

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Débora de Brito Oliveira

**FORMAÇÃO INICIAL INTERCULTURAL DE PROFESSORES INDÍGENAS:
DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR AOS LETRAMENTOS DE
(RE)EXISTÊNCIA**

**Curitiba (PR)
2023**

Débora de Brito Oliveira

**FORMAÇÃO INICIAL INTERCULTURAL DE PROFESSORES INDÍGENAS:
DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR AOS LETRAMENTOS DE
(RE)EXISTÊNCIA**

**Initial intercultural development of indigenous teachers: from curriculum
organization to (re)existence literacies**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens – Área de concentração: Linguagem e Tecnologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche.

**Curitiba (PR)
2023**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es). Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Curitiba



DEBORA DE BRITO OLIVEIRA

FORMAÇÃO INICIAL INTERCULTURAL DE PROFESSORES INDÍGENAS: DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR AOS LETRAMENTOS DE (RE)EXISTÊNCIA

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Estudos De Linguagens da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Linguagem E Tecnologia.

Data de aprovação: 18 de Agosto de 2023

Dra. Maria De Lourdes Rossi Remenche, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Ana Paula Pinheiro Da Silveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Marta De Faria E Cunha Monteiro, Doutorado - Universidade Federal do Amazonas (Ufam)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 18/08/2023.

**Curitiba (PR)
2023**

AGRADECIMENTOS

O processo de escrita de um trabalho acadêmico, em muitos momentos, é bastante solitário. É um momento de isolamento para ficarmos imersos em leituras e posteriormente conseguirmos passar todo esse conhecimento para o trabalho. Enquanto isso, a vida segue seu curso natural e, muitas vezes, alguns acontecimentos nos tiram do eixo e nos obrigam a pausar o processo de escrita. Por isso, agradeço, primeiramente ao Criador do Universo, sem a força dele eu não conseguiria chegar ao fim desta pesquisa, pois saí do meu eixo por diversos momentos e foi preciso que essa energia grandiosa me fizesse voltar e não desistir. Em segundo lugar, agradeço à minha avó paterna, Ozanira Alves, por ter sido pai e mãe, e por ter me ensinado a trilhar o caminho da educação. Agradeço também à minha orientadora, Dra. Maria de Lourdes Rossi Remenche, por ter me dado a oportunidade de estudar neste programa de Pós-graduação e por ter sido tão paciente e humana. Sou grata às professoras que aceitaram participar de minha banca, Dra. Ana Paula Pinheiro da Silveira, com suas sugestões sempre muito ricas, desde a disciplina de Elaboração de Projeto, e à Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro por suas contribuições durante a banca de qualificação. E por último agradeço aos colegas da minha turma, foi muito importante compartilhar as experiências por meio do nosso grupo no *WhatsApp*, isso também me deu força para continuar minha jornada durante a época da pandemia.

Las Epistemologías del Sur hunden sus raíces en la producción y validación de conocimientos anclados en experiencias de resistencia de grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión y la destrucción causadas por el capitalismo, el colonialismo y el patriarcado.

(Batthyány; Arata, 2022, p. 5)

RESUMO

O Amazonas é o estado que abriga a maior população indígena, um total de 490.854 (IBGE, 2022). Diante do exposto, evidencia-se a emergência da preservação da cultura e das línguas indígenas no estado do Amazonas. Nesse sentido, a educação específica e diferenciada surge como um meio para manter a diversidade étnica dos indígenas nesse estado, por isso esta pesquisa tem como foco a formação de professores indígenas. A partir deste contexto, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: A organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural promove os letramentos de (re)existência para a ação docente em escolas indígenas? Para responder à pergunta de pesquisa estabelecemos o seguinte objetivo geral: Analisar como a organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural, tanto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) quanto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), contribui para o desenvolvimento de práticas de letramentos de (re)existência na ação docente em escolas indígenas. As análises foram realizadas a partir da metodologia qualitativo-descritiva, aliada à análise documental e de conteúdo fundamentada em Denzin; Lincoln (2003) Chizzotti (2010). O referencial teórico foi baseado em autores como: Luciano (2006), Candau (2009) e D'Angelis (2017) para refletir sobre a educação intercultural indígena; Saviani (2009), Tardiif (2014), Giroux (1997), Imbernón (2010) com alguns apontamentos a respeito da formação inicial docente; Maher (2006), Grupioni (2006), Matos; Monte (2006) com algumas reflexões sobre formação de professores indígenas; Menezes de Souza (2011), Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) Souza (2009), Kleiman e Sito (2016) e García Sánchez (2010) para discutir sobre letramentos críticos e de (re)existência; Moreira; Silva (2013), Giroux (1986), SILVA (2007), Santomé (2011) com alguns apontamentos sobre currículo. Os resultados da análise indicaram que o curso da UEA atendeu aos critérios estabelecidos e o curso da UFAM atendeu parcialmente aos critérios estabelecidos, ou seja, a organização curricular da UEA promove letramentos de (re)existência para a ação docente em escolas indígenas, enquanto a UFAM promove parcialmente.

Palavras-chave: educação intercultural; formação inicial docente indígena; organização curricular; letramentos de (re)existência.

ABSTRACT

Amazonas is the state that is home to the largest indigenous population, a total of 490,854 (IBGE, 2022). In view of the above, the emergence of the preservation of indigenous culture and languages in the state of Amazonas is evident. In this sense, specific and differentiated education appears as a means to maintain the ethnic diversity of indigenous people in this state, which is why this research focuses on the training of indigenous teachers. From this context, we seek to answer the following research question: Does the curricular organization of initial intercultural teacher training courses promote (re)existence literacies for teaching in indigenous schools? To answer the research question, we established the following general objective: Analyze how the curricular organization of initial intercultural teacher training courses, both at the Federal University of Amazonas (UFAM) and the State University of Amazonas (UEA), contributes to the development of literacy practices of (re)existence in teaching in indigenous schools. The analyzes were carried out using qualitative-descriptive methodology, combined with documentary and content analysis based on Denzin; Lincoln (2003) Chizzotti (2010). The theoretical framework was based on authors such as: Luciano (2006), Candau (2009) and D'Angelis (2017) to reflect on indigenous intercultural education; Saviani (2009), Tardiif (2014), Giroux (1997), Imbernón (2010) with some notes regarding initial teacher training; Maher (2006), Grupioni (2006), Matos; Monte (2006) with some reflections on the training of indigenous teachers; Menezes de Souza (2011), Cope, Kalantzis and Pinheiro (2020) Souza (2009), Kleiman and Sito (2016) and García Sánchez (2010) to discuss critical and (re)existence literacies; Moreira; Silva (2013), Giroux (1986), SILVA (2007), Santomé (2011) with some notes on the curriculum. The results of the analysis indicated that the UEA course met the established criteria and the UFAM course partially met the established criteria, that is, the UEA curricular organization promotes (re)existence literacies for teaching action in indigenous schools, while the UFAM partially promotes.

Keywords: intercultural education; initial indigenous teacher development; curriculum organization; literacies of (re)existence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tabela da população Indígena do Vale do Javari.....	61
Figura 2 - Ementa de História dos Povos Indígenas do Vale do Javari.....	92
Figura 3 -Ementa de História Brasileira e Amazônica.....	93
Figura 4 - Ementa de Direitos indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena.....	94
Figura 5 -Ementa de Escolas indígenas: produções cotidianas.....	96
Figura 6 - Ementa de Paradigmas em Educação: Perspectivas Inovadoras na Amazônia.....	98
Figura 7 - Ementa de Filosofia e Pensamento Indígena.....	99
Figura 8 -Ementa de Tópicos especiais I.....	100
Figura 9 - Ementa de Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I .	102
Figura 10 - Ementa Letramento e Alfabetização na Escola Indígena II ...	103
Figura 11 - Ementa de Tópicos especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari.....	104
Figura 12 - Ementa de Língua indígena I, II, III e IV.....	112
Figura 13 - Ementa de Língua indígena I, II, III e IV.....	113
Figura 14 - Ementa de Língua indígena I, II, III e IV.....	114
Figura 15 - Ementa de Pensamento Filosófico-científico: diversidade de saberes e lógicas II.....	115
Figura 16 - Ementa de Sociologia I.....	116
Figura 17 - Ementa de História das Políticas Indigenistas e indígenas no Brasil.....	121
Figura 18 - Ementa de História dos povos indígenas na Amazônia.....	122
Figura 19 - Ementa de História dos povos indígenas na Amazônia.....	123
Figura 20 - Ementa de Geografia I: Saberes geográficos: organização do espaço (sociedade e natureza).....	124
Figura 21 - Ementa de História geral dos índios no Brasil.....	125
Figura 22 - Ementa de Biologia III.....	126
Figura 23 - Ementa de Antropologia I.....	126
Figura 24 – Ementa de Antropologia II.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Componentes Curriculares relacionados a cultura indígena e os relacionados à cultura não-indígena UEA.....	129
Gráfico 2 - Componentes Curriculares relacionados às vivências indígenas vivências não-indígenas UFAM	129
Gráfico 3 - Mobilização das culturas indígenas locais	130
Gráfico 4 - Abordagem das Línguas Indígenas	131
Gráfico 5 - Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena	131
Gráfico 6 - Interculturalidade em oposição ao colonialismo	132
Gráfico 7 - Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena.....	132
Gráfico 8 - Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico	133
Gráfico 9 - Orientação para produção de material didático	134
Gráfico 10 - Educação antirracista	134
Gráfico 11 - Espacialidades de (re)existência.....	135
Gráfico 12 - Práticas docentes de (re)existência.....	135
Gráfico 13 - Abordagem de múltiplas vozes sociais	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Línguas indígenas faladas no vale do javari	61
Quadro 2 - Línguas indígenas faladas no vale do javari	65
Quadro 3 - Componentes Curriculares do eixo I	72
Quadro 4 - Componentes Curriculares do eixo II	72
Quadro 5 - Componentes Curriculares do eixo III	73
Quadro 6 - Diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa UEA	75
Quadro 7 - Mobilização das culturas indígenas locais.....	76
Quadro 8 - Abordagem das línguas indígenas	78
Quadro 9 - Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena	80
Quadro 10 - Bibliografia de Aprendizagem em Contextos Indígenas	81
Quadro 11 - Bibliografia de Sintaxe das Línguas Indígenas.....	82
Quadro 12 - Bibliografia de Tópicos especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari	82
Quadro 13 - Bibliografia de Artes na Educação Escolar Indígena I	83
Quadro 14 - Bibliografia de Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas ...	83
Quadro 15 - Bibliografia de Etnomatemática	84
Quadro 16 - Bibliografia Etnociências da Natureza na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I	84
Quadro 17 - Articulação entre Componentes Acadêmicos Clássicos e os Situados na Cultura Indígena	85
Quadro 18 - Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico 1	88
Quadro 19 - Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico 2	89
Quadro 20 - Orientação para produção de material didático.....	89
Quadro 21 - Educação antirracista	91
Quadro 22 - Práticas docentes de (re)existência.....	97
Quadro 23 - A abordagem de múltiplas vozes sociais.....	101
Quadro 24 - Diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa por instituição e componente curricular	106
Quadro 25 - Estudos das línguas indígenas por área e componente curricular	108
Quadro 26 - Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena por instituição e componente curricular.....	109
Quadro 27 - Interculturalidade em oposição ao colonialismo.....	110
Quadro 28 - Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena.....	116
Quadro 29 - Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico .	119
Quadro 30 - Educação antirracista	120
Quadro 31 - Práticas docentes de (re)existência.....	124
Quadro 32 - Abordagem das múltiplas vozes sociais.....	126
Quadro 33 - critérios de análise dos documentos.....	139

Sumário

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Primeiros contatos com as culturas indígenas.....	12
1.2 Contextualizando	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Histórico sobre os povos indígenas: do nacional ao local.....	18
2.2 Da educação tradicional indígena à educação escolar intercultural indígena	23
2.3 Formação inicial docente.....	27
2.4 Formação inicial docente intercultural indígena.....	35
2.5 A educação indígena como ato de (re)existência.....	41
2.6 Letramentos críticos e de (re)existência	46
2.7 Organização curricular de formação inicial docente intercultural.....	50
3 PERCURSO METODOLÓGICO	58
3.1 Estratégia metodológica	58
3.2 Descrição do <i>corpus</i> – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, da UEA e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da UFAM	59
Projeto Pedagógico de curso da UEA.....	60
Projeto Político Pedagógico da UFAM.....	62
3.3 Critérios para a geração de dados.....	64
4 RESULTADO DA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS INTERCULTURAIS	70
4.1 Descrição e análise curricular.....	71
4.1.1 Pedagogia Intercultural Indígena UEA.....	71
4.1.2 Licenciatura Formação de Professores Indígenas da UFAM.....	105
4.1.3 Análise comparativa.....	128
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
6 REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida nos estudos de Linguística Aplicada (LA) a qual Moita Lopes (2006; 2018) nomeia como um campo de estudo indisciplinar, nesta perspectiva, os estudos de LA contribuem para delinear caminhos possíveis para dar voz àqueles que, historicamente, foram e continuam sendo excluídos: os indígenas.

Conforme Moita Lopes (2018, p. 16), a LA é um campo indisciplinar “[...] no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados”, por isso, os linguistas aplicados contemporâneos procuram fundamentar suas pesquisas com teorias que se preocupam com os novos modos de entender a vida social. Os estudos de LA indisciplinar apontam para um mundo que seja mais plural e desafie a hegemonia da globalização de um pensamento homogêneo.

A partir desse contexto teórico, mobilizamos “as vozes do Sul” (LOPES, 2006) que acionam o mundo sob um prisma não ocidental e, desta forma, contribuem para a construção de outras epistemologias (LOPES, 2006; SANTOS, 2008). Apontaremos os “olhares do Sul” como uma forma de produzir conhecimento na área de Linguística Aplicada e assim trazer questionamentos sobre a Formação Intercultural de professores Indígenas no estado do Amazonas.

Ao considerarmos apenas o contexto geográfico brasileiro, na verdade, estamos nos referindo às “vozes do Norte” do Brasil, pois, buscamos dar visibilidade às vozes dos povos indígenas que, há muitos anos, resistem e (re)existem numa sociedade que promove o apagamento cultural das populações minoritárias.

1.1 Primeiros contatos com as culturas indígenas

Apesar de ter me aproximado mais da cultura indígena quando fui morar no Amazonas, em 2015, minha vivência é bem anterior, pois cresci na cidade de Caucaia/CE bem perto de uma comunidade indígena, os Tapeba.

Apesar da proximidade, nunca cheguei a aprofundar meu conhecimento sobre as necessidades daquela comunidade indígena. Lembro-me quando realizei trabalhos sobre os Tapeba na época da escola, fomos conhecer a comunidade, tiramos fotos das casas e dos artesanatos das mulheres indígenas. Naquela época, diante de minha ignorância, eu achava que não se tratava de indígenas verdadeiros, pois não eram como aqueles retratados nos livros e alguns não tinham as mesmas características físicas das fotos, ou seja, não possuíam os mesmos estereótipos difundidos na sociedade brasileira, como: olhos arredondados e levemente puxados, cabelos negros e lisos, pele vermelha. Ao contrário, alguns eram brancos e se vestiam com roupas iguais às minhas.

No ano de 2015, mudei para estado do Amazonas para trabalhar no Instituto Federal do Amazonas (IFAM). Inicialmente, residi no interior do estado, Parintins/AM, nesta cidade conheci um pouco sobre a etnia Saterê Mawé. Esses indígenas não estudavam no IFAM, entretanto, no final do ano de 2017, iniciaram algumas negociações de parceria para que os professores ministrassem aulas de língua estrangeira na comunidade. Infelizmente, não cheguei a ministrar essas aulas, pois logo em seguida fui transferida para outra cidade.

No ano de 2018, fui morar em Manaus, onde tive contato com alunos indígenas das turmas de PROEJA, do IFAM. A partir desta aproximação, percebi que apesar de serem declarados indígenas, muitos elementos da cultura indígena foram perdidos, como a língua, pois apenas os chefes das comunidades sabiam falar a língua indígena. Estes jovens vivem entre dois mundos, e os elementos da cultura predominante acabam prevalecendo, pois eles precisam ser inseridos no mercado de trabalho.

Apesar dessas vivências, meu interesse sobre as culturas indígenas foi aguçado por um evento voltado para professores dos centros de línguas, realizado na instituição onde trabalho. Neste evento, participei como mediadora de uma mesa redonda com o tema: “O ensino de línguas no contexto Amazônico”. Nesta mesa, estava presente o professor Edilson Martins Melgueiro, de línguas indígenas do IFAM, de São Gabriel da Cachoeira. As falas dele sobre as línguas indígenas que desapareceram devido ao processo de colonização me chamou atenção e, a partir daí, senti-me instigada a pesquisar

mais sobre a cultura dos povos originários do Amazonas e como eu poderia incluí-los nas minhas aulas.

Quando iniciei meus estudos no curso de mestrado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), minha orientadora solicitou que eu buscasse um novo objeto de pesquisa e, após um período de buscas, pensei que o mais acertado seria realizar um estudo que contribuísse de alguma forma com o estado do Amazonas. Durante minhas buscas, lembrei da palestra que tanto me marcou, então, após muitas leituras, cheguei à pesquisa que apresento agora.

1.2 Contextualizando

No decorrer dos anos de invasão europeia em terras brasileiras houve uma tentativa de apagar a cultura dos povos originários, tanto por meio de genocídios dos indígenas como também pela assimilação da cultura europeia que era ensinada nas aldeias. Nesse cenário, “[...] as congregações eclesiásticas desempenharam um papel de primeira ordem nos assuntos educacionais, papel que não desapareceu de todo depois das insurreições nacionalistas” (Sibilia, 2012, p. 35). Os jesuítas eram enviados às colônias para desempenhar o papel de “professores”, a fim de ensinar a língua e os costumes europeus e, além disso, converter os indígenas ao cristianismo.

Além dos recursos mencionados, diante da resistência de alguns povos à escolarização nos moldes europeus e dos massacres, os “colonizadores” disseminaram também uma campanha difamatória que gerou um processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos indígenas. Dessa forma, muitos indígenas passaram a negar a própria cultura. Essa visão sobre o indígena como um ser selvagem e de cultura inferior foi importante aos planos econômicos dos portugueses para, assim, apossarem-se das terras brasileiras (Luciano, 2006). Por questões como: “[...] escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males” (Luciano, 2006, p. 17), o número de indígenas que, antes do ano 1500, girava em torno de 4 a 7 milhões, baixou para 250 mil indígenas, número contabilizado durante a década de 1970

(Luciano, 2006). Atualmente, a estimativa é de 1,7 milhão de pessoas indígenas, de acordo com o Censo demográfico 2022¹.

O cenário de negação da cultura indígena começou a mudar a partir do final dos anos 70 e início dos 80, quando se intensificaram as lutas pelos direitos indígenas. Desde então, foi iniciado um processo “[...] de reafirmação das identidades étnicas e da reconstrução dos projetos socioculturais dos povos sobreviventes” (Luciano, 2006, p. 20). No âmbito da educação, os movimentos indígenas ganharam ainda mais força a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988), a qual passou a garantir a esses povos uma educação específica e diferenciada. Nos anos 90, avançaram ainda mais, em relação à garantia de direitos, com o documento “Diretrizes para a Política de Educação Escolar Indígena” e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 (Brasil, 1996). A partir dessa nova perspectiva, muitos indígenas começaram a voltar às suas origens e não mais negar suas identidades étnicas, ao contrário, passaram a lutar pelo direito de serem indígenas.

A partir dessa luta indígena por uma educação escolar diferenciada e específica, na qual os povos de diversas etnias indígenas buscavam reafirmar suas identidades e cultura, verificamos que a educação é um elemento fundamental para que os povos indígenas se reconheçam como sujeitos em um espaço que seja capaz de abrigar várias culturas, tanto dos demais brasileiros quanto das diversas etnias indígenas, sem que umas sejam dominadas nem superadas por outras.

Como consequência das lutas pelos direitos indígenas, esta população chegou ao número 1,7 milhão (IBGE, 2022)², ou seja, 0,83% da população brasileira. Até o ano de 2010, o estado do Amazonas manteve-se como o estado brasileiro com maior número de indígenas, 168 mil (IBGE, 2010). O Amazonas também tem a maior diversidade de etnias indígenas, em torno de 60 das mais de 300 que vivem no território brasileiro. Dentre essas etnias a mais numerosa, inclusive em relação às etnias de outros estados, é a dos Tikuna, totalizando 46

¹ Disponível em: [Censo do IBGE: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas | Censo | G1 \(globo.com\)](https://g1.globo.com/brasil/noticia/2023/09/16/censo-do-ibge-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-censo-g1-globo.com). Acesso em 16 set. 2023.

² Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/dados-preliminares-do-censo-2022-apontam-que-brasil-tem-165-milhao-de-indigenas/>. Acesso em: 10 abr. 2023. Este número diz respeito a dados preliminares, pois até o momento da escrita deste trabalho os dados oficiais não foram divulgados.

mil indígenas e; a segunda, apenas em relação às etnias dentro do estado, é a dos Yanomami, com 25,7 mil indígenas.

Nesse cenário, evidencia-se a emergência da preservação da cultura e das línguas indígenas no estado do Amazonas. Nesse sentido, a educação específica e diferenciada surge como um meio para manter a diversidade étnica dos indígenas no estado e, por esta razão, esta pesquisa tem como foco a formação de professores indígenas. A partir deste contexto, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: a organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural promove os letramentos de (re)existência para a ação docente em escolas indígenas?

Considerando a pergunta de pesquisa, o objetivo geral é: investigar como a organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural, tanto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), quanto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), contribui para o desenvolvimento de práticas de letramentos de (re)existência na ação docente em escolas indígenas. Ao considerar tal objetivo geral, os objetivos específicos são: I) descrever os cursos das duas universidades; II) analisar a organização curricular das duas instituições em diálogo com estudos interculturais e os letramentos críticos e de (re)existência e III) realizar um estudo comparativo entre a abordagem das duas universidades, considerando não somente a organização curricular, mas também o descritivo das ementas.

A partir dessa abordagem, esta dissertação está organizada em cinco capítulos: Introdução, Referencial teórico, Percorso Metodológico, Análise dos dados e Considerações finais.

O segundo capítulo traz o referencial teórico da pesquisa o qual está dividido em sete subcapítulos: a primeira faz um apanhado histórico sobre os indígenas na região Amazônica; a segunda aborda algumas diferenças entre educação tradicional indígena, educação escolar indígena e educação intercultural indígena; a terceira discute a formação inicial docente; a quarta reflete sobre a formação dos professores indígenas e seu papel nas comunidades indígenas; a quinta explora a importância da educação intercultural para a (re)existência das culturas indígenas; a sexta centra-se nos estudos de letramentos críticos e de (re)existência e, por fim, a sétima discute a organização curricular dos cursos de formação intercultural indígena.

No terceiro capítulo, é apresentado o Percurso Metodológico de caráter qualitativo-descritivo, a descrição do *corpus* de análise e, por fim, apresentamos o quadro com os critérios de análise.

Na sequência, realizamos a análise e descrição documental com base nos documentos dos cursos de Pedagogia Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Por fim, no último capítulo há um retorno ao contexto da pesquisa com as considerações finais acerca dos resultados da análise. A partir dos resultados, esperamos contribuir para o aperfeiçoamento dos currículos dos cursos voltados para a formação dos professores indígenas, não só das UFAM e UEA, como também de outros cursos a serem implantados.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como principais fontes para o embasamento teórico Luciano (2006) e Souza (2015; 2019). Dessa forma, delinearemos o percurso histórico, com foco no estado do Amazonas, desde o período que antecedeu a chegada dos europeus ao nosso país, e as sociedades que se formaram na Amazônia brasileira. Posteriormente, passaremos à fase de colonização, desde as tentativas de dominação por parte dos espanhóis até o avanço dos portugueses no Norte do país, a fundação de algumas cidades na região Norte e as consequências para as etnias que viviam na região. Por último, será exposta a situação de abandono e descaso por parte da coroa portuguesa e dos governos brasileiros posteriores em relação à região e, principalmente, ao estado do Amazonas.

2.1 Histórico sobre os povos indígenas: do nacional ao local

Anteriormente à chegada dos europeus à América, os povos de diferentes etnias, conhecidos atualmente pelo nome genérico de indígenas³, eram senhores de suas terras nesta região (Luciano, 2006; Sibilia, 2012; Souza, 2015). Apesar de ser um país bastante povoado, no final do século XV para início do século XVI, os europeus invadiram o Brasil “[...] à força de massacres para ampliar as fronteiras” (Sibilia, 2012, p. 35) e se autoproclamaram donos desta terra, com isso, muitas civilizações indígenas foram dizimadas e, além dos milhares de corpos dos indígenas assassinados, muitas culturas também foram apagadas.

Segundo Maher (2006), no período em que os colonizadores chegaram ao Brasil, habitavam em todo o país, cerca de 2 a 4 milhões de indígenas. Mas, sobre esse número, há algumas divergências entre os pesquisadores. Para o

³ A denominação genérica que esses povos recebem como “índios” ou “indígenas”, segundo Luciano (2006) é resultado “de um erro náutico”, já que os navegadores que chegaram até aqui pretendiam chegar à Índia, assim os povos que foram encontrados aqui receberam o apelido genérico de “índios”. Entretanto, esta denominação refere-se a povos de diferentes etnias como os Guarani, os Yanomami, os Kanamari, entre outros. Cada um desses povos tem línguas e costumes diferentes, ou seja, há uma diversidade cultural imensa entre os povos que nós conhecemos com a alcunha de indígenas. A partir dos movimentos iniciados na década de 70, esses diferentes povos entenderam que era importante manter essa denominação genérica, assim ganhariam mais força e visibilidade para lutar por seus direitos.

pesquisador Luciano (2006), seriam 5 milhões; já Grupioni (2006) indica que poderiam ser 7 milhões de indígenas. Independente de um número exato, como podemos observar, o país não era um vazio demográfico e as terras brasileiras já eram habitadas por diversas etnias de Norte a Sul do país. Esse contingente populacional foi expulso de suas aldeias, escravizado e morto. Atualmente, segundo dados da última pesquisa divulgada pelo IBGE (2010), essa população encontra-se reduzida a 0,4% da população brasileira, um total de 817 mil pessoas.

Esse número já esteve em baixas muito piores, estima-se que durante a década de 1970 a população indígena estava reduzida a 250 mil pessoas (Luciano, 2006). Entretanto, as décadas posteriores a 1970, essa população vem crescendo e saltou de 250 mil para 700 mil pessoas em 2001, um crescimento demográfico em torno de 4% ao ano. Do número total mais recente (817 mil indígenas) 168,7 mil encontram-se no estado do Amazonas, isso sem contar as comunidades indígenas que vivem totalmente isoladas na região norte, e não foram contabilizadas nas pesquisas do IBGE. Diante dessa informação, o Amazonas é o estado brasileiro com maior número de indígenas atualmente.

Segundo Souza (2019), o processo de ocupação da região amazônica foi iniciado há 24 mil anos, a teoria mais aceita é de que os primeiros habitantes do Brasil tenham vindo da Ásia pelo estreito de Bering e tenham se espalhado por toda a América e, provavelmente, tenham atravessado a grande floresta há 15 mil anos atrás, dando início, assim, à colonização humana da Amazônia.

O aumento das populações nesta região ocorreu a partir do desenvolvimento da prática do cultivo. Outra consequência foi o desenvolvimento de um estilo de cerâmica decorado com pinturas. Recentemente, foram encontrados vestígios de cerâmica na localidade de Mina, na boca do Amazonas, que datam por volta de 3.000 a.C., tais vestígios indicam que os povos de cultura amazônica já dominavam esta arte há pelo menos um milênio antes dos povos andinos.

Com base nos vestígios arqueológicos encontrados, tomamos conhecimento de que as sociedades que aqui viviam encontravam-se em pleno desenvolvimento, claro, de acordo com as condições oferecidas pela floresta. Percebemos uma imagem diferente da que foi difundida durante muitos anos

que reduziam esses povos a não civilizados e sem cultura, a partir desses achados, fica evidente que:

Os primeiros habitantes da Amazônia formaram uma comunidade de alta sofisticação. Abrangeram desde os paleoindígenas até os pré-ceramistas arcaicos e ceramistas arcaicos avançados, estabelecendo vasta e variada rede de sociedades de subsistência, sustentadas por economias especializadas em pesca de larga escala e caça intensiva, além de agricultura de amplo espectro, cultivando plantas e criando animais (Souza, 2019, p. 51).

Ainda segundo Souza (2019), por volta do ano 2.000 a.C., os povos amazônicos transformaram-se em sociedades hierarquizadas e densamente povoadas que se formaram por toda a extensão do rio Amazonas. Durante esses milênios que antecederam a invasão europeia, formou-se nessa região a “Cultura da Selva Tropical”.

As populações que viviam na Amazônia deixaram vestígios em locais conhecidos como “terra preta indígena” (Souza, 2019). Os estudos arqueológicos recentes comprovam que na época da chegada dos europeus havia comunidades populosas, chefiadas por tuxauas, que tinham uma espécie de poder “político” sobre as aldeias, exercendo bastante autoridade.

Além dos recentes estudos arqueológicos, encontramos também na literatura do espanhol Frei Gaspar de Carvajal, que relatou sobre a expedição de Francisco Orellana ao longo do rio Amazonas, iniciada em 24 de abril de 1542. O texto de Carvajal não fala apenas sobre a grande população de indígenas que viviam ao longo do rio, ele relata também sobre as aldeias que eram habitadas somente por mulheres, que receberam o nome de “amazonas” por terem semelhanças com as guerreiras da mitologia grega.

Após a expedição de Francisco Orellana ter sido bem-sucedida, muitos outros europeus, principalmente espanhóis, fizeram o mesmo percurso pelo grande rio atrás de riquezas, alguns se estabeleceram em diversas regiões da Amazônia, outros foram vencidos pelos constantes ataques de indígenas que defendiam suas terras da invasão e sua gente da escravidão. Nessa época, os portugueses estavam concentrados mais no litoral brasileiro. Ao tomar conhecimento de que os espanhóis dominavam a região Norte do país, os portugueses, em 1615, iniciam o processo para tomar posse da região e assim

não só expulsaram os espanhóis como também dizimaram muitas aldeias indígenas (Souza, 2019).

No ano de 1669, os portugueses fundaram o forte de São José da Barra do Rio Negro, do qual originou a cidade conhecida hoje como Manaus. Frei Teodoro ficou responsável por fazer o aldeamento dos indígenas tarumãs, passés e baniwas e assim deu origem ao povoado da Barra. A partir daí, a mão de obra escrava dos indígenas passou a ser indiscriminadamente explorada, principalmente no cultivo das drogas do sertão, “[...] o que prejudicava, naturalmente, suas milenares atividades agrícolas de sustentação” (Souza, 2019, p. 169).

No final de 1709, os portugueses pretendiam concluir a expulsão dos espanhóis, mais especificamente os jesuítas que viviam no Amazonas em aldeias indígenas. Além de destruírem as missões jesuíticas e prenderem alguns missionários, quase extinguem os povos omáguas que viviam no município que conhecemos hoje como Tefé (AM).

Além do conflito com os omáguas, outros conflitos surgiram nesta mesma época. O conflito com os indígenas mura iniciou em 1720, quando um colono português aprisionou alguns mura que estavam a caminho de Santo Antônio da Barra para viver no lugar, ao tomar conhecimento do ocorrido, os outros mura atacaram a colônia da boca do Madeira e a deixaram em cinzas. Desde então, muitas batalhas foram iniciadas entre portugueses e muras, com muitas baixas em ambos os lados, “[...] estima-se que mais de 30 mil muras perderam a vida”. Entretanto, esses povos tornavam-se imbatíveis, principalmente, no município que conhecemos hoje como Autazes (AM).

Na era Pombalina (1750-1777), os colonizadores queriam pôr um fim de vez à cultura indígena que povoava o imaginário de alguns colonos e assim decidiram instalar uma inquisição no Grão-Pará, funcionando mais como um instrumento coercitivo de poder contra o que chamavam de “anomalias de uma sociedade” como a prática de curandeirismo e superstições aprendidas. Fica evidente que neste momento o movimento de denegrir a imagem e a cultura indígena toma força, reduzindo a medicina deles a curandeirismo e seus costumes a superstições (Souza, 2015; 2019).

Diante do exposto, fica evidente que o colonizador português quase destruiu a pluriculturalidade amazônica e trouxe ao indígena uma imagem que o

fez ter vergonha de sua própria identidade, além de o expropriar de técnicas essenciais para viver na região. Durante muitos anos, após as inúmeras mortes e escravizações de indígenas, a região na qual percorre o grande rio ficou abandonada devido à dificuldade para se chegar até a localidade. Muitos povos indígenas que levaram milênios para lograr avanços em suas sociedades, retrocederam após a chegada dos colonizadores (Souza, 2015; 2019).

Após anos de perseguição, escravização e mortes, a população dos povos indígenas reduziu drasticamente. Muitos povos fugiram para lugares isolados, na tentativa de sobreviver. Atualmente, algumas tribos indígenas, que não têm contato algum com nossa sociedade, são bastante ariscas, pois ainda guardam resquícios da brutalidade dos colonizadores, por isso não querem contato algum, nem com outros indígenas, já que no início da colonização, muitos dos seus ajudaram a matar outros índios (Luciano, 2006).

Durante longo tempo, alguns acreditavam que com o passar dos anos não existiriam mais indígenas no Brasil. Considerando isso, o Governo Federal, com o objetivo de acabar de vez com a população indígena, impôs o “Decreto de Emancipação de 1978”, cuja finalidade era transformar esses povos em cidadãos brasileiros comuns, com isso o Estado não teria mais responsabilidade pelo que viesse a acontecer com esses povos e não precisaria demarcar as terras indígenas (Luciano, 2006).

Quando os indígenas perceberam a manobra que poderia eliminá-los, as lutas pelos direitos indígenas ganharam força, e o resultado desse novo fôlego foi a inclusão desses povos na constituição de 1988 (Brasil, 1988). A partir da promulgação da Lei maior que rege o país, a realidade dos indígenas começou a ser mudada de forma gradativa. De fato, ainda há muito a ser feito, por isso esses povos continuam lutando e resistindo para não perder seus direitos e conquistar novos espaços na sociedade.

Nesta perspectiva, no próximo subcapítulo, abordaremos a educação intercultural indígena.

2.2 Da educação tradicional indígena à educação escolar intercultural indígena

Muitos acreditam que a educação dos povos indígenas só começou a partir da chegada dos europeus ao Brasil. Conforme Luciano (2006), a educação tradicional indígena, como é conhecida, tem processos particulares para difundir e produzir o saber indígena. Neste tipo de educação, os saberes são transmitidos através da oralidade e do exemplo que são passados de uma geração para a outra. Através desse tipo de educação, todos aprendem a plantar, caçar e pescar, além disso, alguns indígenas aprendem atividades mais específicas a cada um e, assim, são formados como músicos, pintores, artesãos, ceramistas e cesteiros (Luciano, 2006).

Os responsáveis pela transmissão de conhecimentos e habilidades em uma aldeia são os próprios pais e avós que passam seus saberes aos filhos e netos desde muito cedo (Luciano, 2006). Tais conhecimentos, essenciais para a formação do caráter, podem ser ensinados através de atitudes, comportamentos, virtudes, habilidades técnicas dos mais velhos, assim como podem ser transmitidos também por meio de mitos, histórias, festas e rituais realizados, a depender da cultura de cada povo.

Como podemos perceber, na educação tradicional indígena, não existe a figura do professor já que os próprios familiares e os chamados “anciãos” são responsáveis pelo saber a ser difundido entre os mais jovens das aldeias. Por meio desta estratégia de educação, cada povo continua a manter sua alteridade, em relação a outras etnias e, principalmente, em relação à sociedade de cultura majoritária.

Outra característica particular da educação tradicional é formar pessoas para a coletividade de cada povo e não para a individualidade. O ideal de vida de cada um que vive na comunidade indígena deve ser baseado em princípios que sejam bons para toda a comunidade (Luciano, 2006). Além disso, os elementos que integram a prática pedagógica tradicional indígena são: “o território, a língua, a economia e o parentesco” (Luciano, 2006, p. 131). O modo como cada povo vive dentro desse sistema irá caracterizá-los e diferenciá-los uns dos outros.

Durante muitos anos, desde a colonização do Brasil, a educação escolar indígena ficou sob a responsabilidade dos não-indígenas, tendo como consequência o apagamento cultural de muitos povos. Com um tempo, as lideranças indígenas perceberam que a escolarização de seus povos deveria ser conduzida por eles próprios. A partir dessa nova perspectiva, iniciada com os movimentos indígenas que passaram a lutar por uma educação específica e diferenciada durante a década de 70, foi iniciado o processo de dar “feição indígena à instituição escolar nas aldeias” (Grupioni, 2006, p. 48).

A partir dessas ideias, passou a ser consenso entre as lideranças indígenas e o Estado que os próprios indígenas, membros das comunidades, passassem a ser capacitados para atuarem nessas escolas. É importante ressaltar que além dos investimentos públicos, após a promulgação da Constituição/88, essas mudanças não aconteceriam se não houvesse uma articulação dos indígenas em exigir cada vez mais mudanças na administração dessas escolas, sendo uma das principais, a inclusão e escolha de professores indígenas como dirigentes desses locais (Luciano, 2006).

O caminho para chegar até a educação escolar indígena intercultural, desenvolvida em muitas comunidades indígenas atualmente, foi bastante longo. Há 40 anos a educação intercultural indígena vem ganhando destaque, entre os mais de 500 anos desde a chegada dos portugueses ao nosso país. No que diz respeito à “educação intercultural”, Candau (2009) aponta que o termo “interculturalidade” surge na América Latina já dentro do contexto da educação escolar voltada para os povos indígenas.

Para se ter uma noção sobre alguns fatos que marcaram a educação escolar indígena até chegarmos na educação escolar intercultural, dividimos em três períodos, com base em textos de Candau (2009) e D'Angelis (2012).

O primeiro período foi o colonial, marcado pela violência dos colonizadores e pelo etnocentrismo (Candau, 2009). Também conhecido como o período das “Escola de catequese” (D'Angelis, 2012), que teve início em 1549, com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549 e foi finalizado entre os anos de 1759 e 1767, com a expulsão dos jesuítas. As missões religiosas tinham o objetivo de converter os povos indígenas ao cristianismo, assim, os jesuítas eram enviados às colônias para desempenhar o papel de “professores” (Candau, 2009; D'Angelis, 2012).

O segundo período nomeado como “Escolas de primeiras letras e Projeto civilizados (meados do XVIII a meados do século XX)”. Em 1757, com a criação do “Diretório”, é determinada a criação de escolas públicas em aldeias indígenas, com escola para meninos e escola para meninas. Enquanto os meninos aprendiam a fazer contas, as meninas aprendiam a fazer renda, fiar, entre outras atividades que eles consideravam apropriadas para pessoas do sexo feminino. Tais escolas estabeleciam que a língua a ser usada nesses locais seria a portuguesa e era proibido o uso da língua de cada etnia indígena (D'Angelis, 2012).

Ainda no segundo período, foi criado o Decreto 426 de 24 de Julho de 1845. Neste documento foram regulamentadas as missões de catequese e civilização dos índios e designava um missionário cujas funções seriam ensinar a ler e escrever, além disso, ensinava os meninos e homens adultos a contar (D'Angelis, 2012). Na época da Proclamação da República, em 1889, não houve uma preocupação dos estados em assistir as populações indígenas até o ano de 1910, ano de criação do SPI – Serviço de Proteção aos Índios, a partir da criação deste órgão houve o aumento de escolas voltadas para crianças indígenas na primeira metade do século XX (D'Angelis, 2012).

O terceiro período, “Ensino bilíngue” (década de 1960 a início do século XXI)” foi marcado por dois momentos. O primeiro momento desse período é sinalado pela criação da FUNAI – Fundação Nacional do Índio, em 1967. Durante a década de 1970, a FUNAI admitiu a presença de pesquisadores do SIL – *Summer Institute of Linguistics*, nas aldeias indígenas. “O *Summer* introduziu um tipo de ensino bilíngue em algumas sociedades indígenas de certa expressão numérica, como os Kaingang, Terena e Karajá” (D'Angelis, 2012, p. 23). A língua indígena funcionava apenas como uma ponte para se chegar aos povos indígenas, para que a língua portuguesa fosse implantada nas aldeias, por isso esse tipo de ensino ficou conhecido como “bilinguismo de substituição ou transição” (D'Angelis, 2012; Candau, 2009).

O segundo momento do Ensino bilíngue, a partir de meados dos anos 70 até início dos 80, contou com a participação do CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Neste período, a educação escolar indígena foi desenvolvida “[...] a partir das experiências alternativas protagonizadas por lideranças comunitárias, em parceria com universidades e setores progressistas da igreja católica”

(Candau, 2009, p. 02) e a produção de materiais didáticos bilíngues específicos. Vários outros movimentos indígenas ganharam força e é evidenciada a criação de escolas indígenas para atender as necessidades e os interesses desses povos, sendo a primeira “a Escola Tapirapé, na Prelazia de São Félix do Araguaia” (D’Angelis, 2012, p. 24).

A partir da segunda metade da década de 1980 e primeira de 1990, foram criados programas educacionais, o que promoveu mudanças profundas nas escolas indígenas que haviam sido criadas anteriormente a partir de padrões colonizadores. O novo contexto foi favorecido pela Constituição de 1988 (Brasil, 1998) nos seguintes artigos:

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.

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 (Brasil, 1988).

A partir deste momento, a educação indígena passou a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), e assim houve uma articulação e desenvolvimento de diretrizes para a educação escolar indígena, evidenciados já na década de 1990 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) e a criação da Resolução nº 03 de 1999 – CNE - (BRASIL, 1999) que estabeleceu normas nacionais para o reconhecimento e funcionamento das escolas indígenas. Também foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – (RCNEI) (Brasil, 2002), que funcionava tanto como órgão consultor das ações do MEC quanto financiador de diversas publicações para escolas indígenas. Este período foi marcado por diversos investimentos na educação dos povos indígenas. Diante disso, a formação de professores indígenas também passou a fazer parte do pacote de melhorias a serem implantadas nas escolas indígenas.

Um outro fator de muitas discussões e reflexões diz respeito ao uso das línguas indígenas em sala de aula, pois “Há povos que são monolíngues em sua

língua de origem, outros que falam mais de uma língua indígena e, ainda, aqueles para os quais o português tornou-se sua língua de expressão” (Grupioni, 2006, p. 49). Infelizmente, muitas línguas indígenas desapareceram durante os anos de dominação da cultura ocidental sobre os povos indígenas, e muitas línguas correm o risco de desaparecer. Logo, as escolas interculturais têm o importante papel de manter e valorizar as línguas desses povos, assim como possibilitar a escrita de línguas que são predominantemente orais. Atualmente, são conhecidas 180 línguas indígenas em todo o Brasil, distribuídas em 41 famílias, dois troncos linguísticos e dez línguas isoladas (Grupioni, 2006).

Ao considerar esse histórico, alguns indígenas ainda têm certa desconfiança, em relação educação intercultural indígena, pois acreditam que a educação escolar é “um meio de aculturação” (Luciano, 2006, p. 129). Portanto, cabe ao Estado investir cada vez mais para que as escolas indígenas se desenvolvam de maneira crítica e inclusiva, para que seja uma verdadeira aliada no fortalecimento da cultura e identidades indígenas. Apesar dos grandes avanços, até chegar ao que conhecemos hoje como “educação intercultural indígena”. É fato que os movimentos indígenas ainda têm um percurso de muitas lutas para alcançar uma educação intercultural de qualidade.

2.3 Formação inicial docente

Iniciamos nossa discussão sobre a formação de professores contemplando seus aspectos históricos. Assim nos fundamentaremos em Borges (2014), Gatti (2010), Saviani (2009) e Tardiif (2014). Dessa forma, compreendemos que é de suma importância entender como a formação inicial de professores surgiu até chegar aos moldes atuais.

A formação de professores surgiu no século XVII, a partir de Comenius, tendo Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684 como o primeiro estabelecimento de ensino com o propósito de formar professores (Borges, 2014). No entanto, apenas após a revolução francesa começaram as discussões acerca da educação e dos profissionais que atuariam neste novo cenário. Assim, surgiram as escolas normais que foram encarregadas de formar os docentes. A primeira delas foi proposta em 1794 em Paris (Borges, 2014).

No Brasil, esse processo foi ainda mais lento, apenas após a independência, em 1822, iniciaram as discussões sobre a instrução dos docentes, ainda que de forma precária, já que no primeiro momento “[...] o trabalho (dos professores) seria exercido por profissionais liberais ou autodidatas” (Gatti, 2010, p. 1356). Desde então, o processo de formação de professores vem passando por diversas transformações a cada período da história. Ao considerar determinados momentos de rupturas e mudanças, no que diz respeito à educação e, conseqüentemente, à formação dos docentes que atuavam nos diferentes momentos históricos. Saviani (2009) aponta seis diferentes períodos:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890).
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932).
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 144).

Segundo o mesmo autor, em 15 de outubro de 1827, foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras (Brasil, 1827), a qual estipulava em seu artigo 4º que os professores deveriam ser instruídos por meio do método mútuo nas capitais das províncias e arcariam com os custos da formação a partir de seus salários.

Após a promulgação do Ato adicional de 1934, as províncias passaram a adotar o modelo europeu para a formação de professores, criando as Escolas Normais. A primeira província a adotar este modelo foi o Rio de Janeiro em Niterói no ano de 1835. Estas escolas funcionavam de maneira intermitente, ou seja, eram fechadas e reabertas a cada período. Nestes locais era priorizado o conteúdo que os professores ensinariam nas escolas primárias, e conseqüentemente o conteúdo didático-pedagógico era desconsiderado. A partir

deste contexto das Escolas Normais, fazia-se necessária uma reforma em seu currículo.

Saviani (2009) afirma que a reforma foi marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi a criação da escola-modelo. Essa reforma da Escola Normal da capital se estendeu para as principais cidades do interior do estado de São Paulo e se tornou referência para outros estados. Dessa forma, o padrão da Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir por todo o país.

Em 1932, Anísio Teixeira concebeu e implantou o Instituto de Educação do Distrito Federal que funcionava não apenas como espaço de educação, mas também de pesquisa. No ano seguinte, em 1933, Fernando de Azevedo implanta o Instituto de Educação de São Paulo.

Além da criação dos Institutos, Anísio Teixeira transformou a escola Normal em escola de professores e trabalhou para erradicar alguns vícios constitucionais da instituição. Logo, no primeiro ano da escola de professores, incluiu disciplinas de caráter formativo pedagógico em substituição às ligadas aos conteúdos que seriam ensinados em sala de aula. Com isso, fica evidente que a formação docente caminhava rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático, e, desta forma, pretendia corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (Saviani, 2009).

Posteriormente, os Institutos foram elevados ao nível de Universidades. “O paulista foi incorporado à Universidade de São Paulo, fundada em 1934, e o carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal” (Saviani, 2009, p. 146). Assim, dentro deste contexto, os cursos de formação de professores para escolas secundárias foram organizados e, a partir da Lei nº 190 de 4 de Abril de 1939, foram generalizados por todo o país que além de estender o sistema “3+1”, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

No que diz respeito ao “sistema 3+1”, este foi adotado nos cursos de licenciatura e Pedagogia, como afirma Borges (2014, p. 24), “[...] o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem”. Os cursos de licenciatura voltavam-se para a formação de professores que ministrariam disciplinas nas escolas secundárias. Já os cursos de Pedagogia formavam docentes que exerceriam suas funções em escolas Normais. “Em

ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (Saviani, 2009, p. 146). O primeiro ciclo desses cursos era semelhante às antigas Escolas Normais já que se centravam nas disciplinas de curso geral, entretanto, o segundo ciclo já contemplava os fundamentos da educação introduzidos pela reforma de 1930.

No final da década de 1960 e início de 1970 houve muitas mudanças, começando pela Reforma Universitária, a partir da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, a qual definiu normas do Ensino Superior e escolas experimentais (Borges, 2014). Entrou em vigor também a Lei nº 5.692, em 1971, que modificou o Ensino primário e Médio. Uma das consequências foi a extinção das Escolas Normais. No lugar da escola Normal foi instituída a habilitação de 2º grau para o exercício do magistério, e a habilitação de 1º grau. Além das duas leis, por meio do parecer nº 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), a habilitação específica do magistério passou a ser em duas modalidades: a primeira com duração de três anos, que habilitaria a lecionar até a 4ª série; a segunda com a duração de quatro anos, que capacitaria para o magistério até a 6ª série do 1º grau. No que diz respeito ao 1º e 2º graus, seriam destinados a garantir a formação geral (Saviani, 2009).

Segundo Borges (2014), nessa época do Regime Militar (1964-1985), a educação foi fortemente influenciada pela tendência liberal tecnicista. Esta ideologia objetivava formar profissionais em pouquíssimo tempo para atender às necessidades do mercado. Por isso, nesse período, percebemos uma precarização da formação de professores do primário a qual foi restrita a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras. Percebendo a gravidade do problema, apenas em 1982, dez anos depois, o governo promoveu o projeto “Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs)”.

Por outro lado, para os anos finais do 1º e 2º graus, a mesma Lei, n. 5.692/71 previu a formação de professores de nível superior em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). No ano de 1986, foi aprovado o parecer nº 161 “[...] cujo objetivo era reformular o Curso de Pedagogia, neste parecer era facultado a esses cursos a oferta também da

formação para a docência de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental” (Gatti, 2010, p. 1357)

Com o fim do Regime Militar, novas mudanças ocorreram na área da educação, e em 1996, após longos anos de discussão, é promulgada a LDB. A nova lei, infelizmente, não atendeu às expectativas dos movimentos que esperavam grandes mudanças com um ensino mais bem equacionado. Com a Lei nº 9.394/96 é postulado que os professores sem instrução de nível superior buscassem formação em um prazo de 10 anos.

Após seis anos de LDB (1996), em 2002, com a Resolução CNE/CP 1, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e nos anos subsequentes os cursos de licenciatura também aprovaram suas Diretrizes Curriculares. Apenas em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15/05/2006 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia. Foi proposto que esses cursos, como licenciaturas, seriam voltados para a educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio na modalidade Normal, a Educação de jovens e adultos e formação de gestores.

Ao considerar o ambiente histórico sobre a formação de professores é possível perceber que as mudanças ocorreram de acordo com o tipo de sociedade que as classes dominantes queriam formar nos diferentes momentos históricos. Dessa forma, “[...] é razoável alegar que os programas de formação de professores são destinados a criar intelectuais que atuem no interesse do estado, cuja função social é basicamente sustentar e legitimar o status quo” (Giroux, 1997, p. 197). Por isso, depreendemos que a formação dos docentes vem sendo, em muitos contextos específicos, desde o início, reduzida à “[...]função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante” (Garcia, 1999, p. 19). Por isso, a formação vem mantendo relação e sendo definida segundo o contexto ideológico-cultural onde está inserida.

A partir deste contexto que vem se desenhando no decorrer dos anos, buscamos um novo olhar acerca da formação inicial docente. Por isso, apresentamos alguns argumentos contra o modelo de formação que busca apenas manter a hegemonia de alguns grupos, enquanto outros são mantidos à margem da sociedade.

Há cerca de 20 anos, na Europa e mais recentemente no Brasil, há um movimento de transformar o ofício da docência em profissão, para que isso seja possível, vem sendo construído “[...] um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, bem como as numerosas reformas visando a definir e a fixar padrões de competência para a formação dos professores e para a prática do magistério” (Tardif, 2014, p. 274). Conforme o autor, esse processo desenvolve-se em um momento de crise do profissionalismo. Diante disso, nos indagamos se as universidades estariam preparadas para formar esses futuros professores de acordo com a realidade que eles encontrarão?

Mesmo com as mudanças ocorridas na profissão docente e na metodologia de formação de professores, Formosinho (2009) critica o processo de academização da formação inicial de professores. O pesquisador argumenta que este processo vem privilegiando os componentes intelectuais e deixando de lado os relacionais e morais que, segundo ele, são mais importantes para a construção de uma formação autônoma. Como consequências dessa formação fragmentada, nos deparamos com aulas teóricas, muitas vezes distantes da realidade encontrada nas salas de aula e a formação de escolas cada vez menos comprometidas com a comunidade e com responsabilidade social. Por outro lado, Formosinho (2009) apresenta algumas vantagens desse processo de academização, como por exemplo, o aprofundamento teórico das disciplinas que têm como consequência formar professores mais críticos e reflexivos.

Ao considerar as prescrições provenientes da reforma educacional por meio da LDB 9.394/96 (Brasil, 1996), Veiga (2009) aponta que tais “reformas” criaram um profissional “tecnólogo do ensino”. Esta identidade de caráter “técnico-profissional” está ligada ao projeto de sociedade globalizada e neoliberal. Neste molde, a Educação está alicerçada em modelos matemáticos que “medem” o conhecimento, ou seja, quanto maior os números, maior a produtividade dos aprendizes. Este profissional, “[...]define-se pela lógica do poder constituído, e procura adequar a formação de professores às demandas do mercado globalizado” (Veiga, 2009, pág. 17). Dessa forma, o saber tende a se restringir a uma formação pragmática, prescritiva e simplista. Nessa perspectiva, Giroux (1997, p.196), já discutia de forma crítica o papel das instituições, argumentando que

[...] tais instituições, na forma como atualmente existem, são prejudicialmente desprovidas de consciência social. Como resultado, é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia (Giroux, 1997, p. 196).

Em contraposição ao tecnólogo do ensino, Veiga (2009) apresenta outra perspectiva da formação de professores, o “professor agente social”. Este é fruto dos movimentos da sociedade civil. Segundo a pesquisadora, a formação do professor agente social ocorrerá em um processo orgânico e unitário, sendo a educação teórica de qualidade um de seus alicerces fundamentais. Para que este tipo de formação se desenvolva é necessário um olhar crítico e emancipador.

Além de ensinar, o docente “[...]exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (Imbernón, 2010, p. 14). Esses saberes vão além das disciplinas tradicionais como a pedagogia e psicologia, eles são variados e heterogêneos e são nomeados por Tardif (2014, p. 282) como “epistemologia da prática profissional”

Saberes profissionais são saberes trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores (Tardif, 2014, p. 282).

Além da formação teórica e dos saberes docentes, é necessário também que os futuros profissionais sejam munidos de uma capacidade reflexiva. De acordo com Schön (1997), o ato da reflexão valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, de tal modo que a prática promove análise e reflexão do professor. Essa reflexão sobre a ação e reflexão-na-ação, segundo Gómez (1997, p. 106) é mobilizada

[...] quando o professor reflete na e sobre a ação converte-se num investigador na sala de aula: afastado da racionalidade instrumental, o professor não depende de técnicas, regras e receitas derivadas de uma teoria externa, nem das prescrições curriculares impostas do exterior pela administração ou pelo esquema preestabelecido no manual escolar. Ao conhecer a estrutura da disciplina em que trabalha e ao refletir sobre o ecossistema peculiar da sala de aula, o professor não se limita a deliberar sobre os meios, separando-os da definição do problema e das metas desejáveis, antes constrói uma teoria adequada

à singular situação do seu cenário e elabora uma estratégia de ação adequada (Gómez, 1997, p. 106).

Zeichner (2003) pondera, contudo, que o processo reflexivo não pode ser solitário e individual, mas uma atividade dialógica e social que ocorre em um ambiente de cooperação e de colaboração. Ainda nessa perspectiva Imbernón (2010) aponta a prática reflexiva

[...] como processo coletivo para regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor (Imbernón, 2010, p. 14).

Ainda sobre o ato de refletir sobre/na ação docente, fundamentamo-nos em Freire (1996) ao argumentar que a reflexão crítica sobre a prática é fundamental tanto para formação inicial quanto continuada. Ele afirma que “o aprendiz de educador” deve ser instigado desde a sua formação a não esperar encontrar respostas apenas em “guias de professores”, para superar o “conhecimento ingênuo” e alcançar o “pensar certo”, o aprendiz, em conjunto com os professores formadores, deve produzir esse conhecimento através da reflexão sobre a prática, pois

[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu "distanciamento" epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise deve dela "aproximá-lo" ao máximo. Quanto melhor faço esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (Freire, 1996, p. 22).

Diante do exposto, fica evidenciada a necessidade de que professores em formação inicial estejam cientes sobre a articulação de todas as dimensões do trabalho docente, considerando os aspectos científicos, técnicos, político-social, psicopedagógico, ético, estético, cultural, entre outros. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento de uma formação integral dos futuros professores, especialmente, daqueles que pertencem às culturas que sempre foram

subalternizadas em nossa sociedade, como os povos indígenas que estão sendo foco desta investigação.

À vista disso, é necessário um olhar mais reflexivo sobre a formação dos educadores e a prática docente, a fim de contribuir para a formação inicial de profissionais capazes de “[...] construir uma linguagem visionária e filosofia pública que coloquem a igualdade, liberdade e existência humana no centro das noções de democracia cidadania” (Giroux, 1997, p. 206). Tal postura colabora para que educadores sejam capazes de dar voz àqueles que vivem à margem da sociedade e que durante muitos anos resistem às exclusões sociais.

2.4 Formação inicial docente intercultural indígena

Neste subcapítulo, faremos um percurso histórico acerca da formação inicial docente indígena intercultural, para tanto, usaremos como base teórica os autores Maher (2006); Grupioni (2006); Matos e Monte (2006); Luciano (2006); D’Angelis (2017). Tais pesquisadores trazem algumas explicações sobre os desafios da formação de professores indígenas desde a década de 1970 – quando iniciaram os movimentos pelos direitos indígenas – até a atualidade, momento em que esses povos continuam lutando pela sobrevivência de suas culturas.

Durante a década de 70, em diferentes regiões do país, surgiram diversas experiências de formação de professores indígenas por iniciativa de organizações da sociedade civil. Com o tempo, essas experiências passaram a ser reconhecidas pelos órgãos oficiais de forma gradativa, assim viabilizaram elementos para a regulamentação do processo de qualificação profissional dos professores indígenas. Diante disso, tanto as organizações governamentais quanto não-governamentais

[...] almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (Grupioni, 2006, p. 53).

Conforme Matos e Monte (2006), desde a década de 1970, algumas instituições não-governamentais já atuavam em comunidades indígenas, com o

objetivo de formar professores. Na década de 80 ainda foi fundada a Comissão Pró-Índio do Acre, uma das primeiras a formar docentes indígenas em nível Médio, de acordo com os princípios vigentes. Em 1983 foi implementado o curso de formação de professores indígenas, o qual abrangeu 10 sociedades da região. Outro projeto de formação docente, desenvolveu na mesma época, em dezembro de 1986, foi o Centro Maguita que passou a se chamar “Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB)⁴”, desenvolvido próximo à região da tríplice fronteira – Brasil, Colômbia e Peru.

No final da década de 80, os movimentos sociais que lutavam pelos direitos indígenas ganharam mais força com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), pois a partir desse momento uma série de medidas legais foram adotadas para garantir a Educação Escolar indígena que passou a fazer parte do rol de responsabilidade do Estado, assim, conseqüentemente, Estados e Secretarias Estaduais de Educação passaram a gerir também vários programas de formação de professores (Maher, 2006; Grupioni, 2006; Matos e Monte, 2006; Luciano, 2006; D’Angelis, 2017)

É importante lembrar que cada comunidade indígena tem suas especificidades, por isso, cada currículo precisa ser pensado em diálogo com as necessidades de cada etnia indígena, o que acaba sendo um grande desafio. Por isso, diante da heterogeneidade e das diversas situações sociolinguísticas, culturais e históricas de cada etnia indígena, é difícil encontrar um único padrão de formação para os futuros professores e gestores de escolas indígenas. Dessa forma, diferentes soluções têm sido encontradas para tentar superar as adversidades que surgem durante os cursos de formação intercultural (Grupioni, 2006). No entanto, os cursos de Magistério voltados para professores indígenas em nível médio, apesar de variarem de acordo com as necessidades específicas de cada etnia, são organizados conforme um modelo específico que, de certa forma, tem se mostrado positivo e com potencial multiplicador.

Sobre os cursos de formação de professores indígenas, em sua maioria, acontecem em períodos presenciais e não-presenciais, isso se deve ao fato do

⁴ A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) foi criada em dezembro de 1986 e constituída juridicamente em 1994, atua na área formada pelos municípios de Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, na região do alto rio Solimões. Ao longo de quase 20 anos, a OGPTB tem sido referência para professores Ticuna e para professores de outras etnias que habitam a região, como os KoKama e os Kaixana. Disponível em: <http://fneei.org/organizacao-geral-dos-professores-ticuna-bilingues/>

professor indígena, que são formados por esses programas de magistério, já atuarem em suas comunidades que ficam em lugares distantes das capitais e zonas urbanas de cidades onde estão os polos das Universidades.

Embora esse futuro profissional tenha um amplo domínio de conhecimentos sobre a cultura de seu povo, ainda possui conhecimento científico restrito no início dos cursos. Por isso, os programas de formação de professores indígenas têm como objetivo não apenas a formação desses profissionais para o exercício do magistério, como também o aprimoramento da educação escolar formal. Por essas especificidades, o currículo desses cursos torna-se bastante extenso.

Considerando que os cursos tanto da Universidade do Estado do Amazonas quanto da Universidade Federal do Amazonas acontecem em formatos presenciais e não-presenciais, retrataremos aqui este formato dos cursos.

Nos encontros presenciais desses cursos, as atividades são planejadas de forma antecipada pela equipe pedagógica responsável pela formação. Assim, normalmente, esses cursos de formação de professores são modulares e feitos com professores de uma mesma etnia e ocorrem uma ou duas vezes por ano. Os cursos têm, em geral, duração mínima de quatro anos e, muitas vezes, apresentam um maior ou menor equilíbrio entre as etapas presenciais e não presenciais. Segundo Grupioni (2006), nos encontros presenciais, várias atividades são incentivadas como:

[...] estágio supervisionado, em que um formador acompanha o trabalho do professor na sua escola, ou visitas de intercâmbio entre professores indígenas de diferentes escolas, e ainda os momentos de pesquisa, reflexão e registro de suas atividades em sala de aula, por meio, por exemplo, de memoriais e diários de classe (Grupioni, 2006, p. 54).

Formar professores e gestores indígenas voltados para trabalhar em escolas nas terras indígenas é um dos grandes desafios e prioridades para a consolidação da Educação Escolar indígena que é “[...] pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade” (Grupioni, 2006, p. 51). Por isso, a formação inicial de professores indígenas enfrentou e continua enfrentando muitos desafios, já que este docente assumirá vários compromissos sociais, além de ministrar as aulas nas comunidades, pois

[...] é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes (Maher, 2006, p. 24).

Segundo Matos e Monte (2006), os materiais didáticos utilizados por cada curso são preparados de forma exclusiva para cada etnia, pois somente assim, o curso poderá atender às demandas específicas de cada grupo. Algumas revisões sobre o processo anterior dos professores indígenas têm sido feitas, com a finalidade de desenvolver algumas capacidades profissionais como:

Elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; Produzir material didático-científico; Promover um ensino bilíngue, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena e de tradução; Apresentar capacitação linguística específica, para liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico das línguas indígenas; Realizar levantamentos da literatura indígena de tradição oral e produzir novas formas de literatura; Realizar pesquisas sobre os conhecimentos das sociedades, lidando com os seus acervos históricos (Matos e Monte, 2006, p. 80-81).

Em muitos dos considerados “bons projetos” de formação, as organizações indígenas, principalmente as organizações de professores indígenas têm um papel de destaque na realização dos cursos, seja como professores de algumas áreas seja no planejamento e avaliação (Matos; Monte, 2006).

Geralmente, cabe aos professores indígenas também a construção do projeto político-pedagógico de suas escolas e a elaboração da maior parte dos materiais didáticos que irão usar em sala de aula. Elaborar esses materiais didáticos é um grande desafio, já que não há muitos materiais em que se apoiar (Maher, 2006), diferentemente de nós, professores não-indígenas, que temos bibliotecas e, atualmente, milhares de materiais disponíveis na *internet*. Por tudo isso, o professor indígena precisa também ser um pesquisador, não só de

aspectos relevantes da história e da cultura do seu povo, mas também dos saberes significativos nas diversas áreas de conhecimento (Grupioni, 2006, p. 53).

Os professores indígenas transitam por duas culturas, aquela à qual pertencem e a sociedade circundante, por isso, esses profissionais são considerados como elementos cruciais na interlocução cultural e política. Por esta razão, é comum encontrarmos muitos professores das comunidades indígenas liderando as discussões e negociações relacionadas à “[...] posse e a segurança do território de seu povo ou os problemas de saúde que acometem em sua comunidade” (Maher, 2006, p. 27). A militância desses profissionais tem sido primordial diante das lutas pelos direitos indígenas, pois tem ajudado no estabelecimento de políticas públicas mais justas para os indígenas (Maher, 2006).

No ano de 1999, foi realizado o primeiro e único, até o momento, censo escolar indígena específico com o objetivo de apurar os números de escolas interculturais implantadas nas aldeias, como consequência da formação de professores indígenas. Neste censo, foram reunidas algumas informações acerca da atuação de professores indígenas nas escolas interculturais indígenas. Posteriormente, essas informações deveriam estar no Censo Escolar, realizado todos os anos, entretanto, encontramos informações muito vagas. Os povos indígenas foram resumidos a uma categoria que inclui “índios e amarelos” e suas escolas foram contabilizadas juntamente com escolas não-indígenas, já que não há uma categoria específica para escolas indígenas no Censo Escolar.

De acordo com Luciano (2006), há mais de 30 anos, o número de professores indígenas não ultrapassava 20% do total de docentes que trabalhavam em escolas indígenas. No ano de 1999, foram identificadas 1.392 escolas em terras indígenas com 93.037 estudantes, nestes locais lecionavam 3.998 professores, desse total, 3.059 eram professores indígenas, representando 76,5% do total contra 939 professores não-índios, representando 23,5%.

Conforme Grupioni (2006), um dado preocupante, no ano de 1999, foi o número de professores indígenas que haviam cursado o ensino superior, sendo apenas 1,5% do total de 3.059 professores. Esses números cresceram bastante desde 1999, já que desde a década de 1990 até a atualidade foram criados

vários programas de formação intercultural de professores indígenas nas Universidades Estaduais e Federais nos locais onde há um número considerável da população indígena.

Como visto no capítulo anterior, sabemos que no final da década de 90 e início dos anos 2000, os professores que atuavam na educação escolar, tanto indígena quanto não-indígena, saíam há pouco de um histórico de precarização da formação inicial docente. Apenas após a promulgação da LDB, esses números começaram a mudar, mesmo que lentamente. Ainda segundo Luciano (2006), no ano de 2005, o percentual subiu para 88%, cerca de 8.800 professores indígenas atuando em suas comunidades.

Grupioni (2006) esclarece que apesar dos avanços significativos, a qualificação de professores indígenas ainda passa por muitas dificuldades, pois muitas secretarias estaduais não dispõem de verbas suficientes nem equipe técnica qualificada para essas ações. A situação fica pior ainda quando essa responsabilidade é passada para os municípios, pois os recursos são ainda mais precários.

Um segundo problema se trata de parte dos indígenas julgarem os conteúdos da “educação nacional brasileira” como mais importantes, já que necessitam deles para serem inseridos no mercado de trabalho (Luciano, 2006). D’Angelis (2017) alerta para a ideia do ensino bicultural como algo complicado de ser realizado, pois quando se caminha entre duas culturas ou comunidades distintas, em algum momento serão assumidas lealdades em um lugar ou outro.

Caso se tratasse de duas culturas próximas, com o mesmo prestígio econômico, não haveria grandes prejuízos para uma ou outra cultura, já que a tendência é optar por aquela que lhe dará maiores oportunidades e possibilidades econômicas (D’Angelis, 2017). Contudo, esta não é a realidade das sociedades indígenas, já que se encontram em minoria. Além de representarem uma pequena parcela da população brasileira, esse número ainda se divide em minorias que divergem linguisticamente e culturalmente.

Diante deste contexto, de divergências culturais, as sociedades indígenas vivem cotidianamente a negação de sua cultura e história pela sociedade brasileira. E assim, até hoje, os indígenas ainda sofrem preconceito, violência, exploração e a negação de seus direitos em diversas regiões do país.

Todos esses aspectos põem em relevo a difícil posição a ser assumida pelos professores indígenas que saem dos cursos superiores de formação intercultural, pois

[...] o embate cultural precisa ser claramente focado e adequadamente tratado. Não se trata de ensinar cultura, mas sim construir uma relação pedagógica dialógica, na qual professores e assessores sejam parceiros de uma reflexão existencial, filosófica e política profunda (D'Angelis, 2017, p.142).

Por isso, a formação de professores indígenas ainda tem muitos desafios a serem superados, pois devemos considerar que tanto a escola quanto o ensino intercultural ainda carregam a herança de um currículo marcado pelo colonialismo e apresentam poucos avanços.

2.5 A educação indígena como ato de (re)existência

A educação escolar dentro das aldeias indígenas, durante muito tempo, funcionou apenas como um meio para incorporar os povos indígenas à cultura majoritária. Durante o período colonial, a função de professores nas aldeias indígenas foi desempenhada pelos jesuítas. Tempos depois, após a fundação da FUNAI, em 1967 (D'Agelis, 2012), até a década de 1980, o papel de docentes nas aldeias ficou a cargo das esposas de chefes da FUNAI, ou seja, mulheres não-indígenas, sendo os indígenas, no máximo, monitores bilíngues nessas escolas (Almeida, 2017).

García Sánchez (2010) afirma que diante desses processos de dominação existe uma força opositora de resistência. Dessa forma, apesar das perdas, os povos indígenas vêm resistindo às inúmeras tentativas de apagamento cultural. Sánchez (2010) ainda nomina os locais nos quais acontecem as resistências como “espacialidades de resistência e contra-espacos”, pois nesses lugares são organizadas “resistências sociais, culturais e organizacionais diversas e plurais para enfrentar a dominação e resistir à morte e à aniquilação cultural” (García Sánchez, 2010, p. 100). Em consonância com García Sánchez (2010), neste trabalho, teremos os espaços educacionais como “espacialidades de resistência e contra-espacos”.

Como já mencionado, uma das formas de tentar apagar a cultura indígena foi por meio da “educação” que tinha como objetivo ensinar aos indígenas os costumes, a religião e a língua europeia. Nesse cenário, os jesuítas eram enviados às colônias para desempenhar a função de professores e ensinar a língua e os costumes europeus e, além disso, converter os indígenas ao cristianismo, pois

[...] a luta não se valeu apenas da eliminação sumária dos antigos povoadores; além disso, exigiu um recurso muito caro à tradição católica: a tentativa de conversão mediante evangelização. É claro que esta não contemplava apenas a salvação espiritual dos indígenas, mas também os ensinamentos práticos que pudessem servir aos objetivos buscados pelas autoridades estrangeiras e, acima de tudo, à crença numa lei abstrata que só poderia ser ministrada com fortes doses de disciplina (Sibilia, 2012, p. 36).

Apesar da grande redução do número de indígenas e de muitas culturas que se perderam, apagar a cultura desses povos não foi tarefa tão fácil, muitos resistiram e lutaram – assim como continuam lutando – pelo direito de suas terras e suas identidades étnicas. Entretanto, foi uma luta desigual já que punhos e flexas não tinham o mesmo alcance que a pólvora. A arma final dos portugueses veio a partir de uma campanha difamatória contra os indígenas. Tal campanha é evidenciada nos textos de alguns clérigos que vieram ao Brasil com o objetivo de tentar catequizar os indígenas, assim como aponta Castro (1992) em “O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem”, no qual fica evidente a resistência dos indígenas. Os clérigos da época queixavam-se a respeito do quanto era difícil tentar “educá-los”. Muitos relatos se referiam aos indígenas como selvagens e que não tinham a capacidade de aprender os costumes europeus.

Os textos dos clérigos evidenciam não só a frustração deles diante da resistência indígena, como também o início da “campanha difamatória” que gerou um “processo histórico de discriminação e preconceito” (Luciano, 2006, p. 30) contra os povos indígenas. Segundo Luciano (2006), essa visão sobre o índio como um selvagem e de cultura inferior foi importante para os planos econômicos dos portugueses que objetivavam se apossar das terras indígenas brasileiras. A ideia do indígena como “selvagem” ficou no imaginário popular durante muito tempo, pois o conhecimento disseminado na literatura brasileira

sempre ignorou muitos fatos no que diz respeito à dominação indígena. Neste sentido, Evaristo (2021) esclarece que

[...] como a literatura é um discurso ficcional, pode compor narrativas subvertendo a semântica da história apresentada do ponto de vista do dominador. Expressões como "descobrimento", "conquista", "selvagens" que revelam uma história concebida por um olhar etnocêntrico, eurocêntrico, no âmbito de uma literatura, perdem o sentido a não ser para ironizar, para criticar a prepotência dos "descobridores" (Evaristo, 2021, p. 28).

Em consequência do discurso dominador eurocêntrico, de acordo com Luciano (2006), durante muitos anos, os indígenas passaram por um processo de negação das identidades étnicas. Eles não queriam ser identificados como tal, pois significava ser incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro, entre outros adjetivos pejorativos. A consequência disso foi que até meados da década de 70 acreditava-se que essa população fazia parte de um contingente social transitório, ou seja, com o passar dos anos não existiria mais indígenas no Brasil e os poucos que restassem seriam integrados à nação brasileira (Luciano, 2006).

No final da década de 70, o cenário começou a mudar, a partir de movimentos liderados pela sociedade civil. Nesse contexto, a educação passou a exercer nova função na cultura indígena. Como vimos em capítulos anteriores, a partir da Constituição (Brasil, 1988) a nova parceria com a escola foi legitimada pelo estado. A garantia de uma educação diferenciada passou a ser um direito desses povos, que perceberam a necessidade de assumir o controle da educação de crianças e jovens indígenas. A partir dessa nova perspectiva, muitas escolas das aldeias passaram a assumir feição indígena, assim começaram a discutir sobre a formação dos professores que atuariam nessas escolas, preferencialmente indígenas da própria comunidade (Luciano, 2006; Grupioni, 2006; Maher, 2006; D'Angelis, 2017). Nesse cenário, a escola passou a assumir um papel nas comunidades indígenas e

[...] mesmo com seu histórico de colonialismo e colonialidade, tem se constituído como forte aliada no desenvolvimento dos projetos de sociedade dos povos indígenas, que têm reelaborado e atribuído um novo significado, adequado às suas realidades sociocultural e histórica e aos seus projetos de futuro (Almeida, 2017, p. 114).

A partir do momento em que os indígenas passam a usar os espaços educacionais a seu favor, um novo discurso surge com base na perspectiva indígena a respeito do processo de colonização, pois

“se não existissem lideranças indígenas com discursos próprios, afirmando outras concepções de vida, outros modos de pensar a posse da terra, a demanda indígena não seria veiculada como uma "questão" a resolver” (Evaristo, 2021, p. 45).

A parti dessa perspectiva, percebemos nas narrativas ações de reexistência que fogem do controle dos dominadores. Essas novas histórias fazem-se necessárias, por isso compartilhamos da ideia de Pereira (2021, p. 49-50) ao afirmar que

[...] precisamos conhecer a pluralidade de passados, os diferentes passados em diversos tempos e espaços, para que possamos vislumbrar uma pluralidade de futuros. Há uma pluralidade de passados nas narrativas de (re)existência. Isso sem falar de toda a exploração dos europeus aqui nas Américas, tanto do ouro e da prata quanto dos conhecimentos produzidos por povos indígenas (Pereira, 2021, p. 49-50).

Diante do contexto apresentado, entendemos que é preciso, primeiramente, resistir para, posteriormente, reexistir. No que diz respeito aos povos indígenas, reexistir seria criar estratégias para que sua cultura e língua continuem existindo, bem como seguir avançando na conquista de seu direito à diferença e à demarcação de suas terras, além de outros direitos sociais que devem ser garantidos, como a saúde. Além do argumento exposto, conforme Garcia Sanches (2010, p. 110), para gerar práticas de (re)existência é necessária “a exigência de uma interculturalidade equitativa que permita o livre exercício do ser, a prática da diferença e a afirmação da cidadania, com base na igualdade de oportunidades e igualdade de direitos”, por isso ele afirma que

[..] a reexistência exige uma postura política que transcenda a sustentação e defesa estática ou essencialista da cultura, pois implica a capacidade de articular o próprio conhecimento a partir do auto-reconhecimento e filiação identitária, tornando-os argumento de coesão e solidariedade no exercício coletivo de apropriação e transformação das espacialidades (Sanches, 2010, p. 110).

Nesse sentido, a ação de ressignificar a educação escolar, que antes era um local de aniquilamento das culturas minoritárias, tende a fortalecer a cultura indígena, ou seja, essas “especialidades” estão sendo transformadas em locais de reavivamento cultural.

De maneira gradual, os espaços educacionais caminham para funcionar como um local de interação com a cultura majoritária sem que os indígenas precisem renunciar seus conhecimentos. Com a continuidade das lutas pelos direitos indígenas, a tendência é que esses lugares se tornem espaços de legitimação cultural. Nesse sentido, assim como Kleiman e Sito (2016) consideramos

[...] a reexistência como criação reinvenção ou transformação de práticas e saberes dominantes por parte de grupos que tenham como fim a subversão de uma situação de subalternidade. Desse modo, as ações de reexistência não apenas resistem às práticas dominantes, mas as abrangem e as transformam (Kleiman; Sito, 2016, p. 180).

Conforme Eugênio (2021), a prática de reinvenção e transformação é entendida como um processo de negociação. Neste sentido, as mudanças a partir dos espaços educacionais funcionarão como “ferramenta para o processo reeducativo e de transcendência às violências desses lugares” (Eugênio, 2021, p. 76). Apesar das dificuldades enfrentadas nos espaços educacionais, estes lugares têm impulsionado cada vez mais ações de (re)existência.

Por meio de pequenas ações nos espaços educacionais as culturas indígenas alcançam a renovação e fortalecimento. Nesse sentido, Souza (2009) argumenta que cotidianamente micro-resistências são ressignificadas através da linguagem, fala, gestos, roupas, entre outros. Isso ocorre, pois “as identidades sociais, sempre em construção, se dão de forma tensa e contraditória, próprio de situações em que se está em disputa por lugares socialmente legitimados” (Souza, 2009, p. 33).

Para que as mudanças continuem acontecendo, é preciso que sejam sempre repetidas e renovadas, somente dessa forma as comunidades indígenas poderão obter resultados (Evaristo, 2021). É importante salientar que essas pequenas mudanças impulsionam ações de (re)existência que são fundamentais e garantem a continuidade de culturas subjugadas.

2.6 Letramentos críticos e de (re)existência

Segundo Magda Soares (2009), o termo letramento surge no Brasil na segunda metade dos anos 80. Inicialmente, essa palavra era atrelada à alfabetização, entretanto, esta nada mais é do que uma das práticas do letramento. Em 1988, com o livro “Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”, Leda Verdiani Tfouni estabelece algumas diferenças entre letramento e alfabetização.

Ainda na década de 1980, Street (1984) propõe dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo, predominante em nossa sociedade, admite um letramento unidirecional, o qual está ligado “ao progresso, a civilização, a mobilidade social”. Em sua obra Street (1984) discorre sobre a natureza social das novas abordagens do letramento, ele entende o letramento a partir de sua natureza social, assim, defende o caráter múltiplo das práticas letradas e se opõe ao letramento pensado como único e neutro. A partir dessa nova perspectiva, muitos pesquisadores assumem os “Letramentos” em substituição a “Letramento”.

Em 1996, o Grupo de Nova Londres (doravante GNL) organizou um manifesto com o título: “*A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*” (Rojo, 2012; Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020). Tal manifesto, defendia a necessidade da escola “reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 19). Nessa perspectiva, o GNL passa a promover a inclusão de letramentos que antes eram marginalizados, ou seja, a partir de então estamos lidando não somente com letramentos promovidos pelas instituições de ensino.

A palavra letramentos, no plural, refere-se a variedade das práticas, sejam essas valorizadas ou não (Rojo, 2009). Já o conceito de multiletramentos

[...] refere-se atualmente a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. Textos variam enormemente dependendo do contexto social - experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, ramo de trabalho, conhecimentos especializados, ambiente cultural ou identidade de gênero, só para citar algumas diferenças importantes. O

segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de multiletramentos é a multimodalidade. Essa é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação. Os significados são construídos cada vez mais multimodalmente, devido à crescente multiplicidade e "integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental etc. Isso é particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica" (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 19-20).

Dessa forma, é necessária uma nova ética tanto na produção quanto na recepção que deve ser embasada nos letramentos críticos, sendo a escola o local de discussão na nova ética e várias estéticas (Rojo, 2009).

Sobre o letramento crítico, Cassany (2006) afirma que uma das principais influências é a Pedagogia Crítica de Paulo Freire que, demonstrava inquietação quanto às injustiças sociais. O principal objetivo da pedagogia de Freire era "o desenvolvimento da consciência crítica" (Cervetti; Damico; Pardales, 2001, p. 10). Freire trouxe para a teoria crítica uma percepção mais voltada para o político e mais comprometida com o social, trazendo para reflexão a ideia de que [...] o analfabeto não é culpado de sua ignorância, mas vítima de uma instituição opressora que perpetua formas culturais colonialistas (Cassany, 2006, p. 68). Dessa forma, a educação deve ser incorporada como um ato político e atuar na sociedade para transformar a vida das pessoas.

Menezes de Souza (2011) afirma que os letramentos críticos apresentam características mais próximas à pedagogia crítica de Freire da década de 1980, "este Freire mais recente diz que 'o não eu é múltiplo', ou seja, que as comunidades que me formulam e me constituem são múltiplas. O que parece 'eu' consiste na atividade de várias coletividades" (Menezes de Souza, 2011, p. 294). Ele argumenta que o letramento crítico tem a ver com despertar o aprendiz a reconhecer os "saberes ingênuos". Dessa forma, perceberemos que nossas opiniões e nossos saberes têm origem nas comunidades nas quais vivemos.

Os letramentos críticos incluem "as questões do mundo real", envolvem ter ciência sobre as questões de justiça social e a busca pela transformação da sociedade. Além disso, é ter consciência de que vivemos em um mundo diverso, atravessado por múltiplas culturas e identidades diferentes, o que nos deve levar

a entender e respeitar as diferenças (Cervetti; Damico; Pardales, 2001; Menezes de Souza, 2011; Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020).

A educação baseada nos Letramentos críticos envolve desenvolver no educando uma consciência crítica, ou seja, é “ir além do pensamento ingênuo e do senso comum” (Menezes de Souza, 2011, p. 295). O que significa que o aluno irá ponderar sobre suas ideias e seus saberes, a partir de seu contexto de vivências, se são naturais ou não. Apesar disso, Cervetti, Damico e Pardales (2001) afirmam que

[...] o letramento crítico envolve uma compreensão do modo como a ideologia e as práticas textuais moldam a representação da realidade nos textos. ou seja, ajudar os alunos a se tornarem alfabetizados criticamente tem a ver, em parte, com “habilitando-os a detectar e lidar com a dimensão inerentemente ideológica” da linguagem e do letramento. estudantes de letramento crítico geralmente são encorajados a adotar uma atitude crítica em relação aos textos, perguntando qual visão de mundo eles avançam e se essas visões devem ser aceitas. ao fazer isso, os alunos começam a refletir criticamente sobre a natureza do letramento e os letramentos como práticas sociais (Cervetti; Damico; Pardales, 2001, p. 12).

Segundo Kleiman e Sito (2016), dentro dessa perspectiva crítica, confrontar esses saberes que sempre foram valorizados com os conhecimentos que sempre foram marginalizados nos ajuda a expandir nossos horizontes. Isso nos leva a conectar o ensino às realidades vividas pelos alunos, e assim fazer com que eles “se enxerguem” no ambiente da sala de aula, nesse contexto, “visões racistas, elitistas e negativas sobre pureza linguística que limitariam as crianças à linguagem arbitrária adequada” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 151) devem ser rejeitadas pelas instituições de ensino.

Nesse sentido, é evidenciado que os letramentos críticos além de apresentarem preocupação com as questões sociais, tem como objetivo dar voz àqueles sempre foram marginalizados. Nessa perspectiva, surgem os letramentos de reexistência. A respeito dessa agenda é importante entender que a

[...] pesquisa acarreta um diferencial nos trabalhos que se afiliam à vertente sociocultural dos Estudos de Letramento, pois necessariamente exige repensar e desnaturalizar as concepções mais valorizadas sobre a escrita com base em um exame crítico das práticas de letramentos dominantes (Kleiman; Sito, 2016, p. 175).

Os letramentos de (re)existência nascem da preocupação em se compreender as práticas populares historicamente marginalizadas, ou seja, os letramentos de (re)existência vão além das habilidades de ler e escrever (Souza, 2009; Kleiman; Sito, 2016). Dessa forma, concordamos com Kleiman (1995, p. 11) ao afirmar que os letramentos são “[...] um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”.

Nessa perspectiva, os letramentos de (re)existência surgem a partir da ressignificação dos usos sociais da linguagem dentro desses grupos que historicamente sempre tiveram suas práticas culturais desvalorizadas, marginalizadas e excluídas. Nesse sentido, Kleiman e Sito (2016) afirmam que isso é possibilitado a partir da

[...] ampliação de sentidos de letramentos, legitimidade, identidades letradas, multiletramentos permite-nos abarcar populações negras, povos indígenas, populações camponesas, analfabetos adultos e adolescentes, jovens e alfabetizadores, assim, como outros atores que têm seus saberes e práticas invisibilizados pelos grupos dominantes, em diferentes cenários: político, educacional, laboral. Essa invisibilidade torna o reconhecimento desses letramentos mais difícil, considerando que a língua oral foi expurgada no continente americano pelos conquistadores e colonos (Kleiman; Sito, 2016, p. 177).

Sobre a (re)existência, Garcia Sanches (2010) afirma que "o (re)existir é um renascer, em meio a tensões políticas, pela renovação das relações hierárquicas entre os grupos que compõem a sociedade". Dessa forma, entendemos que ao passar do tempo, esses grupos marginalizados vêm reinventando suas práticas para manter viva sua cultura. No caso dos indígenas, seu principal mecanismo, atualmente, tem sido a educação.

Além do sentido atribuído por Garcia Sanches (2010), também concordamos com Kleiman e Sito (2016) ao afirmar que a (re)existência é “como criação, reinvenção ou transformação de práticas e saberes dominantes por parte de grupos que tenham como fim a subversão de uma situação de subalternidade” (Kleiman; Sito, 2016, p. 180).

Nessa perspectiva, Souza (2009, p. 32) afirma que os letramentos de (re)existência “contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados.” Dessa forma, outras práticas sociais de uso da língua que sempre foram subalternizadas ganham espaço na sociedade, não se prendendo àquelas aprendidas na escola e de uso formal. Além disso, consideramos que tais ações de (re)existência envolvem “o autorreconhecimento, a reafirmação do saber próprio, a revalorização e o próprio reviver, em cenários nos quais a violência pode literalmente extinguir a diferença (Kleiman; Sito, 2016, p. 179).

Ao formular tal perspectiva de estudos, os letramentos de (re) existência, Souza (2009) discorre sobre como grupos de *Hip Hop* conseguiram unir um movimento da cultura negra ao espaço educacional que sempre valorizou elementos da cultura branca ocidental e desprezou os demais. Diante desse prisma, trouxemos esses mesmos estudos para discutir sobre a formação intercultural de professores indígenas no estado do Amazonas.

Nesse cenário, consideramos que os letramentos de (re)existência consistem na "reinvenção de práticas que os ativistas realizam, reportando-se às matrizes e aos rastros de uma história ainda pouco contada, nos quais os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada" (Souza, 2009, p. 33). Nesse sentido, falar sobre letramentos de (re)existência envolve considerar as práticas de letramento que não são legitimadas pela educação escolar, contudo, envolvem as identidades culturais dos sujeitos que estão envolvidos no processo de educação.

2.7 Organização curricular de formação inicial docente intercultural

A partir do momento em que os indígenas passaram a reivindicar uma escola diferenciada e administrada por eles próprios, evidenciou-se a necessidade de um novo currículo voltado à realidade dos diferentes povos indígenas. As mudanças foram necessárias não só nas escolas indígenas como também foi essencial pensar em um currículo voltado para a formação dos professores que atuariam nas aldeias indígenas. Desde então, aconteceram muitas discussões em todo o país para definição do currículo de magistério

intercultural (Grupioni, 2006). Tal currículo deveria ser pensado a partir da escola intercultural indígena que se pretendiam construir, pois “é na natureza da escola indígena que encontramos um dos motivos que carrega a exigência de um currículo intercultural” (Almeida, 2017, p. 114).

Pensar na organização curricular, seja de um curso superior ou escolar, é refletir sobre o sujeito que se pretende formar (Giroux, 1986). No século XIX houve uma preocupação maior com “os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo” (Moreira; Silva, 2013, p. 15), ou seja, havia uma preocupação em controlar as atividades pedagógicas que seriam realizadas na escola, pois somente assim conseguiriam controlar o comportamento e ideologias dos alunos a serem formados, estabelecendo, assim, um padrão social que pretendiam conquistar.

Desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988), na qual é reconhecido o direito dos indígenas à educação diferenciada e intercultural, as secretarias estaduais e Governo Federal assumiram a responsabilidade da formação escolar e da formação de professor. Os programas de formação docente foram direcionados tanto para professores indígenas que já atuavam em suas comunidades quanto para aqueles que pretendiam atuar como docentes. Além das medidas adotadas pelo estado, já acontecia no país a implementação de Programas de Formação de Professores por organizações não-governamentais (Maher, 2006).

Nesse contexto, a formação dos profissionais que atuam nas escolas interculturais indígenas parte de uma organização curricular voltada às necessidades específicas de cada povo indígena, pois, segundo Almeida (2017):

[...] ao reivindicar o currículo intercultural nas suas escolas, e na formação de suas professoras e professores, os povos acreditam na possibilidade de reinventá-lo a partir de seus interesses políticos, sociais, culturais, econômicos, da sua cosmovisão (Almeida, 2017, p. 117).

Na tentativa de direcionar a formação dos professores indígenas, no ano de 2002, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas do Departamento de Política da Educação Fundamental, apresentou à comunidade nacional os

“Referenciais para a Formação de Professores Indígenas” (Brasil, 2002). Este documento foi criado com o objetivo de construir referenciais e orientar as ideias e práticas a serem implementadas em programas específicos de formação de professores indígenas, de modo que fossem adaptadas para atender às demandas e especificidades das diferentes comunidades indígenas. Tal documento foi formulado a partir de

[...] reuniões técnicas promovidas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da sua Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, entre 1999 e 2001, com setores da sociedade relacionados à educação escolar indígena. Participaram das reuniões preparatórias deste documento 15 professores indígenas de 13 povos vivendo em 11 estados brasileiros, consultores e especialistas de diversas universidades, técnicos das secretarias estaduais de educação, coordenadores de 10 programas de formação de professores indígenas de organizações não-governamentais e governamentais do país. Também é produto de consultas a um grupo de pareceristas (MEC, 2002, p. 9).

Em 2012, a Resolução Nº 05 de 22 de junho de 2012 apresentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012), também reforçou a necessidade de uma formação diferenciada para os professores das aldeias indígenas. Sendo assim, foi solicitado que

A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal (Brasil, 2012, p. 10).

A cada programa de formação de professores indígenas, um novo currículo é elaborado, com a participação não só de professores e técnicos especializados das Universidades, como também de representantes das aldeias indígenas.

Refletindo sobre as inúmeras funções que são atribuídas aos docentes dentro do currículo intercultural para formar docentes indígenas, percebemos que tais atribuições além de serem o ponto de partida para o tipo de educação escolar indígena a ser implantada nas aldeias, também irão alavancar os projetos políticos das comunidades, já que “a escola indígena, associada aos

projetos de futuro dos povos indígenas, parece que exige da professora e do professor indígena um papel que transcende os muros da escola” (Almeida, 2017, p.114).

A função dos docentes indígenas vai muito além de ensinar nas escolas das aldeias, como já foi explicitado no capítulo sobre formação de professores. Contudo, é importante destacar que dentre as diversas funções desempenhadas pelos professores indígenas, ressaltamos algumas presentes nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, a saber:

Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos. Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses. Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função. Tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente. Tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la. Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade. Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres das sociedades indígenas no país e no mundo. Relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro (Brasil. MEC, 2002, p. 24)

Considerando o grande número de atribuições desses profissionais, já que “o professor indígena exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como um dos mediadores nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional” (Matos; Monte, 2006, p. 81), entendemos que eles estarão sempre transitando entre dois espaços, sua comunidade e a sociedade de cultura majoritária.

O currículo intercultural precisa contemplar áreas que estimulem o desenvolvimento de diversas capacidades, para que assim, os docentes indígenas sejam capazes de contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de suas comunidades enquanto transitam pela cultura nacional (D’Angelis, 2012). Nessa perspectiva, Lemos (2013, p. 103) argumenta que:

[...] o Currículo Intercultural é possibilidade de diálogo entre as culturas, onde a referência é o lócus de enunciação dos sujeitos que foram historicamente inferiorizados, subjugados. Um currículo que materializa as decisões pedagógicas do coletivo, em que dimensão política não representa uma transposição de decisões alheias ao contexto das escolas, um currículo baseado numa Pedagogia Decolonial.

Em capítulos anteriores, discutimos sobre as dificuldades do ensino bicultural nas aldeias indígenas, visto que estas estão em desvantagem já que se encontram em número bem menor, em relação à cultura dominante (Luciano, 2006; D'Angelis, 2012). Entretanto, para que não sejam “seduzidos” pela cultura que os cerca e deixem suas raízes de lado, é necessária uma formação crítica de valorização da cultura indígena dentro do currículo, pois

[...] não se trata apenas de incluir pensamento crítico nos currículos e nas disciplinas, mas de reconhecer a presença e as indagações que vêm de militantes e lideranças de movimentos sociais, dos povos diversos segregados em nossa história social, política, econômica e pedagógica. Esses, com sua diversidade desigualdade expostas, abrem a pedagogia e a licenciatura à novas inquietações políticas (Arroyo, 2017, p. 34).

Diante do exposto, sobre as necessidades do currículo intercultural na formação de professores indígenas, nos ancoraremos na teoria crítica do currículo que

[...] fornece aos teóricos educacionais é um modo de crítica e uma linguagem de oposição que estende o conceito de político não apenas às relações sociais mundanas, mas às próprias sensibilidades e necessidades que formam a personalidade e à "psyche" (Giroux, 1986, p. 19).

Giroux (1986) aponta que o caminho para tornar a educação significativa seria tornando-a crítica e para que isso seja possível devemos, primeiramente, torná-la emancipatória, no entanto, uma educação emancipatória requer um currículo que esteja sempre em movimento e que dê voz às minorias.

O currículo não deve ser pensado como neutro, pois sua construção está implicada nas relações de poder das sociedades, nesta perspectiva, “[...] o poder é a noção central da teorização educacional e curricular crítica” (Moreira; Silva,

2013, p. 36). Uma das formas das classes hegemônicas continuarem no poder e dominando as classes subalternizadas é por meio do controle da organização curricular das instituições de ensino. Nesse sentido, Silva (2007, p. 9) argumenta que “[...] privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”. Dessa maneira, essas elites continuam a manter-se em posições privilegiadas, enquanto as massas populares continuam ser dominadas e conformadas com o tipo de formação social vigente.

Considerando tal reflexão, a organização curricular dos cursos de formação intercultural indígena precisa ser pensada de forma que os povos indígenas não sejam induzidos a uma educação escolar que objetiva apenas integrá-los à sociedade envolvente, fazendo com que sua cultura continue marginalizada. Essa desconfiança deve permanecer constante já que, conforme Arroyo (2017), tanto o Sistema Escolar quanto as Universidades participaram dessa política de transformar as diversidades culturais em desigualdades, ao reproduzir que algumas culturas são mais importantes que outras. Essa desigualdade fica evidente ao analisarmos tanto o currículo institucional quanto as práticas do currículo oculto, pois os grupos marginalizados não se enxergam nas atividades realizadas nos espaços educacionais, em outros termos

[...] para aqueles que fazem parte das classes dominadas, ou que provêm delas, a diversidade é, com frequência, um “handicap”, uma deficiência; sua experiência, seus saberes, sua “cultura” têm uma amplitude limitada, um valor local; não são reconhecidos ou o são em pequena medida fora de seu meio social profissional e geográfico de origem (Grignon, 2011, p. 177).

A cultura, segundo a visão crítica, “é vista como um terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (Moreira; Silva, 2013, p. 35). Esse campo de luta e contestação é uma consequência de as sociedades não serem homogêneas e apresentarem-se diversas, por isso, nenhuma cultura deve ser classificada como certa ou errada, aquela que deve fazer parte do currículo ou aquela que deve ser excluída do currículo. Entretanto, Giroux (1986) argumenta que “os recursos culturais são selecionados, organizados e distribuídos nas escolas, de forma a assegurar as relações de poder existentes” (Giroux, 1986,

p. 17), ou seja, a cultura daqueles que possuem maior poder aquisitivo, prevalece nos currículos das instituições de ensino. Sobre esse fato, Silva argumenta que

[...] nem o conhecimento nem a cultura podem ser reduzidos à categoria de coisas. Isso equivaleria a conceber a sociedade como estática e o indivíduo como passivo. Em vez disso, o conhecimento e a cultura dizem respeito, fundamentalmente, à produção, ao fazer algo com coisas. Consequentemente, também o currículo é centralmente produtivo. Conceber o conhecimento, a cultura e o currículo como produtivos permite destacar seu caráter político e seu caráter histórico: podem-se fazer diferentes coisas e coisas dissidentes com eles, e essas atividades podem variar, de acordo com as épocas e situações (Silva, 2011, p. 188).

Como mencionado anteriormente, devido a fatores históricos, as culturas indígenas foram e ainda são marginalizadas pela sociedade que os cerca. Dessa forma, durante muito tempo foi excluída da educação escolar dentro de suas aldeias, assim, a cultura não-indígena, mais especificamente das classes dominantes, teve seu lugar de prestígio na educação escolar das comunidades indígenas, assim como:

[...] seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. O capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. Ele adquire sua força precisamente ao definir a cultura dominante como sendo a cultura. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante (Silva, 2007, p. 23-24).

Nesse contexto, devemos estar cientes da importância de produzir um currículo “antimarginalização”, pois nele as culturas silenciadas tornam-se presentes nas atividades acadêmicas (Santomé, 2011). Incluir outras culturas no currículo significa incluir os discentes que antes não se enxergavam dentro dos espaços educacionais. Nessa perspectiva, tornar presente a cultura desses povos no currículo acadêmico dos magistérios interculturais tem o significado de atribuir valor a elas.

No que diz respeito à ideologia, esta não pode ser vista de forma separada do currículo, ela está no centro do processo de transmutar conhecimento por meio dos currículos, além disso, também está ligada às relações de poder. Dessa forma, os espaços educacionais produzem identidades individuais e sociais (Moreira; Silva, 2013).

Nesse sentido, Giroux (1986) aponta as escolas como “aparelho ideológico do estado”, essas instituições teriam como função criar condições ideológicas para que as relações capitalistas de produção sejam mantidas, dessa forma, a força de trabalho continuará aceitando de forma passiva os princípios das instituições capitalistas. A sua transmissão estaria centrada tanto de forma explícita em disciplinas de ideias sociais e políticas quanto em disciplinas de cunho menos ideológico, como por exemplo a matemática (Moreira; Silva, 2013).

No contexto da formação de professores indígenas, como aponta Santomé (2011), é necessária a ciência acerca das ideologias raciais, pois estas, em muitas situações, funcionam para defender a supremacia de alguns grupos étnicos em relação a outros. Diante disso, esses discursos racistas impedem que os grupos oprimidos exijam uma mudança em relação às estruturas sociais. Muitas vezes essa ideologia racista é disseminada de forma dissimulada, basta ler os livros didáticos sobre história do Brasil nos quais aparecem termos como “descobrimento, aventuras humanas, feitos heroicos, desejos de civilizar seres primitivos ou bárbaros, fazê-los participar da verdadeira religião, etc.” (Santomé, 2011, p. 164). No currículo crítico, professores e alunos refletem sobre este tipo de conflito, e a partir dessa postura refletem sobre a importância da história ser recontada sob a perspectiva indígena.

Logo, o presente capítulo buscou contextualizar os estudos de Linguística Aplicada (LA), no campo do estudo indisciplinar, na perspectiva de apresentar as discussões que contribuem para delinear os caminhos possíveis para dar voz àqueles que ainda são excluídos, os indígenas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo traçaremos o percurso metodológico usado no estudo. Para tanto, apresentaremos: a estratégia metodológica, a descrição do *corpus* e os critérios para análise de dados.

3.1 Estratégia metodológica

Considerando que o projeto desta pesquisa foi elaborado ainda durante a pandemia de COVID-19⁵, no ano de 2021, buscamos utilizar uma metodologia na qual não houvesse a necessidade de ir a campo coletar dados e simultaneamente pudesse manter a qualidade de uma pesquisa de pós-graduação. Diante desta realidade, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo-descritivo que se constitui tanto por meio de um levantamento dos dados documentais quanto pela análise e interpretação dos documentos.

A pesquisa qualitativa surge a partir da necessidade que não mais poderia ser suprida pelo método quantitativo, pois não se trata de medir em números. Este tipo de pesquisa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não são captáveis ou perceptíveis exclusivamente por variáveis matemáticas” (Taquette, 2020, p. 63). No que diz respeito a esta pesquisa, usaremos as lentes da Linguística Aplicada o que nos levará também aos letramentos críticos e de (re)existência.

Além disso, a pesquisa qualitativa “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2003, p. 17). Este tipo de estudo compreende um enfoque naturalista e elucidativo, dessa forma, os pesquisadores tentam compreender ou interpretar o objeto de pesquisa em seus cenários naturais.

Conforme Lüdke (1986) a análise dos dados qualitativos exige do pesquisador, de forma criativa, um esforço intelectual e empenho. Além disso, “[...] não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é a

⁵ “A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovírus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos”, segundo o Ministério da Saúde, disponível em: [Coronavírus – Ministério da Saúde \(www.gov.br\)](https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/comunicacao/comunicado-de-prensa/comunicado-20230901-covid-19). Acesso em 20 set. 2023.

sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo” (Lüdke, 1986, p.42).

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa pode assumir vários caminhos para atingir o objetivo de responder à pergunta levantada na investigação. Alguns desses caminhos que chamamos de “corpus qualitativo”, consistem em dados textuais, advindo da observação, das entrevistas, de documentos, notas de campo, biografias.

O *corpus* qualitativo dessa pesquisa consistiu em documentos, assim esta investigação assume também caráter descritivo, pois “[...] descreve, analisa e interpreta o objeto em estudo sem interferência do pesquisado. Pode ser uma análise documental, um levantamento, um estudo de caso” (Taquette, 2020, p. 66). Esse tipo de *corpus* pode ser “[...] estocado em centros de documentação, bibliotecas, museus, bancos de dados, arquivos etc., que se especializam na sua conservação e classificação (Chizzotti, 2010, p. 109). No caso desta pesquisa, os documentos foram produzidos pelas Universidades.

No que diz respeito a análise documental, este tipo de pesquisa “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke, 1986, p.38). Além disso, apresenta uma série de vantagens para a pesquisa educacional, já que se trata de uma fonte confiável, além disso, Lüdke (1986, p. 39) afirma que o uso de documentos [...] requer o investimento de tempo e atenção por parte do pesquisador para selecionar e analisar os mais relevantes.

3.2 Descrição do *corpus* – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, da UEA e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da UFAM

O *corpus* para a realização da pesquisa constitui-se do Projeto Pedagógico de curso (PPC) de Pedagogia Intercultural Indígena, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), considerando-se também a Matriz Curricular, as ementas e o histórico do curso.

Projeto Pedagógico de curso da UEA

Anteriormente ao curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a UEA havia ofertado três cursos específicos para a formação de professores indígenas: Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões (2006 a 2011), Curso de Pedagogia/PROIND (2009 a 2014) e o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena ofertado no município de São Paulo de Olivença (2014 a 2019).

O documento do curso Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é dividido em quatro capítulos: apresentação, contexto institucional, contextualização do curso e infraestrutura para o desenvolvimento do curso.

A apresentação traz algumas informações relacionadas sobre o PARFOR, projeto que deu origem ao curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Além disso, faz uma breve apresentação sobre como os capítulos seguintes irão se desenvolver.

O contexto institucional traz os dados sobre a UEA, como o ano de fundação, a missão, perfil institucional, histórico, estrutura organizacional e sistema de administração acadêmica. Além disso, neste mesmo capítulo são apresentados os dados socioeconômicos do Estado do Amazonas, região onde a UEA atua.

O capítulo de contextualização do curso apresentada a justificativa e concepção do curso. Nesta parte, é exposto que o curso surgiu a partir do Decreto Nº 6.755, de 29/01/2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Além dessa informação, também é apresentada a região onde o curso foi desenvolvido, a Terra Indígena Vale do Javari. Nesta ocasião, ficamos sabendo que a região é composta por sete etnias indígenas, conforme a figura apresentada abaixo.

Figura 1 - Tabela da população Indígena do Vale do Javari

Tabela 1 – População Indígena das Etnias presentes no Vale do Javari

Etnia	População no Brasil	População no Peru
Kanamari	1.160 ³	--
Korubo	82 ⁴	--
Kulina	156	--
Marubo	2008	--
Matis	457	--
Mayoruna (Matsés)	1700	2500
Tsohom-Dyapa	38	--
Total	5.601	2.500

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte (2018)

Dentre as sete etnias que vivem na região, apenas sete participaram do curso Pedagogia Intercultural Indígena da UEA – Kanamari, Marubo, Matis, Mayoruna (Matsés), e um estudante não-indígena.

Ainda no terceiro capítulo é apresentada a relação com os nomes dos alunos que participaram do curso de formação inicial docente intercultural. Ao todo, são trinta e quatro alunos indígenas e um não-indígena, sendo seis Kanamari, dezoito Marubo, um Matis e nove Mayoruna.

É importante destacar as línguas faladas nas comunidades que estão participando da formação de professores. De acordo com PPC do curso de Pedagogia intercultural indígena da UEA, dentre as quatro etnias que participaram, são faladas as seguintes línguas indígenas:

Quadro 1 - Línguas indígenas faladas no vale do javari

ETNIAS	LÍNGUAS
Kanamari	Katukina, Tsohom-Dyapá
Marubo	Páno, Marubo
Matis	Páno, Marubo
Mayoruna (Matsés)	Páno

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Além dos dados apresentados, são apresentadas informações como: A Educação Escolar Indígena no Vale do Javari; Pedagogia Intercultural Indígena do Vale do Javari; Fundamentação teórico-metodológica; Implementação das políticas institucionais constantes no PDI, no âmbito do curso; Objetivos do curso; Perfil do Egresso; Área de Atuação e Caracterização do curso.

No que diz respeito à caracterização, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UEA é realizado de forma modular em duas etapas por ano. Segundo informações do PPC, essas duas etapas são nomeadas como: Tempo Universidade (TU), o período das aulas presenciais, e Tempo Comunidade (TC), o período no qual as atividades são realizadas nas aldeias. Desta forma, os módulos acontecem duas vezes ao ano durante o TU, sendo um primeiro momento em janeiro, fevereiro e março, e um segundo momento nos meses de junho, julho e agosto.

Ainda no terceiro capítulo, é apresentada a Matriz curricular no curso, bem como as atividades desenvolvidas, como: estágio supervisionado, atividades complementares, trabalho de conclusão do curso, dinâmica e metodologia do ensino, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, formação continuada, acompanhamento ao discente, tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo ensino-aprendizagem, material didático institucional, núcleo docente estruturante (NDE), coordenação de curso, corpo docente, e ações decorrentes dos processos de avaliação do curso.

O capítulo quatro dedica-se a apresentar a infraestrutura para o desenvolvimento do curso que acontece na Escola Estadual Pio Veiga, localizada na cidade de Atalaia do Norte (AM).

Por último, nos apêndices, têm informações como: Apêndice A: Regulamento do Estágio; Apêndice B - Regulamento do Trabalho de Conclusão de Curso/TCC e Apêndice C - ementário 1ª Etapa.

Projeto Político Pedagógico da UFAM

O documento do Curso de Licenciatura Formação de Professores indígenas é formado por seis capítulos: Introdução; Diagnóstico da área no país e no quadro geral de conhecimentos; Breve histórico do processo de elaboração do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas/UFAM; Objetivos do Curso; Organização Curricular e Dimensões da avaliação no Curso.

Logo na Introdução, temos a informação de que o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas foi aprovado pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM (Resolução 010/2007), no dia 18 de abril de

2007, vinculado à Faculdade de Educação/FACED (PPP – LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2012). Inicialmente o curso recebeu o nome de “Formação de Professores Indígenas Mura”, e posteriormente, por meio da Resolução 041/2009 (CEG/PROEG), foi alterado para “Formação de Professores Indígenas”.

O capítulo Diagnóstico da área no país e no quadro geral de conhecimentos apresenta algumas informações, como: o número de indígenas no estado do Amazonas, reflexão sobre o percurso histórico da educação intercultural indígena e algumas informações sobre o Plano Nacional de Educação – PNE, bem como sobre as resoluções que estão relacionadas à educação intercultural indígena.

No capítulo Breve histórico do processo de elaboração do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas/UFAM são repetidas algumas informações da introdução a respeito da criação do curso, entretanto de forma mais detalhada. Ainda, segundo informações do PPP, as demandas foram apresentadas pelos povos indígenas de cada região, a partir de então, o projeto do curso foi discutido com a participação ativa de lideranças indígenas e da comunidade em Fóruns⁶. Em consequência das reivindicações, em maio de 2008, foi iniciada a primeira turma no município de Autazes (AM), atendendo assim aos Mura. No ano de 2011, duas novas turmas foram implantadas, a primeira atendendo aos Munduruku, no município de Borba (AM) e a segunda atendendo aos Sateré-Mawé, no município de Maués (AM).

O quarto capítulo esclarece sobre os objetivos curso, assim tendo como Objetivo Geral:

[...] Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores indígenas para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas indígenas, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 13).

⁶ Os Fóruns caracterizam-se como espaços de participação ampla das comunidades indígenas envolvidas no Curso e representaram momentos de socialização das expectativas, de conhecimento da proposta e de debate e encaminhamentos no sentido de adequar a Matriz Curricular às necessidades e realidades (históricas e sociolinguísticas) de cada povo indígena. Foram oportunizados pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind (Editais SECADI/MEC/SESu-FNDE)

No quinto capítulo é apresentada a organização curricular, tendo como subseções: Concepção e princípios; Estrutura Curricular; Módulos disciplinares; Atividades de Pesquisa do Curso e as Ementas das disciplinas.

Por último é apresentado o capítulo Dimensões da avaliação no Curso. Nesta parte são apresentadas as seguintes subseções: Avaliação Docente; Avaliação Discente; Avaliação do processo ensino-aprendizagem e Avaliação do Projeto Político-Pedagógico e Atividade de Extensão no Curso.

3.3 Critérios para a geração de dados

Para que a análise da organização curricular fosse possível, montamos um quadro a partir da articulação do nosso referencial teórico com o *corpus* desta pesquisa. Dessa forma, elaboramos os Critérios para a análise dos dados. Assim, os critérios foram formados com base em três categorias que:

- a Educação intercultural;
- a organização curricular e
- os Letramentos Críticos (LC).

O Quadro elaborado com as categorias, critérios, aspectos e referencial consta na página seguinte.

Quadro 2 - Línguas indígenas faladas no vale do javari

Categorias	Crítérios	Aspectos	Referencial
Educação intercultural	1. diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa	Análise dos elementos da cultura dominante e da cultura indígena, se são estabelecidos em condições de igualdade de forma que a cultura majoritária não sobressaia à cultura minoritária	Luciano (2006), D'Angelis (2017), Walsh (2005)
	2. mobilização das culturas indígenas locais	Verificação das disciplinas que contemplam elementos da cultura indígena do estado do Amazonas	Grupioni (2006), Matos e Monte (2006)
	3.abordagem das línguas indígenas	Identificação de disciplinas que contemplem a/as língua(s) falada(s) na aldeia dos futuros docentes	Grupioni (2006), Matos e Monte (2006)
	4. aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena	Averiguação de disciplinas que contemplem elementos da educação tradicional indígena como: valorização das habilidades técnicas dos mais velhos, conhecimento tradicional transmitido através dos mitos, valorização de festas tradicionais.	Luciano (2006)
	5. Interculturalidade em oposição ao Colonialismo	Contraposição entre elementos da educação intercultural a elementos (resquícios) da educação colonial	Candau (2009), D'Angelis (2017)
Organização curricular	6. Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena	Análise de disciplinas acadêmicas que conseguem dialogar com a cultura indígena.	Moreira e Silva (2013), Giroux, (1986)

	7.Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico	Identificação e análise da presença de disciplinas que tornam o currículo de formação intercultural diferenciado dos outros currículos de formação inicial docente	Brasil (2002)
	8.Direcionamento para prática docente aplicada aos diferentes contextos	Análise da ementa de disciplinas voltadas para a prática docente, se trazem uma abordagem voltada para o contexto indígena	Brasil (2002)
	9.Orientação para produção de material didático	Identificação de disciplinas que orientem os futuros docentes a produzirem o próprio material didático	Brasil (2002), Matos e Monte (2006), Maher (2006)
	10. Educação antirracista	Identificação da presença de linguagem que busque conscientizar os indígenas sobre discursos racistas	Satomé (2011)
Letramentos Críticos e de (re)existência	11.Espacialidades de (re)existência	Identificação no histórico dos cursos sobre valorização tanto das Universidades quanto das escolas indígenas como espaço de luta pela sobrevivência das culturas indígenas	García Sánchez (2010)
	12.Práticas docentes de (re)existência	Identificação na ementa das disciplinas que confrontem os saberes que sempre foram valorizados com os conhecimentos que sempre foram marginalizados	Souza (2009); Kleiman e Sito (2016)
	13.Abordagem de múltiplas vozes sociais	Identificação de disciplinas que apontem sobre o mundo diverso onde vivemos e atravessado por múltiplas culturas e identidades diferentes	Cope, Kalantzis, Pinheiro (2020)

Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 2, dentro da categoria **Educação Intercultural**, incluímos os seguintes critérios para análise dos currículos:

- Mobilização das culturas indígenas locais;
- Diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa;
- Abordagem das línguas indígenas, aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena e
- Colonialismo em oposição à interculturalidade.

A análise de uma abordagem para a Educação Intercultural, demanda aprofundarmos o termo interculturalidade que significa “entre culturas”, entretanto, não se restringe ao simples contato entre as culturas, pois este contato “[...] se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade” (Walsh, 2005, p. 4). Está relacionado a uma educação específica que foi garantida aos povos indígenas a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988). De acordo com a Constituição (BRASIL, 1988), no parágrafo 2º do artigo 210, é assegurado aos indígenas a utilização de suas línguas maternas no ambiente escolar, além da língua portuguesa, assim como os processos próprios de aprendizagem.

No que diz respeito à categoria **Organização curricular** estabelecemos os seguintes critérios para análise:

- Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena;
- Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico;
- Direcionamento para prática docente aplicada aos diferentes contextos;
- Orientação para produção de material didático e
- Educação antirracista.

Esses critérios foram elaborados em consonância com Moreira e Silva, (2013) ao considerarem o currículo como um campo de disputa e contestação. Isso se deve ao fato de as sociedades não serem homogêneas e se apresentarem diversas, por isso, nenhuma cultura pode ser classificada como

certa ou errada, aquela que deve fazer parte do currículo ou aquela que deve ser excluída do currículo.

Dentre os documentos norteadores para a elaboração dos critérios, apoiamos-nos, também, no “Referencial para Formação de Professores Indígenas – RFPI (Brasil, 2002). Esse documento delinea a política de formação dos docentes indígenas no Brasil, considerando aspectos importantes para “[...] a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências e o acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional” (Brasil, 2002, p. 15).

A última categoria são os **Letramentos Críticos**, composta por critérios como:

- Espacialidades de resistência;
- Educação escolar formal (modelo autônomo);
- Práticas docentes de (re)existência e
- Abordagem de diferentes mídias e múltiplas vozes sociais.

Os Letramentos Críticos tratam as questões do mundo real em uma abordagem reflexiva sobre um mundo diverso atravessado por múltiplas culturas e identidades diferentes. Segundo Kleiman e Sito (2016) ao confrontarmos os saberes que sempre foram valorizados com os conhecimentos que sempre foram marginalizados, expandiremos nossos horizontes.

Diante destas questões, abordaremos os ambientes educacionais como “espacialidades de resistência e contra-espços” (Sánchez, 2010), pois, atualmente, são nesses espaços onde os indígenas encontraram novas formas de resistir às tentativas de apagamento cultural.

Nesses espaços de resistência, são realizadas ações de (re)existência, ou seja, os letramentos de (re)existência, que envolvem “o autorreconhecimento, a reafirmação do saber próprio, a revalorização e o próprio reviver, em cenários nos quais a violência pode literalmente extinguir a diferença (Kleiman E Sito, 2016, p. 179). Dessa forma, há uma luta contra os modelos tradicionais de educação, que tratam os sujeitos de forma homogênea sem levar em consideração os contextos sociais.

Sendo assim, este capítulo pretendeu apresentar todo o percurso metodológico que foi realizado neste estudo, por meio da apresentação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, da UEA e do Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas, da UFAM.

4 RESULTADO DA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS INTERCULTURAIS

Este capítulo de análise dos dados se divide em três subcapítulos que estão alinhadas aos objetivos específicos desta pesquisa, com isso, pretendemos responder à seguinte pergunta de pesquisa:

- A organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural promove letramentos de (re)existência para a ação docente em escolas indígenas?

Como já mencionado, para responder à pergunta de pesquisa estabelecemos o seguinte objetivo geral:

- Investigar como a organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural, tanto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) quanto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), contribui para o desenvolvimento de práticas de letramentos de (re)existência na ação docente em escolas indígenas.

Ao considerar o Objetivo Geral formulado, traçamos os seguintes objetivos específicos para poder alcançá-lo:

- Descrever os cursos das duas universidades;
- Analisar a organização curricular das duas instituições em diálogo com estudos interculturais e os letramentos críticos e de (re)existência;
- Realizar um estudo comparativo entre a abordagem das duas universidades, considerando não somente a organização curricular, mas também o descritivo das ementas.

Dado os objetivos específicos, os subcapítulos foram organizados da seguinte forma: descrição e análise dos cursos, primeiramente o curso de Pedagogia intercultural (UEA) e em seguida o curso Licenciatura Formação de Professores Indígena (UFAM) e, por último, um estudo comparativo com os resultados das análises dos dois currículos.

4.1 Descrição e análise curricular

Nesta seção faremos a descrição e análise curricular do curso Pedagogia intercultural (UEA) e, em seguida, do curso Licenciatura Formação de Professores Indígena (UFAM).

4.1.1 Pedagogia Intercultural Indígena UEA

Nesta sessão faremos a descrição e análise curricular do curso Pedagogia intercultural indígena da Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Dessa forma, buscamos atingir aos dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa. É importante ressaltar que usaremos a mesma nomenclatura que consta no documento, Projeto Pedagógico do Curso (PPC), diferentemente da nomenclatura adotada pela UFAM, Projeto Político Pedagógico (PPP).

De acordo com dados do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), curso é composto por nove módulos, totalizando 2.640 (duas mil, seiscentos e quarenta) horas de conteúdos curriculares que são divididos em três eixos: Conhecimentos Básicos para Introdução ao Ensino Superior; Letramento Alfabetização e Infâncias em Contextos Indígenas; Didática e Metodologias de Ensino e Aprendizagens na Escola Indígena.

Além dos conteúdos curriculares que são distribuídos ao longo dos nove módulos, os estudantes da graduação intercultural cumprem 480 (quatrocentas e oitenta) horas de prática como componente curricular na comunidade, tais práticas são articuladas com as disciplinas de Tópicos Especiais.

Os estudantes indígenas também cumprem 480 (quatrocentas e oitenta) horas dedicadas ao Estágio Supervisionado na educação infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão escolar da Educação Básica da Educação Escolar Indígena. E por último cumprem 200 (duzentas) horas de atividades integradoras de enriquecimento curricular, em áreas específicas articuladas ao campo Educação Escolar Indígena de interesse dos estudantes.

Como foi mencionado inicialmente, as disciplinas são divididas em três eixos, dessa forma o eixo I diz respeito aos Conhecimentos Básicos para Introdução ao Ensino Superior e referem-se aos conteúdos que subsidiam o acesso do professor indígena ao Ensino Superior e sua cultura.

Quadro 3 - Componentes Curriculares do eixo I

EIXOS DOS CAMPOS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES CONSTITUÍDOS A PARTIR DOS EIXOS
Eixo I. Conhecimentos Básicos para Introdução ao Ensino Superior	Português para fins específicos I
	Português para fins específicos II
	Fundamentos de Ciências Biológicas
	Fundamentos de Ciências Exatas
	Fundamentos de Ciências Sociais

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

As disciplinas vinculadas ao eixo II dizem respeito ao Letramento Alfabetização e Infâncias em Contextos Indígenas. Tais disciplinas enfatizam a formação do professor indígena que atua nos anos escolares da educação básica voltados para o ensino da leitura e escrita, principalmente para crianças.

Quadro 4 - Componentes Curriculares do eixo II

EIXOS DOS CAMPOS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES CONSTITUÍDOS A PARTIR DOS EIXOS
Eixo II. Letramento Alfabetização e Infâncias em Contextos Indígenas.	Noções de Fonética e Fonologia e Normatização Ortográfica
	História dos Povos Indígenas do Vale do Javari
	Filosofia e Pensamento Indígena
	Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena
	História Brasileira e Amazônica
	Morfologia e Sintaxe das Línguas Indígenas
	Sintaxe das Línguas Indígenas
	Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena II
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena III
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena IV
	Infância Indígena e Escola Indígena
	Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional I
Tópicos Especiais V: Mapeamento do uso social das Línguas indígenas nas comunidades do Vale do Javari	

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

As disciplinas vinculadas ao Eixo III, Didática e Metodologias de Ensino e Aprendizagens na Escola Indígena, buscam promover diálogo intercultural entre conhecimentos, saberes e experiências, assim como articular os espaços de formação e valorizar aos processos próprios de aprendizagem dos indígenas, como se observa no quadro abaixo.

Quadro 5 - Componentes Curriculares do eixo III

EIXOS DOS CAMPOS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES CONSTITUÍDOS A PARTIR DOS EIXOS
Eixo III. Didática, Metodologias de Ensino e Aprendizagens e Práticas na Escola Indígena	Tópicos Especiais I: Levantamento Histórico das Comunidades Indígenas do Vale do Javari
	Tópicos Especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari
	Tópicos Especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari
	Tópicos Especiais IV: Produções de vida nas comunidades indígenas no Vale do Javari
	Tópicos Especiais VI: Trabalho docente nas comunidades indígenas do vale do Javari com ênfase nos processos de alfabetização I – TCC
	Tópicos Especiais VII: Trabalho docente nas comunidades indígenas do vale do Javari com ênfase nos processos de letramento e alfabetização II – TCC
	Tópicos Especial VIII: Seminário de Socialização do Trabalho de Conclusão de Curso
	Aprendizagem em Contextos Indígenas
	Pesquisa em Educação: planejamento e sistematização
	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Indígena
	Direitos Indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena
	Mitologia dos povos indígenas do Vale do Javari
	Artes na Educação Escolar Indígena I
	Artes na Educação Escolar Indígena II
	Currículo e Educação Escolar Indígena
	Avaliação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena
	Escolas Indígenas: Produções Cotidianas
	Didática Intercultural
História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I	
História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II	

	Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
	Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
	Estágio Supervisionado I
	Estágio Supervisionado II
	Estágio Supervisionado III
	Estágio Supervisionado IV
	Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
	Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
	Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
	Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional I
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional II
	Educação de Jovens e Adultos
	Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS
	Educação Especial
	Paradigmas em Educação: Perspectivas Inovadoras na Amazônia

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte (2018)

Após essa descrição inicial, iniciaremos agora a análise curricular do curso Pedagogia Intercultural Indígena, para que essa análise seja possível, usaremos os critérios analíticos do Quadro I, que foi apresentado no capítulo anterior.

O primeiro critério de análise do quadro diz respeito ao **diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa**, pois para que a educação indígena seja desenvolvida em uma perspectiva intercultural faz-se necessária uma reflexão acerca da constituição do currículo dos cursos interculturais de forma que a cultura majoritária não se sobressaia à cultura minoritária (D'Angelis, 2017). Para tanto, é necessária a valorização de elementos da cultura indígena, por isso buscamos identificar componentes curriculares relacionados à cultura indígena ou àqueles que buscam articular as culturas indígenas e não-indígenas, nesta perspectiva, sistematizamos os dados no quadro seguir:

Quadro 6 - Diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa UEA

	COMPONENTE CURRICULAR
Disciplinas relacionadas à cultura indígena	História dos Povos Indígenas do Vale do Javari; Filosofia e Pensamento Indígena; Fundamentos da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena; História Brasileira e Amazônica; Letramento e Alfabetização na Escola Indígena (I, II, III e IV); Morfologia e Sintaxe das Línguas Indígenas; Aprendizagem em Contextos Indígenas; Direitos Indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena; Mitologia dos Povos indígenas do Vale do Javari; Sintaxe das Línguas Indígenas; Didática Intercultural; Currículo e Educação Escolar Indígena; Avaliação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena; Infância e Escola Indígena; Artes na Educação Escolar Indígena (I e II); Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas; História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena (I e II); Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena (I e II); Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena (I e II); Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena (I e II); Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão na Escola Indígena; Paradigmas em Educação Perspectivas Inovadoras na Amazônia; Tópicos Especiais I: Levantamento Histórico das Comunidades Indígenas do Vale do Javari; Tópicos Especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari; Tópicos Especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari; Tópicos Especiais IV: Produções de vida nas comunidades indígenas do Vale do Javari; Tópicos Especiais V: Mapeamento do uso social das Línguas indígenas nas comunidades do Vale do Javari.
Disciplinas relacionadas à cultura não-indígena	Português para Fins Específicos I e II; Fundamentos das Ciências Sociais; Fundamentos das Ciências Biológicas; Fundamentos das Ciências Exatas; Noções de Fonética e Fonologia e Normatização Ortográfica; Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional (I e II); Educação de Jovens e Adultos; Pesquisa em Educação: planejamento e sistematização; Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; Tópicos Especial VIII: Seminário de Socialização do Trabalho de

	Conclusão de Curso e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional II
--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O currículo do curso é composto por 55 disciplinas, desse total, 42 disciplinas estão relacionadas ou fazem algum tipo de articulação com a cultura indígena, e apenas treze disciplinas não estão relacionadas, nem fazem algum tipo de articulação com a cultura indígena. Esse resultado é bem significativo, pois evidencia a preocupação em incluir a questão indígena no currículo do curso. Além disso, essa grande porcentagem de componentes curriculares relacionados à cultura, língua e aos conhecimentos indígenas demonstra a responsabilidade em valorizar a cultura minoritária.

Ainda dentro da categoria Educação intercultural, é importante enfatizar a **mobilização das culturas indígenas locais**, quando falamos em cultura, pois nos referimos ao modo de vida de um povo (Hall, 2016), por isso, neste critério, buscamos componentes curriculares que remetessem, de alguma forma, aos modos de vida das comunidades indígenas do estado do Amazonas ou, mais especificamente, da região do Vale do Javari. No quadro abaixo sistematizamos os componentes curriculares encontrados.

Quadro 7 - Mobilização das culturas indígenas locais

COMPONENTE CURRICULAR
1. Mitologia dos Povos indígenas do Vale do Javari;
2. Tópicos Especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari;
3. Tópicos Especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari;
4. Tópicos Especiais IV: Produções de vida nas comunidades indígenas do Vale do Javari.

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Os dados evidenciam que, no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, há quatro componentes curriculares relacionados à cultura dos indígenas da região, todos relacionados às comunidades do Vale do Javari, local onde vivem os indígenas das quatro etnias que participaram do curso.

O primeiro componente curricular analisado, **Mitologia dos Povos Indígenas do Vale do Javari**, tem como objetivo “Compreender o conceito de Mito e sua integralidade respeito aos conceitos de cosmologia, filosofia e

conhecimento” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 104). O referencial da disciplina traz algumas obras que abordam a cultura dos povos que participam do curso, o que demonstra uma preocupação em incluir a realidade desses povos no ambiente da sala de aula.

Já o componente **Tópicos Especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari** traz como objetivo “compreender o sentido histórico do cotidiano, do senso comum e do homem comum e o papel da Sinestesia na estruturação da alteridade e da cultura” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018). Apesar de ser uma disciplina voltada para a cultura dos povos do Vale do Javari, observamos que o referencial teórico não traz leitura que inclua os povos da região nem ao menos do estado do Amazonas. Mais adiante, no critério interculturalidade em oposição ao Colonialismo faremos uma análise mais minuciosa desse referencial.

O componente **Tópicos Especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari** tem como objetivo “Estimular a identificação de formas organizacionais e de parentesco que são tradicionais e fazem parte da vida comunitária” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018) dos povos da região do Vale do Javari. No referencial, não identificamos nenhum estudo direcionado à organização dos povos da região. Entretanto, diante do objetivo que é “estimular a identificação das formas organizacionais”, inferimos que, a partir da bibliografia, essa identificação possa ser feita no desenvolvimento da disciplina.

O último componente curricular identificado, tópicos **Especiais IV: Produções de Vida nas Comunidades Indígenas do Vale do Javari**, tem como objetivo “atrelar diversas formas de conhecimento a partir da realidade cotidiana, manejo ou administração dos recursos e as formas de conhecimento que são estimuladas, produzidas ou criadas na escola” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018). Esse componente remete à educação tradicional indígena, pois nesta educação cada membro da comunidade aprende atividades mais específicas e são formados como músicos, pintores, artesãos, ceramistas e cesteiros (Luciano, 2006). Tais atividades fazem parte do cotidiano das comunidades indígenas e são passadas dos mais velhos para os mais jovens.

Além da valorização da cultura local, outro aspecto importante para o desenvolvimento da educação intercultural é a **Abordagem das Línguas Indígenas**, no sentido de valorizar. Como já visto no referencial desta pesquisa,

a implantação de escolas nas comunidades indígenas causou um grande impacto, em consequência disso muitas línguas indígenas desapareceram, diante deste cenário, as escolas e cursos de formação de professores têm o compromisso de valorizar as línguas que ainda resistem (Grupioni, 2006).

Nesta perspectiva, buscamos identificar componentes curriculares voltados ao estudo das línguas indígenas faladas na região do Vale do Javari ou que fizessem referência ao estudo das línguas indígenas, assim listamos as seguintes disciplinas:

Quadro 8 - Abordagem das línguas indígenas

COMPONENTE CURRICULAR
1. Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I
2. Letramento e Alfabetização na Escola Indígena IV
3. Morfologia e Sintaxe das Línguas Indígenas
4. Sintaxe das Línguas Indígenas
5. Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas
6. Tópicos Especiais V: Mapeamento do uso social das Línguas indígenas nas comunidades do Vale do Javari
7. Estágio Supervisionado II
8. Tópicos Especiais VII: Trabalho Docente nas Comunidades Indígenas do Vale do Javari com ênfase nos processos de Letramento e Alfabetização II – TCC

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O primeiro componente curricular, **Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I**, tem como objetivo “compreender os processos de alfabetização e letramento numa perspectiva cultural indígena em diálogo com as culturas próximas” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 99). Além disso, trabalham com os conceitos de interculturalidade, bilinguismos, plurilinguismo, multilinguismo. O objetivo é fortalecer as línguas indígenas a partir da escrita e leitura interpretativa em determinados contextos.

O componente curricular **Letramento e Alfabetização na Escola Indígena IV** tem como objetivo “conceber o trabalho com letramento e alfabetização em língua indígena a partir da cultura escrita que cada povo produz na interação com o espaço escolar” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 133), com isso, pretendem valorizar o texto escrito bem como garantir o aprendizado da leitura e escrita nas escolas interculturais.

Já os componentes curriculares: **Morfologia e Sintaxe das Línguas Indígenas, Sintaxe das Línguas Indígenas e Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas** compreendem o estudo das estruturas presentes nos sistemas linguísticos das línguas nativas dos alunos.

O componente curricular **Tópicos Especiais V** promove um levantamento sociolinguístico das línguas indígenas faladas na região Vale do Javari, buscando entender as diferentes funções das línguas faladas nas comunidades indígenas e refletir, em sala de aula, sobre as situações de usos dessas línguas.

O componente curricular de **Estágio II** possui o objetivo parecido com **Tópicos Especiais V**, pois também tem como finalidade realizar um levantamento social das línguas faladas nas comunidades indígenas da região. Entretanto, ao invés de refletir sobre os usos das línguas, é proposto um aprofundamento sobre a língua indígena, esperando desenvolver “atividades de intervenção da língua indígena na comunidade e na escola” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 124).

É importante ressaltar que os componentes curriculares apresentados até aqui procuraram proporcionar aos futuros professores perspectivas de estudo das línguas diferenciadas, pois a proposta curricular não se restringiu a estudar apenas morfologia, sintaxe e ortografia para impor um padrão de língua. A abordagem dos estudos linguísticos percorre desde a estrutura até as situações de uso da língua nas comunidades em diferentes situações de comunicação. Nessa perspectiva, os futuros professores não irão apenas aprender a ler e escrever, mas também refletir sobre a importância da leitura e escrita para a manutenção da cultura de seu povo.

Após analisar alguns pontos relacionados às línguas indígenas, continuamos a análise a partir da mobilização do critério relacionado aos **Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspectos da educação escolar intercultural indígena**, já que a educação tradicional indígena possui algumas particularidades em relação à educação intercultural que está sendo desenvolvida nas comunidades indígenas. Uma primeira particularidade sobre a educação tradicional é que os indivíduos são formados para a coletividade e o segundo ponto a ser observado é que a educação tradicional está baseada no território, na língua, na economia e no parentesco (Luciano, 2006). Ao considerar estes aspectos, identificamos alguns

componentes curriculares relacionados à educação tradicional indígena no quadro a seguir:

Quadro 9 - Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena

COMPONENTE CURRICULAR
1. Mitologia dos Povos indígenas do Vale do Javari
2. Fundamentos da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena
3. Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
4. Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Anteriormente à análise deste critério, identificamos os componentes curriculares que abordam as línguas indígenas. Como pode ser observado, a língua indígena é um dos quatro elementos que compõem a educação tradicional indígena. Entretanto, não faremos novamente a análise para não sermos repetitivos.

Outro componente já analisado é Mitologia dos Povos indígenas do Vale do Javari, além de representar a cultura local também faz parte da educação tradicional indígena, pois a mitologia é uma das formas de transmitir “os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo” (Luciano, 2006, p. 131). Manter uma mitologia própria é de suma importância para os processos pedagógicos das comunidades, pois irá influenciar na identidade cultural de cada etnia.

O componente Fundamentos da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena busca “compreender a educação indígena e os princípios e marcos legais da educação” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 97). Nesta perspectiva, os futuros docentes exploram a diferença entre educação tradicional indígena e educação escolar intercultural indígena. Para que essa compreensão seja possível, observamos que o referencial possui algumas leituras a respeito do histórico da educação escolar como, por exemplo, o livro *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*, além de algumas leituras sobre a formação de professores.

O componente curricular Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I e II aborda um dos elementos mais importantes da educação tradicional indígena, o território, pois este “é sempre a referência e a base de existência” (Luciano, 2006, p. 131) das etnias indígenas. O primeiro componente tem como objetivo distinguir os termos Território, Territorialidade e Desterritorialização, além disso, são explicados “os processos de poder que levam ao ordenamento e organização territorial a partir do espaço” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 127). Já a segunda disciplina tem como objetivo levar aos docentes os trabalhos desenvolvidos por outras etnias no que se refere a ordenamento territorial e geopolítica.

O último aspecto a ser analisado na categoria interculturalidade diz respeito à **Interculturalidade em oposição ao Colonialismo**, diferentemente dos outros aspectos, nos quais buscamos componentes curriculares que correspondessem à educação intercultural, neste buscamos identificar no referencial bibliográfico dos componentes curriculares resquícios da educação colonial. Dessa forma, identificamos os componentes que apesar de passarem a ideia de serem voltados para educação intercultural indígena, em suas ementas, não identificamos referencial de estudiosos regionais, mostrando, assim, ainda uma valorização da cultura não-indígena.

Quadro 10 - Bibliografia de Aprendizagem em Contextos Indígenas

APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS INDÍGENAS
1. CAMPOS, Dinah Martins de Souza. Psicologia da Aprendizagem. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
2. FERREIRO, Emília (Org.). Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995
3. MASINI, Elcie F. Salzano. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2002.
4. BRANÇAO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2005.
5. GAGNÉ, Robert M. Como se realiza a aprendizagem. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1974.
6. PAIN, Sara. Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Apesar do nome do componente curricular ser “Aprendizagem em Contextos Indígenas”, não encontramos textos que fizessem referência ao título

da tal componente, a não ser os documentos que regem os currículos interculturais. Sendo que a maior parte da bibliografia faz parte da cultura não-indígena. Além disso, como pode ser observado no quadro acima, temos seis obras que, apesar da importância nos estudos da aprendizagem, não fazem alusão aos contextos de aprendizagem indígena.

Quadro 11 - Bibliografia de Sintaxe das Línguas Indígenas

SINTAXE DAS LÍNGUAS INDÍGENAS	
1.	AZEREDO, José Carlos. Iniciação à sintaxe do português 2ª Ed. São Paulo: Zahar Editora, 2003.
2.	KOCH, Ingedore Villaça. Cecília Perez Sousa e Silva. Linguística Aplicada ao Português: sintaxe. São Paulo: Cortez Editora. 1985.
3.	NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática Funcional. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O primeiro componente curricular é Sintaxe das Línguas Indígenas. Este componente faz referência às línguas faladas nas comunidades indígenas, entretanto, sua bibliografia básica é composta por três referenciais que se referem à língua portuguesa. Isso indica que, apesar da preocupação em estudar/pesquisar alguns aspectos da língua indígena, a escassez de materiais é ainda uma barreira já que os professores ainda recorrem a materiais relacionados à língua portuguesa.

Quadro 12 - Bibliografia de Tópicos especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari

TÓPICOS ESPECIAIS II: EXPRESSÕES CULTURAIS DAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO VALE DO JAVARI	
1.	ROJAS NIÑO, Carlos Guillermo. Criatividade do Homem Comum: Estética, Educação, Cotidiano. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP, S.P. 1997.
2.	BAUDELAIRE, Charles. As Flores do Mal. Trad. Pietro Nasseti, São Paulo: Ed Martins Claret, 2001.
3.	BAUDELAIRE, Charles. Obras Estéticas: Filosofia da Imaginação Criadora. Tradução de Edson Darci Heldth, Petrópolis, RJ, Vozes, 1993.
4.	DUARTE JUNIOR, João Francisco. Fundamentos Estéticos da Educação, Campinas, SP, Papiros, 1988.
5.	DURAND, Gilbert. La Imaginación Simbólica, Buenos Aires. Ed Amorrutu, 1968.

- | |
|---|
| 6. FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, Rio de Janeiro. Ed Paz e terra, 1983. |
| 7. HELLER, Agnes. O Cotidiano e a História, Rio de Janeiro, Ed Paz e Terra, 1980. |

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Os componentes curriculares de Tópicos Especiais II: Expressões Culturais das Comunidades Indígenas do Vale do Javari, apesar do nome, não trouxe referencial que fizesse referência às expressões culturais das comunidades do Vale do Javari nem do Amazonas ou outras comunidades do país.

Quadro 13 - Bibliografia de Artes na Educação Escolar Indígena I

ARTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA I
1. BARBOSA, A. M. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.
2. BARBOSA, A. M. Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil. São Paulo: Cortez/ AA, 1982.
3. SALAS, Ozana O. Rosas. Educação artística e trabalhos manuais. Uberlândia: Caranto, 1999.
4. FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. Arte na educação escolar. São Paulo: Cortez, 1992.
5. KOELLREUTTER, H. J. Introdução à estética e à composição musical contemporânea. Porto Alegre: Movimento, 1987.
6. READ, H. Educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
7. WEIGEL, Ana Maria Gonçalves. Brincando de música: experiências com sons, ritmos, música e movimento. Porto Alegre, 1998.

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O componente Artes na Educação Escolar Indígena I, apesar de ter como objetivo discutir o ensino de artes a partir de uma “perspectiva da educação/cultura indígena em sua riqueza e plasticidade, com foco no universo das visualidades e sonoridades” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018), em seu referencial não foi identificada nenhuma obra ou estudo que fizesse referência às artes sob um prisma intercultural, indígena nem nada próximo.

Quadro 14 - Bibliografia de Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas

NORMALIZAÇÃO ORTOGRÁFICA DAS LÍNGUAS INDÍGENAS
1. Cagliari, Luiz Carlos. 2007. Elementos de fonética do Português Brasileiro. São Paulo: Paulistana.

- | |
|--|
| 2. Scliar-Cabral, L. 2003. Princípios do sistema alfabético do português do Brasil. São Paulo: Contexto. |
|--|

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O componente de Normalização Ortográfica das Línguas Indígenas apesar de trazer apenas duas obras que não fazem referência às línguas indígenas, as obras que fazem referência à língua portuguesa estão na bibliografia principal.

Quadro 15 - Bibliografia de Etnomatemática

ETNOMATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA INDÍGENA I
1. SMOLE, Kátia Cristina. A Matemática na educação infantil: a teoria das Inteligências múltiplas na prática escolar. Porto Alegre: Ed. Artmed.
2. BARATOJO, José Teixeira; VOLQUIND, Lea. Matemática nas anos iniciais. Ed. Sgra Luzzatto.
3. CENTURION, Marília. Conteúdo e metodologia da Matemática: números e operações. São Paulo: Ed. Scipione.
4. DANTE, Luiz Roberto. Didática da resolução de problemas de matemática. São Paulo: Ed. Ática.
5. NETO, Ernesto Rosa. Didática da Matemática. São Paulo: Ed. Ática.
6. RANGEL, Ana Cristina. Educação matemática e construção do número pela criança. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O nome Etnomatemática sugere que a disciplina apresente um diferencial em relação à matemática que é ensinada nas escolas e nos cursos superiores da sociedade não indígena. Entretanto, ao analisar o referencial, não encontramos referencial bibliográfico que a diferenciasse, com exceção das resoluções que regem o ensino intercultural. Tal ausência de materiais indica que os conteúdos podem não estar sendo desenvolvidos de maneira adequada.

Quadro 16 - Bibliografia Etnociências da Natureza na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I

ETNOCIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA INDÍGENA I e II
1. ASTOLFI, Jean-Pierre; DEVELAY, Michel. Didática das Ciências. Editora Papyrus, 2014

2. CHASSOT, Attico Inacio. A Ciência através dos Tempos. São Paulo: Ed. Moderna, 1994.
3. PAVÃO, Antonio Carlos; FREITAS, Denise de. Quanta ciência há no ensino de ciências. São Paulo: Edufscar. 2008.
4. BIZZO Nélío. Ciências: fácil ou difícil? São Paulo: Ed. Biruta, 2009.
5. DOLLFUS, Olivier. O Espaço geográfico. Editora Difel, 1982.
6. MEYER, João Frederico da Costa Azevedo; BERTAGNA, Regiane Helena. O Ensino, a ciência e o cotidiano. Editora Alínea, 2006.
7. POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. Aprendizagem e o ensino de ciências, A: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
8. ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O componente curricular Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I, também apesar de sugerir que a disciplina traz um diferencial em relação às ciências ensinada nas escolas e nos cursos superiores da sociedade não indígena, em seu referencial não apresenta nenhuma obra que diferencie esta disciplina das ciências ensinadas nas escolas não-indígenas. Nem os referenciais que regem os cursos de formação de professores e as escolas interculturais foram citados. O componente curricular Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II traz quase o mesmo referencial, entretanto, inclui a Proposta Pedagógica de Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para Escolas Indígenas no Amazonas (Amazonas, 2014).

Ao finalizar a categoria **Interculturalidade**, partimos para a **Organização Curricular**. Nesta categoria iniciamos com a análise do critério **articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena**, assim buscamos identificar as disciplinas acadêmicas clássicas que conseguem dialogar com a cultura indígena. Diante disso, nesta perspectiva, encontramos quatorze componentes curriculares com essas características:

Quadro 17 - Articulação entre Componentes Acadêmicos Clássicos e os Situados na Cultura Indígena

COMPONENTE CURRICULAR
1. Filosofia e Pensamento Indígena

2. Aprendizagem em contextos indígenas
3. Didática Intercultural
4. Avaliação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena
5. Artes na Educação Escolar Indígena I
6. Artes na Educação Escolar Indígena II
7. Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
8. Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
9. História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
10. História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
11. Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
12. Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
13. Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
14. Etnociências da Natureza na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O primeiro componente curricular a ser analisado é **Filosofia e Pensamento Indígena**, como o nome já sugere, o componente tem como objetivo “conhecer a travessia entre a filosofia e o pensamento indígena” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 94). Por isso aborda alguns conceitos filosóficos de forma a inserir na realidade dos povos indígenas.

Os conteúdos abordados no componente curricular **Aprendizagem em Contextos Indígenas** estão relacionados às teorias de psicologia da aprendizagem voltados para os contextos de aprendizagens nas comunidades indígenas.

O componente curricular **Didática Intercultural** tem como objetivo “refletir sobre a prática pedagógica e docente escolar indígena e colocá-la como objeto de análise” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 109). Dessa forma, tanto as

didáticas não-indígenas como os processos próprios de aprendizagem das comunidades do Vale do Javari serão abordados.

O componente curricular **Avaliação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena** tem como objetivo “discutir criticamente, o processo de avaliação educacional no contexto das escolas indígenas, visando à aplicação de uma prática docente comprometida com a melhoria da qualidade do ensino” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 112). Além de conhecer as características dos instrumentos avaliativos e sua dimensão, os docentes em formação inicial também serão estimulados a construir instrumentos próprios de avaliação.

Os componentes curriculares **Artes na Educação Escolar Indígena I e II** têm como objetivo apresentar a visão sobre o ensino de artes. Entretanto, procuram estabelecer uma relação com a cultura indígena. Enquanto o primeiro está mais voltado para as artes visuais e música, o segundo está voltado para dança e teatro.

Os componentes **Geografia e Territorialidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I e II** já foram abordados anteriormente em outro critério, todavia incluímos novamente neste novo critério pelo motivo de haver uma articulação entre os conteúdos de Geografia com foco em conteúdos pertinentes para educação indígena.

Os componentes **História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I e II** têm como objetivo levar os futuros docentes a conhecerem os procedimentos de ensino de história bem como ensiná-los a produzir o próprio material didático de modo a adaptar para o ensino de história nas escolas interculturais.

O conceito de Etnomatemática é compreendido como um campo de estudo da matemática situado em contextos culturais específicos (Rosa; Orey, 2006). Nesta perspectiva, os componentes **Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I e II** trazem para conhecimento dos futuros docentes os conteúdos básicos de matemática em uma abordagem intercultural.

O conceito de Etnociência é um pouco mais complexo que o etnomatemática, pois ainda há algumas divergências entre os estudiosos da área. No entanto, ficaremos com o que define Diegues (1999, p. 37), ao afirmar

que é “o conhecimento das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural, as taxonomias e classificações totalizadoras”. Portanto, o objetivo deste componente é “promover a relação entre teoria e prática, envolvendo os temas abordados no componente Ciências Naturais em situações do cotidiano escolar, observando os aspectos envolvidos no contexto da escola indígena” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 128).

A educação intercultural indígena é baseada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (Grupioni, 2006). Por isso, no critério **princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico**, buscamos identificar e analisar a presença os componentes que tornam o currículo de formação intercultural diferenciado dos outros currículos de formação inicial docente.

Durante a análise já apresentada anteriormente em outros critérios, identificamos componentes curriculares que tornam o curso de Pedagogia Intercultural distinto de um curso de Pedagogia comum, como por exemplo, a mobilização das culturas locais, a abordagem das línguas faladas pelas comunidades que participam do curso e a articulação entre componentes acadêmicos clássicos e a educação intercultural. Além dos tópicos já apresentados, apresentaremos, aqui, mais alguns componentes curriculares que tornam o curso de Pedagogia Intercultural Indígena específico e diferente dos outros cursos de Pedagogia.

Diferentemente do que foi ensinado durante décadas nas escolas indígenas, atualmente a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, por isso o currículo intercultural apresenta as disciplinas relacionadas à língua portuguesa com as seguintes denominações:

Quadro 18 - Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico 1

COMPONENTE CURRICULAR
1. Português para fins Específicos I
2. Português para fins específicos II
3. Metodologia do Ensino de Português como Língua Adicional I
4. Ensino de Português como Língua Adicional II

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Outros componentes que tornam o currículo específico:

Quadro 19 - Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico 2

COMPONENTE CURRICULAR
1. Direitos Indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena
2. Estágio Supervisionado I

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Como vimos em nosso referencial, o professor indígena assumirá várias responsabilidades sociais em sua comunidade, além de ensinar nas escolas interculturais (Maher, 2006). Por transitarem entre as culturas indígenas e não-indígenas, esses profissionais são importantes na interlocução cultural e política. Por esta razão, o componente Direitos Indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena se insere neste critério, pois funciona como importante instrumento que encoraja a militância desses profissionais já que tem como objetivo “analisar as políticas públicas para os povos indígenas do Brasil” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 102).

Nesta perspectiva, a disciplina de **Estágio I** dá continuidade ao que foi iniciado no componente curricular anterior, pois tem como objetivo “refletir sobre a escola indígena e as trajetórias formativas visando ao fortalecimento da identidade docente e o compromisso social e político do professor indígena (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 102). Uma vez que o trabalho do professor indígena não se restringe apenas à sala de aula, ele assumirá diversas atribuições político-sociais dentro de sua comunidade (Matos; Monte, 2006).

Ainda sobre as atribuições do professor indígena, faz parte de suas atribuições a produção do seu próprio material didático, de forma a tender as demandas específicas de cada etnia (Matos; Monte, 2006). Por isso, é importante que o curso de formação intercultural capacite esses futuros profissionais. Por esta razão, buscamos identificar no currículo disciplinas que **orientem para produção de material didático**. Neste sentido, identificamos os componentes curriculares:

Quadro 20 - Orientação para produção de material didático

COMPONENTE CURRICULAR
1. Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas

2. História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
3. História na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II
4. Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena I
5. Etnomatemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Indígena II

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Embora o componente curricular *Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas* esteja mais voltado a produzir materiais para o ensino de línguas, apresenta também uma abordagem mais reflexiva a respeito da importância de produzir os próprios materiais didáticos, pois tem como objetivo “compreender a necessidade de se produzir materiais didáticos com e pelos alunos com vistas à aprendizagem da leitura e escrita autônoma e reflexiva” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 120).

Além desse componente já referido, também identificamos outros componentes curriculares, enumerados no quadro acima, que trazem como um dos objetivos da disciplina a elaboração de materiais didáticos específicos, ou seja, voltados ao ensino diferenciado nas comunidades indígenas.

O último critério da categoria *Organização curricular* diz respeito à **Educação antirracista**, pois a falta de consciência sobre as ideologias raciais direciona a educação a funcionar como um meio ideológico para manter alguns grupos em situação de privilégio em relação a outros (Santomé, 2011). O racismo acontece principalmente em situações de silenciamento nas quais histórias são ocultadas ou distorcidas. Além disso, acontece também quando os direitos de determinadas comunidades são ocultados. Nessa perspectiva, buscamos identificar componentes curriculares relacionados a conceitos “exploração, domínio, escravidão, invasão” (Santomé, 2011, p. 165), entre outras ideias que revelam a brutalidade da colonização. Assim, como buscamos também componentes curriculares que conscientizam os indígenas sobre seus direitos, pois promover a reflexão crítica dos futuros docentes sobre direitos é uma forma de educação antirracista, já que o racismo é reproduzido nos

currículos por meio dos silenciamentos, principalmente, em relação aos direitos de grupos minoritários (Santomé, 2011).

Quadro 21 - Educação antirracista

COMPONENTE CURRICULAR
1. História dos Povos Indígenas do Vale do Javari
2. História Brasileira e Amazônica
3. Direitos Indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

O primeiro componente a ser analisado diz respeito à **História dos Povos Indígenas do Vale do Javari**. O fato de ser voltado para os povos do Vale do Javari já é um primeiro passo para um currículo antirracista, pois ao invés de conhecer uma história que nada tem a ver com a formação de sua cultura, os indígenas irão conhecer como seus antepassados se estabeleceram na região onde vivem.

A análise da ementa mobiliza alguns termos como: “história antes do contato com a colonização”; “(des)colonização a partir da extração ilegal da madeira” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 120), os quais promovem outro olhar sobre a história, diferente de uma educação racista que omite alguns fatos e descreve a colonização como um ato heroico. No que diz respeito aos direitos indígenas, observamos alguns termos como: “situação da saúde indígena” e “demarcação da Terra indígena” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 120).

Além do ementário, é válido observar também alguns referenciais que reforçam a educação comprometida com o antirracismo, pois podemos observar a presença de algumas obras como: “A demarcação finalmente chega ao Vale do Javari”, “Madeireiros peruanos detonam o Vale do Javari”, “Colapso no atendimento provoca retorno de epidemias” e “Desastre sanitário”. Revelam um referencial comprometido com a realidade, em refletir sobre os problemas enfrentados pelas comunidades indígenas.

Observe a Figura abaixo:

Figura 2 - Ementa de História dos Povos Indígenas do Vale do Javari

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	História dos Povos Indígenas do Vale do Javari	60	-	-	-	4.4.0	
EMENTA							
História dos povos indígenas do Vale do Javari. Remanescentes arqueológicos e História antes do contato com a colonização. Compreensão dos processos de (des)colonização a partir da extração ilegal de madeira; das organizações Indígenas e indigenistas, da situação da saúde indígena. Os Índios isolados. O processo de demarcação da Terra Indígena do Vale do Javari. A atuação do Estado e o movimento indígena no Vale do Javari.							
OBJETIVO							
Refletir sobre a história dos povos indígenas do vale do javari a partir das categorias de contato, colonização e descolonização; Terra indígena e Saúde Indígena.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ul style="list-style-type: none"> • CAVUSCENS, Sílvio. A demarcação finalmente chega ao Vale do javari. In: RICARDO, Carlos Alberto (editor). Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000. São Paulo: Instituto Sócioambiental, 2000. • COSTA, Luís. Os outros dos Outros. IN: Beto Ricardo e Fany Ricardo (Editores Gerais) Povos Indígenas no Brasil 2001-2006. São Paulo: Instituto Sócioambiental, 2006. • RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: Informações para o professor. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 2. NASCIMENTO, Hilton S. Nascimento. Madeireiros Peruanos detonam o vale do Javari. IN: Beto Ricardo e Fany Ricardo (Editores Gerais) Povos Indígenas no Brasil 2001-2006. São Paulo: Instituto Sócioambiental, 2006. 3. MATOS, Beatriz de Almeida; MARUBO, Jorge. Colapso no atendimento provoca retorno de Epidemias. IN: Beto Ricardo e Fany Ricardo (Editores Gerais) Povos Indígenas no Brasil 2001-2006. São Paulo: Instituto Sócioambiental, 2006. 4. NASCIMENTO, Hilton S.; ERIKSON, Philippe. Desastre Sanitário. IN: Beto Ricardo e Fany Ricardo (Editores Gerais) Povos Indígenas no Brasil 2001-2006. São Paulo: Instituto Sócioambiental, 2006. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

O próximo componente a ser analisado diz respeito à História Brasileira e Amazônica, que também promove um olhar histórico mais voltado para a Amazônia, entretanto, o foco está em contar sobre a história da educação.

Figura 3 -Ementa de História Brasileira e Amazônica

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	História Brasileira e Amazônica	60	-	-	-	4.4.0	
EMENTA							
A historiografia brasileira: sua renovação teórico-metodológica e as repercussões no ensino de História da Educação no Brasil. A educação voltada à elite: dos tempos coloniais ao Brasil Republicano. A "tutela" indígena: das ordens religiosas do Brasil Colônia aos órgãos governamentais contemporâneos e a destruição de sua identidade cultural. A nova LDB e a tentativa de recuperação das memórias históricas indígenas.							
OBJETIVO							
Analisar o processo de formação histórico-educacional da sociedade brasileira e amazônica nas relações Educação e Sociedade Brasileira.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2001. 2. SAVIANI, Dermeval (org). História e História da Educação. Campinas: Histerdbr, 2000. 3. SILVA, Garcilenil do Lago. Educação na Amazônia Colonial: contrição à História da educação brasileira. Manaus: SUFRAMA, 1985. 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 2. HOLANDA, Sérgio Buarque (org). A época colonial, História Geral da Civilização brasileira. (t. III, vols 1,2). São Paulo: Difel, 1977. 3. MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. Educação de jovens e adultos no Estado do Amazonas. Manaus: EDUA, 2003. 4. SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de História da Cultura brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. 5. SOUZA, Márcio. Breve História da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

Ao analisar a ementa, é importante destacar algumas expressões como: “educação voltada às elites”; “tutela indígena”; “destruição de sua identidade cultural” e “recuperação das memórias indígenas”. Assim como observamos no componente anterior, tais expressões remetem um currículo mais comprometido contar a história a partir do olhar dos indígenas. É importante destacar também o referencial bibliográfico onde encontramos alguns títulos como: “Educação na Amazônia Colonial: contrição à História da educação brasileira”; “Educação de jovens e adultos no Estado do Amazonas” e “Breve História da Amazônia”.

Figura 4 - Ementa de Direitos indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	Direitos Indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena	60	-	-	-	4.4.0	
EMENTA							
Estudo analítico das políticas públicas para os povos indígenas do Brasil com ênfase sobre os direitos fundamentais: demarcação das terras indígenas, saúde indígena e educação escolar indígena. Os movimentos sociais indígenas e indigenistas na exigência dos direitos fundamentais dos povos indígenas no Brasil. As Políticas educacionais e legislação de ensino voltados aos direitos a educação escolar indígena intercultural e diferenciada.							
OBJETIVO							
Analisar as políticas públicas para os povos indígenas do Brasil com ênfase nos direitos fundamentais demarcação das terras indígenas, saúde indígena e educação escolar indígena.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Uma breve história da Educação Escolar Indígena. In: _____. Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012. 2. PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 3. GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia (Org.). Saúde Indígena: uma introdução ao tema. Brasília: MEC-SECADI, 2012. 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002. 2. _____. Resolução CNE/CEB 5/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. 3. _____. Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 6/2014. Aprovado em 02/04/2014 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, p. 85). 4. _____. Resolução CNE/CP 1/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12. 5. _____. Documento Base da II CONEEI, 2016. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

O componente de Direitos indígenas e Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena faz referência aos direitos dos povos indígenas. Nos objetivos da ementa, evidencia-se a ênfase em saúde, educação escolar e demarcação de terras a partir das políticas públicas dos povos indígenas. No ementário, encontramos algumas expressões que revelam uma preocupação com a educação antirracista como: “políticas públicas para os povos indígenas do Brasil”; “exigência dos direitos fundamentais” e “educação intercultural diferenciada”.

A partir da educação antirracista, é instigado um olhar mais crítico sobre a história que sempre foi contada nas escolas e nos fez acreditar que os europeus chegaram às terras brasileiras para salvar os indígenas da ignorância (Santomé, 2011). Ao conhecer outras versões para os fatos históricos percebemos que as diversas etnias indígenas sempre foram silenciadas e, em muitas situações, quase apagadas da história (Luciano, 2006).

Para a análise dos próximos critérios, consideramos o que foi exposto no referencial desta pesquisa sobre **Letramentos Críticos** (Cervetti; Damico; Pardales, 2001; Cassany, 2006; Cassany; Castella, 2010; Souza, 2011a, 2011b; Cope, Kalantzis; Pinheiro, 2020). Entendemos que por meio do ensino baseado neste tipo de letramento a aprendizagem não irá restringir-se a apropriar-se da leitura, da escrita, história, geografia, matemática e ciências, pois o processo de ensino-aprendizagem mobiliza o sujeito aprendente em uma abordagem integral, tendo como um de seus objetivos capacitar os sujeitos para agir no e sobre o mundo.

Ao considerarmos o critério **Espacialidades de (re)existência**, buscamos identificar no PPC do curso, um olhar sobre a Universidade e as escolas interculturais indígenas que apontasse esses espaços como um lugar de luta pela sobrevivência e (re)existência das culturas indígenas e chegamos à conclusão de que esta apreciação já foi iniciada durante todo o texto.

Desde o início desta investigação, apontamos alguns caminhos que tornam o curso de Pedagogia Intercultural Indígena como um espaço de (re)existência como por exemplo: incluir a cultura local dos povos do Vale do Javari no currículo; estudar e pesquisar sobre as línguas dos povos do Vale do Javari; articular os componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena e esclarecer os futuros docentes acerca dos direitos indígenas. Por tudo isso, a Universidade passar a funcionar como um espaço de (re)existência.

Apesar dos percursos listados acima, ainda encontramos um componente curricular que descreve as escolas interculturais como um espaço de (re)existência: **Escolas indígenas: produções cotidianas**.

Figura 5 -Ementa de Escolas indígenas: produções cotidianas

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	Escolas indígenas: produções cotidianas	60	-	-	-	4.4.0	-
EMENTA							
O currículo como produção cotidiana nas/das/com as escolas indígenas. A indissociabilidade entre prática/teoria. Políticas produzidas nos cotidianos das escolas indígenas. Projeto-Político-Pedagógico. Planejamento escolar. Práticas curriculares e emancipação social. Redes de conhecimentos. Epistemologias do Sul. Ecologia de Saberes. Justiça Cognitiva e Social.							
OBJETIVO							
Compreender o cotidiano das escolas indígenas como um espaçotempo de produção de conhecimentos.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda.(org). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008a. 2. BENDAZZOLI, Sirlene. Políticas Públicas de Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Ticunas no Alto Solimões/AM. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. 3. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012. 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 2. SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. 3. OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. Estudos do Cotidiano & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 4. SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). As Vozes do Mundo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. 5. ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. IN: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda.(org). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2008b. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

Mesmo que isso não apareça de forma explícita, o componente Escolas indígenas: produções cotidianas aborda a escola intercultural indígena como um local de (re)existência. Essas espacialidades de (re)existência funcionam como um local de reavivamento cultural onde funcionam as forças de resistência que lutam contra a dominação (Sanches, 2010). Ao analisar o ementário do componente, é possível perceber através de expressões que remetem à escola intercultural como um local de (re)existência como por exemplo: “políticas

produzidas no cotidiano da escola”, “práticas curriculares de emancipação social”, “epistemologias do sul” e “justiça cognitiva e social”. A partir dessas expressões, entendemos a escola não apenas como um local onde determinados conhecimentos serão repassados, mas sim como um lugar onde o conhecimento é produzido, um espaço de emancipação e reivindicação social.

Nesta perspectiva, além da escola funcionar como um espaço de (re)existência é importante que os futuros professores dessas escolas realizem **práticas docentes de (re)existência**, o que demanda "a exigência de uma interculturalidade equitativa" (Sanchez, 2010, p. 110). Com isso, os grupos minoritários, no caso os indígenas, poderão exercer a diferença e a cidadania de forma que tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades que a população não indígena.

Além disso, para gerar a (re)existência é necessária "a transformação reinvenção ou transformação de práticas e saberes dominantes por parte de grupos que tenham como fim a subversão de uma situação de subalternidade" (Kleiman; Sito, 2016, p. 180). Por isso, neste critério, buscamos identificar as disciplinas que confrontam os saberes valorizados/escolarizados com os conhecimentos que sempre foram marginalizados.

Quadro 22 - Práticas docentes de (re)existência

COMPONENTE CURRICULAR
1. Paradigmas em Educação: Perspectivas Inovadoras na Amazônia
2. Filosofia e Pensamento Indígena
3. Tópicos Especiais I: Levantamento Histórico das Comunidades Indígenas do Vale do Javari

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Nesta perspectiva, identificamos três componentes curriculares com essas características. O primeiro componente diz respeito a Paradigmas em Educação: Perspectivas Inovadoras na Amazônia, o nome já sugere uma ruptura com os conteúdos que sempre foram valorizados, pois as novas tendências em educação estão sendo abordadas de acordo com sua pertinência para os processos educativos na Amazônia. Além disso, é pertinente destacar algumas

expressões como: “inovações metodológicas” e “ruptura nos paradigmas” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 147).

Figura 6 - Ementa de Paradigmas em Educação: Perspectivas Inovadoras na Amazônia

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	Paradigmas em Educação: Perspectivas Inovadoras na Amazônia	60	-	-	60	4.4.0	-
EMENTA							
Abordagem crítica às novas correntes, tendências ou paradigmas em educação e sua pertinência para a contextualização nos processos educativos na Amazônia. A educação e suas contextualização no debate epistemológico na Teoria da Ciência e na Teoria do Conhecimento.							
OBJETIVO							
Estudar as abordagens teóricas que geraram reflexões ao sistema educativo e que geraram inovações metodológicas ou rupturas nos paradigmas de teoria do conhecimento e de história da ciência.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. ALVES, Rubem. Filosofia da Ciência. Introdução ao Jogo e suas Regras. Brasília: Editora Brasiliense 1981. 2. NEILL, Alexander Sutherland. Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños. Madrid, Fondo de Cultura Económica(1994) 3. BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2006, n. 3. p. 24-47. 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. CAPRA, Fritjof. A Teia da Vida. Uma nova compreensão científica dos Sistemas Vivos. Tradução Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix 2006 2. GAMBOA, Sílvio Sánchez. Epistemologia da pesquisa em educação. Campinas, SP: Práxis, 1996. 3. SHELDRAKE, Rupert. El Espejismo de la Ciencia. Barcelona: Editorial Kairós, 2013. 4. LAKATOS, Eva Maria. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2001. 5. SUCHODOLSKI, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. A pedagogia da existência. Lisboa: Livros Horizonte, 2º13. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

A segunda disciplina a ser analisada corresponde a **Filosofia e Pensamento Indígena**, esta já foi abordada anteriormente. Entretanto, apenas indicamos que articula conhecimentos indígenas e não-indígenas, já neste critério será analisada sob a perspectiva dos letramentos críticos e de (re)existência. Logo, no início do ementário já nos deparamos com a seguinte expressão: “conhecimento científico indígena”, um saber que sempre foi marginalizado e tratado como misticismo, além dessa expressão identificamos

outra como: “contribuição da criança para o estudo da cultura”, fato importante para estudar as culturas indígenas. Além disso, esta disciplina funciona como base teórica para o estudo de outros conteúdos que tornarão o currículo diferenciado como: etnometodologia, etnoconhecimento, etnolinguística, etnomatemática e etnoecologia.

Figura 7 - Ementa de Filosofia e Pensamento Indígena

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	Filosofia e Pensamento Indígena	60	-	-	-	4.4.0	
EMENTA							
<p>A travessia entre a Filosofia e o conhecimento científico indígena. As ciências do concreto e as ciências da participação. Mitos, ritos, símbolos, tempo e etno-história. Filosofias da educação ocidental e a educação indígena. A construção do conhecimento oral e escrito. Abordagens filosóficas sobre cognição, os processos de ensino-aprendizagem e o ver-ouvir-fazer. Estudos das relações intersocietárias estabelecidas por meio da escola, com ênfase nas questões de raça e gênero, e a contribuição das crianças para o estudo da cultura e da sociedade. Bases teóricas para uma educação escolar indígena: etnometodologia, etnoconhecimento, etnolinguística, etnomatemática e etnoecologia.</p>							
OBJETIVO							
<p>Conhecer a travessia entre a filosofia e o pensamento indígena instrumentalizando os discentes em formação a discutir e fazer conhecer a diversidade sociocultural étnica, filosófica, linguística dos povos indígenas para fundamentar uma proposta de educação que reconheça e respeite estas diferenças culturais e teóricas.</p>							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. OVERING, Joanna. O mito como história: um problema de tempo, realidade e outras questões. In: <i>Mana</i>, v.1, n.1, outubro de 1995, PPGAS – Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2. SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. <i>Proposições</i>, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. 3. TASSINARI, Antonella. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: <i>Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola</i> / Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (Orgs.). - 2.ed. – São Paulo: Global, 2001. 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coleção de livros didáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas: informações para o professor. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 2. BRASIL, PARECER CNE/CP Nº: 6/2014. HOMOLOGADO Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 31/12/2014, Seção 1, Pág. 85. 3. BARRETO, Maria das Graças de Carvalho. Filosofia da Educação II, História da Educação II, Sociologia da Educação II. Pedagogia Intercultural (volumes I,II,III). Manaus/AM: UEA Edições, 2010. 4. RIBEIRO, Darcy. <i>O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil</i>. 7.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. 5. HUGH-JONES, Stephen. 2012. “Escrita na pedra, escrita no papel”. In: Andreello, Geraldo (org), <i>Rotas de criação e transformação. Narrativas de origem dos povos indígenas do rio Negro</i>. FOIRN/ISA. Pgs 138-167. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

É importante observar também o referencial teórico da disciplina que aborda alguns textos como: Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação e Escrita na pedra, escrita no papel. Tais textos reforçam o compromisso em desenvolver um estudo promovendo a cultura indígena.

Figura 8 -Ementa de Tópicos especiais I

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	Tópicos Especiais I: Levantamento Histórico das Comunidades Indígenas do Vale do Javari	-	60	-	-	2.0.2	-
EMENTA							
A reflexão do professor indígena sobre o contexto histórico e sociocultural onde desenvolve o seu exercício pedagógico. Levantamento de informações, mapas, narrativas que integrem o professor, a comunidade e a escola.							
OBJETIVO							
Desenvolver as ferramentas teóricas e metodológicas para a reflexão pedagógica do professor respeito à comunidade aonde está inserida sua escola.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. CUNHA, M. C. da. História dos índios no Brasil. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 2. RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1996. 3. VILLARES, Luiz Fernando. Direito e povos indígenas. Curitiba-PR: Juruá, 2009. 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas: Brasília, Distrito Federal, DF: MEC; SEF, 2005. Recuperado em 25 de junho de 2016. 2. MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In L. D. Grupioni (Org.), <i>Formação de professores indígenas: repensando trajetórias</i> (pp. 11-38). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006. p. 11-37. 3. SAVIANI, D. Escola e democracia. 30. ed. Campinas, SP : Autores Associados, 1995. 4. _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 5. _____. A nova lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

O Componente Tópicos especiais I: Levantamento Histórico das comunidades indígenas do Vale do Javari procura estimular no futuro docente uma reflexão acerca da comunidade onde vive. Para que esta reflexão seja possível, é preciso que os futuros professores façam um “levantamento de

informações, mapas, narrativas que integrem o professor, a comunidade e a escola” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 98).

Durante muito tempo, tanto nas escolas quanto nas Universidades, os conteúdos sempre foram baseados a partir de sociedades e vivências distantes da realidade dos estudantes, por isso refletir sobre o fazer pedagógico a partir das vivências das comunidades onde irão desenvolver seu trabalho é uma forma de romper com os conteúdos que sempre foram ensinados.

Além das questões que trouxemos nos critérios anteriores sobre (re)existência, é relevante neste estudo incluirmos **a abordagem de múltiplas vozes sociais** nos estudos de Letramentos críticos, pois dentro desses estudos é desenvolvida a discussão sobre o mundo diverso atravessado por múltiplas culturas e identidades diferentes (Cervetti; Damico; Pardales, 2001; Souza, 2011; Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020). Nesse sentido, buscamos identificar componentes curriculares que problematize o mundo, os discursos e as práticas sociais das múltiplas culturas. Como pode ser observado no quadro abaixo, identificamos três componentes curriculares.

Quadro 23 - A abordagem de múltiplas vozes sociais

COMPONENTE CURRICULAR
1. Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I
2. Letramento e Alfabetização na Escola Indígena II
3. Tópicos Especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

A disciplina **Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I** se insere neste critério por propor os conteúdos de letramento e alfabetização a partir de um diálogo com as culturas próximas. Além disso, traz conceitos importantes para o entendimento das múltiplas culturas como: “interculturalidade, bilinguismos, plurilinguismo, multilinguismo e fortalecimento das línguas indígenas” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 99).

Ademais, o referencial bibliográfico traz leituras comprometidas em esclarecer sobre a diversidade linguística em torno das culturas indígenas como por exemplo: “A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito”; “Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngues” e

“Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi”.

Figura 9 - Ementa de Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				NºDE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena I	60	-	-	60	4.4.0	-
EMENTA							
Definição dos conceitos de alfabetização e letramento no espaço da escola indígena. Interculturalidade e o processo de alfabetização e letramento indígena. Níveis de escrita e leitura como ferramentas teóricas para o trabalho inicial de alfabetização. Bilinguismos, plurilinguismo e multilinguismo, cenários possíveis do trabalho com alfabetização e letramento entre indígenas.							
OBJETIVO							
Compreender os processos de alfabetização e letramento numa perspectiva cultural indígena em diálogo com as culturas próximas, bem como o entendimento de elementos como interculturalidade, bilinguismos, plurilinguismo, multilinguismo e fortalecimento das línguas indígenas como eixos para o uso eficiente da língua escrita e da leitura interpretativa em contextos específicos.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. CAVALCANTI, Mariilda de Couto.; MAHER, Terezinha de Jesus M. O índio, a leitura e a escrita - O que está em jogo?Brasília: Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005. 2. COUTINHO, Marília de Lucena. Psicogênese da língua escrita: O que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In. MORAIS, Artur G. de. Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p. 3. TFOUNI, Leda Verdani. Letramento e alfabetização. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47). 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito.MANA 14(1): 31-59, 2008. 2. MAIA, Marcus. Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngues. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005. 3. MORTATTI, M.R.L. Educação e letramento. São Paulo: UNESP, 2004. 4. SANTOS, Lilian Abram dos. Considerações sobre o ensino de português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005. 5. KLEIMAN, Angela.Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes Editores, 1989. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

A disciplina **Letramento e Alfabetização na Escola Indígena II** traz uma abordagem diferente, pois propõe uma reflexão sobre leitura e escrita a partir de influências culturais indígenas e não indígenas. É possível verificar também um referencial comprometido com esse processo de reflexão, pois encontramos leituras como: “As artes da palavra”; “A construção do conhecimento linguístico: do saber do falante à pesquisa” e “Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a

transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngues”.

Figura 10 - Ementa Letramento e Alfabetização na Escola Indígena II

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	Letramento e Alfabetização na Escola Indígena II	60	--	--	60	4.4.0	
EMENTA							
Gêneros (narrativos) de tradição oral. Gêneros textuais e leitura. Escrita e transcrição. Produção de textos. Acompanhamento do processo de alfabetização: os níveis de escrita e leitura. As habilidades e competências de uso da língua escrita para a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental.							
OBJETIVO							
Refletir sobre as influências da tradição cultural envolvidas no ato de ler e escrever que ocorrem em contextos indígenas e no contato destes com a sociedade circundante, bem como acerca das ferramentas de acompanhamento do processo de aquisição da linguagem escrita e leitura voltadas para os anos iniciais do ensino fundamental.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> BATISTA, Antônio A. G. Capacidades da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 2) _____. Planejamento da Alfabetização. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 4) _____. Planejamento da Alfabetização: capacidades e atividades. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 6) 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> CALVET, Louis-Jean. Tradição oral & Tradição escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. FRANCHETTO, Bruna. As artes da palavra. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003. FRANCHETTO, Bruna.; MAIA, Marcus.; SANDALO, Filomena.; STORTO, Luciana R. A construção do conhecimento linguístico: do saber do falante à pesquisa. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: Unemat, v. 1, n. 1, 2002. MAIA, Marcus. Uma mente, duas línguas: reflexões sobre a transferência de padrões de ordem vocabular em textos de falantes indígenas bilíngues. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 4, n. 1, 2005. MONTE, Nieta Lindenbergl. Alfabetização e Pós-Alfabetização: uma experiência de autoria. In: Revista Em Aberto, MECINEP: Brasília, julho, 1984. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

Inserimos neste critério também a disciplina **Tópicos especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari**, porque propõe uma “reflexão pedagógica sobre a organização comunitária e sua relação com o sistema social e organizacional não indígena” (PPC – Pedagogia Intercultural, 2018, p. 111).

Observe a Ementa de Tópicos especiais III apresenta na figura abaixo.

Figura 11 - Ementa de Tópicos especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
	Tópicos Especiais III: Organização das Sociedades Indígenas do Vale do Javari	-	60	-	60	2.0.2	
EMENTA							
O processo de reflexão sobre o sistema organizativo, social, económico e de parentesco da comunidade onde se encontra inserido o professor indígena. A reflexão pedagógica sobre a organização comunitária e sua relação com o sistema social e organizacional não indígena.							
OBJETIVO							
Estimular a identificação de formas organizacionais e de parentesco que são tradicionais e fazem parte da vida comunitária.							
BIBLIOGRAFIA BÁSICA							
<ol style="list-style-type: none"> 1. CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. <i>Sobre o pensamento antropológico</i>. RJ: Tempo Brasileiro, 2003. 2. DAMATTA, Roberto. <i>Relativizando: uma introdução à Antropologia Social</i>. Rio de Janeiro: Rocco, 1987. 3. LÉVI-STRAUSS, Claude. "Raça e História". In: <i>Antropologia Estrutural dois</i>. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987. 							
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR							
<ol style="list-style-type: none"> 1. LAPLANTINE, François. <i>Aprender Antropologia</i>. São Paulo: Brasiliense, 1999. 2. LARAIA, Roque de Barros. <i>Cultura: Um conceito Antropológico</i>. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 3. MALINOWSKI, Bronislaw. <i>Sexo e Repressão na Sociedade Selvagem</i>. Petrópolis: Vozes, 1973. 4. RADCLIFFE-BROWN, A. R. <i>Estrutura e função na sociedade primitiva</i>. [1935-1940]. Lisboa, Edições 70, s/d. (Introdução; Capítulos IX e X). 5. SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana. Práticas pedagógicas na escola indígena. São Paulo: Global, 2001. 							

Fonte: PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena de Atalaia do Norte/2018

Por fim, apesar do currículo analisado ainda apresentar alguns resquícios de colonialidade, como comentamos a respeito da bibliografia de alguns componentes curriculares nos quais os textos não se comunicam com os objetivos das disciplinas, a maior parte dos componentes curriculares do curso trazem conteúdos pertinentes para a educação intercultural indígena.

Ao finalizar a análise do currículo da UEA, destacamos que encontramos um currículo preocupado em atender às demandas específicas da Comunidade do Vale do Javari. A organização do currículo direcionada para a comunidade possibilitou a criação de componentes com conteúdos significativos, como por exemplo: Mitologia dos Povos Indígenas do Vale do Javari. Nesse sentido, destacamos também que encontramos componentes que incentivam a

pesquisar e a produzir materiais didáticos próprios. Assim concluímos que, a partir da análise curricular apresentada, constatamos que o curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UEA dialoga com os critérios do nosso quadro de análise. Sendo assim, promove os letramentos de (re)existência para a ação docente. Partindo deste mesmo princípio de análise, analisaremos a seguir o currículo do curso da UFAM.

4.1.2 Licenciatura Formação de Professores Indígenas da UFAM

Neste capítulo, apresentaremos a descrição e análise curricular do curso **Licenciatura Formação de Professores Indígenas** da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O curso tem duração de cinco anos e está dividido em três etapas: formação geral, formação específica e integração das áreas.

A formação geral tem duração de dois anos e carga horária de 1.320 horas. Nesta fase são estudados os fundamentos e noções básicas das disciplinas pedagógicas. Na primeira etapa, todos os alunos cursam as disciplinas juntos e, posteriormente, são divididos em três turmas.

Na segunda etapa os alunos decidem que área irão seguir, pois a formação específica é composta por três grandes áreas: **Ciências Humanas e Sociais** – História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia. **Ciências Exatas e Biológicas** – Matemática; Química; Física; Biologia. **Letras e Artes** – Língua Portuguesa; Língua Indígena; Expressão Cultural e Práticas Corporais. Esta fase também dura dois anos e tem carga-horária de 840 horas.

A etapa de integração tem duração de um ano e neste período as três turmas juntam-se novamente para discutirem os resultados dos trabalhos de pesquisa, de estágios, a elaboração e reelaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas, os trabalhos de conclusão de curso, dentre outras questões.

A última etapa do curso é o estágio, o qual é realizado de acordo com as diretrizes do Projeto Político Pedagógico (PPP). Para aqueles que ainda não iniciaram o trabalho docente, o estágio deve ser cumprido com 400 horas, já para aqueles que têm experiência docente, o estágio é estipulado em 200 horas.

Posteriormente a apresentação inicial, daremos início a análise curricular do curso **Licenciatura Formação de Professores Indígenas** a partir dos mesmos critérios que usamos para analisar o currículo da UEA.

No critério **diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa** buscamos identificar os elementos da cultura dominante e da cultura indígena, de modo que sejam estabelecidos em condições de igualdade e assim a cultura majoritária não sobressaia à cultura minoritária (D'Angelis, 2017; Luciano, 2006).

Nesse sentido, para a educação indígena ser desenvolvida em uma perspectiva intercultural, é necessária a valorização de elementos da cultura indígena de modo equitativo em relação à cultura majoritária. Dessa forma, é importante que os componentes curriculares correspondentes à cultura indígena sejam predominantes na grade curricular do curso, por isso separamos no quadro abaixo as disciplinas relacionadas à cultura indígena e as disciplinas que não estão relacionadas à cultura indígena.

Quadro 24 - Diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa por instituição e componente curricular

	COMPONENTE CURRICULAR
Disciplinas relacionadas à cultura indígena	Línguas indígenas na Amazônia; pesquisa e cotidiano da escola indígena I; história geral dos índios no Brasil; introdução à língua indígena; expressão cultural (II e III); alfabetização cartográfica; pesquisa e cotidiano da escola indígena (I e II); saberes geográficos: organização do espaço (sociedade e natureza); história das políticas indigenistas e indígenas no Brasil; antropologia (II; III e IV); história dos povos indígenas na Amazônia; formação e características do espaço geográfico: território dos povos; introdução à história dos povos indígenas; planejamento e gestão territorial: território e territorialidades; língua indígena (I, II, III, IV); práticas corporais; pesquisa em letras e artes e cotidiano do professor indígena (I e II); línguas em contato: português e língua indígena; biologia (I, II e III);
Disciplinas relacionadas à cultura não-indígena	Fundamentos da educação (I e II); matemática(I, II e III); metodologia do estudo; fundamentos da educação I; língua portuguesa (I, II, III, IV, V, VI); organização do trabalho escolar (I e II); pensamento filosófico-científico: diversidade de saberes e

	lógicas; fundamentos da matemática elementar ; tópicos de física; tópicos de química; tópicos de biologia; química (I, II e III); física (I, II e III); pesquisa em ciências exatas e biológicas e cotidiano do professor; política e organização da educação básica; língua brasileira de sinais; antropologia I; sociologia (I e II); pesquisa em ciências humanas e sociais e cotidiano do professor; política e organização da educação básica; expressão cultural I; política e organização da educação básica;
--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPP (2023)

Como já foi mencionado na descrição curricular, o curso de Licenciatura Formação de Professores Indígena da UFAM, é dividido em três áreas específicas: Ciências Humanas e Sociais, Ciências Exatas e Biológicas e Letras e Artes. Para realização dessa análise, primeiramente, identificamos as disciplinas do tronco comum e posteriormente as disciplinas específicas de cada área.

O tronco comum é composto por 18 disciplinas, desse total identificamos 5 disciplinas ligadas à educação ou cultura indígena e 13 que não se relacionam à cultura indígena.

No que diz respeito às disciplinas específicas de cada área, identificamos na área de Humanas e Sociais 9 disciplinas estão relacionadas de forma direta ou indireta à cultura indígena e 10 disciplinas não possuem relação com a cultura indígena. Na área de Exatas e Biologia, identificamos 4 disciplinas relacionadas à cultura indígena e 15 disciplinas que não estão relacionadas à cultura indígena. A área de Letras e Artes possui 10 disciplinas relacionadas à educação indígena e 9 que fazem parte da educação não-indígena.

Dessa forma, a área que menos faz articulação entre cultura indígena e não-indígena é a área de Exatas e Biologia. Ao analisar as ementas dos componentes curriculares dessa área, também verificamos muitos deles não apresentam um referencial bibliográfico, e a parte onde deveria apresentar o descritivo das ementas e objetivos é breve e não faz qualquer tipo de alusão aos conteúdos da educação indígena.

Apesar das outras áreas apresentarem um número maior de componentes que tentam associar a cultura indígena e não-indígena, também

foi identificado o mesmo problema nas ementas de alguns componentes, ou seja, não há bibliografia.

Ainda dentro da categoria interculturalidade, é importante observar a **Abordagem das línguas indígenas**, pois a língua é um dos mais importantes instrumentos de perpetuação de uma cultura. Nesse contexto, a escola assume a responsabilidade de valorizar as línguas indígenas que sobreviveram (Grupioni, 2006).

Neste sentido, buscamos por componentes curriculares voltados ao estudo das línguas indígenas do estado do Amazonas ou que fizessem referência ao estudo das línguas indígenas, assim listamos as seguintes disciplinas:

Quadro 25 - Estudos das línguas indígenas por área e componente curricular

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Formação geral	1. línguas indígenas na Amazônia 2. Introdução à língua Indígena
Letras e artes	3. Língua indígena I 4. Língua indígena II 5. Língua indígena III 6. Língua indígena IV

Fonte: elaborado a partir do PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2023)

O primeiro componente curricular, **Línguas Indígenas na Amazônia**, faz parte da formação geral, ou seja, as três áreas estudam os conteúdos desta disciplina. Esta disciplina trata do panorama sincrônico e diacrônico de distribuição das línguas indígenas no estado do Amazonas, entretanto, o foco é a língua falada pelos indígenas da turma.

O componente **Introdução à Língua Indígena** também faz parte do tronco comum, além de se referir ao estudo da língua falada pela turma. Os conteúdos permitem que os futuros docentes estudem a “história da língua indígena da Turma: origens, mudanças, interferências” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012).

Além dos componentes de formação geral, identificamos mais quatro componentes que se referem às línguas indígenas, entretanto, fazem parte somente da grade curricular da área Letras e Artes. O primeiro, **Língua Indígena**

I, aborda os conteúdos de fonética e fonologia; o segundo, **Língua Indígena II**, refere-se aos conteúdos relacionados à morfologia; o terceiro, **Língua Indígena III**, traz conteúdos relacionados à sintaxe e a quarta, **Língua Indígena IV**, discorre sobre os conteúdos relacionados à literatura oral. Além disso, é importante ressaltar que os componentes **Língua indígena I, II, III e IV** são direcionadas aos estudos de das línguas faladas pela turma. Dessa forma, os conteúdos mudam a cada nova turma.

No que se refere a **aspectos da educação tradicional indígena em contraposição ao aspecto da educação escolar intercultural indígena**, buscamos identificar componentes curriculares que fizessem referência à educação tradicional indígena, nesta perspectiva, identificamos os seguintes componentes:

Quadro 26 - Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena por instituição e componente curricular

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Humanas e sociais	1. Antropologia III 2. Geografia III - planejamento e gestão territorial: território e territorialidades do povo indígena
Letras e artes	3. Práticas corporais

Fonte: elaborado a partir do PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2023)

Um dos elementos presentes na educação tradicional indígena diz respeito a territorialidade (LUCIANO, 2006), neste sentido, identificamos dois componentes curriculares que abordam este assunto, são eles: Antropologia III e Geografia III - planejamento e gestão territorial: território e territorialidades do povo indígena.

O componente **Antropologia III** aborda conteúdos relacionados a: “Gestão territorial e conhecimentos tradicionais”; “Política territorial”; “A territorialização da identidade étnica” e “política do Estado de demarcação de terras” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 57).

O componente **Geografia III** aborda conteúdos relacionados a: “Formas e usos do território”; “Gestão territorial e autonomia” e “Metodologia de ensino:

análise e representação participativa da gestão do território indígena” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 66).

Alguns aspectos da educação tradicional indígena envolvem atividades como a caça, a pesca, o artesanato, entre outras (Luciano, 2006), tais atividades são aprendidas com os pais e avós desde a infância por meio da observação. Nesse sentido, identificamos um componente curricular no qual esses aspectos são abordados: **Práticas corporais**.

Primeiramente, na ementa do componente, as práticas corporais são classificadas como: “andar, correr, saltar, transportar, lançar, nadar, mergulhar, caçar e outras” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 49). Todas essas atividades fazem parte do cotidiano dos indígenas e como falamos inicialmente, são aprendidas desde a infância de modo que o indígena será formado para servir a todos de sua comunidade (Luciano, 2006). Ainda segundo o PPP (2012), esta disciplina busca problematizar a historicidade dos povos indígenas por meio dessas práticas, pois estas possibilitam a continuidade das expressões culturais como: rituais, costumes e transmissão de valores.

O próximo critério a ser analisado nesta categoria diz respeito à **interculturalidade em oposição ao Colonialismo**, diferentemente dos outros aspectos, nos quais buscamos componentes curriculares que correspondessem à educação intercultural, neste buscamos identificar na bibliografia das disciplinas resquícios da educação colonial. Por isso, selecionamos alguns componentes que apesar do título remeter a uma ideia de que se refere à cultura indígena ou está articulada com a cultura indígena, apresentam referencial discrepante da proposta.

Observe o quadro que segue.

Quadro 27 - Interculturalidade em oposição ao colonialismo

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Letras e artes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Língua indígena I 2. Língua indígena II 3. Língua indígena III 4. Expressão cultural I 5. Expressão cultural II 6. Expressão cultural III

Humanas e sociais	7. Pensamento filosófico-científico: diversidade de saberes e lógicas I 8. Pensamento filosófico-científico: diversidade de saberes e lógicas II 9. Sociologia I
-------------------	--

Fonte: elaborado a partir do PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2023)

Sobre as disciplinas **Língua indígena I, II, III e IV**, durante a análise das ementas percebemos que apesar das quatro disciplinas abordarem conteúdos diferentes, o referencial bibliográfico é o mesmo. Além disso, o referencial bibliográfico não possui ligação com os conteúdos abordados nas quatro disciplinas.

O primeiro corresponde a um ensaio, em língua espanhola, sobre “a imaginação e o movimento”, mais ligado à filosofia e literatura. O segundo não ficou claro de que se trata, parece ser um artigo, entretanto, não encontramos referência alguma. O terceiro texto se trata de uma Tese na área de educação e filosofia, dentre os conteúdos da tese, não identificamos nada que fizesse referência à língua indígena no que diz respeito a seus aspectos semânticos, sintáticos e morfológicos.

Observe a figura abaixo.

Figura 12 - Ementa de Língua indígena I, II, III e IV

LÍNGUA INDÍGENA I – 60 h/a (LA)

Ementa: Fonética e Fonologia: definições. Fonética articulatória: órgãos que intervêm na fonação; pontos e modos de articulação. Vogais e consoantes. Segmentos e supra-segmentos: características da língua indígena da Turma. Estrutura dos sons. Teoria estruturalista do fonema: oposição e distribuição complementar, alofones, semelhança fonética, distribuição limitada. Segmentos bivalentes e sua interpretação. Neutralização e arquifonema. Processos e regras fonológicas da língua indígena da Turma.

BIBLIOGRAFIA

BACHARELARD, Gaston: *El Aire y los Sueños*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1982.

SANTOS DE OLIVEIRA, Alexandre. Artigo (Em análise), 2005.

ROJAS NIÑO, Carlos G. "Criatividade do homem comum, estética, educação, cotidiano". Tese UNICAMP: Filosofia e História da Educação, 1997. N/E.

LÍNGUA INDÍGENA II – 60 h/a (LA)

Ementa: Morfologia. Teoria estruturalista do morfema. Alomorfes e complicação da análise morfêmica da língua indígena da Turma: acumulação de morfemas, morfema com significado descontinuo, morfema zero. Morfema e palavra. Formação de palavras. Classes de morfemas e partes do discurso (com enfoque no sistema verbal da língua).

BIBLIOGRAFIA

BACHARELARD, Gaston: *El Aire y los Sueños*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1982.

SANTOS DE OLIVEIRA, Alexandre. Artigo (Em análise), 2005.

ROJAS NIÑO, Carlos G. "Criatividade do homem comum, estética, educação, cotidiano". Tese UNICAMP: Filosofia e História da Educação, 1997. N/E.

LÍNGUA INDÍGENA III– 60 h/a (LA)

Ementa: A sintaxe e o sintagma. Relação e hierarquia entre os morfemas. Análise estruturalista em constituintes imediatos. Análises funcionais a partir de enunciados mínimos. As orações relativas e adverbiais (temporal, causal, final) na língua indígena da Turma.

BIBLIOGRAFIA

BACHARELARD, Gaston: *El Aire y los Sueños*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1982.

SANTOS DE OLIVEIRA, Alexandre. Artigo (Em análise), 2005.

ROJAS NIÑO, Carlos G. "Criatividade do homem comum, estética, educação, cotidiano". Tese UNICAMP: Filosofia e História da Educação, 1997. N/E.

LÍNGUA INDÍGENA IV – 60 h/a (LA)

Ementa: Literatura oral. Controvérsias sobre literatura oral. Gêneros orais na cultura cabocla e indígena da Amazônia: mitos, cantos, lendas, provérbios, adivinhações, formas rituais, canções, discursos habituais, etc. A narratologia.

BIBLIOGRAFIA

BACHARELARD, Gaston: *El Aire y los Sueños*. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1982.

SANTOS DE OLIVEIRA, Alexandre. Artigo (Em análise), 2005.

ROJAS NIÑO, Carlos G. "Criatividade do homem comum, estética, educação, cotidiano". Tese UNICAMP: Filosofia e História da Educação, 1997. N/E.

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

O mesmo acontece com as disciplinas **Expressão cultural I, II e III**, apesar de possuírem objetivos diferentes, o referencial bibliográfico é o mesmo e não corresponde aos objetivos das três disciplinas. Além disso, repete o mesmo referencial das disciplinas Língua indígena I, II, III e IV.

Figura 13 - Ementa de Língua indígena I, II, III e IV

EXPRESSÃO CULTURAL I – 60 h/a (FG)

Ementa: Potencia sinestésica da expressão cultural: a percepção sensorial, a expressão individual e grupal nas diversas linguagens que ocasionalmente sejam priorizadas e na intertextualidade que a cultura coloca. Expressão Cultural, criatividade e criticidade.

BIBLIOGRAFIA

BACHARELARD, Gaston: El Aire y los Sueños. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1982.

SANTOS DE OLIVEIRA, Alexandre. Artigo (Em análise), 2005.

ROJAS NIÑO, Carlos G. “Criatividade do homem comum, estética, educação, cotidiano”. Tese UNICAMP: Filosofia e História da Educação, 1997. N/E.

EXPRESSÃO CULTURAL II – 60 h/a (LA)

Ementa: Aspectos diversos da expressão cultural de outros grupos sociais. Relacionamento crítico com outras formas de Expressão Cultural dos povos latinoamericanos e, particularmente, da Amazônia.

BIBLIOGRAFIA

BACHARELARD, Gaston: El Aire y los Sueños. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1982.

SANTOS DE OLIVEIRA, Alexandre. Artigo (Em análise), 2005.

ROJAS NIÑO, Carlos G. “Criatividade do homem comum, estética, educação, cotidiano”. Tese UNICAMP: Filosofia e História da Educação, 1997. N/E.

EXPRESSÃO CULTURAL III – 60 h/a (LA)

Ementa: Releitura e reconstrução de cosmos estéticos diversos, dada a necessidade da relação com a cultura dos povos indígenas. Recriação da chamada Arte Universal, no sentido sinestésico/crítico.

BIBLIOGRAFIA

BACHARELARD, Gaston: El Aire y los Sueños. Fondo de Cultura Económica, Bogotá, 1982.

SANTOS DE OLIVEIRA, Alexandre. Artigo (Em análise), 2005.

ROJAS NIÑO, Carlos G. “Criatividade do homem comum, estética, educação, cotidiano”. Tese UNICAMP: Filosofia e História da Educação, 1997. N/E.

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012

Ao analisar a ementa do componente Pensamento filosófico-científico: diversidade de saberes e lógicas I, percebemos uma valorização da cultura não-indígena e a falta de articulação com os conhecimentos indígenas. No currículo anterior, analisamos uma disciplina semelhante, Filosofia e Pensamento Indígena, na qual os conteúdos de filosofia foram articulados a conhecimentos indígenas. Já a disciplina em questão, apesar de se referir à diversidade de saberes e lógicas, em momento algum se preocupou em fazer referência à diversidade de saberes e lógicas das comunidades indígenas, isso ficou evidente tanto na descrição da ementa quanto no referencial bibliográfico.

Figura 14 - Ementa de Língua indígena I, II, III e IV

PENSAMENTO FILOSÓFICO-CIENTÍFICO: DIVERSIDADE DE SABERES E LÓGICAS I – 60 h/a (FG)

Ementa: O Logos mítico, o Logos filosófico e o Logos científico. O nascimento da Filosofia na Grécia antiga. Filosofia e História. Filosofia e Sociedade.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução da 1ª. edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Dicionario de filosofia.

ANDERY, M. A. et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1999.

BACHELARD, Gaston. Epistemologia: trechos escolhidos. Tradução de Nathanael C. Carneiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BASSO, Maximino. A atividade filosófica: os pensadores originários. Brasília: Universal, 1997.

BOEHNER, Philotheus; Gilson, Etienne. História da filosofia cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa. Tradução de Raimundo Vier, O. F. M., 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

BORNHEIM, G. A. (Org.). Os filósofos pré-socráticos. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

BRÉHIER, E. História da filosofia. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BRUGGER, Walter. Dicionário de filosofia. 2. ed. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Herber. 1967.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 4. ed. São Paulo: Ática 2002.

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

O mesmo acontece com o componente Pensamento Filosófico-científico: diversidade de saberes e lógicas II, pois não apresenta articulação com elementos da cultura indígena e o referencial bibliográfico evidencia a valorização da cultura não-indígena.

Observe a figura que segue.

Figura 15 - Ementa de Pensamento Filosófico-científico: diversidade de saberes e lógicas II

PENSAMENTO FILOSÓFICO-CIENTÍFICO: DIVERSIDADE DE SABERES E LÓGICAS II – 60 h/a (HS)

Ementa: As diversas formas de exercício da razão. A razão instrumental. Filosofia, Ciência e Ideologia. Filosofia e ética da Ciência.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. Tradução da 1ª. edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução de: Dicionario de filosofia.

ANDERY, M. A. et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. São Paulo: EDUC, 1999.

BACHELARD, Gaston. Epistemologia: trechos escolhidos. Tradução de Nathanael C. Carneiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BASSO, Maximino. A atividade filosófica: os pensadores originários. Brasília: Universal, 1997.

BOEHNER, Philotheus; Gilson, Etienne. História da filosofia cristã: desde as origens até Nicolau de Cusa. Tradução de Raimundo Vier, O. F. M., 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982.

BORNHEIM, G. A. (Org.). Os filósofos pré-socráticos. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

BRÉHIER, E. História da filosofia. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

BRUGGER, Walter. Dicionário de filosofia. 2. ed. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Editora Herber. 1967.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 4. ed. São Paulo: Ática 2002.

FRANKLIN, Leopoldo e Silva. Primeira filosofia. São Paulo: Brasiliense, 1987.

Fonte: PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012

A disciplina de **Sociologia I** apresenta o mesmo problema das duas últimas analisadas, não se articula com a cultura indígena, inclusive traz como um dos conteúdos a diversidade cultural. Entretanto, a diversidade cultural não está articulada ao grande número de etnias indígenas. Além disso, ao analisarmos o referencial bibliográfico da disciplina, não identificamos título algum de texto que aborde as diversas culturas indígenas.

Observe a figura abaixo.

Figura 16 - Ementa de Sociologia I

SOCIOLOGIA I – 60 h/a (HS)

Ementa: As ciências naturais e as ciências sociais. A Sociologia como ciência da modernidade. Estado e Sociedade civil. História e diversidade cultural.

BIBLIOGRAFIA

DEMO, Pedro. Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social. 53. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos. Introdução à sociologia. 20. ed. São Paulo: Moderna, 2001.

SOARES, Francisco Lima. Introdução à sociologia. Imperatriz: Ética, 2009.

COMPLEMENTAR:

ARON, Raymond. As etapas do pensamento sociológico. 7. ed. São Paulo: Martins, 2008.

BERGER, Peter. Luckmann. A construção da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOTTOMORE, T. B. Introdução à sociologia. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

COSTA, Cristina. Sociologia: introdução à ciência da sociedade. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

FERRÉOL, Gilles. Introdução à sociologia. São Paulo: Atica, 2007.

GUARESCHI, Pedrinho. Sociologia crítica: alternativas de mudança. 53. ed. Porto Alegre: EDIPURCRS, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Sociologia geral. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. O que é sociologia. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

NOVA, Sebastião Vila. Introdução à sociologia. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

Fonte: PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012

Além dos componentes curriculares apresentados, verificamos também que a maioria das disciplinas da área de Ciências Exatas e Biológicas não fazem articulação com os conhecimentos indígenas. Dentre as trinta e uma disciplinas específicas, identificamos apenas quatro que serão analisadas no critério a seguir.

Nesta perspectiva, no critério a seguir, apresentaremos os componentes curriculares que conseguiram fazer a **Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena**. Neste sentido, **analisaremos** as disciplinas acadêmicas que conseguem dialogar com a cultura indígena.

Quadro 28 - Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Área comum	1. Política e organização da educação básica
Exatas e biológicas	2. Biologia I 3. Biologia II 4. Biologia III 5. Pesquisa em ciências exatas e biológicas e cotidiano do professor indígena I

Humanas e Sociais	6. Antropologia IV 7. História das políticas indigenistas e indígenas no Brasil 8. Introdução à história dos povos indígenas 9. História dos povos indígenas na Amazônia 10. Geografia I - saberes geográficos: organização do espaço (sociedade e natureza) 11. Geografia II - formação e caracterização do espaço geográfico: território do povo indígena, ambiente e sustentabilidade 12. Geografia III - planejamento e gestão territorial: território e territorialidades do povo indígena 13. Pesquisa e cotidiano da escola indígena I
Letras e Artes	14. Línguas em contato: português e língua indígena 15. Pesquisa em letras e artes e cotidiano do professor indígena I

Fonte: elaborado a partir do PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2023)

O componente curricular **Política e Organização da Educação Básica** faz uma retrospectiva histórica acerca da política educacional brasileira, principalmente em relação às questões voltadas às constituições e resoluções, até chegar à Legislação específica da Educação Escolar Indígena. Esta ideia é reforçada no referencial bibliográfico da disciplina por apresentar textos como: “Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil” e “Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 28).

Os componentes curriculares **Biologia I, II e III**, tentam articular os conteúdos de algum modo à realidade das comunidades indígenas. A primeira busca “a transversalidade desses conhecimentos para o ambiente em que vivem as comunidades indígenas” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 71). A segunda busca comparar “os recursos naturais resultantes desses processos (captação e transformação da matéria para organismos) ao longo da previa história ambiental aos utilizados hoje pelos povos indígenas (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 71). A terceira articula os conteúdos com “questões éticas, econômicas e ecológicas relativas ao uso da biodiversidade e do conhecimento acumulado dos povos da floresta em especial os povos indígenas” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 71).

O componente **Pesquisa em ciências exatas e biológicas e cotidiano do professor indígena I** articula as práticas científicas e de laboratório à “realidade dos povos indígenas” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 72).

No mesmo caminho segue **Antropologia IV**, entretanto esta faz parte apenas da matriz curricular da área Humanas e Sociais, também articula conteúdos clássicos de estudos da antropologia às vivências em comunidades indígenas que são observadas em algumas expressões como: “Significados culturais de natureza”; “Etnodesenvolvimento”; “povos tradicionais” e “Direitos sobre os conhecimentos tradicionais” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 58).

Em seguida, analisamos os componentes de história articulada a conteúdos pertinentes à educação indígena como: **História das políticas indigenistas e indígenas no Brasil, Introdução à história dos povos indígenas e História dos povos indígenas na Amazônia** que articula a disciplina de história, que é um componente clássico, às políticas indigenistas.

Os componentes **Geografia I, II e III** combinam seus conteúdos clássicos às vivências indígenas. A primeira aborda “A leitura indígena da geografia e das categorias geográfica”; já a segunda aborda os conteúdos sobre “relevo e suas características geológica e geomorfológica”, considerando o território onde vivem as populações indígenas; e a terceira aprofunda o conhecimento sobre “terra, território e territorialidades indígenas. Formas e usos do território – plano diretor, unidades de conservação” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 66).

O componente **Línguas em Contato: Português e Língua Indígena**, que faz parte do currículo apenas da área Letras e Artes, aborda conteúdos relacionados às relações de contato da língua portuguesa, língua falada pela comunidade circundante, e as línguas indígenas. Um dos conteúdos diz respeito às interferências sofridas pelas línguas.

O componente **Pesquisa em Letras e Artes e Cotidiano do Professor Indígena I** dá continuidade ao mesmo conteúdo de Línguas em contato: português e língua indígena, entretanto de forma mais aprofundada, pois é proposto um levantamento Sociolinguístico a partir das situações de contato com os não-indígenas.

No critério anterior, observamos a articulação entre componentes curriculares clássicos e conteúdos relacionados à realidade das comunidades indígenas, essa articulação é importante para o desenvolvimento da educação intercultural indígena, visto que esta é baseada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Nesse sentido, é priorizado o respeito às diferentes situações socioculturais e sociolinguísticas das diferentes etnias indígenas (Grupioni, 2006). Partindo desta ideia, analisaremos os **princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico** neste critério. Neste sentido, buscamos identificar a presença de disciplinas que tornam o currículo de formação intercultural diferenciado e específico em relação aos outros currículos de formação inicial docente.

Quadro 29 - Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Humanas e Sociais	1. Pesquisa e cotidiano do professor indígena I
Tronco comum	2. Estágio I
Letras e Artes	3. Língua portuguesa I 4. Língua portuguesa VI

Fonte: elaborado a partir do PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2023)

Além dos componentes que apresentamos em critérios anteriores como os que estão ligados às línguas indígenas faladas pela turma e a articulação entre conteúdos clássicos e os situados na cultura indígena, identificamos no quadro acima algumas outras disciplinas.

Discorremos em nosso referencial que, dentre as diversas funções do professor indígena, ele precisa se constituir em um pesquisador (Grupioni, 2006; Matos; Monte, 2006). Neste sentido o componente **Pesquisa e Cotidiano do Professor Indígena I** busca indicar caminhos para produção de projetos relacionados à prática pedagógica dos futuros docentes, alinhando-os às necessidades das escolas indígenas.

Da mesma forma que o componente anterior, **Estágio I**, também está ligado à pesquisa da prática pedagógica. Entretanto, será feita a “observação e análise da sala de aula e sua articulação com os demais espaços da escola e da

aldeia” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 74). Diferentemente dos demais componentes de estágios convencionais, nos quais a única preocupação envolve a prática pedagógica, este componente curricular visa à articulação do ambiente pedagógico e todo o espaço da comunidade indígena.

À primeira vista, os componentes **Língua Portuguesa I e IV** não parecem indicar qualquer diferenciação do componente ensinado em cursos superiores não-indígenas, no entanto, ao analisar as ementas, identificamos algumas diferenças. A primeira apresenta como um dos conteúdos os “aspectos do Português falado pelos indígenas” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 34). A segunda apresenta como conteúdo diferenciado as “características sociais e linguísticas do Português no Amazonas” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 43).

No critério **Educação antirracista**, buscamos componentes curriculares que problematizassem, mesmo que de forma sutil, aspectos relacionados às ideologias raciais, pois sem essas reflexões críticas a educação funciona apenas como um meio ideológico para que alguns grupos continuem com privilégios (Santomé, 2011). Nesta lógica, o racismo acontece principalmente em situações de silenciamento nas quais fatos históricos são ocultados ou distorcidos, além disso, alguns grupos permanecem na total ignorância sobre seus direitos. Nesse sentido, neste critério, buscamos identificar componentes curriculares nos quais fizessem referência a conceitos “exploração, domínio, escravidão, invasão” (Santomé, 2011, p. 165), entre outros conceitos que revelam a brutalidade da colonização. Assim como buscamos também componentes curriculares que conscientizam os indígenas sobre seus direitos, pois esclarecer futuros docentes sobre direitos é uma forma de educação antirracista.

Quadro 30 - Educação antirracista

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Humanas e Sociais	<ol style="list-style-type: none"> 1. História das políticas indigenistas e indígenas no Brasil 2. História dos povos indígenas na Amazônia 3. Introdução à história dos povos indígenas

Fonte: elaborado a partir do PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2023)

Como podemos observar, os três componentes curriculares estão dentro da área de Humanas e Sociais e estão articulados aos conteúdos de história.

Figura 17 - Ementa de História das Políticas Indigenistas e indígenas no Brasil

HISTÓRIA DAS POLÍTICAS INDIGENISTAS E INDÍGENAS NO BRASIL – 60 h/a (HS)

Ementa: Princípios da legislação indigenista da Coroa portuguesa e do Império brasileiro; Políticas indígenas nos tempos coloniais e no Império brasileiro; Instituições tutelares republicanas (SPI e FUNAI); Os índios hoje: dilemas e perspectivas

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses Indígenas – identidades e cultura nas aldeias coloniais do rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BETHELL, Leslie (Org.). *América Latina Colonial*. Vols. I e II. São Paulo, Edusp / Funag, 1998 e 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

DAVIS, Shelton H. *Vítimas do Milagre – O desenvolvimento e os índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DOMINGUES, Ângela. *Quando os Índios eram Vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda Metade do Século XVIII*. Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 2000.

FAUSTO, Carlos. *Os Índios Antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

GAGLIARDI, José Mauro. *O Indígena e a República*. São Paulo: Hucitec / Edusp / SEC-SP, 1989.

HEMMING, John. *Ouro Vermelho: a conquista dos índios brasileiros*. São Paulo: Edusp, 2007.

HOORNAERT, Eduardo. *História da Igreja no Brasil Colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IBGE. *Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju*. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Estado e os Povos indígenas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED-Museu Nacional, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC / LACED-Museu Nacional, 2006.

MARCHANT, Alexandre. *Do Escambo à Escravidão – as relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional. Brasília: INL, 1980.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

NOVAES, Adauto (Org.). *A outra Margem do Ocidente*. Rio de Janeiro: MinC-Funarte / Cia. das Letras, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: MEC / LACED – Museu Nacional, 2006.

POMPA, Cristina. *Religião como Tradução – Missionários, Tupi e Tapuia no Brasil colonial*. Bauru (SP): EDUSC, 2003.

PROST, André. *Arqueologia Brasileira*. Brasília: Ed. UNB, 1992.

PUNTONI, Pedro. *A Guerra dos Bárbaros – povos indígenas e a colonização do sertão nordeste brasileiro, 1650-1720*. Hucitec / Edusp, 2002.

ROCHA, Leandro Mendes. *A Política Indigenista no Brasil: 1930-1967*. Goiânia: Ed. UFG, 2003.

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

Apesar de já termos citado o componente de **História das políticas indigenistas e indígenas no Brasil**, iremos analisá-la agora sob um outro aspecto, pois não se trata apenas de um componente clássico articulado a conteúdos pertinentes à educação indígena. Além de apresentar conteúdo como “Princípios da legislação indigenista”, importante instrumento de luta pela sobrevivência das culturas indígenas, ainda faz um apanhado histórico acerca do conteúdo como, por exemplo: “políticas indígenas nos tempos coloniais”; “Instituições tutelares republicanas” e “os índios hoje” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 60).

A ementa ainda traz algumas leituras relevantes para educação antirracista como: “Metamorfoses Indígenas – identidades e cultura nas aldeias coloniais do rio de Janeiro”; História dos índios no Brasil; Quando os Índios eram Vassallos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda Metade do Século XVIII e a Política Indigenista no Brasil: 1930-1967.

Figura 18 - Ementa de História dos povos indígenas na Amazônia

HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA – 60 h/a (HS)

Ementa: Do Paleoindígena às sociedades Complexas; Povos Indígenas nos documentos etno-históricos (século XVI e XVII); Conquista lusitana e a resistência indígena; Povos indígenas na Amazônia imperial e republicana; As igrejas e os índios; Os grandes projetos e as populações indígenas.

BIBLIOGRAFIA

DAVIS, Shelton H. *Vítimas do Milagre – O desenvolvimento e os índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DOMINGUES, Ângela. *Quando os Índios eram Vassallos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda Metade do Século XVIII*. Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, 2000.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Estado e os Povos indígenas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED-Museu Nacional, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC / LACED-Museu Nacional, 2006.

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

Como o nome: **História dos Povos Indígenas na Amazônia**, o componente apresenta um olhar histórico mais voltado para a história dos povos indígenas. O fato de ter um componente de história no qual os conteúdos são abordados sob uma perspectiva indígena, já configura como educação antirracista. Além disso, alguns conteúdos abordados que reforçam a ideia de

uma educação antirracista são: “do Paleoindígena às sociedades Complexas” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 62), demonstra que a região não era um vazio demográfico antes da colonização. Ainda identificamos outros conteúdos como: “Povos Indígenas nos documentos etno-históricos” e “resistência indígena” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 62).

Figura 19 - Ementa de História dos povos indígenas na Amazônia

INTRODUÇÃO À HISTÓRIA DOS POVOS ÍNDIGENAS – 60 h/a (HS)

Ementa: História e Historiografia dos índios; o índio como sujeito e objeto da sua própria História; Oficina: produção de conhecimentos da realidade histórica indígena.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses Indígenas – identidades e cultura nas aldeias coloniais do rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BETHELL, Leslie (Org.). *América Latina Colonial. Vols. I e II*. São Paulo, Edups / Funag, 1998 e 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

FAUSTO, Carlos. *Os Índios Antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

O componente **Introdução à História dos Povos Indígenas** segue no mesmo caminho de recontar a história sob uma perspectiva dos povos indígenas da Amazônia, isso fica evidente no trecho: “o índio como sujeito e objeto da sua própria História” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, 2012, p. 63). Além disso, o componente propõe produzir conhecimento histórico a partir da realidade dos indígenas da turma.

Além dos dois últimos componentes apresentados estarem incluídos no critério da educação antirracista, também fazem parte das **Práticas docentes de (re)existência**, já que para gerar a (re)existência é necessária “a transformação reinvenção ou transformação de práticas e saberes dominantes por parte de grupos que tenham como fim a subversão de uma situação de subalternidade” (Kleiman; Sito, 2016, p. 180). Neste sentido, buscamos identificar conteúdos que confrontam os saberes historicamente valorizados e colocam e evidenciam os conhecimentos marginalizados.

Quadro 31 - Práticas docentes de (re)existência

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Humanas e Sociais	1. Geografia I: Saberes geográficos: organização do espaço (sociedade e natureza) 2. História geral dos índios no Brasil
	3. Biologia III

Fonte: elaborado a partir do PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2023)

Além dos conteúdos já citados no critério sobre educação antirracista, identificamos também mais dois componentes que evidenciam conhecimentos que sempre foram marginalizados.

Figura 20 - Ementa de Geografia I: Saberes geográficos: organização do espaço (sociedade e natureza)

GEOGRAFIA I - SABERES GEOGRÁFICOS: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO (SOCIEDADE E NATUREZA) – 60 h/a (HS)

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

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

O primeiro componente, **Geografia I: Saberes Geográficos: Organização do Espaço (sociedade e natureza)**, além de trazer conteúdos importantes para o ensino da disciplina de geografia, apresenta também “a leitura indígena da geografia e das categorias geográficas”, demonstrando uma preocupação em ofertar os conhecimentos indígenas para o ensino de um conteúdo que sempre foi visto apenas por uma perspectiva ocidental.

Incluímos também neste critério o componente curricular **História Geral dos Índios no Brasil** por abordar os conteúdos: “historiografia indígena do Brasil pré-colonial” e “a trajetória das populações indígenas no Brasil contemporâneo”, tais conteúdos indicam abordar um olhar mais sensível quanto a trajetória dos indígenas desde a colonização até os tempos atuais. Apesar de tentar mostrar uma preocupação quanto à inclusão dos indígenas na história do Brasil percebemos a expressão “conquista colonial” ao invés de invasão (Santomé, 2011).

Figura 21 - Ementa de História geral dos índios no Brasil

HISTÓRIA GERAL DOS ÍNDIOS NO BRASIL – 60 h/a (FG)

Ementa: Historiografia indígena do Brasil pré-colonial; Da conquista colonial às novas estratégias de dominação no Império brasileiro; A trajetória das populações indígenas no Brasil contemporâneo.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Metamorfoses Indígenas – identidades e cultura nas aldeias coloniais do rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

BETHELL, Leslie (Org.). *América Latina Colonial. Vols. I e II*. São Paulo, Edusp / Funag, 1998 e 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

DAVIS, Shelton H. *Vítimas do Milagre – O desenvolvimento e os índios do Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DOMINGUES, Ângela. *Quando os Índios eram Vassalos: colonização e relações de poder no Norte do Brasil na segunda Metade do Século XVIII*. Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000.

FAUSTO, Carlos. *Os Índios Antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2000.

GAGLIARDI, José Mauro. *O Indígena e a República*. São Paulo: Hucitec / Edusp / SEC-SP, 1989.

HEMMING, John. *Ouro Vermelho: a conquista dos índios brasileiros*. São Paulo: Edusp, 2007.

HOORNAERT, Eduardo. *História da Igreja no Brasil Colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

IBGE. *Mapa Etno-Histórico de Curt Nimuendaju*. Rio de Janeiro: IBGE, 1987.

LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria (Orgs.). *Estado e os Povos indígenas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa / LACED-Museu Nacional, 2002.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Brasília: MEC / LACED-Museu Nacional, 2006.

MARCHANT, Alexandre. *Do Escambo à Escravidão – as relações econômicas de portugueses e índios na colonização do Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional. Brasília: INL, 1980.

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da Terra – índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

Também incluímos o componente **Biologia III** por trazer “questões éticas, econômicas e ecológicas relativas ao uso da biodiversidade e do conhecimento acumulado dos povos da floresta em especial os povos indígenas” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 71).

Figura 22 - Ementa de Biologia III

BIOLOGIA III – 60 h/a (EB)

Ementa: Ajuste ambiental, processos emergentes e biodiversidade. Métodos pelos quais os organismos obtêm as condições necessárias para a vida nas escalas local, regional e global. Origem, manutenção e as conseqüências da diversidade nos seus diversos níveis: genético, de organismo, populacional e ecossistêmico. Questões éticas, econômicas e ecológicas relativas ao uso da biodiversidade e do conhecimento acumulado dos povos da floresta em especial os povos indígenas.

Prof. Edinbergh Caldas de Oliveira (ICB) e Washington (FACED)

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

No que diz respeito ao critério **abordagem das múltiplas vozes sociais**, buscamos identificar componentes que fizessem algum tipo de referência à diversidade de culturas e identidades que atravessam o mundo (Cervetti; Damico; Pardales, 2001; Souza, 2011; Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020).

Quadro 32 - Abordagem das múltiplas vozes sociais

ÁREA	COMPONENTE CURRICULAR
Humanas e Sociais	1. Antropologia I 2. Antropologia II

Fonte: elaborado a partir do PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2023)

Neste sentido, detectamos os seguintes componentes curriculares:

Figura 23 - Ementa de Antropologia I

ANTROPOLOGIA I – 60 h/a (FG)

Ementa: Diversidade sociocultural e os estudos antropológicos: conceitos, teorias e métodos criados no encontro com o *Outro*. O trabalho de campo como encontro etnográfico entre saberes diversos. *Ver, ouvir e escrever* como ofício do antropólogo: de observador-participante a participante-observador, de informante a interlocutor (*ouvir*) e a textualização do diálogo e a fusão de horizontes (*escrever*).

BIBLIOGRAFIA

BOUTINET, Jean-Peirre. Antropologia do Projeto. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Comissão Pró-Índio do Acre: Implantação de tecnologias de manejo agroflorestal em terras indígenas do Acre. Série Experiência PDA nº 3. Brasília, agosto de 2002, p. 15-56.

CANCLINI, Nestor García. Negociação integração e desconexão. In: _____. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Cap. 9, p.223-245.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002. p.51-66.

CUCHE, Denys. Cultura e identidade. In: _____. A noção de cultura nas ciências sociais. EDUSC. São Paulo. 2002. Cap. 6, p.175-202.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação Escolar Indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Orgs.). Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001. p. 35-56.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 3-21.

SILVA, Aracy Lopes da e outros (Org.). Crianças Indígenas: Ensaio antropológicos. São Paulo: Global, 2002

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas (2012)

Apesar da ementa de **Antropologia I** não mencionar os indígenas, destacamos alguns conteúdos que fazem referência às múltiplas vozes como: “Diversidade sociocultural”; “estudos antropológicos: conceitos, teorias e métodos criados no encontro com o Outro” e “O trabalho de campo como encontro etnográfico entre saberes diversos” (PPP – Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012, p. 56). Além disso, encontramos no referencial teórico alguns textos que buscam articular os estudos de antropologia à vivência indígena como: “Implantação de tecnologias de manejo agroflorestal em terras indígenas do Acre”; “Educação Escolar Indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político?” e “Crianças Indígenas: Ensaio antropológico”.

Figura 24 – Ementa de Antropologia II

ANTROPOLOGIA II – 60 h/a (HS)

Ementa: Vivência da alteridade e concepções de pertencimento: “gente” (Nós) x “não-gente” (os “Outros”), “pessoa” x “indivíduo” e outras formulações. Raça e etnicidade, grupos étnicos e identidades coletivas. Reflexões sobre os modos de conceber organização social e os conceitos que os definem: “Comunidade”, “povo”, “grupo familiar”, sistema de parentesco. Articulações etnopolíticas: redes inter-grupais (históricas e contemporâneas), movimento indígena e organizações.

BIBLIOGRAFIA

BOUTINET, Jean-Pierre. Antropologia do Projeto. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Comissão Pró-Índio do Acre: Implantação de tecnologias de manejo agroflorestal em terras indígenas do Acre. Série Experiência PDA nº 3. Brasília, agosto de 2002, p. 15-56.

CANCLINI, Nestor García. Negociação integração e desconexão. In: _____. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995. Cap. 9, p.223-245.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 21.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002. p.51-66.

CUCHE, Denys. Cultura e identidade. In: _____. A noção de cultura nas ciências sociais. EDUSC. São Paulo. 2002. Cap. 6, p.175-202.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação Escolar Indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés. (Orgs.). Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001. p. 35-56.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: _____. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 3-21.

SILVA, Aracy Lopes da e outros (Org.). Crianças Indígenas: Ensaio antropológico. São Paulo: Global, 2002

Fonte: PPP Licenciatura Formação de Professores Indígenas, 2012

O componente **Antropologia II** segue na mesma lógica de conteúdos abordando as múltiplas vozes como: “vivência da alteridade e concepções de pertencimento”; “Raça e etnicidade, grupos étnicos e identidades coletivas”; “Comunidade, povo e grupo familiar” e “articulações etnopolíticas: redes inter-grupais”.

Além dos critérios de análise apresentados, há outros que não identificamos durante a análise curricular que são: Mobilização das culturas indígenas locais; Orientação para produção de material didático e Espacialidades de resistência.

Sobre a análise curricular do curso da UFAM, identificamos um currículo preocupado em abranger conteúdos pertinentes a toda a região Amazônica. Além disso, constatamos um número menor de componentes que fazem referência à cultura, vivências e educação tradicional indígena, principalmente os da área de Exatas e Biologia. Em alguns momentos foi difícil identificar do que se tratava o componente, pois não havia uma descrição elucidativa nas ementas e faltou também as referências bibliográficas.

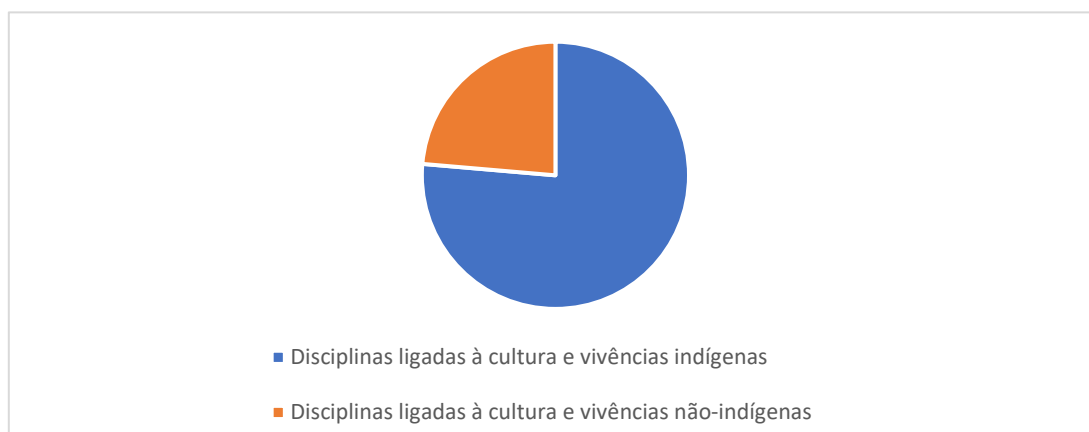
É importante destacarmos os componentes voltados para as línguas indígenas, pois apesar do currículo ter se mostrado mais abrangente, os componentes voltados para o estudo da língua indicam que serão estudados os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, entre outros, da língua indígena dos formandos, ou seja, a cada turma os conteúdos serão adaptados aos contextos dos professores em formação inicial. Após a análise, concluímos que o currículo do curso **Licenciatura Formação de Professores Indígena** dialoga parcialmente com os critérios de análise desta pesquisa, evidenciando que promove em parte os letramentos de (re)existência para a ação docente.

4.1.3 Análise comparativa

Apesar desta pesquisa não se tratar de um estudo comparativo com foco na classificação dos dois currículos, a análise comparativa é relevante para verificarmos quais os pontos fortes e quais podem ser melhorados considerando o objetivo geral estabelecido. É preciso registrar ainda que, de um lado temos um currículo que foi especificamente desenvolvido para atender às demandas da comunidade do Vale do Javari, e, do outro, temos um currículo mais abrangente que foi criado para atender às demandas de várias comunidades indígenas do Estado do Amazonas, ou seja, a organização curricular de cada um tem foco diferenciado.

No que diz respeito à quantidade de componentes curriculares que fazem algum tipo de articulação com as vivências indígenas ou que estejam diretamente relacionados às práticas indígenas, identificamos algumas diferenças entre os dois cursos que seguem nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 - Componentes Curriculares relacionados a cultura indígena e os relacionados à cultura não-indígena UEA



Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC do curso (2023)

Como já foi demonstrado na análise curricular, do total de 55 componentes curriculares do curso de pedagogia intercultural da UEA, 76,3% dos componentes estão relacionadas direta ou indiretamente às vivências indígenas, enquanto 23,7% não estão relacionados às experiências indígenas. Por outro lado, temos o currículo da outra universidade:

Gráfico 2 - Componentes Curriculares relacionados às vivências indígenas vivências não-indígenas UFAM



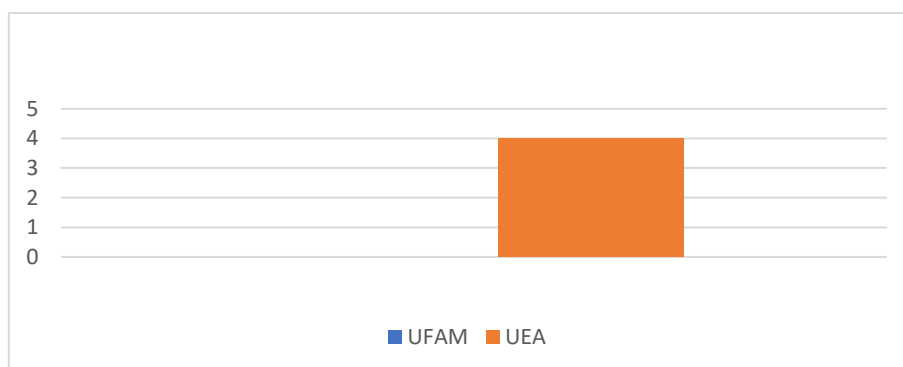
Fonte: elaborado pela autora a partir do PPP do curso (2023)

Somando os componentes específicos das três áreas, mais os componentes da formação geral o curso da UFAM, temos um total de 75 componentes curriculares. Desse número total, verificamos que 37,3% dos componentes estão relacionados à cultura e vivências indígenas, e 62,7% não estão relacionadas à cultura e vivências indígenas.

Apesar do curso Licenciatura Formação de Professores Indígenas da (UFAM) ter um número total de componentes bem superior ao número total do curso Pedagogia Intercultural Indígena da (UEA), este possui, tanto número quanto porcentagem, bem maior de componentes relacionados direta ou indiretamente à cultura e vivências indígenas.

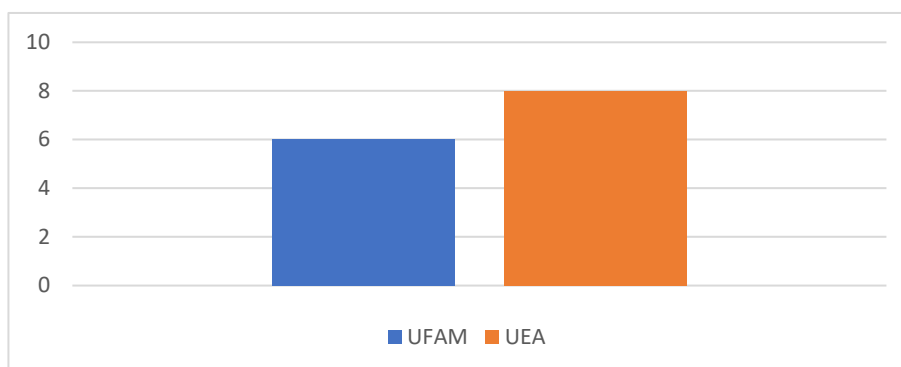
O curso da Universidade Estadual do Amazonas ainda mantém os números superiores durante a maior parte da análise, como veremos nos gráficos a seguir:

Gráfico 3 - Mobilização das culturas indígenas locais



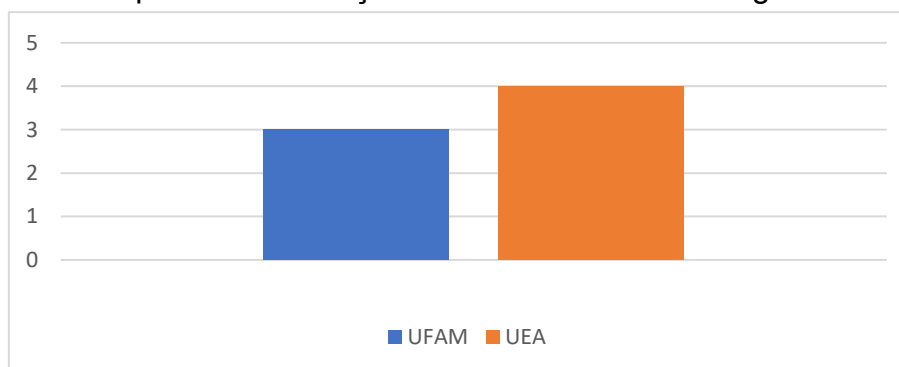
Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

Enquanto o curso da UEA apresentou quatro componentes relacionados à cultura local, o curso da UFAM não indicou componente algum que estivesse relacionado à cultura local, nem do Amazonas nem das possíveis turmas, já que o currículo é o mesmo para as diferentes turmas que vão se formando.

Gráfico 4 - Abordagem das Línguas Indígenas

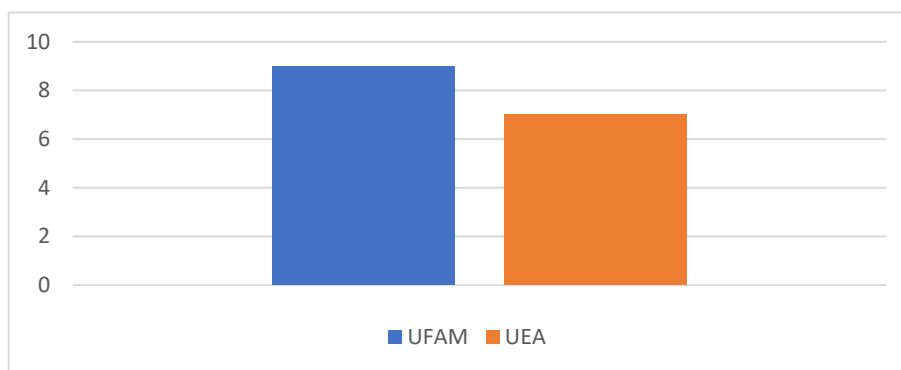
Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

No que diz respeito à quantidade de componentes que abordam as línguas indígenas, a UEA ainda mantém número um pouco maior de disciplinas que a UFAM. A primeira traz componentes que abordam os aspectos gramaticais, de letramento e levantamento sociolinguístico das línguas indígenas na comunidade onde o curso é realizado. A segunda traz componentes que abordam também os aspectos gramaticais e de leitura, assim como o contexto histórico de surgimento das línguas indígenas na Amazônia.

Gráfico 5 - Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena

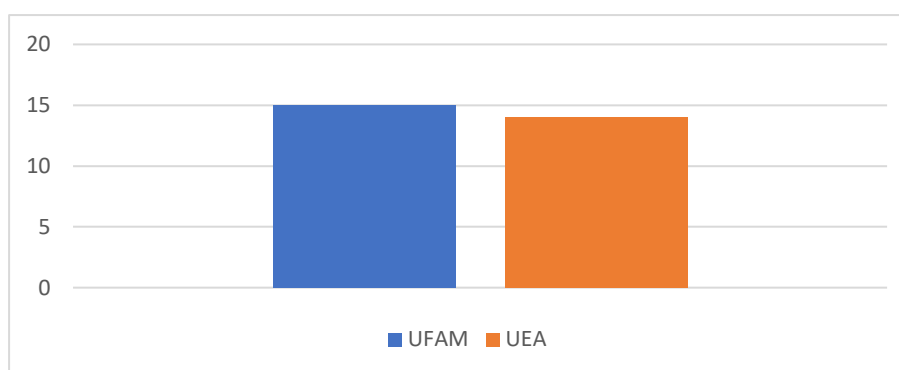
Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

Em relação aos Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena, as duas Universidades também apresentam uma pequena diferença, sendo que a UEA possui quatro disciplinas e a UFAM três disciplinas.

Gráfico 6 - Interculturalidade em oposição ao colonialismo

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

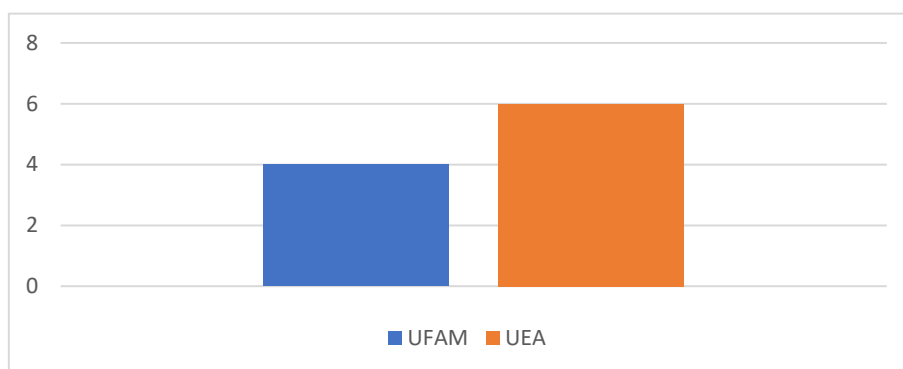
No critério Interculturalidade, em oposição ao colonialismo, buscamos identificar resquícios da educação colonial no currículo por meio da análise da bibliografia de alguns componentes curriculares. Nesse sentido, selecionamos componentes que apesar de fazerem alusão à cultura, a vivências e à educação tradicional indígena, não mencionam textos sobre esses conteúdos nas referências bibliográficas. Diante disso, ter um número maior de componentes neste critério não representa algo positivo, já que o objetivo da educação intercultural indígena é manter-se o mais distante possível da educação colonial. Neste critério, a UFAM apresentou nove componentes, enquanto a UEA apresentou sete. Tal critério foi importante para verificarmos que apesar dos cursos estarem caminhando para o desenvolvimento de uma educação intercultural, ainda há vestígios de um modelo de educação que ignorou a diversidade cultural das etnias indígenas.

Gráfico 7 - Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

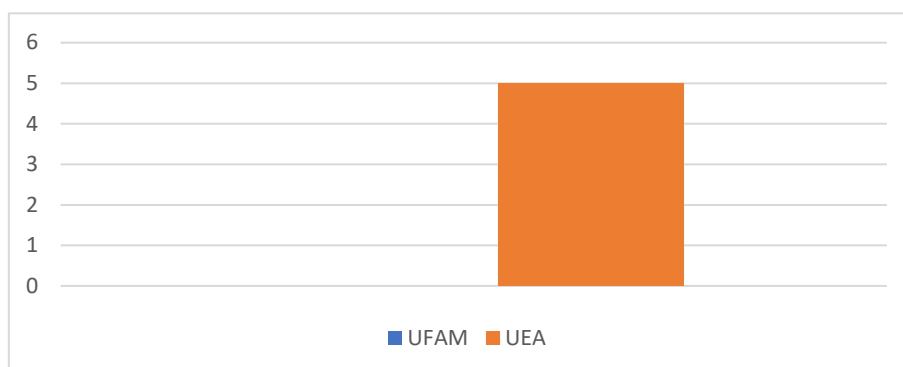
Ao contrário do critério anterior, a **Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena** mostra um currículo preocupado em trazer os componentes clássicos para a realidade das comunidades indígenas. Este foi o único, o qual a UFAM apresentou maior número em relação à UEA, com quinze, enquanto a UEA apresentou quatorze componentes. Enquanto no currículo da UFAM só foi possível identificar essa articulação após a leitura das ementas, pois alguns componentes mantiveram o nome de componentes de cursos não-indígenas, como aconteceu com o de Política e organização da educação básica, Antropologia e Biologia, o currículo da UEA já fez a diferenciação nos nomes dos componentes como, por exemplo: etnomatemática e etnociências.

Gráfico 8 - Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico



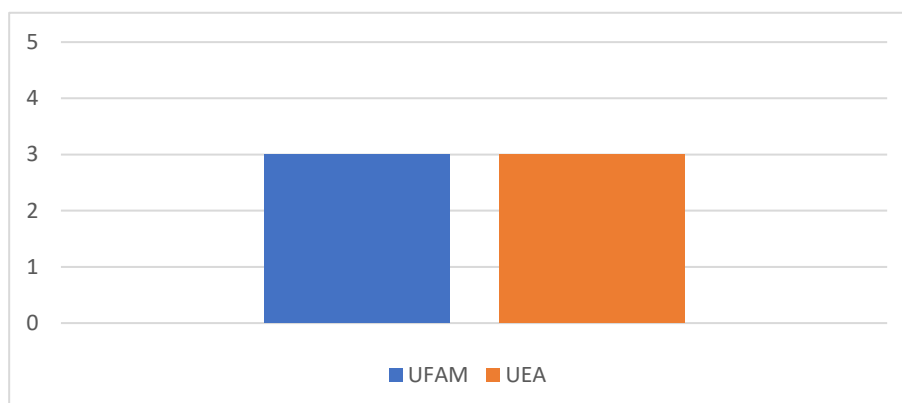
Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

Sobre o critério **Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico**, ou seja, os componentes curriculares que tornam o fazer pedagógico diferente e específico em relação aos outros cursos que não são direcionados para professores indígenas. O curso da UFAM apresentou quatro disciplinas, enquanto o da UEA apresentou seis disciplinas.

Gráfico 9 - Orientação para produção de material didático

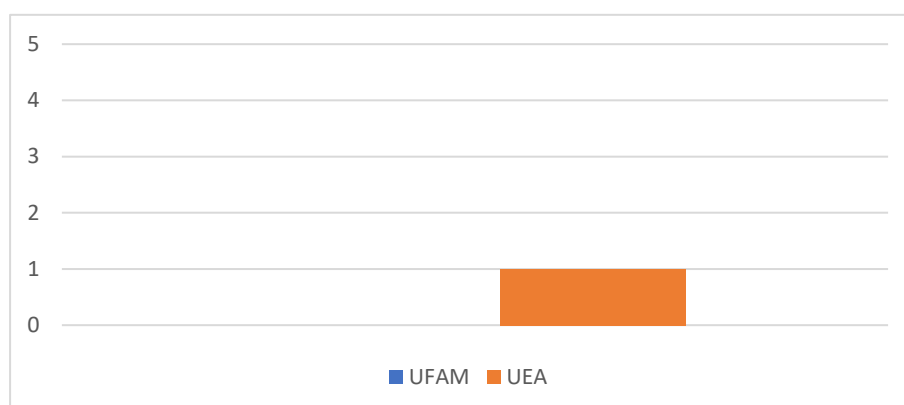
Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

No que se refere à **Orientação para produção de material didático**, a UFAM não possui componentes que direcionem os professores indígenas a produzir o material que será usado nas escolas interculturais indígenas. Enquanto isso, a UEA apresentou cinco disciplinas. Uma que já é perceptível com a leitura da grade curricular, “Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas”, os outros quatro componentes identificamos somente após a leitura da ementa na qual trazia, dentre os diversos conteúdos, a produção de material didático específico para a escola.

Gráfico 10 - Educação antirracista

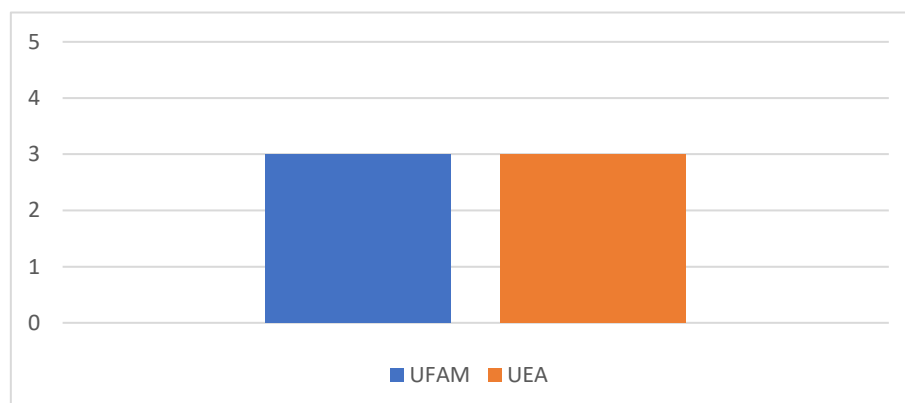
Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

Sobre o critério **Educação antirracista**, as duas Universidades apresentaram a mesma quantidade de disciplinas, cada uma com três.

Gráfico 11 - Espacialidades de (re)existência

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

Apesar de outras características identificarem as **Espacialidades de (re)existência** dentro do currículo, mantivemos a identificação de componentes dentro deste critério, pois o currículo da UEA apresentou um componente, **Escolas indígenas: produções cotidianas**, através da leitura da ementa, identificamos características importantes que descrevem a escola como um local de resistência. No entanto, não identificamos componentes com essas mesmas características no currículo da UFAM.

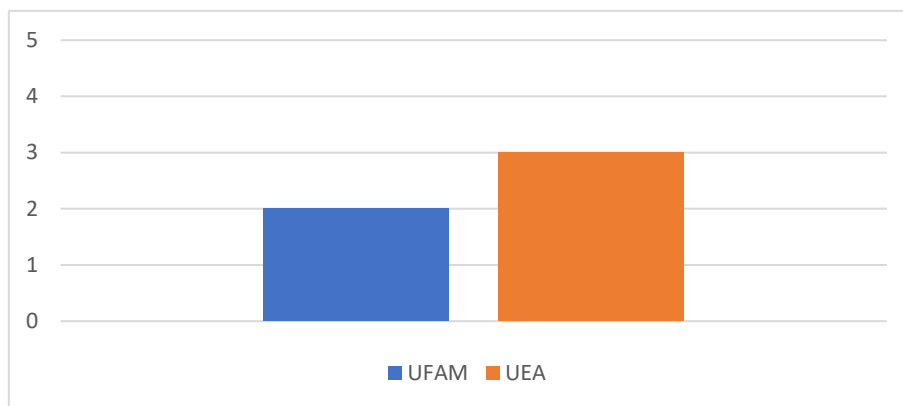
Gráfico 12 - Práticas docentes de (re)existência

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

Dentro da perspectiva dos Letramentos críticos e de (re)existência, criamos o critério **Práticas docentes de (re)existência**. Dessa forma, buscamos componentes curriculares que transmutassem os saberes que sempre foram valorizados em favor dos saberes que sempre foram desvalorizados (Kleiman;

Sito, 2016). Neste sentido, localizamos que tanto a UFAM quanto a UEA apresentaram três componentes em seus currículos.

Gráfico 13 - Abordagem de múltiplas vozes sociais



Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

Ainda dentro da mesma perspectiva do critério anterior, estabelecemos também **Abordagem de múltiplas vozes sociais**, ao considerarmos a multiplicidade de culturas e identidades. Nesse sentido, a UFAM apresentou dois componentes, enquanto a UEA apresentou três, os quais abordam as múltiplas vozes sociais.

Ao final desta análise comparativa, concluímos que o currículo de Pedagogia Intercultural da UEA, alcançou os objetivos de maneira quantitativa. Um ponto forte deste currículo, já mencionado anteriormente, é ter sido criado especificamente para atender às demandas da comunidade do Vale do Javari, considerando nosso referencial teórico, isso proporcionou uma formação mais significativa.

Durante a análise comparativa, o curso da UEA apresentou maior número de disciplinas em critérios como: Diálogo entre a cultura dominante e as culturas indígenas em uma abordagem equitativa; Abordagem das Línguas Indígenas; Aspectos da educação tradicional indígena em contraposição a aspecto da educação escolar intercultural indígena; Princípios da diferença e da especificidade no fazer pedagógico e Abordagem de múltiplas vozes sociais. Há também os critérios nos quais o curso da UFAM não apresentou componentes curriculares correspondentes como: Mobilização das culturas indígenas locais; Orientação para produção de material didático e Espacialidades de resistência.

O currículo da UFAM apresentou um número superior apenas no critério Articulação entre componentes acadêmicos clássicos e os situados na cultura indígena. Outro critério no qual a UEA apresentou número menor, diz respeito à Interculturalidade em oposição ao colonialismo. Entretanto, isso não é vantajoso para o curso da UFAM já que representa um número maior de resquícios da educação colonial, pois ainda é visível a predominância de conteúdos relacionados à cultura nacional e à escassez de materiais voltados para a educação intercultural indígena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscamos discutir a formação inicial intercultural de professores indígenas, mais especificamente no estado do Amazonas. O caminho que a educação intercultural indígena trilhou (e continua trilhando), para chegar aos moldes que conhecemos atualmente, foi marcado por muitos desafios.

A partir das leituras de nosso arcabouço teórico, compreendemos que, de maneira gradativa, os povos indígenas encontraram na educação escolar intercultural uma forma de resgatar sua cultura e recontar a história de seus antepassados. Apesar de mudanças significativas nas últimas quatro décadas, as lideranças indígenas ainda se mantêm vigilantes para que seus direitos não retrocedam e a escola não volte a ser um lugar de negação da diversidade étnica.

Diante desse cenário de sutis transformações e grandes desafios, fizemos a seguinte pergunta de pesquisa: a organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural promove letramentos de (re)existência para a ação docente em escolas indígenas?

A partir dessa, construímos o seguinte Objetivo Geral: investigar como a organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural, tanto da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), quanto da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), contribui para o desenvolvimento de práticas de letramentos de (re)existência na ação docente em escolas indígenas.

Ao considerar o Objetivo Geral formulado, traçamos os seguintes objetivos específicos para poder alcançá-lo: I) descrever os cursos das duas universidades; II) analisar a organização curricular das duas instituições em diálogo com estudos interculturais e os letramentos críticos e de (re)existência e III) realizar um estudo comparativo entre a abordagem das duas universidades, considerando não somente a organização curricular, mas também o descritivo das ementas.

Considerando os objetivos estabelecidos, elaboramos, primeiramente, nosso referencial teórico e em seguida delineamos nosso percurso metodológico. Quanto às referências bibliográficas, trouxemos alguns conteúdos pertinentes sobre o tema, como: Diversidade Cultural e interculturalidade;

Educação Intercultural Indígena; Formação Inicial Docente; Currículo e Letramentos Críticos. O objetivo de trazer tais assuntos foi provocar reflexões acerca da importância de formar professores indígenas para atuarem em suas comunidades.

Com base em nosso referencial teórico, construímos os critérios para analisar os documentos das duas universidades, UEA e UFAM. Nesse sentido, partimos de três categorias:

Quadro 33 - critérios de análise dos documentos

Categorias	Descrição
Educação intercultural:	A partir desta categoria, elaboramos critérios para analisar como as duas culturas – indígena e não-indígena – conseguem dialogar. Para isso, assumimos a perspectiva da interculturalidade crítica que promover o diálogo entre culturas diferentes (Candau, 2008). Dessa forma, a cultura e as vivências indígenas passam a fazer parte do currículo intercultural, assim como os elementos da educação tradicional indígena (Luciano, 2006).
Organização Curricular:	Nesta categoria, entendemos o currículo como um campo político de disputa, pois as narrativas contidas nele dirão o que é legítimo ou não (Silva, 2011). Por isso, além do Referencial para Formação de Professores Indígenas – RFPI (Brasil, 2002) que aborda a formação específica e diferenciada dos professores indígenas, apontamos também a teoria crítica do currículo no sentido de tornar a educação significativa (Giroux, 1986), como também uma formação pautada no antirracismo (Santomé, 2011).

<p>Letramentos Críticos e de (re) existência:</p>	<p>Os conteúdos ministrados à luz dos letramentos críticos mobilizam conteúdos pertinentes à realidade dos indígenas, pois na perspectiva do “letramento crítico, cuja substância é a discussão de questões do mundo real” (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020, p. 140), é relevante que os conteúdos abordados sejam autênticos e façam parte de questões importantes tanto para os alunos quanto para sua comunidade. Além disso, os discentes passam a ser construtores de significados e a participar de forma mais ativa da própria educação ao invés de serem coadjuvantes (Cope; Kalantzis; Pinheiro, 2020). A partir da ampliação de sentidos do termo letramentos, surgem os Letramentos de (re)existência (Souza, 2009), que acionam outras práticas sociais de uso da língua que sempre foram deslegitimadas pelas Instituições de ensino e geram ações de (re)existência que ajudarão no autorreconhecimento dos saberes indígenas (Kleiman; Sito, 2016).</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir do PPC e PPP dos cursos (2023)

A partir dos critérios formulados e da pesquisa teórica realizada, foi possível empreender a análise curricular dos documentos da UEA e UFAM.

Sobre PPC da UEA, é importante ressaltar que o desenvolvimento de um currículo mais específico, voltado para atender às necessidades das comunidades indígenas da região do Vale do Javari, possibilitou a organização de um currículo mais significativo, pois foi possível verificar a inclusão de elementos da cultura desses povos nos componentes curriculares, tanto nos objetivos da ementa quanto nas referências bibliográficas.

Além dos componentes curriculares voltados para a pesquisa e estudo de elementos da cultura dos povos do Vale do Javari, foi observado também um número expressivo de componentes que têm como finalidade a produção de

material didático próprio, pois como vimos em nosso *corpus*, os materiais didáticos voltados para as escolas interculturais indígenas ainda são bastante escassos. Além disso, o material mais específico leva em consideração a alteridade de cada etnia.

No que diz respeito ao PPP da UFAM, percebemos um currículo mais preocupado em abarcar toda a região amazônica, no que se refere aos componentes que fazem algum tipo de referência às culturas indígenas. Na contramão de tentar incorporar toda a região, identificamos os componentes voltados para as línguas indígenas, pois as ementas indicam que serão estudados os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, entre outros, da língua indígena dos formandos. Ou seja, a cada turma os conteúdos serão adaptados aos contextos dos professores em formação inicial. É importante observar que os componentes de língua portuguesa, visto que apesar de indicarem o estudo da língua nacional, têm como foco o português falado pelos indígenas e pelos amazonenses.

Por fim, apesar da UEA ter atendido aos critérios de análise estabelecidos nesta pesquisa e a UFAM ter atendido parcialmente, não indica que a primeira é mais qualificada no processo que envolve a formação intercultural de professores indígenas. Todavia, a partir desta análise, percebemos que um currículo criado para uma comunidade indígena em específico alcançará os objetivos de maneira mais significativa. Em consequência disso, alcançará uma formação inicial docente intercultural mais qualificada, já que a cultura, as vivências e a educação tradicional de determinada comunidade indígena estarão incluídas no processo de formação dos professores. Para formar docentes na perspectiva dos letramentos de (re)existência, é preciso desenvolver um currículo crítico com o objetivo de formar professores reflexivos capazes de produzirem materiais autênticos que dialoguem com a cultura de seu povo e os coloque em evidência na sala de aula.

A partir desta pesquisa, buscamos contribuir com o desenvolvimento e aperfeiçoamento da organização curricular dos cursos de formação inicial docente intercultural da Universidade Estadual do Amazonas, e da Universidade Federal do Amazonas. E, assim, sensibilizar a comunidade acadêmica para um olhar mais crítico sobre os cursos de formação inicial docente intercultural a fim de que possam dialogar com as necessidades específicas das comunidades

indígenas. Além de acolher as diferenças das diversas etnias indígenas que vivem no estado do Amazonas, contribuir para fomentar debates sobre os PPPs no âmbito destes cursos.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Os coletivos diversos repolitizam a formação.** In: Quando a diversidade interroga a formação docente. Julio Emilio Diniz-Pereira; Geraldo Leao (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.11-38.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA** - Curso de licenciatura intercultural. Tese, UFPE, Recife: 2017

BATTHYÁNY, Karina; ARATA, Nicolás. **Presentación de la colección Epistemologías del Sur.** In: Poscolonialismo, Descolonialidad y Epistemologías del Sur. De Sousa Santos, Boaventura. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO ; Coimbra : Centro de Estudos Sociais - CES, 2022, p. 5

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores:** desafios históricos, políticos e práticos / Maria Célia Borges. — 1. ed. — São Paulo: Paulus, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América latina:** tensões atuais. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), realizado na UERJ, em 2009.

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas.** Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

CERVETTI, G. N., PARDALES, M. J., & DAMICO, J. S. (2001). **A tale of differences:** Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. Reading Online, 4(9). Available: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html/ Acesso: 09/08/2022.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017, 256 p.

EUGÊNIO, Jéssica Teixeira. Sobre quilombos e Lanceiras: construção, coletividade e reexistência. In: **Cultura política nas periferias:** estratégias de reexistência / organização: Ana Lucia Silva Souza. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2021. p. 71-90.

EVARISTO, Conceição. Narrativas de (re)existência. In: **Narrativas de re(existência):** antirracismo, história e educação / organização: Amilcar Araujo Pereira. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. p. 23-47.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Ano de publicação: 1996. Obra digitalizada: 2002. Disponível em: https://issuu.com/cello1/docs/pedagogia_da_autonomia_paulo_freire / acesso: 15/07/2022.

FORMOSINHO, João. **Formação de professores:** Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCÍA SÁNCHEZ, Andrés (2012). **Espacialidades del destierro y la re-existencia**: afrodescendientes desterrados en Medellín, Colombia. Medellín: La Carreta Editores, Instituto de Estudios Regionales (INER), Universidad de Antioquia."

GATTI, Bernadete Angelina. A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação e Sociedade, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIROUX, Henry Armand. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: **Alienígenas na sala de aula** / Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.173-183.

GRUPIONI, L.D.B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: Grupioni, L.D.B.(Org.) – **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias, Coleção Educação Para Todos, Vol.8, MEC/UNESCO, Brasília, 2006. (39-68).

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. – Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio: Apicuri, 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza / Francisco Imbernón ; [tradução Silvana Cobucci Leite]. – São Paulo : Cortez, 2022. – (Coleção questões da nossa época ; v. 14) ePub

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO. **Letramentos**. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola, in: KLEIMAN, Angela B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. SITO, Luanda Rejane Soares. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita / Angela B.

Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Luis Donisete Benzi Grupioni. (Org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v., p. 11-38.

MATOS, Kleber Gesteira. MONTE, Nietta Lindenberg. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: Luis Donisete Benzi Grupioni. (Org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006, p. 69-114.

MENEZES DE SOUZA, Lyn Mario Trindade. O professor de inglês e os letramentos no século xxi: métodos ou ética? In: **Formação desformatada** - práticas com professores de língua inglesa. Clarissa Menezes Jordão - Juliana Zeggio Martinez - Regina Célia Halu (Orgs.). Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 15 Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MOREIRA, Antonio Flavio, SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: **Currículo, cultura e sociedade** / Antonio Flavio Moreira, Tomaz Tadeu, (orgs.). 12. ed. - São Paulo: Cortez, 2013. p. 13-47

PEREIRA, Amilcar Araújo. Narrativas de (re) existência e educação antirracista. In: **Narrativas de re(existência)**: antirracismo, história e educação / organização: Amilcar Araujo Pereira. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2021. p.49-76.

ROJO, Roxane Helena R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: **Multiletramentos na escola** / Roxane Rojo, Eduardo Moura [orgs.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-34.

SANTOMÉ, Furjo Torres. Organização curricular de formação inicial docente intercultural. In: **Alienígenas na sala de aula** / Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 155-171.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto. Revista Brasileira de Educação. v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/formacao_professores_saviani.pdf/ acesso em: 07/02/2022

SIBÍLIA, Paula. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. (p. 35-39).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social**: Territórios contestados. In: Alienígenas na sala de aula / Tomaz Tadeu da Silva (org.) 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 185-232

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva . – 3. Ed.; 8. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p.77-92.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros / Magda Soares. - 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOUZA, Márcio. 1946- **Amazônia indígena** [recurso eletrônico] / Márcio Souza. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2015.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia** [recurso eletrônico]: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI / Márcio Souza. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2019.

SOUZA, Ana Lúcia. **Letramentos de reexistência**: culturas e identidades no movimento Hip hop. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papiros, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, colonialidad y educación**. Originalmente presentado como ponencia en el Primer Seminario Internacional “(Etno)educación, multiculturalismo e interculturalidad”, Bogotá, 1 a 4 de noviembre de 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: **Formação de educadores**: desafios e perspectivas / organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.