



Formação de professores Yanomami: um projeto diferenciado

Márcia Josanne de Oliveira Lira¹

Valeria Augusta Cerqueira de M. Weigel²

Luciane Rocha Paes³

¹ Doutora em Educação pelo PPGE/FACED-UFAM (2016-2018); Professora Associada I do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: marcialira@ufam.edu.br

² Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1994). Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas. E-mail: valeriaweigel@hotmail.com

³ Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas (2017-2018). Atualmente cursa Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: lucianerochapaes23@gmail.com

RESUMO

Este estudo analisou a formação de professores Yanomami enquanto projeto diferenciado. A investigação é oriunda de tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Tratou-se de uma pesquisa Bibliográfica e Documental, de natureza qualitativa. As análises mostraram que os processos de formação se beneficiariam com uma imersão dos professores formadores e consultores napë na cultura e língua Yanomami para terem, ao menos, uma ideia das possibilidades de interação e melhor planejarem suas atividades, pois os relatórios registraram expectativas “frustradas”, diante da impossibilidade de interações diretas, com relatos de inviabilização de processos proveitosos de interculturalidade. Como qualquer projeção educacional, o conhecimento precisa ser contextualizado, o que demanda tempo e foco no objeto, todavia há muitos conhecimentos construídos pelos Yanomami e profissionais do Serviço e Cooperação com o povo Yanomami - SECOYA, que têm grande familiaridade com a interculturalidade na prática das vivências nos xaponos necessitando, porém, discutir como tirar proveito dessas zonas interculturais no espaço da escola.

Palavras-chave: Formação Docente. Yanomami. Diferenças. Perspectivas Pedagógicas.

Yanomami teacher training: a differentiated Project

Abstract

This study aimed to analyze the training of Yanomami teachers as a differentiated project, research originating from the Doctoral Thesis presented to the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas. It was a qualitative bibliographic and documentary research. The analyzes showed that the training processes would benefit from an immersion of the teacher teachers and napë consultants in the Yanomami culture and language, to have at least an idea of the possibilities of interaction and better plan their activities, as the reports registered “frustrated” expectations, in the face of the impossibility of direct interactions, with reports of unfeasible profitable processes of interculturality. Like any educational projection, knowledge needs to be contextualized, which requires time and focus on the object, however there is a lot of knowledge built by the Yanomami and SECOYA professionals, who are very familiar with interculturality in the practice of experiences in the xapono, needing, however, discuss how to take advantage of these intercultural zones in the school space.

Keywords: Teacher Education. Yanomami. Differences. Pedagogical Perspectives.

1 INTRODUÇÃO

O papel social do professor está associado ao campo do saber e do conhecimento científico envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem escolar, mas ser professor Yanomami vai além do exercício profissional engajado com o desenvolvimento humano e social, pois o seu trabalho é permeado de obstáculos a serem desconstruídos e vencidos.

Assumir também o papel de liderança é uma consequência inevitável do enfrentamento aos obstáculos, vindo a somar esforços com outras lideranças em batalhas cujas armas denunciam um cenário de desigualdade de condições para a luta. Esse papel social vem se resignificando, todavia, em todos os cenários de atuação do professor indígena e do professor não indígena (Napë), especialmente, do professor Yanomami, sujeito dos saberes em cujos discursos se apreende a complexidade dessa ideia: estudante, profissional do ensino, liderança indígena, gestor escolar, intelectual (GRAMSCI, 1982) e autor de materiais didáticos.

Todas as responsabilidades dessas atividades se somam às atividades da existência, como comunitário que é o professor Yanomami, portanto, este precisa caçar, pescar, coletar e plantar para a sua subsistência, participando ativamente de todas as atividades sociais e políticas importantes que dão significado à vida e ao desenvolvimento de suas famílias e comunidades, conforme registros constantes nos relatórios analisados, documentos que dão conta de cada etapa de formação dos professores Yanomami em curso de Magistério Intercultural Indígena, possibilitando a compreensão da totalidade e complexidade do processo de fundação e desenvolvimento da escola Yanomami.

O método de pesquisa utilizado foi o hermenêutico-dialético, por permitir a apreensão dos sentidos e significados que os sujeitos constroem, em seus processos de interação, enquanto vivenciam suas experiências de formação. Para a análise dos dados, combinaram-se as técnicas de análise de

conteúdos e a análise dos discursos dos professores Yanomami, dos formadores institucionais e dos professores não índios do quadro da ONG e instituições parceiras registrados nos relatórios oficiais de formação docente.

Este trabalho investigou os materiais didáticos impressos produzidos pelos professores Yanomami, ao longo do processo de formação docente (2001-2014), a partir da hipótese de que estes professores não adquiriram conhecimentos interculturais bastantes para produzir seus próprios materiais didáticos. O objetivo geral foi levantar e analisar os materiais didáticos produzidos pelos professores Yanomami em processo de formação docente, com vistas a apreender e compreender os conhecimentos implicados em suas práxis.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Saviani (2009) e Freitas (2002) abordam a formação de professores no Brasil, em retrospectiva histórica, demonstrando o modo como se passou de nenhuma preocupação no século XVIII à criação de escolas para formar professores no século XIX; depois, institutos de formação e cursos de graduação – Pedagogia e licenciaturas específicas – em universidades ao longo dos séculos XX e XXI, destacando aspectos históricos e teóricos, numa perspectiva bastante didática para que se compreendam os entraves ao desenvolvimento da educação nacional bem como as possibilidades de avanço, mesmo em contexto adverso. De acordo com Saviani (Idem), a questão da formação dos professores vem sendo trazida à discussão desde os escritos de Comenius no século XVII, mas as instituições criadas para formar professores na Europa e EUA, desde então, não tinham qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico.

No Brasil, somente após o movimento de Independência em relação a Portugal, em 1822, essa preocupação emergiu



explicitamente, quando se cogitou da organização da instrução popular e, constatando-se uma alternância das tendências políticas e teóricas que envolvem essa questão, havendo uma intermitência descontinuada que se expressa em avanços e recuos, ao sabor das políticas de governo, e em criação de Escolas Normais Superiores a Institutos de Formação e Universidades. Descontinuidade que permanece, com um histórico de indefinições e dilemas ainda não resolvidos nestas primeiras décadas do século XXI, afetando os modos de conduzir a educação nacional, oscilando entre a visão cultural-cognitiva e a visão pedagógico-didática, às vezes, combinando, desarticuladamente, as duas visões.

Desse modo, vão se estabelecendo padrões a serem reproduzidos de modo indiscriminado sem considerar o quadro das diversidades da cultura brasileira, pois os planos nacionais, diretrizes, leis, decretos, reformas e outros instrumentos legais não têm sido suficientes para resolver os dilemas causados por essas indefinições, embora se tenha o registro de ações que se mostram impactantes de rompimento com a visão fragmentada da modernidade, com base em teorias que descrevem novas possibilidades de formação e atuação de professores.

Os professores da área Marauíá-Demini¹ não têm formação em nível superior, pois o curso de formação de Magistério Indígena Intercultural levado a termo pela SECOYA (2001; 2014) é de Nível Médio, com uma matriz curricular específica e diferenciada, na perspectiva da interculturalidade e do bilinguismo, em conformidade com o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1988). Nóvoa (1999) defende a ideia de que a formação de professores deve ocorrer dentro da escola, então, o processo de formação de professores

Yanomami estaria dentro desta perspectiva, não fosse a inexperiência dos jovens professores que saem do nível mais avançado de ensino da escola diretamente para a docência, devendo implantar as escolas em suas comunidades enquanto recebem formação de Nível Médio para o Magistério Indígena.

O autor propõe a formação de redes, nas quais os professores mais experientes possam contribuir para a formação dos professores neófitos com a dimensão prática dos conhecimentos teóricos que os aspirantes a professores aprendem, de modo fragmentado, conforme tradição acadêmica de Nível Superior, pois é na conjunção da teoria e da prática que se pode pensar em termos de formar o professor reflexivo (PERRENOUD, 1999) que tenha condições de transformar a realidade objetiva. Nesta relação, em rede, o jovem professor aprende com o experiente professor, que se atualiza, por sua vez, das teorias e tendências de ensino-aprendizagem, até que o jovem professor se sinta confiante para prosseguir com suas próprias pernas sua trajetória, como ocorre nos modos de aprendizagem ancestral Yanomami.

Deste modo, para além do trabalho de produção da vida nos xapono², torna-se necessário compreender de modo mais amplo o trabalho docente, pois implica relações contraditórias, havendo poucos professores remunerados com algum tipo de contrato de trabalho e remuneração.

3 PROFESSORES YANOMAMI

De acordo com os relatórios analisados, há professores Yanomami que atuam voluntariamente seja porque consideram seu trabalho como condição para a existência da escola seja pela esperança de um dia virem a ser remunerados, o que demonstra o reconhecimento da importância não só da

¹ TI Yanomami - Alto Rio Negro/AM - Brasil.

² Habitação multifamiliar em formato circular, contendo um pátio ao centro, no qual se realizam comemorações e rituais.



pluralidade de conhecimentos e habilidades, mas também dos papéis estratégicos da escola e do professor no desenvolvimento a sociedade Yanomami. Para Demo (2008, p. 135), “[...] o professor é uma grande vítima de todos esses anos de descaso, pedagogias e licenciaturas horríveis, encurtadas cada vez mais, ambientes de trabalho muito ruins, salários horrorosos [...]”. Do mesmo modo como ocorre com os professores da sociedade napë, o trabalho do professor Yanomami não é valorizado pelo Estado, pois não há concursos públicos para tornar legal e visível sua atividade docente tampouco o remunera como trabalhador da educação que é de fato.

O contexto sociopolítico histórico nacional e internacional precisa ser levado em conta para articular a formação dos professores às transformações que ocorrem no campo do trabalho produtivo, superando a fragmentação do trabalho e da visão de mundo, com a criação de redes para atuar colaborativamente, pois ao processo de formação de professores associa-se um descompasso das políticas públicas de formação inicial e continuada em relação aos movimentos de luta pela valorização da profissão e do trabalho do professor.

Os processos formativos que os prepara tecnicamente têm que espelhar também o desenvolvimento humano. Para aproximar a questão da formação dos professores Yanomami do objeto desta tese, os materiais didáticos, é fundamental compreender a ideia de campo social teorizada por Bourdieu (1994), a fim de contribuir para a compreensão das questões relacionadas aos elementos culturais e identitários transpostos para os mediadores do ensino em diversos suportes e formatos, por considerar que os Yanomami do Marauíá e do Demini se aproximam e permanecem juntos pelo que os difere de indivíduos de outros grupos étnicos e de identificação que os torna próximos, como gostos e objetivos comuns.

A ideia de campo social nos impõe uma resignificação, pois supera a ideia de classes sociais, já que a ideia concebida por Bourdieu

(1994) evidencia a heterogeneidade subjetiva no interior de grupos que se formam e reunidos segundo interesses e *habitus* compartilhados.

A causa comum é a educação escolar indígena afinada com os interesses, propostas e os projetos dos Yanomami, para as futuras gerações, o que impõem a gestão de todo o capital cultural acumulado, desde os mais tempos mais remotos e longínquos ancestrais até o presente. Importa saber, então, o quê, por que e para que, além de entender como ensinar esse vasto conhecimento cultural dialogando com os conhecimentos do mundo ocidental.

O capital econômico é uma variável importante e indispensável para a formação de professores e desenvolvimento da escola, o que não encontra fonte geradora dentro das possibilidades do campo social Yanomami, dependendo fortemente do financiamento do Estado e, na ausência deste, as parcerias estabelecidas entre as instituições promotoras e financiadoras nacionais e internacionais.

O Estado brasileiro deveria regular e prover de políticas públicas e respectivos recursos materiais para cumprir as leis que orientam a vida e organização das populações indígenas/tradicionais. Nos últimos trinta anos, porém, o Estado brasileiro tem sido omissos em relação às conquistas dos movimentos sociais indígenas, sobretudo, tem fugido à responsabilidade de formar professores indígenas com qualidade referenciada.

O Estado e seus aparelhos institucionais - Ministério de Educação, secretarias de educação estaduais e municipais - escolheram apenas o papel de controladores, avaliadores e certificadores desses processos formativos, além do reconhecimento jurídico de iniciativas extraoficiais, impondo, muitas vezes, obstáculos e dificultando esse reconhecimento, como se não lhes bastasse a omissão e recusa de recursos para financiar o desenvolvimento da escola indígena.

A base legal para a formação intercultural de professores Yanomami compreendidos neste

estudo se expressa nos textos da Constituição Federal, artigos 210 e 231, na LDB - Lei nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação e na normatização do Conselho Nacional de Educação - Parecer 14 e Resolução 03/CEB-CNE, de 1999, a fim de assegurar a formação de professores indígenas em programas específicos e à docência por professores indicados pelas suas próprias comunidades (BRASIL, 2007).

O papel de professor Yanomami é desenhado pelo grau de representatividade ou legitimidade que o sujeito a desempenhar essa função possui dentro do campo no qual atua, isto é, na educação escolar indígena. Nesse campo, a legitimidade da escola Yanomami é delegada pela sociedade Yanomami, que precisa da escola para construir seus discursos na relação com a sociedade envolvente cujas relações têm sido permeadas de confrontos e conflitos, envolvendo um território, sobretudo, que tem significados diferentes para os Yanomami e para a sociedade dominante.

Os professores Yanomami são amplificadores dos discursos da ancestralidade e das relações com os *napë*, portanto, para atender à especificidades da escola Yanomami em construção e consolidar seus próprios processos educativos, estão em curso duas propostas de formação de professores, uma das quais reproduz o modelo de escola tradicional, isto é, um processo que se fundamenta em paradigmas teóricos e metodológicos fragmentadores do conhecimento, em disciplinas, e se baseia em processos cognitivos de repetição e memorização, portanto:

Quando se define um projeto de formação de professores, é muito mais para cumprir uma exigência da LDB, que dá um prazo curtíssimo para que todos os professores tenham uma habilitação, do que realmente para se dedicar a pensar em que aspecto uma educação escolar pode fortalecer um povo, a dar melhores condições de relacionamento deles com a nossa sociedade (GUIMARÃES, 2008, p. 111).

Os aspectos pragmáticos e a discursividade não se têm mostrado prioritários na formação cidadã e docente, o que se estende ao contexto dos professores Yanomami, conforme se constatou nos documentos analisados, pois o ensino da gramática das línguas materna e portuguesa, bem como a leitura e escrita se mostram como fins em si mesmos.

O desenvolvimento da escrita alfabética não considera preceitos de teorias psicogenéticas, que consideram o desenvolvimento integral do ser humano em suas diversas fases. Não se aprendem, portanto, as línguas de comunicação na modalidade escrita, mas adquirem códigos a decifrar, o que não favorece o desenvolvimento da discursividade, que resulta da relação do indivíduo com o mundo ao longo de seu processo de subjetivação. Assim:

A gente impõe a escrita e os professores índios exigem a escrita, sem que a gente tenha dominado o mecanismo da oralidade, que é um produto cultural específico, com resultados culturais específicos. A gente não tem esse quadro, e, por não haver essa interculturalidade, você entra com um produto cultural e vai anulando o outro. Estes cursos têm que se colocar a questão da apropriação da escrita mais a questão da oralidade, que tem sustentado a reprodução sociocultural dessas sociedades até hoje (GUIMARÃES, 2001, p. 111).

A postura crítica diante do que se lê não se desenvolve, já que não se propõem atividades de interação social no aprendizado das línguas de comunicação. Deste modo, a reprodução do modelo de escola da cidade estabelece “escola de branco em maloka de índio” (WEIGEL, 2000), com aulas expositivas, pouca ou nenhuma interação e atividades de repetição/memorização, além de uma lógica bastante diferente da lógica que estrutura o pensamento e a vida dos Yanomami. Este modelo, então, opõe-se às recomendações da



SECAD ³em justificativa registrada em caderno dedicado à educação indígena: A formação de professores indígenas para o magistério intercultural deve ocorrer em programas especiais que ensejem experiências pedagógicas e curriculares inovadoras.

É necessário assegurar uma formação que dê conta dos objetivos educacionais das comunidades indígenas na sua apropriação da instituição escola, atribuindo-lhe sentidos e funções voltados para o fortalecimento de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, o acesso a conhecimentos e tecnologias relevantes, tendo em vista a interação cidadã com a sociedade nacional e o exercício da autodeterminação na condução de seus destinos (BRASIL, 2007, p. 42).

Não há nada de novo em reproduzir modelos com base na repetição e memorização, pois as primeiras escolas jesuítas já usavam essas estratégias, com objetivos e finalidade contrários aos interesses das comunidades indígenas, e isto tem provocado atrasos quanto ao desenvolvimento das escolas e sociedades indígenas de todo o país, considerando que:

[...] por mais que se coloquem alguns níveis prévios de escolarização como exigência para o ingresso nos programas de formação, a maioria dos professores apresenta-se semialfabetizada, sem domínio da leitura e da escrita, quer em português quer em suas línguas maternas. Ignorar essa realidade faz com que a progressão nos níveis de formação não corresponda às competências e capacidades dos professores formados e com isso chegam e saem do nível superior professores indígenas que não se tornam nem leitores nem escritores, mas têm diante de si a tarefa de formar crianças

indígenas com tais habilidades que nem mesmo eles adquiram nesses processos de formação diferenciada (GRUPIONI, 2008, p. 178).

Deste modo, as comunidades indígenas são impedidas de exercitar a autonomia e o protagonismo, sempre a debater-se com ameaças de retirada de seus direitos constitucionais. A SECOYA desenvolve outro tipo de formação docente, implicando mudança de paradigma educacional, com vistas à construção de uma escola articulada às necessidades do povo Yanomami: específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Com um currículo flexível, em módulos, a formação transcorreu no período de 2001 a 2014, houve necessidade de reformulações para corrigir os caminhos teóricos e metodológicos, considerando ainda os momentos históricos de embates com a sociedade nacional brasileira. Com isso, aproximou-se da construção de um perfil profissional discutido pelas comunidades indígenas e assegurado pela Constituição Federal e leis derivadas. Conforme se pôde constatar nas atividades dos professores, durante o período de formação, o conteúdo foi contextualizado, usando-se a língua portuguesa em modalidade oral como base para a escrita sobre tema relacionado não especificamente à língua portuguesa em abordagem gramatical (SECOYA, 2012) Hoje, a proposta curricular está em reformulação, com vistas à formação de novas turmas de professores Yanomami, para o quê a SECOYA criou um Grupo de Trabalho (GT) de cujas reuniões, junto ao qual uma das autoras deste trabalho tem participado ativamente.

Os relatórios de formação registram o quanto essa empreitada foi desafiadora em todos os seus aspectos, pois é possível constatar a

³ Os Cadernos Secad foram concebidos para cumprir a função de documentar as políticas públicas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. O conteúdo é essencialmente informativo e formativo, sendo direcionado àqueles que precisam compreender as bases

- históricas, conceituais, organizacionais e legais - que fundamentam, explicam e justificam o conjunto de programas, projetos e atividades que coletivamente compõem a política posta em andamento pela Secad/MEC a partir de 2004(BRASIL, 2007,p.05).

preocupação em desenvolver um processo de formação específico e diferenciado, construído conjuntamente com os envolvidos no processo. Foram 12 módulos realizados entre os anos de 2001 a 2014, que geraram 12 relatórios de formação bastante detalhados, o que permitiu reconstituir as etapas do processo, a fim de analisar e compreender a matriz curricular e a sua materialização.

Tão longa duração justifica-se em razão das dificuldades naturais, considerando o custo da onerosa logística para os deslocamentos e materiais necessários ao desenvolvimento de cada módulo em relação aos recursos financeiros disponíveis, então: cursos de formação de professores com conteúdos mais densos e, portanto, dedicando maior tempo na sua preparação e contando com a participação de especialistas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos relatórios do curso de formação docente e participação em reuniões de planejamento e reformulação do curso, algumas considerações finais podem ser enunciadas.

A SECOYA tem sido a protagonista de todos os processos relacionados à educação Yanomami, a partir das demandas dos Yanomami do Marauíá e Demini, São Gabriel, Amazonas, na ausência do poder público, apresentando um quadro de carências a serem enfrentadas. Necessário torna-se, então, intensificar a luta pelo respeito ao direito constitucional de uma escola específica e diferenciada, assegurado aos povos indígenas e, para tal, a implementação de políticas públicas para formar os professores e garantir recursos para o funcionamento da escola Yanomami.

Não se constataram, nos relatórios analisados, movimentos da parte dos próprios professores Yanomami, após a conclusão dos módulos e do curso, no sentido de desenvolver atividades espontâneas de pesquisa sobre a realidade Yanomami, para subsidiar a produção de materiais didáticos nos intervalos ou ao final

do referido curso, posto que a carência de materiais didáticos persiste. Essa carência de materiais didáticos foi mencionada em reuniões de reformulação do curso de formação, na sede da SECOYA.

Na análise dos dados, evidenciou-se que os professores Yanomami não chegaram a aprender a língua portuguesa ao ponto de lhes permitir a elaboração e produção de materiais didáticos na perspectiva da interculturalidade e do bilinguismo, considerando ainda que a língua Yanomami é de tradição oral e a aquisição de sua forma escrita também se mostra problemática.

A formação dos professores Yanomami, assim como a escola, foi uma conquista importante dos movimentos sociais e resulta de inegável habilidade de negociação e disposição dos Yanomami para consolidar sua jovem escola, conforme relatório no qual se registra que: o Curso de Formação para Professores Yanomami iniciado em 2001 é o resultado de muitas reivindicações das lideranças do Rio Marauíá e de Ajuricaba, na tentativa de desenvolver uma educação adequada à realidade do povo. Durante as etapas já realizadas a Secoya sempre tentou repassar elementos políticos, possibilitando aos professores uma leitura com olhar dos próprios protagonistas, assim como produção de materiais escritos por eles mesmos, tanto na língua materna, quanto na língua portuguesa. Enquanto práxis é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Por isso, as funções que o currículo cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994. p. 46-86.



BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas**. Brasília. 1998.

_____. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. In: HENRIQUES, Ricardo et al. (org.). **SECAD 3**. Brasília: 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, Helena. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 nov. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro/RJ: Editora Civilização Brasileira S.A, 1982.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. 237 p.

GUIMARÃES, Suzana Grillo. **Olhar longe, porque o futuro é longe: escola e professores indígenas no Brasil**. Tese (Doutorado)-UNICAMP, São Paulo: 2008.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SECOYA. **Relatório Etapa de Formação XII: Curso Última Etapa do Curso de Formação**. Manaus: Acervo Institucional, 2014.

SECOYA. **Relatório Etapa de Formação I: Curso Terra**. Manaus: Acervo Institucional, 2001.

WEIGEL, Valéria. **Escolas de branco em malocas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

