

## Formação do professor indígena através da licenciatura em pedagogia em Manaus

*Indigenous teacher training through the degree in pedagogy in Manaus*

*Indígenas de formación docente a través de la licenciatura en pedagogía en Manaus*

**PONTES, Joyce Karoline Pinto Oliveira<sup>1</sup>**  
*Universidade Federal do Amazonas*

**NORONHA, Nelson Matos de<sup>2</sup>**  
*Universidade Federal do Amazonas*

### Resumo

O presente artigo é resultado da pesquisa de mestrado dos autores, defendido em 2015, no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (PPGSCA/UFAM). Tem como objetivo descrever o processo de formação pedagógica do professor indígena em Manaus, através de pesquisa documental com a técnica da bibliometria e a da análise de conteúdo, realizadas a partir de oito amostras dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) realizados no período de 2013 a 2014 por 22 indígenas da capital amazonense, no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que faz parte do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND). Para isso, levou-se em consideração a construção epistemológica do conhecimento, através do olhar do indígena sobre a formação docente e a relação dos costumes e tradições desses povos no ambiente escolar.

**Palavras- Chave:** Pensamento Social; Educação Indígena; PROIND.

### Abstract

The article is the result of the authors' Master thesis, defended in 2015, the Graduate Program Society and Culture in the Amazon Federal University of Amazonas (PPGSCA / UFAM). Aims to describe the process of pedagogical training of indigenous teachers in Manaus, through documentary research with the technique of bibliometrics and content analysis, performed from eight samples of Course Completion Works (TCCs) performed between 2013-2014 by 22 Indians of the Amazon capital, in the Course of Degree in Pedagogy of the Amazonas State University (UEA), which is part of the Indigenous Teaching Training Program (PROIND). For this, it took into account the epistemological construction of knowledge by the indigenous look on teacher training and the relationship of the customs and traditions of these people in the school environment.

**Keywords:** Social thought; Indigenous education; PROIND.

### Resumen

Este artículo es el resultado de la tesis de maestría de los autores, defendida en 2015, la Sociedad de Graduados Programa y Cultura en la Universidad Federal del Amazonas en Amazonas (PPGSCA /

---

<sup>1</sup> Jornalista. Doutoranda e Mestre do Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA-UFAM. Manaus, AM, Brasil. E-mail: [joycekaroline01@gmail.com](mailto:joycekaroline01@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Filosofia e professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Manaus, AM, Brasil. E-mail: [noronhanelson@hotmail.com](mailto:noronhanelson@hotmail.com).

UFAM). Tiene como objetivo describir el proceso de formación pedagógica de los docentes indígenas en Manaus, a través de la investigación documental con la técnica de la bibliometría y análisis de contenido, realizado a partir de ocho muestras de los cursos de perfeccionamiento Works (TCCs) realizadas entre 2013-2014 por 22 indios de la capital del Amazonas, en el Curso de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad del Estado de Amazonas (UEA), que forma parte del Programa de Capacitación Docente Indígena (PROIND). Para ello, tuvo en cuenta la construcción epistemológica del conocimiento por la mirada indígena en la formación docente y la relación de las costumbres y tradiciones de estas personas en el entorno escolar.

**Palabras- Clave:** Pensamiento social; La educación indígena; PROIND.

## 1. Introdução

Para refletir acerca da organização do ensino superior para os indígenas, dirigimos um olhar sistemático aos pressupostos que tornam possível a atitude do docente. Tais pressupostos enraízam-se em um contexto histórico cuja compreensão situa-se no domínio do pensamento social brasileiro. Dele partimos para alcançar o pensamento social amazônico, onde se elabora o conhecimento da realidade aqui investigada. No Amazonas, um dos marcos iniciais desse esforço encontra-se nas concepções do cientista social José Francisco de Araújo Lima, surgidas em 1924, aproximadamente, quando iniciou seu mandato como Prefeito de Manaus. O referido autor foi um dos primeiros a questionar e estudar a Sociologia da Amazônia, com a preocupação de articular os conhecimentos sobre educação, saúde, sociologia e política. Se a sociedade e a cultura na Amazônia são hoje um objeto de estudo bastante pesquisado e com um grande avanço, podendo ser compreendida pela identificação de autores, ideias e conceitos, no movimento de formação do pensamento brasileiro, isso se deve, em grande parte, ao pioneirismo desse eminente intelectual, bem como outros. É com esses pensamentos dos intelectuais do passado que se constituiu o desenvolvimento da região amazônica, em todos os âmbitos e, principalmente, no ensino, com os recursos didáticos utilizados desde os jesuítas, nas escolas indígenas, até o uso atual das tecnologias nos cursos de licenciatura indígena. Tanto que no dia 27 de março de 2014, a Lei 12.960/2014, alterou a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Ainda que tenha se tornado possível, mediante a consulta aos Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, o fechamento das escolas indígenas somente pode se dar após a consulta aos Povos Indígenas, segundo determinação da Convenção 69 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que se tornou lei no Brasil. Todavia, esse dispositivo

continua a ser ignorado em muitos lugares do País. Essa forma de ensino requer o envolvimento do estudante e da sociedade. Ela se deflagra pela elaboração de atividades artísticas e culturais a partir das práticas inerentes às próprias comunidades indígenas. Nas décadas de 1980 e 1990, educadores trabalharam e conviveram com povos indígenas, partilhando de suas alegrias cotidianas, apreensões e dores em face de um mundo dominador cada vez mais presente. Eles também incorporaram aos seus conhecimentos saberes, sabores e sensações muito além dos encontrados em seus estudos acadêmicos<sup>3</sup>. No mesmo período, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado. Atualmente, vários Programas de Formação de Professores Indígenas são conduzidos, mas, conforme destaca Grupioni (2006), foi na década de 1970 que realmente tiveram o início os cursos de formação voltados para o professor indígena.

A percepção da importância de que a escolarização formal de alunos indígenas fosse conduzida pelos próprios índios começou a se instalar, no Brasil, somente a partir da década de 70, época em que os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas foram implementados por organizações não-governamentais (GRUPIONI, 2006, p.23).

Para dar suporte à educação que ora está em sala de aula, fazendo uso do método tradicional de ensino, o qual, em muitas situações, se faz na própria comunidade indígena – ou espaço não-formal –, foi iniciado, em 1995, no Brasil, um projeto de formação de professores falantes da língua indígena, tanto nas etapas presenciais como nas não-presenciais: era o projeto *Yanomami*. Com as discussões e os movimentos indígenas em torno da temática da educação, foi criado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Com este documento e a Resolução nº 03/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas, em 14 de setembro de 1999, tendo como fundamento o Parecer nº 14/99<sup>4</sup> do CNE. Dessa forma, ficou determinado que os professores das escolas indígenas sejam, prioritariamente, membros de suas próprias comunidades, ou seja, índio ensinando índio, através das Políticas Públicas estabelecidas pelo MEC. Mas, para isso, é necessária a formação superior. Surgiu então, em julho de 2001, a primeira licenciatura

---

<sup>3</sup>Verificar na Resenha da obra de GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/RevistaEstudose-Pesquisas/revista\\_estudos\\_pesquisas\\_v1\\_n2/Resenha.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/RevistaEstudose-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Resenha.pdf)> Acesso em: 22 jun. 2014.

<sup>4</sup>BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 14/99**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2014.

indígena do Brasil, através da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). A Universidade Federal de Roraima (UFRR) também implantou cursos específicos para formar professores índios, em dezembro do mesmo ano.

Porém, em 2004, houve mudanças no MEC, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, dentro dela, passou a existir uma Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). Nesse Período, em 2004, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizou uma consultoria para a Secretaria de Educação Superior (SESU), que faz parte do MEC, com o objetivo de aperfeiçoar o ensino básico indígena, através da formação e da capacitação de professores índios. Neste contexto, foi lançado, em 29 de junho do ano de 2005, o Edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), cujo objetivo era promover a elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas com a finalidade de graduar professores indígenas em nível superior<sup>5</sup>.

(...) mobilizar e sensibilizar as instituições de ensino superior, com vistas à implantação de políticas de formação superior indígena e de Cursos de Licenciaturas específicas; mobilizar e sensibilizar as instituições de educação superior, com vistas à implantação de políticas de permanência de estudantes indígenas nos Cursos de Graduação; promover a participação de indígenas como formadores nos cursos de licenciaturas específicas.<sup>6</sup>

Oito universidades públicas foram as primeiras a oferecer, em 2005, cursos de licenciatura intercultural, a partir do edital do PROLIND - SESU/SECAD. No primeiro momento, participaram do certame oito universidades, ofertando licenciaturas interculturais indígenas com habilitações em áreas como Línguas, Literatura e Arte, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanidades. Dados disponibilizados em 2014, pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGEEI/SECAD/MEC), mostram que 18 Instituições de Ensino Superior (IES) oferecem curso PROLIND<sup>7</sup>. O primeiro curso de Licenciatura Intercultural aconteceu na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), no ano de 2005. Atualmente, o Ministério da Educação (MEC) descreve que são 20 universidades públicas que oferecem Licenciaturas Interculturais específicas, que estão previstas pela Lei nº

---

<sup>5</sup>Ver Edital Nº 5, de 29 de junho de 2005, publicado no D.O.U. de 30 de junho de 2005, seção 03, página 49.

<sup>6</sup>Conferir os objetivos do PROLIND. BRASIL. Ministério da Educação. **PROLIND**. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17445&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17445&Itemid=817) > Acesso em: 12 mai. 2014.

<sup>7</sup> Os dados foram fornecidos pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (CGEEI/SECAD/MEC), via *e-mail* da pesquisadora em: 02 jul. 2014.

10.172, de 9 de janeiro de 2001<sup>8</sup>. Deste modo, a educação intercultural apresenta-se como um processo, ou seja, um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e dimensões: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os preconceitos e as expectativas<sup>9</sup>.

## 2. Projeto Pedagógico do PROIND/UEA

Sendo ministrado na modalidade do Ensino Presencial Mediado por Tecnologia (EPMT), o curso de Licenciatura em Pedagogia da UEA destinado à formação de professores para as escolas indígenas faz sua oferta em caráter especial-modular, ocorrendo no período de recesso, nos meses de janeiro, fevereiro e julho. Conforme a Resolução nº 010/2010 - CONSUNIV/ UEA, de 11 de maio de 2010, o curso seria destinado a professores de escolas indígenas do Ensino Fundamental, preferencialmente indígenas, de acordo com o item nº 1.1 do Edital nº 043/2009, que regulamentou o Processo Seletivo ao Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena, para a ocupação das vagas disponíveis. O Curso iniciou suas atividades no mês de agosto do ano de 2009, em 52 municípios do Amazonas, sendo realizado nos turnos matutino e vespertino, totalizando uma carga horária de oito horas diárias. A gestão do curso está sob a responsabilidade do colegiado de Pedagogia da Escola Normal Superior, que deve eleger a coordenação do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND). É importante dizer que, desde 2009 e até o primeiro semestre de 2013, três diferentes coordenadoras encarregaram-se da gestão do curso. De acordo com o Projeto Pedagógico, o curso pretendia cumprir a finalidade institucional centrada no trinômio: ensino-pesquisa-extensão, como estratégias que respondessem às necessidades da sociedade amazonense na busca de melhor qualificar seus recursos humanos, desenvolver suas potencialidades e garantir a qualidade de vida de seus cidadãos (PDI, 2012).

Conforme consta no PPC, a matrícula que resultou do concurso Processo Seletivo ao Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena apresentou um quadro discente diferente do esperado: matricularam-se 1.864 não índios (72%) e apenas 745

---

<sup>8</sup> Plano Nacional de Educação. Capítulo 9 Educação Indígena meta 17: “Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”. Ver em: BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em: 25 jun. 2014.

<sup>9</sup> SOARES, Artemis; LIMA, Priscilla; SOLART, Mireia. **Relato de experiência do cotidiano escolar no Médio Solimões (Maraã-Amazonas) na Escola Kanamari**. In: I Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Anais. Niterói: Coninter. 2012, p.15.

índios (28%)<sup>10</sup>. Por esta razão, no ano de 2013, o curso passou por alterações e foi desenvolvido um quadro de equivalência para poder equiparar as disciplinas cursadas pelos alunos à nova proposta curricular. As disciplinas cursadas no início possuíam a adjetivação indígena e necessitavam desta alteração para as novas finalidades a que o curso se propunha: não mais formar apenas professores para as escolas indígenas, mas, também, para as escolas interioranas, do campo e urbana. A carga horária foi fixada em 3.300 (três mil e trezentas) horas, equivalentes a 200 (duzentos) créditos. O curso realizou mobilidades acadêmicas, recebendo alunos do Curso de Pedagogia Regular. Os quais cumpriram algumas disciplinas ofertadas nos módulos de janeiro, fevereiro e julho. Receberam-se, igualmente, alunos indígenas e não indígenas que mudaram, por razões pessoais, de município. Durante o período das aulas, utilizou-se o sistema IP.TV para interação, reuniões e esclarecimentos de dúvidas dos acadêmicos junto à Coordenação Geral do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) e para a realização das atividades complementares do curso, conforme planejamento prévio de professores titulares, assistentes e tradutores.

## **2.1 Perfil dos Professores**

A relevância do perfil dos professores e coordenadores e dos critérios de seleção adotados para a sua escolha tornou-se evidente quando eles foram instados a encontrar soluções para o risco de desistência de alunos indígenas porquanto a qualidade do conhecimento do professor reflete diretamente em sua prática pedagógica. De acordo com levantamento realizado pela pesquisadora e fornecido pela Coordenação do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), integraram o Curso de Licenciatura em Pedagogia, 68 professores titulares, 236 professores assistentes e 25 colaboradores que atuaram no setor administrativo, além de estagiários de curso superior. Dos professores titulares, o maior quantitativo é representado por 37 Mestres (54%), seguido de 21 Doutores (31%), 04 Especialistas (6%), 01 Pós- Doutor (2%), 05 não possuíam registro na Plataforma Lattes (7%), na época em que o curso foi ministrado. Destes, 20 são do sexo masculino (29%) e 48 do sexo feminino (71%). A

---

<sup>10</sup> As explicações apresentadas por pessoas que atuaram na matrícula indicam de que não havia indígenas com curso médio concluído em diversas localidades onde foram feitas as matrículas. Por outro lado, igualmente, não se apresentaram professores de escolas indígenas não índios em número suficiente para juntamente com os professores índios preencherem os 70% das vagas oferecidas. A proporção estabelecida no Edital de 70% para índios e professores de escolas indígenas não índios e 30% para a comunidade terminou invertida. As vagas remanescentes do Grupo I foram ocupadas por pessoas que não se enquadravam no perfil exigido para o Grupo, mas que representavam a maioria dos candidatos; eram mais de 20.000. Somente um desempenho extraordinário poderia fazer frente à avalanche representada por um contingente formado por mais de 95% dos candidatos. (PPC PROIND, s.d., p.23).

formação superior que predomina é de Licenciados em Pedagogia (40%). No que diz respeito aos professores assistentes, o quantitativo maior é representado por 124 Especialistas (53%), 50 Mestres (21%), 01 Doutor e 61 não possuíam registro na Plataforma Lattes (26%), na época em que o curso foi ministrado. Destes, 79 são do sexo masculino (33%) e 157 do sexo feminino (67%). A formação superior que predomina é de Licenciados em Pedagogia (33%)

Durante o processo de execução da Licenciatura em Pedagogia da UEA, foi adotada pela Coordenação Geral do Curso a produção editorial do material utilizado durante as aulas, como uma maneira de roteirizar a metodologia que seria ministrada. Todo conteúdo das disciplinas foi pensado e elaborado pelos professores com aproximadamente seis meses de antecedência, pois todo assunto pedagógico deveria estar de acordo com a cultura de cada povo indígena e adaptado às especificidades amazônicas. Foi elaborada, pela primeira Coordenação do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND), uma série de cadernos com ISBN, que seriam utilizados por professores titulares, assistentes e acadêmicos dos 52 municípios do Amazonas onde se realizava o Curso.

### **3. Produção Científica dos Acadêmicos Indígenas**

A produção científica dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) desenvolvida no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) contribuiu para a elaboração de novas redes e processos de conhecimento na educação indígena. Os trabalhos foram confeccionados no período de setembro de 2013 a abril de 2014, pois eram requisitos obrigatórios para a conclusão do curso. Para a pesquisa, analisamos e coletamos 8 (oito) Trabalhos de Conclusão de Curso referentes ao município de Manaus, iniciando por uma consulta de abrangência geral para posteriormente chegarmos a uma observação do conhecimento científico produzidos pelos 22 acadêmicos. A partir dessa premissa, passamos a verificar que a análise deveria ser feita a partir da técnica de categorização, como ensina Laurence Bardin (2011, p.47), visto que é um dos mecanismos utilizado pela Comunicação Social para conseguir identificar as mensagens contidas nas produções. Para este avanço, foi preciso utilizarmos os “procedimentos sistemáticos e objetivos” para descrever o conteúdo essencial das mensagens, que permitiram a aproximação dos conhecimentos relativos às “condições de produção/recepção”. Assim, foi possível identificar a “evolução do conhecimento” dos discentes indígenas, que, em suma, não tiveram respeitados seus direitos e tradições culturais no processo de aprendizagem, mas que conseguiram, com muito esforço, atingir a colação de grau no primeiro semestre de 2014.

Mas como conseguir identificar a preocupação dos alunos indígenas em relação as suas práticas educacionais nas próprias aldeias? Quais são as principais necessidades dos professores/alunos nesse ciclo de aprendizagem e ensino? E, ao mesmo tempo, será que a educação

inclusiva (indígenas e não indígenas) influenciou na escolha dos temas do TCC e na confecção dos mesmos? Para tentar responder a esses questionamentos buscamos, pelo exame dos trabalhos, capturar informações relacionadas às seguintes categorias de análise: tema, problema, justificativa, objetivos, metodologia utilizada e discussão dos resultados apresentados. Preliminarmente, a pesquisa fez a coleta de dados, através de consulta física, na Coordenação do PROIND, situada na sede da reitoria da UEA, na Avenida Djalma Batista, s/nº, zona Centro-Oeste de Manaus. Após breve consulta com alguns responsáveis pelo Programa e, com o fito de facilitar a análise dos documentos, foi oportunizado o escaneamento de oito TCCs produzidos no fim do curso em parceria de alunos indígenas e não indígenas que se graduaram na capital amazonense. Mas, antes, foram feitas várias tentativas para a obtenção do material, como, por exemplo, o encaminhamento de ofícios à Coordenação do PROIND e à própria reitoria da UEA, solicitando a consulta e execução da pesquisa de Mestrado. A maioria delas, entretanto, não obteve resposta. Posteriormente, foi feita visita *in loco* na sede do Programa, quando, após explicarmos, insistentemente a necessidade exposta nos vários ofícios protocolados junto à instituição, concederam-nos a autorização para ter acesso ao material – que deveria ser público e de consulta livre à população. A coleta dos dados ocorreu no período de setembro a dezembro de 2014. No primeiro momento, foi realizada a leitura flutuante e analítica dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), sinalizando os pontos mais relevantes, o que pode ser considerado como uma pré-análise. Já, na segunda leitura, foi feita a exploração do material, onde foram assinaladas as categorias de pesquisa e seleção dos temas. Por último, realizou-se o tratamento dos resultados, a inferência, ou seja, a interpretação dos dados contidos nos Projetos, que foram organizadas em tabelas, gráficos e sintetizadas em categorias. Dos oito TCCs realizados em Manaus, constatou-se que, entre os autores, se encontram 10 acadêmicos não indígenas e 22 de acadêmicos indígenas das etnias: *Apurinã* (2), *Baré* (4), *Tukano* (4), *Sateré-Mawé* (3), *Yanomami* (1), *Kambeba* (1), *Tikuna* (2), *Kokama* (1), *Mura* (1), *Baniwa* (1) e *Dessana* (2). Assim, cumprimos aqui um de nossos objetivos, que foi mapear a produção científica realizada pelos sujeitos da pesquisa, a saber, os 22 alunos indígenas do PROIND que se graduaram em Manaus no curso de Licenciatura em Pedagogia. De sua lavra, surgiram oito Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) que enriqueceram o conhecimento da questão das escolas indígenas em nosso País. Dos oito Trabalhos de Conclusão de Curso analisados, apenas cinco foram realizados em comunidades e/ou escolas indígenas (62%) e três fora do contexto escolar indígena, ou seja, em escolas regulares (38%).

### **3.1 O Olhar do Acadêmico e Pesquisador Indígena**

O TCC intitulado “Cartografia Social no Contexto Etnoeducacional: Representações e Vivências em Terras Indígenas, Aldeia Kuanã-Livramento” foi realizado por dois indígenas da etnia *Baré*. Os resultados que obtivemos mostram-nos que esse trabalho objetivou à compreensão do espaço relacional dos indígenas por meio da construção do mapa mental,

tendo se desenvolvido na aldeia *Kuanã* e na comunidade do Livramento, onde foram envolvidos alunos indígenas e não indígenas, dentro de uma escola municipal, do ensino regular na zona Rural da capital amazonense. Antes de irem a campo, os autores desse TCC empreenderam uma pesquisa bibliográfica. Além disso, as atividades desenvolvidas no Estágio III foram significativas, pois lhes permitiram levantar argumentos de cunho crítico, experimental e criativo, tais como: Por que o indígena mata uma caça? E a dupla chegou à conclusão de que o novo conhecimento por eles desenvolvido é crucial para a própria sobrevivência e continuação dos costumes de sua gente, que hoje parecem ser impulsionados tão somente pelo seu valor comercial. Verificou-se, ainda, que, grande parte dos moradores da comunidade, são indígenas. Mas, de acordo com a pesquisa realizada pelos acadêmicos, apenas 30% dos alunos possuem o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI). Na aldeia *Kuanã*, as impressões dos dois pesquisadores é de que ali atua somente um professor indígena, com uma formação acadêmica incompleta, porém, ensina para as crianças a cultura e principalmente a língua *Nheengatu*. "A identidade coletiva se manifesta através de uma vasta pauta de reivindicações. Essas comunidades unidas numa identidade coletiva conseguem consolidar seu espaço social" (RUBIM, 2011, p.115). Para obterem dados precisos com o professor indígena da aldeia e a diretora da escola municipal, os estagiários se valeram da técnica da entrevista. Justamente por serem índios, os pesquisadores registraram que a Secretaria Municipal de Educação (Semed) não atende a contento a realidade indígena quando mantém uma escola nos arredores, onde atende índios e não índios, ao invés instalar uma escola na própria comunidade indígena. Como conclusão, eles observaram que a Língua Portuguesa, o *Nheengatu*, a cartografia e etnopesquisa contribuem para a aprendizagem das crianças indígenas.

Outro trabalho realizado por estudantes indígenas recebeu o título de "Interculturalidade: Um novo olhar no processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental I". Elaborada por uma equipe composta por cinco acadêmicos pesquisadores indígenas, dos quais dois são da etnia *Tukano*, dois da etnia *Dessana* e um da etnia *Baniwa*, a pesquisa objetivou comparar a interação dos alunos indígenas e não indígenas dos 1º a 5º, EJA e multisseriado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, do município de São Gabriel da Cachoeira (distante a 852 quilômetros de Manaus), a fim de comprovar que com o maior contato com a leitura e a escrita há uma redução de problema oriundos da interferência da oralidade. Consta, como objetivos específicos, promover leituras, escritas e literaturas infanto-juvenis, desde as séries iniciais até o 5º ano do Ensino Fundamental, nas escolas

regulares e indígenas do município, que, por sinal, são reconhecidas como indígenas, porém os métodos usados, segundo os acadêmicos do PROIND, comparam-se aos empregados em uma escola regular. Para alcançar estes objetivos, traçaram-se metodologias visando à transmissão de valores e práticas culturais, o que, quanto à natureza, se deu de forma qualitativa e, quanto aos fins, de maneira descritiva; quanto aos meios, esta se deu *in loco*, por meio da pesquisa de campo. Os autores verificaram que o ensino multisseriado, estabelecido na escola municipal, localizada em uma zona Rural do município, se deu em virtude da pouca demanda dos alunos, sendo assim, os alunos são aglomerados em apenas uma sala de aula cuja finalidade é fazer com que o professor ministre conteúdos às três séries iniciais para suprir a demanda. O que lhes conduz à conclusão de que aí o ensino não pode ser julgado de alta qualidade, já que o docente se sobrecarrega de conteúdo e o aluno acaba mostrando falta de interesse em sala de aula. Os acadêmicos indígenas de Pedagogia Intercultural Indígena perceberam que o maior desafio é mudar a forma de pensar e de ensinar. E o estágio possibilitou um repensar a educação em favor inserção da interculturalidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental. “O diálogo intercultural deveria se dar entre culturas heterogêneas, levando em conta esse grande mosaico cultural difuso que é o Amazonas” (BARRETO, 2014,p. 13). Por fim, a equipe conclui que a educação intercultural pode ser apontada como subsídio fundamental para nortear uma prática educativa que entenda e atenda os diversos universos culturais que perfazem o espaço escolar.

“A Música Ritual da Tucandeira na Manutenção da Língua e Escrita *Sateré-Mawé* Articulado com a Língua Portuguesa” é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado por três acadêmicas indígenas, das quais, duas são *Sateré-Mawé* e uma *Yanomami*. Conforme consta na pesquisa, o trabalho objetivou evidenciar a música como conhecimento e estratégia pedagógica e foi desenvolvido em um pequeno espaço cedido por um dos pais dos alunos e finalizado no ambiente religioso adventista. Participaram da atividade, professora e alunos da escola indígena *Wanhut*’i, Comunidade *I’apyrehyt*, os pais dos alunos e as pesquisadoras acadêmicas do PROIND/UEA. As autoras partiram do princípio constante nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e no Parecer N°. 13/2012, onde se declara que os projetos educativos para as escolas indígenas possibilitam o fortalecimento dos diálogos interculturais, a defesa dos direitos dos povos indígenas na construção e afirmação de suas identidades étnicas e sua inserção na sociedade brasileira. Na Comunidade *I’apyrehyt*, residem, atualmente, 17 famílias e, aproximadamente, 70 moradores, entre homens, mulheres, crianças e adolescentes. Os comunitários têm enfrentado dificuldades para

a realização de suas atividades escolares e cerimônias tradicionais, devido ao descaso da efetivação das políticas públicas indígenas. Constatou-se que a música atuou como ferramenta pedagógica no processo da aprendizagem da leitura e da escrita bilíngue, na língua materna *Sateré-Mawé* e em Português, pois, segundo as indígenas pesquisadoras, os alunos necessitam desse conhecimento para se sentirem seguros diante de todos os fatos sociais, onde suas técnicas, sistemas de parentesco e sua organização social são explicados de forma sobrenatural e simbólica.

A pesquisa intitulada “Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: Revitalização da Língua Materna no Processo de Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental nas Comunidades *Tikuna* e *Kambeba* de Três Unidos” foi concretizada por dois acadêmicos indígenas da etnia *Tikuna*, um indígena da etnia *Kambeba* e teve como objetivos gerais analisar, com a comunidade escolar, os problemas enfrentados no ensino-aprendizagem da escola indígena *Kambeba* e do centro cultural *Tikuna*, e as práticas pedagógicas dos professores indígenas das escolas e conhecer a metodologia de trabalho dos professores indígena do povo *Kambeba*. Como objetivos específicos, buscou-se valorizar os conhecimentos da língua e cultura *Kambeba* e *Tikuna*; identificar os possíveis motivos da deficiência no ensino – aprendizagem da cultura e língua *Tikuna* e *Kambeba*; mostrar a importância de manter a cultura viva. “A transversalidade também abre espaço para a inclusão de saberes indígenas do povo *Kambeba* e *Tikuna*, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos” (Parâmetros Curriculares Nacional, 1997, p.40).

Entre os participantes da pesquisa, constaram pais, alunos, professores indígenas, professores não indígenas, gestor da escola, cacique e toda a Escola Indígenas Três Unidos localizada na Comunidade Três Unidos na zona Rural e no Centro Cultural dos *Tikuna*, na zona urbana no Bairro Cidade de Deus em Manaus. De acordo com a pesquisa, os alunos indígenas *Kambeba* e *Tikuna*, que cursam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, atualmente são alfabetizados nas suas línguas maternas, onde são valorizadas as músicas, histórias antiga e desenhos da cultura. A matemática tradicional *Kambeba* e *Tikuna* também é valorizada na sala de aula onde os alunos aprendem os dois conhecimentos cultural e tradicional do seu povo. Como considerações finais, os pesquisadores indígenas do PROIND/UEA averiguaram que, no ano letivo de 2013, a escola Três Unidos obteve avanços significativos com o objetivo de trabalhar a Educação intercultural, as aulas foram planejada com base na educação intercultural, a escola recebeu o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC) e o Programa de Ensino Sistematizado das Ciências (PESC) que ajudaram a melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos indígenas, e o telecentro, onde os alunos estão começando a conhecer as ferramentas da informática. O TCC intitulado “Dificuldade de Aprendizagem na leitura e na Escrita nos Anos Iniciais” foi realizado por cinco acadêmicos indígenas, no qual dois são da etnia *Baré*, um *Kokama*, um *Tukano* e um *Mura*. O trabalho foi dividido em dois capítulos, onde se iniciou com o relato, em sequência lógica e cronológica, das atividades desenvolvidas durante o período de estágio, seguido das impressões pessoais sobre as observações do objeto de estudo, bem como as discussões dos dados com breve embasamento teórico, para se chegar às considerações finais. O interesse dos acadêmicos indígenas pela temática da dificuldade de leitura e escrita se deu a partir do Estágio Supervisionado I, nas observações de atividade docente em sala de aula em quatro escolas públicas estaduais e municipais de Ensino Fundamental no município de Manaus. Alguns alunos do 1º, 2º, 3º e 4º anos apresentavam dificuldades tanto na leitura quanto na escrita, e tal dificuldade os deixava impossibilitados de participar das atividades propostas pelos professores em sala.

Os discentes do PROIND propuseram soluções para minimizar os problemas através de metodologias que envolvessem todos os alunos no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita, realizando um projeto interdisciplinar que se relacionasse com todas as disciplinas, colocando em prática as experiências vivenciadas durante o curso de Pedagogia e receberam orientações via IP.TV dos professores titulares e assistentes. Porém, durante a redação do TCC, percebeu-se que não se aplicou nenhuma metodologia focada na interculturalidade, uma vez que os cinco pesquisadores eram indígenas, ou seja, não houve o ensino de suas culturas em sala de aula, durante o período dos estágios I, II e III. Os pesquisadores indígenas se dividiram em diferentes escolas, no qual dois estagiaram em uma mesma escola municipal na zona ribeirinha e em séries diferentes, os demais foram para outras escolas na própria capital amazonense. Este estudo se baseou na pesquisa descritiva e constatou-se através de fotos, filmagens, diário de campo, entrevistas, questionário, com prévia autorização, que os próprios pais e/ou responsáveis reclamavam que os filhos passavam de ano, mesmo sem saber ler ou escrever. Em todo período de estágio, os pesquisadores relatam que foi percebido constantemente a falta de professores que eram substituídos pela diretora por estagiários pela pedagoga, supervisores pedagógicos e as atividades eram realizadas sem planejamento, e os alunos ficavam assistindo desenhos no DVD ou filmes na sala de aula ou eram dados para eles lápis de cor e papel sulfite para

desenharem pintura e desenho ou utilizavam o livro didático. Conforme os discentes do PROIND, a escola deve promover a participação ativa da família na educação de crianças e jovens e criar condições para os alunos lerem, escreverem e serem valorizados por isso.

### **3.2 Os Pesquisadores Indígenas e Não indígenas**

Três acadêmicos não indígenas e um indígena da etnia *Apurinã* desenvolveram o TCC intitulado “Dificuldades de Codificação e Decodificação da Leitura e da Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. O resultado do trabalho foi obtido pelas análises e observações realizadas durante o Estágio I, realizado no período de agosto a dezembro de 2012, o Estágio II, que ocorreu de maio a junho de 2013, e o Estágio II, ocorrido entre agosto e dezembro de 2013, a partir de uma pesquisa pedagógica. O estudo investigou quais as dificuldades apresentadas pelos alunos e, no momento de intervenção, foram aplicadas metodologias alternativas efetivas para que a leitura e a escrita se tornassem um hábito entre os educandos. Deste modo, a pesquisa se deu em dois Centros de Educação Infantil (CMEI) e em duas escolas do ensino fundamental, na cidade de Manaus, envolvendo 96 alunos, dos quais 60% apresentavam maior dificuldade em leitura e escrita, identificadas através de observações e acompanhamento, conforme consta no TCC desses pesquisadores. Portanto, a pesquisa não foi realizada em nenhuma comunidade ou escola indígena. Os acadêmicos constataram que os professores que estão há mais tempo na sala de aula não aceitavam a utilização de novas metodologias de ensino, utilizando apenas os métodos tradicionais, sem explorar a criatividade dos alunos, impondo-lhes atividades prontas, o que tornaria o ensino mecânico. Vale ressaltar que, para os graduandos do PROIND, alguns professores pretendiam inovar, mesmo sem a escola ter condições e estrutura para promover a referida inovação do aprendizado.

A pesquisa "Práticas Pedagógicas Facilitadoras no Processo de Aprendizagem na Disciplina Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I" foi realizada por três acadêmicos não indígenas e dois acadêmicos indígenas das etnias *Sateré-Mawe* e *Apurinã*. Teve como objetivo relacionar o conhecimento da realidade do sistema de ensino vigente e a vivência em sala de aula através da regência e aplicação das "práticas pedagógicas" como colagens, dobraduras, cópias e leituras. Foi realizada conscientização ambiental, no qual todo lixo era separado para a reciclagem, no qual cooperativas e algumas empresas faziam a sua utilização. A análise foi realizada em uma escola estadual de Ensino Fundamental em Manaus. Percebeu-se que, durante este TCC, não houve relato algum de conteúdos

relacionados à questão indígena, o que prevaleceu foi a leitura e a escrita nos anos iniciais de ensino, onde os pesquisadores fizeram uma observação participante. Diante dessa perspectiva, o ensino das Ciências para eles, pode mudar a postura do cotidiano escolar, promovendo experimentação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Mas poderiam utilizar estas técnicas, para aplicar os conhecimentos e tradições indígenas, no que diz respeito às comidas e medicamentos naturais.

Já "Alternativas Metodológicas no Processo de Ensino Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I dos Municípios de Manaus e Iranduba" é um Trabalho de conclusão de Curso, elaborado por quatro acadêmicos não indígenas e um indígena da etnia *Tukano*. A pesquisa foi realizada em quatro escolas do município de Manaus e uma estadual em Iranduba (município distante a 27 quilômetros de Manaus). Atividades lúdicas, segundo os pesquisadores, favorecem os processos de ensino-aprendizagem, além da utilização de metodologias diferenciadas, bem como recursos pedagógicos, sempre valorizando a experiência de vida dos estudantes. Apesar dos estudantes destas cinco escolas não serem indígenas, os acadêmicos do PROIND, demonstraram durante o Estágio III, a importância da interculturalidade, por meio da música indígena da língua *Tukano*, cuja finalidade era a interação no espaço educativo, além de mostrar aos alunos que a realidade indígena faz parte da história do Amazonas, conforme explica Fleuri (2000).

Educação Intercultural propõe construir a relação recíproca entre eles. Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação (FLEURI, 2000, p.55-56).

Outras atividades desenvolvidas foram a da pescaria, onde se trabalhou o conteúdo da matemática com as operações da subtração e adição e a lenda do açaí, que proporcionou um debate sobre o desperdício da merenda escolar. Portanto, apesar de não ser uma escola indígena, favoreceu de certa forma a curiosidade e conscientização dos alunos e professores sobre a realidade vivenciada pelos indígenas.

#### **4. Considerações Finais**

O Brasil registra alguns avanços significativos na educação indígena em todos os níveis, por articulação e pressão dos movimentos sociais e dos próprios povos, que ajudaram a mudar o cenário e de certa maneira incluir a população indígena nos diferentes níveis de

ensino: Fundamental, Médio e Superior. Quando o indígena vai para a graduação, importa em alguns casos novos desafios ao poder público, que por outro lado, tem o obstáculo de oferecer um ensino adaptado e ao mesmo tempo garantir a qualidade na educação, haja vista que o órgão estatal difunde apenas números estatísticos, deixando de analisar a qualidade da aprendizagem. A introdução dos índios no ensino avançado, ou seja, na graduação superior, incluindo mestrado e doutorado, é um dos reflexos das barreiras que vem sendo ultrapassados pelos povos indígenas que antes eram considerados primitivos, mas que na verdade tinham poucas oportunidades para o desenvolvimento, desde o “descobrimento” ou “invasão” do território hoje denominado Brasil, mas que já se chamou, Ilha de Vera Cruz (1500-1501), Terra de Santa Cruz (1501-1503), Brasil (1503-1824), Império do Brasil (1824-1891), Estados Unidos do Brasil (1891-1969), e por derradeiro República Federativa do Brasil (até os dias atuais), sem levar em consideração o nome que era atribuído a terra pelos seus primeiros habitantes. Desde a ocupação do Brasil por outros povos, portugueses e espanhóis, por exemplo, a população indígena sempre foi tratada como “inferior” pelos colonizadores, pois a falta de conhecimento do “homem branco” fez com que ele procurasse aculturar os indígenas e impor a sua cultura. De lá pra cá, os índios tentam se inserir na sociedade e ao mesmo tempo não se afastar de suas raízes históricas. Mas como isso é possível, se os colonizadores buscavam eliminar a cultura dos índios e massificar a cultura europeia no novo país? Naquela época não foi possível, em virtude da falta de conhecimento do “homem branco” e da diferença de linguagem.

Para buscar garantir a inserção sócio-educacional dos povos indígenas o governo federal precisou elaborar diversas Leis, que já passaram por várias adaptações e modificações em busca de se garantir o direito da população indígena aos mesmos ensinamentos dos “brancos”. Uma das últimas Leis aprovadas é a nº 11.645, que trata sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Apesar de a sociedade contemporânea estar na era da informação e comunicação, o modelo de civilização construído ainda exclui esses povos. O Brasil possui cerca de 897 mil indígenas em todo território nacional, conforme o Censo 2010, realizado pelo IBGE. Destes, aproximadamente 36% estão em áreas urbanas e 64% nas áreas rurais. Ainda de acordo com o levantamento, a população indígena tem um nível educacional baixo. Nos grupos acima de 50 anos, a taxa de analfabetismo é superior a de alfabetização, no entanto, percebe-se que a preocupação com a educação indígena é recente, pois na década de 1990, o direito a uma educação bilíngue e

intercultural, passou a ser garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Referencial Curricular para as escolas indígenas. A garantia é prevista na Constituição Brasileira, que determina igualdade entre todos sem distinção e prescreve aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue.

Deste modo, quando se fala em educação escolar indígena, se entende que a educação para os povos indígenas não se resume à escola, pois passa pelo campo da cultura, dos valores, das tradições, do território, da língua, e pensar educação escolar é pensar um âmbito, desse processo de construção da identidade. Já o termo intercultural se refere à importância que a escola tem para estes povos, no qual se opera o contato com os não índios, fazendo uma interface entre a sociedade indígena e não indígena. Por isso, pode ser considerada também uma educação bilíngue, inserida nessa relação intercultural, apesar de muitos povos fazerem o uso da sua língua materna em primeiro plano e utilizar a Língua Portuguesa como segunda fala. Logo, é necessário instituir e fomentar políticas públicas para que os índios tenham seus direitos respeitados.

Quando se buscou analisar os Trabalhos de Conclusão de Curso dos acadêmicos indígenas de Manaus, percebeu-se a necessidade de ampliarmos nossa visão, já que o resultado desta atividade de pesquisa, não pode ser tomado como algo prescritivo, mas sim reflexivo, pois conta apenas a experiência dos discentes dentro de um ambiente escolar de Ensino Fundamental, no qual integrou o saber acadêmico, com as teorias pedagógicas desenvolvidas no decorrer do curso. Estes realizaram uma pesquisa de campo com análises e interpretações, tendo como base a temática, em que, segundo Bardin (2011), o conceito central é o tema, que compõe núcleos de sentido da comunicação. Em relação à abordagem da natureza da pesquisa utilizada nos TCCs, percebe-se que todas mencionam a utilização da abordagem qualitativa. Ressalta-se que alguns trabalhos utilizaram a técnica da entrevista e observação. Todavia, salienta-se que a presença das categorias de análise nos Trabalhos de Conclusão de Curso é significativa, apesar de não haver um rigor metodológico, pois o TCC inicialmente deveria ser ilustrado e comentado, com uma análise descritiva ordenada de acordo com pelo menos uma das quatro linhas de pesquisa estabelecidas pelo PPC, tais como: Linha 1 – Terras Indígenas e Demografia; Linha 2 – Educação Escolar e Educação Escolar Indígena; Linha 3 – Meio Ambiente e Diversidade Cultural na Amazônia e Linha 4- Língua, Artes e Culturas Indígenas. Mas houve alterações e apenas cinco trabalhos dos oito

analisados, trataram das questões indígenas, e nenhum especificou a linha de pesquisa que a pesquisa se direcionava.

Pensava-se inicialmente que o trabalho era desenvolvido individualmente, mas constatou-se que foi elaborado em duplas, trios e em grupos por acadêmicos indígenas e não indígenas, o que configurou em um relatório final, feito durante o período de estágio supervisionado, parte curricular do curso. Todavia, a pesquisa também apresenta que apesar dos avanços e transformações na educação indígena, são necessários profissionais envolvidos com a causa. Docentes que dominem a língua indígena tanto escrita quanto falada, uma vez que foi um entrave aos acadêmicos de Manaus que não tiveram esse tipo de comunicação, já que os tradutores estavam em apenas 17% dos 52 municípios onde o curso foi realizado. Integraram ao corpo docente do curso, 68 titulares e 236 assistentes, foi pesquisado como se deu o processo de escolha destes, e solicitados da coordenação do curso os editais de seleção para saber os critérios de admissão, mas não houve respostas em relação ao ingresso dos docentes, nem documentos oficiais para compor esta pesquisa. Além disso, o conhecimento tradicional foi colocado em prática inicialmente, mas faltando aproximadamente 40% para a finalização do curso, a nomenclatura do mesmo muda e passa a ser apenas Licenciatura em Pedagogia e com isso, mudou-se o PPC.

Esclarecemos que a presente pesquisa não objetivou estabelecer uma conclusão, mas buscar o entendimento e compreensão da formação superior do professor indígena. Desse modo, ela nos remete a pensar que os próximos cursos de ensino superior, devem ser discutidos de forma participante com os povos indígenas, onde a metodologia deve ser própria, focada no ensino e pesquisa, promovendo uma educação integradora e não fragmentada em disciplinas como é a ciência e o conhecimento ocidental, pois desta forma há possibilidade de desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso, rico em pesquisas com componentes ideológicos, cosmológicos e com arcabouços teóricos. Desta forma, passará a existir professores pesquisadores que sistematizarão e difundirão o conhecimento indígena que não é tratado com o seu devido valor. Consequentemente, podemos perceber com esta pesquisa, que é necessária a valorização da identidade com a construção de epistemologias e políticas públicas próprias aos povos indígenas. Portanto, percebe-se que falta ainda não só no Amazonas, mas no País, uma política permanente de elaboração ao material didático, no qual os próprios indígenas podem ajudar nessa construção, docentes preparados e qualificados para ensinar tanto com a Língua Portuguesa, quanto à indígena, para que não se perca a tradição cultural e a extinção da língua materna. Esta pesquisa traz à

tona novos estudos na área da educação intercultural, onde é necessária uma pedagogia voltada aos contextos socioculturais, para fazer parte da demanda e especificidade dos indígenas, atendendo a realidade de cada povo e região. Deste modo, os trabalhos acadêmicos analisados nesta investigação, apresentam a junção da pesquisa científica aliada com o conhecimento ocidental, deixando a desejar o conhecimento tradicional indígena, no qual é necessário manter as tradições dos povos que ajudaram e continuam contribuindo para a história social e cultural do Brasil. O professor indígena é um sujeito social mais amplo, que tem relação tanto com a escola, quanto às políticas do território que está mais presente nestas comunidades indígenas.

### **Referências**

BARDIN, Laurence.(2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BARRETO, Maria da Graça de Carvalho. **Educação, Diversidade, Multiculturalidade e Interculturalidade**, 2014.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; RAMOS, José Ademir Gomes. **Proformar e a Educação no Amazonas**. Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2008.

BARBOSA, Walmir de Albuquerque; MIKI, Pérsida da Silva Ribeiro. **Métodos e Técnicas de Estudo do Trabalho Científico**. Manaus/AM: UEA, 2010. – (Série Pedagogia Intercultural; 4).

BASTOS, Élide Rugai; PINTO, Ernesto Renan M. F. (orgs.). **Vozes da Amazônia. Investigação sobre o pensamento social brasileiro**. Manaus: Editora da Universidade Federal da Amazônia, 2007.

BARROSO, Regina Barroso; BETTIOL, Célia Aparecida; AZEVEDO, Claudina Maximiano. **Retratos da Diversidade no Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) da UEA**. In: XXI EPENN, 2013, Pernambuco, PE. ANAIS DO XXI EPENN. PERNAMBUCO (PE), 2013. p. 1-7. Disponível em: <[http://www.epenn2013.com.br/EPENN\\_DISCO/Posterres/GT08/GT08\\_RETRATOS\\_DA\\_DIVERSIDADE.pdf](http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Posterres/GT08/GT08_RETRATOS_DA_DIVERSIDADE.pdf)> Acesso em: 15 abr. 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez.

1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 01 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. RCNEI - **Referencial Curricular Nacional Educação Indígena**. Brasília: MEC/Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2012 Resumo**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)> Acesso em: 25 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer 14/99**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Governo Brasileiro e a educação escolar indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gbee1.pdf>> Acesso em: 22 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Escolar Indígena 1999**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-indigena>> Acesso em: 23 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)> Acesso em: 25 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PROLIND**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17445&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17445&Itemid=817)> Acesso em: 12 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (De 18 de Setembro de 1946)** - Capítulo II - Da Educação e da Cultura. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)> Acesso em 07 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de março de 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)> Acesso em: 28 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo Inep**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>> Acesso em: 30 jun. 2014.

BETTIOL, Célia Aparecida; CABRAL, Romy Guimarães (Org.). **Pedagogia intercultural v.9**. Manaus, AM: UEA Edições, 2012. v. ISBN 9788578832186.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO FILHO, Benedito Jose de. ; OLIVEIRA, Márcia Maria de. **Sociologia da Educação I: Sociedades Indígenas e Não Indígenas**. Manaus: UEA Edições, 2011.

CARDOSO, Fábio Coelho; CABRAL, Romy Guimarães (Org.). **Pedagogia intercultural v.8**. Manaus, AM: UEA Edições, 2012. v. ISBN 9788578832063.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo/Brasília: Cortez. UNESCO/MEC, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Desafios à Educação Intercultural no Brasil**. Texto apresentado no III Seminário Pesquisa em Educação Região Sul. Fórum Sul de Coordenadores de Pós-Graduação (Mesa Redonda: Educação Intercultural e formação de professores/as: gênero, etnia e gerações). Porto Alegre, 2000.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. **Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/educacao-escolar-indigena>> Acesso em: 25 abr. 2014.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. **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, Susana Martelletti Grillo. **A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/RevistaEstudose-Pesquisas/revista\\_estudos\\_pesquisas\\_v1\\_n2/Resenha.pdf](http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/RevistaEstudose-Pesquisas/revista_estudos_pesquisas_v1_n2/Resenha.pdf)> Acesso em: 22 jun. 2014.

GUIMARÃES E VILLARDI. Susana M. G; Raquel. **Educação Indígena**. FGV On line.2010. Disponível em: <<http://moodle.fgv.br/>>. Acesso em: 16 dez. 2013.

HEMMING, John. **Ouro Vermelho – a Conquista dos Índios Brasileiros**. São Paulo: Edusp. 2007, 811 p. (Coleção Clássicos vol. 27).

IBGE. **Censo: População em 2010**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados\\_divulgados/index.php?uf=13](http://www.ibge.gov.br/censo2010/dados_divulgados/index.php?uf=13)>. Acesso em: Acesso em: 01 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2010. Características gerais dos indígenas**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:

<[ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo\\_Demografico\\_2010/Caracteristicas\\_Gerais\\_dos\\_Indigenas/pdf/Publicacao\\_completa.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/Publicacao_completa.pdf)> Acesso em: 15 abr. 2014.

LESSA, Márcia de Freitas Garcia; SOUZA, Adria Simone Duarte de. **As expectativas dos egressos do curso de Licenciatura em Pedagogia/PROIND no Amazonas: uma análise a partir de suas narrativas.** In: XXI EPENN, 2013, Pernambuco, PE. ANAIS DO XXI EPENN. PERNAMBUCO (PE), 2013. Disponível: em: <[http://www.epenn2013.com.br/EPENN\\_DISCO/Posterres/GT21/GT21\\_AS\\_EXPECTATIVAS.pdf](http://www.epenn2013.com.br/EPENN_DISCO/Posterres/GT21/GT21_AS_EXPECTATIVAS.pdf). > Acesso em: 11 mai. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê.** São Paulo, Cortez, 2005.

LIMA, Araújo - **Amazônia: a terra e o homem.** 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1945.

MASETTO, M.T. 2003. **Competência pedagógica do professor universitário.** São Paulo, Summus.

NORONHA, Nelson Matos de. **Sociedade e cultura na Amazônia.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2008.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **Sociedades Indígenas e Indigenismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Marco Zero, UFRJ, 1987.

RAMIREZ, David. **IPTV Security: Protecting High Value Digital Contents.** John Wiley & Sons Ltd, The Atrium, Southern Gate, Chichester, West Sussex PO19 8SQ, England, 2008.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. **Letramento indígena potiguara.**/ Hellen Cristiana Picanço Simas; Regina Celi Mendes Pereira. Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2012.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas. **Discentes Pedagogia Intercultural.** <<http://cursos1.uea.edu.br/discente.php?cursoId=87> > Acesso em: 13 jun. 2013.

UEA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia formação em Interculturalidade (PPC PROIND).** s.d. 162p.