

Estudo reflexivo do currículo UEA\PARFOR para a formação de professores indígenas na Tríplice Fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia

Emerson Daniel de Souza Targino²⁶

Adria Simone Duarte²⁷

Introdução

O reconhecimento por uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural materializou-se a partir das lutas políticas travadas pelos movimentos indígenas do Brasil. As políticas afirmativas que resultaram dessas mobilizações reconheceram os valores culturais, línguas, crenças e direitos à educação e demarcação de terras para o cultivo da sobrevivência dos povos indígenas. Nas décadas de 1980 e 1990, um conjunto de medidas legais, tais como a *Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Pareceres e Resoluções* garantiram que as questões que envolviam a educação escolar indígena passassem a fazer parte da responsabilidade do Estado. Assim, a partir das conquistas afirmadas em diferentes legislações, foi necessário criar condições para formar professores indígenas voltados para a atuação nas escolas indígenas com suas especificidades garantidas em lei.

A necessidade de formação inicial e continuada na perspectiva política e pedagógica é fundamental para que este professor, diante de tantos dilemas e responsabilidades, possa desenvolver suas atividades visando à construção da escola indígena bilíngue, comunitária, específica e diferenciada. Os obstáculos e desafios a serem enfrentados para qualificar e titular os professores indígenas são inúmeros e a necessidade de propiciar a conclusão da escolarização básica e oferecer-lhes a oportunidade de vivenciar a formação, seja em nível médio ou superior, é uma necessidade fundamental, de modo que estes professores possam ser sujeitos da renovação que se espera nas escolas indígenas do país.

A problemática apresentada neste trabalho surgiu durante o desenvolvimento de duas pesquisas de iniciação científica²⁸. A partir delas, percebeu-se que a formação de professores indígenas merece uma discussão mais aprofundada, buscando a consolidação da educação escolar. Nesta perspectiva, esta pesquisa objetivou analisar as concepções de formação de professores indígenas vinculada à Universidade do Estado do Amazonas/UEA por meio do currículo do curso de formação ofertado pelo PARFOR²⁹ no município de São Paulo de Olivença/AM. Temos como objetivos específicos: a) conhecer a trajetória da formação de professores indígenas do Brasil; b) analisar o currículo de formação de professores indígenas e se os mesmos foram

26. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Amazonas, pós-graduando em Docência do Ensino Superior pelo Instituto Líder de Educação, e-mail: emersontargino2011@gmail.com

27. Professora Pesquisadora. Universidade do Estado do Amazonas. Escola Normal Superior. Avenida Darcy Vargas S/N. Bairro Chapada. CEP: 69050-020, Manaus, AM, Brasil. E-mail: adriasduarte@gmail.com

28. Pesquisa 1: Reflexões sobre o Currículo da educação escolar indígena: um estudo bibliográfico – Financiada pela FAPEAM, 2015 - 2016; Pesquisa 2: Proposta curricular da Universidade do Estado do Amazonas para a formação de professores indígenas: um estudo documental - financiada pela UEA de 2017- 2018.

29. Programa Formação de Professores de Educação Básica.

orientados pelos princípios da Educação Escolar. Durante o desenvolvimento da pesquisa, tivemos as seguintes questões norteadoras: Qual a trajetória da formação de professores indígenas no Brasil? Qual a concepção do curso de formação desses professores ofertados pela UEA?

A relevância deste trabalho justifica-se na possibilidade de analisar as propostas de formação de professores indígenas ofertadas pela Universidade do Estado do Amazonas e, a partir desta análise, refletir sobre algumas contribuições para os próximos cursos de formação.

O documento a ser analisado encontra-se implementado no território Etnoeducacional do Alto Solimões (TEE). Neste TEE vivem as etnias Ticuna, Kokama, Kanamari, Kambeba, Kaixana e Witoto. Segundo o Instituto Socioambiental (ISA), estas etnias sofreram grandes perdas durante o processo de exploração da Amazônia, exercendo resistência por áreas territoriais, contra a exterminação de línguas e culturas. Buscam agora a revitalização, valorização e cultivo de seus costumes, crenças e tradições. Esta pesquisa se consolida na questão das reivindicações destas etnias para que não venham sofrer com perdas de direitos já garantidos, como o processo de formação de professores indígenas; assim, faremos uma análise crítico-reflexiva acerca do documento proposto.

Os resultados demonstram que a proposta de PPC para o curso de Pedagogia Intercultural tem como base os princípios da educação escolar indígena: comunitária, diferenciada, intercultural, específica e bilíngue. Desta forma, auxilia o futuro professor indígena a construir uma carreira com qualidades qualitativas, contribuindo para as escolas indígenas.

O artigo se organiza em três momentos: no primeiro, aborda a trajetória da formação de docentes indígenas e suas políticas públicas em torno de sua concepção no país. No segundo, realiza-se uma breve análise da proposta da UEA/PARFOR e no terceiro, Análise e elaboração das conclusões preliminares dos resultados obtidos em relação ao currículo para a formação de professores indígenas, demonstra-se que a proposta de PPC para o curso de Pedagogia Intercultural tem como base os princípios da educação escolar indígena: comunitária, diferenciada, intercultural, específica e bilíngue.

Educação Escolar indígena: princípios e trajetória da formação de professores indígenas no Brasil

No decorrer da história do desenvolvimento do Brasil, a educação escolar indígena passou por diversos momentos históricos. Do afastamento de suas culturas, da utilização gradativa da língua nacional até a total retirada de suas línguas nativas, os portugueses tinham como objetivo massacrar a língua indígena e nacionalizar o idioma europeu no processo de colonização do Brasil.

É necessário entender que o reconhecimento para uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural vem de várias

lutas políticas. Isso se deu por meio de movimentos sociais realizados por diferentes representatividades indígenas do norte ao sul do Brasil. Com o passar dos anos e muitas lutas, buscou-se uma política afirmativa de direitos, reconhecendo seus valores culturais, língua, crenças e direito à demarcação de terras para o cultivo da sua sobrevivência.

Os direitos constitucionais dos povos indígenas estão expressos em um capítulo exclusivo da *Carta de 1988* (título VIII, intitulado “Dos Índios”), além de outros ampliadores dispersos ao longo de seu texto e de um artigo do *Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*.

Estima-se que a população indígena durante a chegada dos europeus no território brasileiro era de 2 a 4 milhões. Atualmente a população se encontra aproximadamente com 896.917 pessoas, representando 0,47% da população brasileira. A diversidade linguística dessa população era 1300 a 1500 línguas indígenas e atualmente estão cadastradas cerca de 150 línguas, conforme o censo do ISA³⁰.

Desta forma, a educação escolar indígena atual vem de um processo de muitas lutas para a manutenção e a revitalização da língua materna e dos processos próprios de ensino-aprendizagem de cada comunidade indígena. Ao longo dessas lutas, diferentes paradigmas educacionais estiveram presentes. Segundo Maher (2006), a instituição escola, enquanto parte integrante da educação escolar indígena, pautou-se em dois paradigmas ao longo desta trajetória: o assimilacionista (abrigoando o modelo de submersão e o de transição) e o emancipatório (modelo de enriquecimento cultural e linguístico).

O paradigma **assimilacionista**: pretende educar o índio para que ele deixe de ser índio. Abrigava os modelos de **submersão** e de **transição**.

- Submersão: consistia na retirada das crianças indígenas de seus lares e colocadas em internatos para serem catequizadas, em que “esqueciam” sua língua e cultura;
- Transição: a criança não era retirada de seu lar, porém a escola subtraía paulatinamente a língua e a cultura maternas até que assimilasse a língua e a cultura nacionais;
- Paradigma da emancipação: propõe o método de enriquecimento cultural e linguístico. O aluno indígena irá acrescentar a língua portuguesa em seu repertório. Pretende-se que ele prossiga na língua de seus ancestrais. Esse modelo busca promover o respeito às crenças e valores culturais indígenas.

A partir do novo paradigma da emancipação surge a necessidade da formação do magistério indígena harmonizado com os princípios da educação escolar proposto por lei. Tal paradigma deveria partir de uma visão de sociedade que transcende as relações humanas, respeitando as crenças de cada comunidade, uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade.

30. ISA. Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna/1949>. Acesso em 23 fev. 2018.

Princípios da educação escolar indígena

Desde muito antes da chegada da escola, os povos indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, avaliar e transmitir conhecimentos.

As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1994, reconhecendo estas especificidades, organizam-se em três partes fundamentais: 1. Princípios gerais; 2. Normas e diretrizes e 3. Financiamento. Essa composição apresenta princípios que deverão reger a oferta dessa modalidade, como: a especificidade e diferença; a interculturalidade; o bilinguismo e a globalidade do processo de ensino e aprendizagem. Em um trecho do texto das diretrizes é possível perceber a ideia da interculturalidade como princípio fundamental das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas.

A escola indígena tem que ser parte do sistema de educação de cada povo, no qual, ao mesmo tempo em que se assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, fornecem-se os elementos para uma relação positiva com outras sociedades, a qual pressupõe por parte das sociedades indígenas o pleno domínio da sua realidade: a compreensão do processo histórico em que estão envolvidas, a percepção crítica dos valores e contra valores da sociedade envolvente, e a prática da autodeterminação (BRASIL, 1994, p. 12, grifo nosso).

Ainda que as Diretrizes sejam orientadas por princípios específicos da realidade indígena, ela traz a relevância dos conhecimentos científicos desenvolvidos na sociedade nacional; leva em conta a compreensão do contexto histórico ao qual os indígenas estão submetidos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) propõe como fundamentos para as escolas o reconhecimento da: 1) Multietnicidade, pluralidade e diversidade; 2) Educação e conhecimentos indígenas; 3) Autodeterminação; 4) Comunidade educativa indígena; 5) Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. Com base nesses fundamentos, a escola indígena deve possuir as seguintes características: ser comunitária, ser intercultural, ser bilíngue/multilíngue.

Ao pensar em um currículo para a educação escolar indígena e pensar em diversas culturas, crenças e hábitos que devem ser respeitados no processo de ensino aprendido, o currículo é sempre o resultado principal. Assim, no universo de conhecimento e saberes mais ampliados, seleciona-se aquela parte que vai construir, sustentá-lo em determinada escola.

Assim, quais elementos são necessários para pensar um Currículo Escolar Indígena? Essa resposta precisa ser discutida com cada comunidade em que a educação escolar acontece. É importante salientar que os documentos oficiais emanados das discussões do movimento indígena pontuam a

necessidade de preservação das línguas e identidades étnicas, valorização dos modos próprios de ensinar e aprender. Estas orientações aproximam-se das categorias discutidas nos currículos embasados nas Teorias Pós-Críticas, que abordam identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

A trajetória da formação de professores indígenas no Brasil

A percepção de que era necessário formar professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas instala-se a partir da década de 1970. Os primeiros programas de formação de professores indígenas foram desenvolvidos por órgãos não governamentais por meio de experiências escolares originais que, somados às mobilidades articuladas de organizações indígenas, universidades e associações científicas, consolidaram as reivindicações efetivadas atualmente. Segundo Grupioni (2006, p. 23)

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 implantados por organizações não governamentais.

A educação superior passou a ser uma pauta de luta dos movimentos indígenas. Durante o governo Lula (2003-2010), de acordo com Paladino (2012), implementaram-se projetos para sanar parcialmente as reivindicações dos povos indígenas. As políticas públicas de educação superior indígena focaram prioritariamente na formação de professores indígenas para a busca da consolidação das escolas com uma educação intercultural e multicultural.

Pesquisa qualitativa documental e a análise da proposta curricular para a formação de professores indígenas da UEA, PARFOR/SPO

A análise documental apresenta vantagens para a compreensão e interpretações das narrativas a serem empregadas no documento, descobrindo seus princípios e intenções por trás dos textos. Segundo Ludcke e André (1986, p. 38), “a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Seguindo as cinco dimensões preliminares de análise documental de Cellard (2008), “o contexto, o autor ou os autores, a autenticidade e a confiabilidade do texto, a natureza do texto e os conceitos-chaves”, a análise preliminar nos proporciona um olhar crítico para se compreender o documento a ser analisado.

A proposta de análise documental de Cellard (2008) tem como base uma análise preliminar seguindo cinco dimensões para questionamento e investigação do documento a ser analisando. Esta análise possibilita ao pesquisador um olhar diferenciado, crítico e reflexivo ao analisar o documento, com seu senso crítico amplamente consciente do que está por trás do documento. A análise preliminar começa com:

No **contexto**, pretende-se investigar se o objeto se relaciona com o momento em que o documento foi escrito; questionar o que estava ocorrendo no presente momento nas diferentes áreas econômicas, políticas, sociais e culturais. Tal questionamento deve ser realizado levando em consideração tanto o autor quanto o público a que ele é destinado. Na pesquisa documental, uma boa compreensão do contexto é crucial em todas as etapas da pesquisa.

Os **autores** do documento devem ser averiguados para que se tenha uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, dos motivos que levaram a escrever e seus interesses para a consolidação do texto. A importância de realizar a leitura nas entrelinhas é crucial para uma interpretação do texto, podendo nossa interpretação correr o risco de ser, grosseiramente, falseada.

A **autenticidade e a confiabilidade e natureza do texto**: é importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida. Não se deve esquecer de verificar a procedência do documento. Questionando se os autores foram testemunhas diretas ou indiretas do que é descrito. Quanto tempo durou do acontecido ao relatado? Eles reportaram a fala de outra pessoa? As observações poderiam estar equivocadas? É importante observar cada questionamento apresentado para se obter um resultado de análise tão pouco questionável.

A **natureza do texto** deve levar em consideração o caráter de um texto, ou seu suporte, antes das conclusões. A confiabilidade no autor deve se valer; contudo, questionamentos devem ser feitos para que as dúvidas sejam sanadas: o pesquisador mostrou prudência? Ele avisou o leitor sobre as dificuldades e os problemas colocados pelo emprego de depoimentos mais duvidosos? Ele deu as razões para confiar nos relatos apresentado nos depoimentos?

Os **conceitos-chave e a lógica interna do texto** são o trabalho inicial de análise do documento e poderá estar tão completo por tanto tempo se o autor compreendeu os termos utilizados no documento, levando-se em consideração os termos técnicos e científicos utilizados, as definições apresentadas por diferentes acepções e interpretações de variados autores. Finalmente, é útil examinar a lógica interna ou o esquema do texto: como um argumento se desenvolveu? Quais as partes principais da argumentação do documento? Este apoio pode ser de extrema importância para se comparar com variados documentos da mesma natureza.

Organização do Documento

O documento analisado foi o Currículo do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas. O Curso atendeu a uma demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo de Olivença e teve suporte da Plataforma Paulo Freire, com o financiamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) para promover cursos de formação de professores em serviço.

O contexto

O curso buscou a interlocução entre sociedade e universidade representada pelas reuniões entre lideranças indígenas e os professores da UEA, além de cumprir com as ações presentes no documento de Pactuação dos Territórios Etnoeducacionais assinado em 29/11/2010, em que a UEA compromete-se com a formação de professores e outras ações.

O curso implementado fica no município de São Paulo de Olivença, território etnoeducacional do Alto Solimões, localizado na fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru. Fazem parte desse território os municípios de Amaturá, Benjamim Constant, Santo Antônio do Iça, Tabatinga e Tonantins. Lá vivem os povos Ticuna, Kokama, Kanamari, Kambeba, Kaixana e Witoto.

Os povos indígenas desse território foram duramente explorados e submetidos ao trabalho forçado e à assimilação da cultura nacional. Alguns, como os Omaguá, chegaram a quase completa extinção. Neste processo de exploração alguns povos tiveram perdas significativa de sua língua, cultura e tradições.

O Plano Nacional de Educação de 2014 propõe metas acerca da titulação dos professores no magistério que, atualmente, se encontra no curso de Pedagogia Intercultural indígena PARFOR/SPO: “Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 53). A meta do Plano de Educação de 2014 propõe a ampliação de titulação e qualificação de professores indígenas até 2020. Desta forma, ocorrerá a ampliação da quantidade de Universidades ofertando vagas para os povos indígenas.

Os autores do documento PPC/SPO

No processo de elaboração do PPC, nove docentes da UEA colaboraram e compuseram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. Todos tinham formação em diversas áreas, sendo linguistas e antropólogos; contaram com a participação de professores mestres e doutores, o que condiz com a natureza intercultural que caracteriza o curso. O documento também

menciona a participação de etnias locais que atuam no Setor de Educação Escolar Indígena Municipal, proporcionando um momento da discussão das bases teóricas do curso.

Segundo o PPC, a metodologia adotada pelos coordenadores para a discussão do projeto pedagógico foi realizar uma visita técnica em julho de 2013 e uma reunião com os representantes das etnias que atuam no Setor de Educação Indígena Municipal. Com isso, acabou-se traçando o eixo norteador do currículo: a formação inicial com ênfase na utilização das línguas maternas. A proposta foi apresentada e discutida em um seminário da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues no município de Benjamin Constant, em novembro de 2013.

O Curso apresenta uma metodologia que, em 2015, entrou nas diretrizes curriculares para a Formação de professores indígenas:

Art. 8º Os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes (Resolução1, 7/01/2015).

O PPC do curso é resultado da discussão entre sociedades indígenas, pesquisadores e a Universidade do Estado do Amazonas. Foram utilizados, para nortear o PPC, autores/teóricos como: Grupioni (2006), Candau (2000; 2010), Santos (2010), Pimenta (2003; 2008), Roldão (2007) e Documentos oficiais (Resoluções, Diretrizes, LDB, etc.) que abordam a temática acerca da educação escolar indígena e formação de professores indígenas e não indígenas em diferentes contextos.

A autenticidade, confiabilidade e a natureza do texto

O documento apresenta o resultado do trabalho coletivo elaborado pelos segmentos docente e discente, em que é possível a comprovação por meio da Portaria de Nomeação do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (Portaria N°408/2016 – GR UEA). A pesquisa para analisar a demanda do curso ocorreu em julho de 2013 e sua consolidação em 2014, segundo as descrições presentes na contextualização do Curso.

Segundo o PPC/SPO, o curso atende uma demanda de 74 indígenas entre Ticuna, Kambeba e Kokama no ano de 2017. O tempo de docência desses professores varia de 3 a 14 anos, atuando em diferentes comunidades próximas ao município de execução do curso. O quadro disponibilizado no PPC/SPO nos possibilita analisar diversos aspectos do perfil dos acadêmicos que estão matriculados no curso.

Os conceitos-chave e a lógica interna do texto

Por tratar-se de um documento oficial da UEA, com orientação e estrutura própria, é possível verificar a organização do PPC em duas partes: a primeira descreve o contexto institucional (elementos obrigatórios a partir da orientação da UEA); a segunda apresenta a contextualização do curso. A “Fundamentação Teórico-Methodológica” descreve as opções teóricas adotadas no projeto formativo presente no documento.

O PPC/SPO autodenomina-se baseado na pedagogia da alternância ou alternância pedagógica. Combinando períodos integrados de formação na própria Universidade e outro na comunidade. Segundo Lima, Secorum, Ferreira e Buarque (2017, p. 2)

A Pedagogia da Alternância utiliza instrumentos pedagógicos que integram o conhecimento científico ao conhecimento prático, valorizando as experiências e fortalecendo os vínculos sociais. O ponto auge da Pedagogia da Alternância é a relação escola/família/aluno e sociedade. Existe a integração de todos os elementos na elaboração do Plano de Estudo e do enfoque educacional. O objetivo é a formação integral do jovem, o desenvolvimento econômico e social do campo.

Desta forma, o currículo entrelaça os conhecimentos adquiridos durante a experiência de docência e a teoria assimilada na sala de aula do curso, buscando uma relação entre comunidade, família e experiência de mundo.

É preciso definir os conceitos-chave apresentados pelo PPC/SPO, como o termo interculturalidade, que se apresenta como polissêmico e vem assumindo voz no contexto latino-americano. O curso entende a interculturalidade como “um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que a integram” (CANDAU, 2012). Nesta definição, a abordagem da democracia e a base para o papel de consolidação da interculturalidade busca compreender as diferenças culturais integradas em um contexto, seguindo um dos princípios da Educação Escola Indígena.

Conforme Alves e Ramos (2010, p. 4),

Interculturalidade pode ser definida como um conjunto de propostas de convivência democrática entre as diferentes culturas, que visa a integração sem anular a diversidade, dentro desse contexto, este trabalho será focalizado, destacando as mudanças que vêm ocorrendo com relação às sociedades indígenas existentes em nosso país, e a importância da escola na própria aldeia, ela estimula as novas gerações a manterem suas tradições e culturas.

Além desse conceito-chave, o PPC/SPO aborda o conhecimento da modernidade, baseando-se em Santos (2010), que define o pensamento moderno ocidental como um pensamento abissal.

[...] a realidade social está dividida por linhas imaginárias abissais, que criam dicotomias e separam o universo entre a produção de existências e inexistências. No campo dos estudos dos conhecimentos, o autor aponta que de um lado da linha estão os conhecimentos produzidos pelas teologias, pelas filosofias e pelas ciências e do outro lado, os demais conhecimentos, que não recebem o devido status, mas que sustentam e fundamentam os conhecimentos existentes (SANTOS 2010, p. 36).

Para romper com esta lógica moderna, o próprio autor propõe o pensamento pós-abissal. Uma ecologia dos saberes, baseando-se na diversidade epistemológica do mundo e reconhecendo a existência de uma pluralidade de conhecimentos além dos científicos.

O Projeto Pedagógico do curso/SPO Pedagogia Intercultural Indígena apresenta uma lógica interna, iniciando com apresentação da Universidade que propõe e regulamenta o curso através de suas regras e princípios internos. Também contextualiza em que momento se encontram as etnias a quem o curso pretende contemplar, justificando a importância e relevância do curso para estas etnias e comunidades locais, apresentando as concepções do curso, metodologias e suas fundamentações teóricas em que se baseiam para sua elaboração de um currículo que respeite os princípios da Educação Escolar Indígena. Para finalizar, traz as ementas das disciplinas propostas pela Universidade e comunidades indígenas.

Análise do PPC/SPO Licenciatura Pedagogia Intercultural Indígena

O documento analisado articula a demanda nacional para formação de professores indígenas. Apresenta as políticas atuais que foram consolidadas no Brasil atualmente, como a Resolução de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, e as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígenas (2015).

Corpo docente

O Núcleo docente apresenta um currículo de profissionais realmente engajados na temática indígena. Vemos isso na apresentação dos currículos profissionais dos docentes no tópico (p. 60): Núcleo Docente Estruturante (NDE); atendendo às orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores Indígena de 2015:

Art. 17. Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos (RESOLUÇÃO 01/2015, p. 5).

A importância desta orientação se faz necessária para a consolidação de uma proposta efetiva de formação de professores indígenas, em que este corpo docente tem a base para trabalhar com os povos indígenas, conhecendo suas reivindicações e princípios consolidados em políticas públicas.

Metodologia da proposta do curso

O Projeto Pedagógico do Curso/SPO propõe uma metodologia que estará em constante diálogo com discentes, docentes e comunidade: o “curso estará sempre em discussão e em construção junto com docentes, discentes, lideranças indígenas e demais agentes que participam ativamente do processo de execução deste projeto” (2017, p. 37). Desta forma, irá construir uma relação democrática e compreensiva com quem o curso atende. A interculturalidade é uma das metodologias questionadas e avaliadas pelos discentes e docentes. Desta forma estará consolidando as demandas apresentadas pelas comunidades indígenas. Além das metodologias, sugere-se o debate sobre as ementas das disciplinas.

Sugere-se que as ementas sejam dialogadas e debatidas no início de cada disciplina, para que possam ser revistos os conteúdos e os referenciais teóricos, possibilitando que as disciplinas estejam sempre abertas a sugestão e ajustes que se façam necessários. O curso está aberto a diferentes metodologias, pois compreende-se que se partimos de uma percepção plural de construção de conhecimentos, necessitamos estar disponíveis e dispostos a fazer/pensar de diferentes modos, talvez até nem imaginados ainda (PPC/SPO, 2017, p. 37).

Esta proposta de diálogo entre educador e educando é uma proposta apresentada por Paulo Freire (2002), quando afirma que a educação deve ser libertadora, tornando o discente crítico para que se possa refletir sobre o que está sendo transmitido, evitando que o processo de ensino-aprendizagem se torne um processo de “educação bancária”, um termo utilizado pelo autor para definir a educação sem criticidade: “[...] A educação se torna um ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2014, p. 58).

A partir desta metodologia de diálogo intercultural, o curso se consolida como um curso que está em constante diálogo com a comunidade, desta forma, não se centraliza em apenas uma cultura, mas propõe uma discussão com os diferentes sujeitos inseridos no contexto disciplinar.

Estruturas e objetivo do curso

O curso está estruturado em dois momentos: Comunidade e Universidade. Isso acaba possibilitando a teoria e a prática, contribuindo para que o discente possa perceber e vivenciar a realidade de suas comunidades, construindo um sujeito capaz de indagar e criticar tudo ao seu redor.

Os Componentes Curriculares vinculados ao Núcleo Específico de Etnoeducação, no **Tempo Universidade (TU)** enfatizam o trabalho com as línguas indígenas e no **Tempo Comunidade (TC)** busca desenvolver atividades de intervenção nas escolas indígenas a partir do conhecimento a promoção de diálogos interculturais (PPC/SPO, 2017, p.49).

Esta proposta de TU e TC contempla o que é proposto na Seção II da Resolução 01/2015, Art. 10º, inciso 1: “[...] as atividades devem ocorrer em espaços e tempos diversificados, observando-se o calendário sociocultural, econômico e ritual dos povos e comunidades indígenas [...]”. Com esta proposta, o Curso afirma sua denominação com base na pedagogia da alternância, proporcionando o conhecimento científico ao conhecimento prático.

O curso é ofertado por meio de módulos sucessivos que ocorrem duas vezes ao ano, janeiro a março e junho a julho. Conforme proposto pela Resolução 01/2015 (p. 4):

Art. 12. Os currículos da formação de professores indígenas podem ser organizados em núcleos, eixos, temas contextuais ou geradores, módulos temáticos, áreas de conhecimento, dentre outras alternativas, sempre que o processo de ensino e aprendizagem assim o recomendar.

Algo que podemos questionar a respeito destas divisões em módulos ou núcleos é a quantidade de conteúdos trabalhados em um curto período de tempo. Com uma grande concentração de atividades e assuntos para serem debatidos ao longo destes 30/45 dias letivos.

Os objetivos apresentados no PPC/SPO trazem como foco geral “formar professores em nível superior para o exercício da docência com ênfase no Ensino na/da Língua indígena na educação infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como exercício da gestão escolar” (2017, p. 40). Além destes objetivos, busca: valorizar a cultura indígena; estimular a utilização da língua materna; instrumentar os acadêmicos para a produção de materiais didáticos próprios para cada etnia; estimular a reflexão sobre os diferentes conhecimentos e sistemas de aprendizagem em uma perspectiva intercultural, conforme a proposta da Resolução 01/2015 (p. 1):

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e

gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico.

Estes objetivos se baseiam no processo e demandas de necessidades das comunidades indígenas acerca da formação de professores e gestores para atuarem nas escolas indígenas, assim criando a oportunidade da consolidação da escola indígena de qualidade.

Material didático institucional e Ementários

O Curso, preocupando-se com o processo de ensino-aprendizagem, propõe que os formadores possam produzir materiais específicos a partir de duas estratégias principais, segundo o PPC (2017, p. 59): “a) Seleção e recomplicação de textos adequados ao nível de fluência em leitura e domínio do português escrito; b) produção de material didático pelo professor formador”; além de utilizar recursos de tecnologias de informação e comunicação como: datashow, recursos de áudio e vídeos e outros.

Ao analisar as ementas e bibliografias básicas, observa-se uma grande porcentagem da utilização de teóricos com temáticas em relação à educação ocidental, com apenas uma pequena porcentagem de autores que possuem pesquisas científicas na temática indígena.

As disciplinas de Tópicos Especiais estão elaboradas sob o pensamento e reflexão das próprias comunidades que o curso atende. Desta forma, estão consolidando as reivindicações apresentadas pelas comunidades no processo de elaboração do currículo do curso intercultural indígena, demonstrando a valorização da cultura a manutenção da língua e aprofundamento das necessidades das comunidades. Conforme a Resolução 01/2015 (p. 4):

Art. 11º As propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da Educação Escolar Indígena, devem ser construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena.

Construindo, assim, uma proposta de pluralidade de conceitos e de entendimentos pedagógicos, respeitando as demandas de cada comunidade e o modo de aprendizagem de cada etnia; contribuindo também para os princípios da educação escolar indígena que devem estar interligados com a formação de professores indígenas.

As ementas podem ser debatidas com as comunidades e acadêmicos do Curso, conforme a proposta estabelecida pelo PPC/SPO (2017, p. 37): “sugere-se que as ementas sejam dialogadas e debatidas no início de cada disciplina [...]”. Assim,

proporcionam questionamentos discentes sobre os autores e objetivos das disciplinas. Isso implica o direito de tomar decisões sobre os seus próprios destinos, com autonomia e liberdade, oportunizando decidirem seu próprio caminho a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas.

Considerações finais

Este trabalho analisou o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena PAFOR/SPO, elaborado a partir de Resoluções e Pareceres consolidados através das reivindicações das comunidades indígenas durante o processo de democratização do Brasil.

A metodologia de manter um diálogo frequente com a comunidade durante o processo de desenvolvimento do curso demonstra a responsabilidade e confiabilidade docente, discente e comunitária. Desta forma, ela proporciona um real direito afirmativo democrático sobre as escolhas. O curso se preocupa com a qualidade do processo formativo dos professores indígenas através da interlocução teórica e prática. Autodeclara-se um curso de pedagogia intercultural que se baseia em uma livre interpretação da pedagogia da alternância. Possibilita ao acadêmico a chance de vivenciar a prática à luz das teorias, guiando ao seu real estado de docente crítico-reflexivo.

Tratando os princípios da educação escolar indígena como base para o fortalecimento do processo de formação de professores, enriquece a discussão e a realidade que se enfrentará no contexto das comunidades. Tudo isso é viável por meio de disciplinas que possibilitam a elaboração de materiais específicos para cada etnia, fortalecendo, assim, o processo de pesquisas nas áreas que as comunidades tenham necessidades de compreensão; também como a existência de disciplinas específicas que trabalham a valorização das línguas, crenças e costumes.

As críticas a serem feitas ao PPC do curso se baseiam no fato de o Projeto Curricular estar estruturado por meio da Resolução 02/2015, o que trará das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores em Nível Superior (não indígena), algo que contradiz os eixos: diferenciada e específica que tanto preza a educação escolar indígena. Uma carga horária extensa com disciplinas que podem ser reduzidas e/ou acopladas, tais como a disciplina *Fundamentos de Ciências Sociais*, cujos textos-base podem ser incluídos em *Filosofia da educação I*, *Sociologia da Educação ou Introdução à Antropologia*, isso porque possuem objetivo semelhante: trabalhar a perspectiva intercultural, antropológica e sociológica.

No mais, compreende-se que o Projeto Pedagógico do curso/SPO possui uma proposta que tem sua responsabilidade, buscando a valorização da formação de professor indígena em diversos contextos, como ensino-pesquisa-extensão. Além

de proporcionar aos acadêmicos a base para os debates que norteiam suas comunidades.

As demais graduações regulares deveriam se espelhar nesta proposta, pois demonstra a real função de atender as demandas da sociedades a quem o curso atende, já que muitos cursos possuem uma grade curricular extensa e acabam não obtendo o resultado esperado. Esta proposta de projeto curricular possibilita a democracia, autonomia e participação na construção das ementas curriculares, desta forma, levando o acadêmico a refletir sobre as necessidades das escolas que futuramente estarão ou estão inseridos.

Referências

ALVES, Farias. *Interculturalidade: um recorte para a questão indígena*. Disponível em: www.recantodasletras.com.br/artigos-de-cultura/2395673. Acesso em 29 out. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 18.ed. São Paulo, Saraiva, 1988, (Saraiva de Legislação).

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

_____. Ministério da Educação. *Referenciais Nacionais para a Educação Escolar indígenas*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998

_____. *Resolução CNE/CP 1/2015*. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

_____. *Decreto Nº 5.626*, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, de 22 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. PROLIND. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>

_____. *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).

_____. *Resolução CNE/CEB 5/2012*. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CELLARD, André. *A análise Documental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Documento Base da II CONEEI, 2016. LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

LUCIANO, Gersem. *Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de Brasília, 2011.

MAHER, Terezinha. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

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.

RAMOS, Nadia; ALVES, Farias. *Interculturalidade: um recorte para a questão indígena*. Mato Grosso, 2010,

SANTOS, Boaventura. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. São Paulo, 2010, ISSN – 1980-5403.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia formação em Interculturalidade São Paulo de Olivença/PARFOR (PPC/PARFOR)*. 2017.