



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA DINIZ FERNANDES

**A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO MAGISTÉRIO INDÍGENA DO
PROJETO PIRAYAWARA:
dissonâncias com os princípios da especificidade, diferença, interculturalidade,
bi/multilinguismo e comunitarismo**

**DOURADOS – MS
2023**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANA PAULA DINIZ FERNANDES

**A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO MAGISTÉRIO INDÍGENA DO
PROJETO PIRAYAWARA:
dissonâncias com os princípios da especificidade, diferença, interculturalidade,
bi/multilinguismo e comunitarismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Andréia Nunes Militão.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F363r Fernandes, Ana Paula Diniz

A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO MAGISTÉRIO INDÍGENA DO PROJETO PIRAYAWARA: dissonâncias com os princípios da especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo [recurso eletrônico] / Ana Paula Diniz Fernandes. -- 2023.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Andréia Nunes Militão.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2023.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Formação de Professores Indígenas. 2. Magistério Indígena. 3. Projeto Pirayawara. 4. Educação Escolar Indígena. I. Militão, Andréia Nunes. II. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

Aos Povos Indígenas do Amazonas, que me
iluminam com seus conhecimentos, sua força e
exemplo de resistência.

Às mulheres que me inspiram: minha mãe Maria
Dolores Suassuna Diniz (in memoriam), minha tia
Francisca Suassuna Diniz (in memoriam) e minha
irmã Ana Cláudia Araújo Diniz.
Aos meus amores Maria Luiza, Victor Hugo e Laura.

AGRADECIMENTOS

Pensar na trajetória que me levou até este momento é lembrar das pessoas que compartilharam comigo momentos de reflexão e trabalho, mas também momentos de riso, choro e trocas que não há palavras que descrevam com profundidade seus significados, ainda assim, tentarei representar essa imensidão com as palavras que tenho.

Primeiramente gostaria de expressar a minha incalculável admiração e gratidão aos povos indígenas do Amazonas, por me mostrarem o significado da luta coletiva, por me oportunizarem as mais ricas experiências vivenciadas no âmbito do movimento indígena, principalmente através do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas (FOREEIA), experiência que universidade alguma pode proporcionar.

Agradeço à minha família pela compreensão nos momentos de dedicação à pesquisa e pela colaboração, cada um a seu modo, em especial à minha irmã Ana Cláudia, e ao pai da minha filha, Dinarte Fernandes.

À Brenda Maria Cordeiro, pelo afeto, amizade e pelos momentos de reflexão e apoio.

Ao Prof. Me. Emilson Munduruku, meu querido irmão de luta, pelo ombro amigo afetuoso e apoio incondicional.

À Profa. Dra Jonise Nunes Santos, orientadora no período da graduação e companheira de luta, pela lucidez tranquilizadora nos momentos de angústia.

À Márcia Azevedo, Mariana Rosa, Anne Rafaelle Barreto, Charles Augusto, Fernando Monteiro e Ricardo Zinsmeister pela amizade, carinho e suporte.

Também agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Andréia Nunes Militão, pela orientação dedicada.

Meus agradecimentos à Profa. Dra. Célia Aparecida Bettiol e Profa. Dra. Thaíse da Silva. Suas contribuições e reflexões desde o momento da qualificação foram enriquecedoras.

Estendo minha gratidão também à coordenação e secretaria do PPGEdu, bem como aos professores, professoras e colegas mestrands e doutorandos que, mesmo nas telinhas do ensino remoto, foram parceiros de discussões e de partilhas de vivências.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN) pela contribuição formativa ao longo do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à pesquisa através do financiamento via bolsa de mestrado.

Aqui fecha-se um ciclo para que outros se iniciem.

RESUMO

FERNANDES, Ana Paula Diniz. A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO MAGISTÉRIO INDÍGENA DO PROJETO PIRAYAWARA: dissonâncias com os princípios da especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo. 2023. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2023.

A presente pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) e desenvolveu-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF), tendo por objeto de investigação o processo de reformulação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, desenvolvido pela SEDUC/AM para atender a demanda de formação de professores indígenas. Observa-se que o campo da formação de professores indígenas tem se desenvolvido conjuntamente com a Educação Escolar Indígena, a partir das determinações da CF/1988, que se constituem como uma mudança radical no paradigma dos processos educacionais voltados aos povos indígenas. No contexto de construções normativas para a Educação Escolar Indígena, encontra-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio definidas pela Resolução CNE/CP 01/2015 e fundamentadas no Parecer CNE/CP 06/2014, que elegem como base os princípios já escolhidos para a Educação Escolar Indígena: especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo, comunitarismo. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada determinou como objetivo geral: analisar o processo de reestruturação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, e como objetivos específicos: distinguir as perspectivas teórica, curricular e metodológica desenvolvidas no projeto/proposta de reestruturação; identificar em que proporção o processo de reestruturação do novo currículo buscou alinhar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio; analisar em que proporção o processo de reestruturação atende às demandas apresentadas pelos povos indígenas do Amazonas. Com aporte teórico decolonial/intercultural crítico desenvolvido por Mignolo (2017), Quijano (1992; 2000; 2010), Dussel (1993, 1995), Tubino (2004) e Walsh (2009), através de pesquisa qualitativa, realizou-se o levantamento dos dados através de pesquisa documental, sendo o corpus da pesquisa as atuais normativas para a formação de professores indígenas, o projeto do Magistério Indígena vigente e a Síntese da Avaliação do Magistério Indígena realizada pelo CEEI/AM. Além disso, também se realizou entrevistas semi-estruturadas para compreender, sob o olhar dos sujeitos participantes do processo, como a reformulação foi construída, as alterações propostas e a proporcionalidade do atendimento às demandas atuais dos povos indígenas do Amazonas. O estudo evidenciou que o processo de reformulação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara cumpre em poucos aspectos ao Parecer CNE/CP 06/2014 e à Resolução CNE/CP 01/2015, ignorando temas como: gestão territorial, juventude indígena, formação dos formadores, e interculturalidade crítica, bem como nota-se possíveis retrocessos no que diz respeito à política linguística, ao eixo elementar da pesquisa na formação e aos temas e conteúdos relacionados à formação docente. A pesquisa apontou também que a reformulação não atendeu ao que se especifica na Convenção nº 169 da OIT acerca da consulta livre, prévia e esclarecida, bem como atende também em baixa proporção às demandas dos povos. Salientamos a importância da retomada reformulação, partindo da demanda em pré-consulta aos povos e da reflexão acerca dos normativos vigentes para a formação de professores indígenas.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas; Magistério Indígena; Projeto Pirayawara; Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

FERNANDES, Ana Paula Diniz. THE CURRICULAR RESTRUCTURING OF THE INDIGENOUS EDUCATION OF THE PIRAYAWARA PROJECT: dissonances with the principles of specificity, difference, interculturality, bi/multilingualism and communitarianism. 2023, 169 p. Dissertation (Master's in Education) - Graduate Program in Education, Federal University of Grande Dourados, Dourados, 2023.

This research, linked to the Education, Teacher Training and Educational Practices Research Line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) and developed within the scope of the Study and Research Group on Educational Policies and Teacher Training (GEPPEF), aimed to investigate the process of reformulating the Indigenous Teaching of the Pirayawara Project, developed by SEDUC/AM to meet the demand for training indigenous teachers. It is observed that the field of training indigenous teachers has developed together with Indigenous School Education, based on the determinations of the CF/1988, which constitute a radical change in the paradigm of educational processes aimed at indigenous peoples. In the context of normative constructions for Indigenous School Education, there are the National Curricular Guidelines for the Training of Indigenous Teachers in Higher Education and High School courses defined by Resolution CNE/CP 01/2015 and based on Opinion CNE/CP 06/2014, which choose as a basis the principles already chosen for Indigenous School Education: specificity, difference, interculturality, bi/multilingualism, communitarianism. In this sense, the research presented here aimed to analyze the process of restructuring the Indigenous Teaching of the Pirayawara Project, with specific objectives of distinguishing the theoretical, curricular, and methodological perspectives developed in the project/restructuring proposal; identifying to what extent the process of restructuring the new curriculum sought to align itself with the National Curricular Guidelines for the Training of Indigenous Teachers in Higher Education and High School courses; analyzing to what extent the restructuring process meets the demands presented by indigenous peoples in the Amazon. Using the decolonial/critical intercultural theoretical framework developed by Mignolo (2017), Quijano (1992; 2000; 2010), Dussel (1993, 1995), Tubino (2004), and Walsh (2009), through qualitative research, data collection was carried out through documentary research, with the research corpus being the current norms for the training of indigenous teachers, the current Indigenous Teaching project, and the Evaluation Synthesis of the Indigenous Teaching carried out by CEEI/AM. In addition, semi-structured interviews were conducted to understand, from the perspective of the participants in the process, how the reformulation was constructed, the proposed changes, and the proportionality of the response to the current demands of indigenous peoples in the Amazon. The study showed that the process of reformulating the Indigenous Teaching of the Pirayawara Project fulfills only a few aspects of Opinion CNE/CP 06/2014 and Resolution CNE/CP 01/2015, ignoring themes such as territorial management, indigenous youth, trainer training, and critical interculturality, as well as possible setbacks regarding language policy, the fundamental axis of research in training, and teacher training-related themes and contents. The research also indicated that the reformulation did not meet what is specified in ILO Convention 169 regarding free, prior, and informed consultation, and also meets low demands of the peoples. We emphasize the importance of resuming reformulation, based on demand in pre-consultation with peoples and reflection on current norms for the training of indigenous teachers.

Keywords: Indigenous Teacher Education; Indigenous Education; Pirayawara Project; Indigenous School Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do estado do Amazonas.....	110
Figura 2 - Estrutura Curricular / Carga Horária	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produções Identificadas no Levantamento Bibliográfico	17
Quadro 2 - Níveis de Formação Pesquisadas	18
Quadro 3 - Componentes Curriculares do Projeto Pirayawara.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APBKG - Associação dos Professores Bilingues Kaingang e Guarani

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNC – Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEEI/AM - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena

CEFRR - Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CF/1988 - Constituição Federal de 1988

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEEI - Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

CNPI – Comissão Nacional de Professores Indígenas

CNS - Conselho Nacional de Saúde

CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

COPIAM - Conselho de Professores Indígenas da Amazônia

CP - Conselho Pleno

DCNEEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica

EaD – Educação à Distância

EEI - Educação Escolar Indígena

FACED - Faculdade de Educação

FAIND - Faculdade Indígena

FNEEI - Fórum Nacional de Educação de Escolar Indígena

FOREEIA - Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GEEI/AM - Gerência de Educação Escolar Indígena

GEPPEF - Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IER/AM - Instituto de Educação Rural do Amazonas

IES - Instituição de Ensino Superior

ISA - Instituto Socioambiental

LDBEN/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação

MEIAM - Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas

MPF - Ministério Público Federal

OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização não Governamental

OPIRR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima

ONU – Organização das Nações Unidas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica

PEE - Plano Estadual de Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDU- Programa de Diversidade na Universidade

PNE - Plano Nacional de Educação

PNGATI - Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROIND - Programa de Formação do Magistério Indígena

PROLIND - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECOYA - Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami

SEDUC/AM- Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TEE - Território EtnoEducativo

TI – Terra Indígena

UEA - Universidade do Estado do Amazonas

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFAP – Universidade Federal do Amapá

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

UPF - Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
I. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS	23
1.1. Formação Inicial de Professores no Brasil.....	23
1.2. A articulação da formação de professores indígenas à Educação Escolar Indígena..	28
1.3. Política de Formação de Professores no Brasil e no Amazonas: do geral à especificidade da formação de professores indígenas	37
II. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	56
2.1. Formação de Professores Indígenas: análise do Parecer CNE/CP 06/2014 e da Resolução CNE/CP 01/2015.....	56
2.2. Especificidades da Formação de Professores Indígenas	61
2.2.1. Especificidade e Diferença	62
2.2.2. Interculturalidade.....	68
2.2.3. Bi/multilinguismo	74
2.2.4. Comunitarismo	79
III. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	85
3.1. Referencial epistemológico: Decolonialidade e Interculturalidade Crítica	85
3.2. Abordagem Qualitativa.....	94
3.3. Procedimentos éticos da pesquisa	98
3.4. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental e entrevista semiestruturada	99
3.5. Procedimentos de análise de dados.....	104
IV. O MAGISTÉRIO INDÍGENA PROJETO PIRAYAWARA	106
4.1. Magistério Indígena no Brasil.....	106
4.2. Contextualizando o lócus da pesquisa: o Estado do Amazonas	110
4.3. O Magistério Indígena do Projeto Pirayawara.....	113
4.4. O processo de reformulação do Magistério Indígena Projeto Pirayawara.....	125
4.4.1. A reformulação	126
4.4.2. O processo de consulta	130
4.4.3. Demandas apresentadas	133
4.4.4. Alterações da proposta.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	164

INTRODUÇÃO

A pesquisa em tela intitulada “A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO MAGISTÉRIO INDÍGENA DO PROJETO PIRAYAWARA: dissonâncias com os princípios da especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo” vincula-se a Linha de Pesquisa Educação, Formação de Professores e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) e desenvolveu-se no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF).

A motivação inicial para o desenvolvimento desta pesquisa está relacionada ao compromisso social com a luta dos povos originários¹. Tendo crescido no município de São Paulo, ignorava a realidade dos povos indígenas. Com a vinda para Manaus em 2011, retomei a graduação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2012. Tive meus primeiros contatos com o mundo indígena através da Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, no Grupo de Pesquisa Educação, Culturas e Desafios Amazônicos - PPGE/UFAM, bem como através das pesquisas de iniciação científica orientadas pela Profa. Dra. Jonise Nunes Santos. O meu “abrir de olhos” se deu em definitivo através das experiências e lutas vividas no âmbito do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena (FOREEIA) com professores(as), lideranças e sábios(as) indígenas. A cada assembleia, a cada marcha ou mobilização indígena é notada a resistência ancestral desses povos.

Além da motivação pessoal/social, a presente pesquisa possui relevância para o avanço científico da área de formação de professores indígenas, se dedicando à análise de processos de (re)formulação de cursos específicos, dando a conhecer quais os elementos, procedimentos e reflexões encaminham-se em tais transcurso. Além disso, faz-se pertinente diante das exigências constitucionais e da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, que determina o protagonismo e a consulta livre, prévia e esclarecida aos povos indígenas, acerca de todo e qualquer processo que incida sobre a vida destes, atendendo a suas demandas e projetos societários. Contribuirá também para o fortalecimento da formação de professores indígenas no estado do Amazonas, principalmente no âmbito do Magistério Indígena, demanda ainda presente no estado.

¹ O termo “povos originários” é utilizado para se referir aos grupos que descendem das populações existentes em determinado território antes da sua colonização. Estes, além de resistirem aos processos de apagamento de suas culturas, buscam manter e/ou revitalizar os elementos da sua ancestralidade, tais como: cosmologia, cultura, língua e gnosologias.

A fim de compreender o panorama dos estudos acerca da Formação de Professores e Magistérios Indígenas no Brasil, realizou-se o levantamento das produções. O levantamento se fundamenta em Cavalcante e Oliveira (2020) e Romanowsli e Ens (2006). A descrição e investigação se fará sob a ótica de análise qualitativa (CHIZZOTI, 2003). Utilizou-se como fonte de dados as plataformas: a) Sistema de Información Científica Redalyc; b) Scientific Electronic Library Online (SCIELO); c) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); d) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e) Catálogo de Teses e Dissertações da plataforma da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os descritores combinados para a busca foram “formação de professores indígenas”, “Educação Escolar Indígena” e “Magistério Indígena”, juntamente com os filtros de idioma (Língua Portuguesa), recorte temporal (2012 a 2022), país de publicação (Brasil) e área de conhecimento (Educação). A escolha do recorte temporal baseia-se na intencionalidade de copilar as discussões realizadas na última década. Esclarecemos a exclusão do Google Acadêmico, por não ser possível trabalhar com os mesmos filtros atribuídos às outras plataformas. O quadro abaixo demonstra o quantitativo de trabalhos localizados em cada repositório.

Quadro 1 - Produções Identificadas no Levantamento Bibliográfico

Plataformas	Formação de Professores Indígenas	AND Educação Escolar Indígena	AND Magistério Indígena
Redalyc	78	67	18
Scielo	3	1	0
CAPES Periódicos	89	48	12
BDTD	4	3	1
CAPES teses e dissertações	62	38	3
TOTAL	34		

Fonte: Dados da Pesquisa / Autoria: Fernandes, 2023.

Como evidenciado, o descritor “formação de professores indígenas” localiza um total de 236 trabalhos. Ao inserir o descritor “Educação Escolar Indígena” o número reduz a 157. Ao utilizarmos o descrito “Magistério Indígena” o número fixa em 34. Estes foram submetidos a verificação de duplicidade e aos critérios de inclusão/exclusão (objeto do estudo: formação de professores; perspectiva: qualitativa) através da leitura dos títulos e resumos, em primeira ordem, e dos procedimentos metodológicos e considerações/resultados, em segunda ordem,

alcançando o número total de 09 trabalhos, que foram categorizados de acordo com os níveis de formação pesquisados, região pesquisadas e ano de publicação.

Quadro 2 -Níveis de Formação Pesquisadas

Nível de Formação Pesquisada	Região Pesquisada	Ano
Superior*	Sul	2012
Superior	Centro-Oeste	2013
Médio e Superior	Norte	2014
Superior	Nordeste	2018
Médio	Norte	2018
Formação Multidisciplinar	Sul	2018
Superior e Formação Continuada	Todas	2018
Superior	Centro-Oeste	2019
Superior	Sul	2021

Legenda: *Especialização

Fonte: Dados da Pesquisa / Autoria: Fernandes, 2023.

Dos trabalhos identificados, cinco têm por foco a formação em nível superior, sendo um deles especialização, um discorre sobre formação multidisciplinar, um sobre formação em nível superior e formação continuada, um sobre formação em nível médio e superior e um sobre formação de professores em nível médio. Através da categorização realizada, nota-se grande concentração de publicações no ano de 2018, com três trabalhos, tendo apenas um nos anos de 2012, 2013, 2014, 2019 e 2021. Acerca das regiões onde os estudos focaram, um trata-se do âmbito nacional, três dizem respeito à região Sul, dois à região Centro-Oeste, um na região Nordeste e dois relativos à região Norte. Tal cenário demonstra desproporcionalidade dos estudos se levarmos em consideração a dimensão populacional indígena nos estados do Norte (37,4%) e Nordeste (25,5%) do país em comparação aos outros estados, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010). A maioria dos estudos tratam de formação de professores indígenas no nível superior, sendo apenas dois relacionados ao Magistério Indígena em nível médio, um relacionando formação inicial e continuada e um sobre formação multidisciplinar, conforme circunstanciado. Abaixo, segue breve análise dos trabalhos localizados.

Antunes e Bergamaschi (2012) apresentam reflexões acerca da Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta diferenciada para Indígenas - PROEJA Indígena, realizado na Universidade

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com base em análise etnográfica. Para as autoras, apesar da necessidade de aprimoramento da formação, esta obteve sucesso no que diz respeito à ampliação da importância da oralidade, renegada pela academia, e à docência compartilhada, onde professores indígenas e não indígenas atuavam interculturalmente mediando os processos de ensino-aprendizagem dos discentes indígenas. Aponta-se como avanço a presença indígena na universidade, ocupando um espaço que ainda lhes é negado pelo preconceito e exclusão histórica.

Almeida *et al* (2013) discutem a formação do professor indígena Apinayé, com foco na educação intercultural e na transdisciplinaridade. Com estudo realizado através da observação participante em duas escolas indígenas do povo Apinayé e com professores indígenas oriundos da Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), identificou-se a transdisciplinaridade enquanto alicerce marcante na formação dos professores indígenas Apinayé, refletindo-se em suas práticas pedagógicas, ainda que diante dos inúmeros desafios enfrentados pela categoria docente indígena.

Rodrigues (2014) analisou as propostas curriculares do Magistério Indígena do projeto Açaí II ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Rondônia e a Licenciatura em Educação Básica Intercultural ofertada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e sua discussão acerca da criança e da infância indígena, levando em consideração as especificidades étnicas. Foram identificadas fragilidades no que diz respeito à temática, confirmadas através da pesquisa documental e dos egressos dos dois cursos, já atuantes em escolas indígenas.

Fonteneles Filho e Lustosa (2018) discutem a inovação pedagógica na formação de professores em Pedagogia e o Magistério Indígena Tremembé Superior, cursos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), tendo como foco diversidade, inclusão e interculturalidade. Através de notas etnográficas e das atividades desenvolvidas no âmbito da docência, identificam, no que diz respeito ao Magistério Indígena, o protagonismo do povo Tremembé ao longo de todo o processo do curso e as transformações na Universidade que foram alcançadas devido a tal protagonismo, entre elas a nomeação de sábio como docente colaborador, sendo marcadores de inovação, inclusão e interculturalidade.

Aguiar (2018) analisou, através de pesquisa documental e bibliográfica, a formação em Magistério Intercultural Yanomami desenvolvida pela Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami (SECOYA), na região dos Rios Marauíá e Demini desde os anos 2000. De acordo com os resultados apontados, a formação promovida pela SECOYA primou por processos formativos de relevância para a vivência dos Yanomami em comunidade, com

pertinência étnica, bem como fortaleceu e apoiou a implementação e regularização de escolas na região.

Faustino, Menezes e Novak (2018) apresentam os resultados da formação multidisciplinar de educadores indígenas e revitalização sociocultural e linguística com o povo Xetá no Pará, realizada através de parceria interinstitucional para seu financiamento e execução. Contando com o protagonismo do povo Xetá, a formação possibilitou o fortalecimento da cultura e de processos educativos específicos, diferenciados e interculturais, através de estudos, pesquisas e construção de materiais didáticos na língua Xetá.

Melo Junior e Fortunato (2018) ao realizar o levantamento de teses e dissertações acerca da formação inicial e continuada de professores indígenas no período de 2010 a 2017 na BDTD, identificam uma crescente no que diz respeito à formação específica coerente com os contextos dos povos indígenas e com pertinência e valorização cultural e linguística.

Moraes e Rigoldi (2019), através de método exploratório e bibliográfico, examinam a Licenciatura Intercultural Indígena dos Povos do Pantanal, da Universidade do Mato Grosso do Sul (UFMS) enquanto materialização do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) e instrumento de concretização do direito à educação diferenciada. Em seus resultados apontam que, através de propostas curriculares que se baseiam no respeito e valorização dos conhecimentos e modos de ensino-aprendizagem de cada povo e na pluralidade de ideias, o PROLIND é eficaz na missão de materializar o direito à educação específica e diferenciada prevista na Constituição Federal de 1988 (CF/1988).

Menezes, Faustino e Novak (2021) objetivaram analisar através de pesquisa bibliográfica e documental a formação inicial de professores indígenas no que diz respeito a seus avanços e desafios no estado do Paraná. Os resultados indicam avanços no que diz respeito ao estabelecimento dos cursos de formação, porém chamam a atenção para a necessidade de aumentar a oferta de licenciaturas específicas visando atender à formação integral dentro da perspectiva indígena.

Em síntese, através das pesquisas identificadas e acima explicitadas, apesar dos desafios que ainda demandam atenção e ação dos órgãos competentes para serem superados, verifica-se o avanço da formação de professores indígenas, principalmente em nível superior e em universidades de âmbito federal. Os cursos têm se apresentado como instrumento de materialização do direito à educação dentro dos princípios da Educação Escolar Indígena (EEI). No que tange ao Magistério Indígena, poucos estudos foram localizados, mesmo este se

apresentando como uma demanda dos povos indígenas, levando em consideração a crescente demanda por professores formados para docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a baixa incidência da etapa do Ensino Médio em regiões com particularidades geográficas que dificultam o acesso, como o Amazonas, *locus* da pesquisa.

Levando em consideração o direito indígena à educação escolar específica e diferenciada, o estado vem desenvolvendo desde 1998 o Projeto Pirayawara, enquanto Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas, para atender à demanda por formação docente inicial concomitante com a escolarização em nível médio (Magistério), para atuação nas séries iniciais (1ª a 4ª série), atualmente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano) em escolas indígenas. Em 2012, levando em consideração os resultados de avaliação realizada pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/AM) inicia o processo de reestruturação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, sendo este retomado em 2018.

Diante do exposto, a pesquisa objetivou analisar o processo de reestruturação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, distinguindo as perspectivas teórica, curricular e metodológica desenvolvidas no projeto/proposta de reestruturação, identificando em que proporção o processo de reestruturação do novo currículo buscou alinhar-se ao Parecer CNE/CP 06/2014 e à Resolução CNE/CP 01/2015, bem como analisando em que proporção o processo de reestruturação atende às demandas apresentadas pelos povos indígenas do Amazonas, buscando responder às seguintes questões de pesquisa: 1) A reestruturação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara está adequada às Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015)? e 2) O processo de reestruturação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara conta com a efetiva participação dos povos indígenas do Amazonas e atende às demandas apresentadas por estes? Adota-se como referencial epistemológico a Decolonialidade/Interculturalidade Crítica e opta-se pela abordagem qualitativa, recorrendo aos seguintes procedimentos de coleta e de análise de dados: Pesquisa Documental, Entrevista Semiestruturada e Triangulação dos Dados.

Assim, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo buscou apresentar os marcos históricos, legais e conceituais da formação de professores e da formação de professores indígenas no Brasil e seu desenvolvimento e consolidação enquanto política pública, bem como as relações da formação indígena com a EEI e suas políticas. O capítulo dois apresenta análise documental do Parecer CNE/CP 06/2014 e da Resolução CNE/CP 01/2015, bem como a discussão acerca das características da formação de professores

indígenas, elencada aos princípios da EEI (especificidade, diferença, bi/multilinguismo, interculturalidade e comunitarismo). No capítulo terceiro discorremos sobre a escolha e procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa, bem como dos instrumentos e sujeitos da pesquisa. O capítulo quatro figura o Magistério Indígena no Brasil e traz os elementos do Magistério Indígena desenvolvido no Amazonas, através de análise documental, finalizando com a análise e triangulação das entrevistas realizadas com as normativas vigentes para a formação de professores indígenas.

I. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS

Este capítulo objetiva traçar o percurso da formação de professores indígenas no Brasil partindo da formação geral de professores, de forma a compreender o trajeto histórico percorrido até alcançar os conceitos e normativas atuais que regem a formação de professores indígenas no país. Para tanto, primeiramente apresenta-se como a formação de professores se estabelece enquanto campo científico e os focos de pesquisa sobre o tema a partir da década de 1970. Em seguida, discute-se a articulação entre formação de professores indígenas e a modalidade de EEI, bem como seus pressupostos que se desenvolvem vinculados aos seus princípios. Por fim, damos foco à construção da política brasileira de formação de professores e de formação de professores indígenas.

1.1. Formação Inicial de Professores no Brasil

Entende-se que a atenção à formação do professor intensifica-se a partir do período da promulgação da república e leva-se em consideração o entendimento de que a escola e os processos educativos delineiam a formação das futuras gerações, implicando diretamente no desenvolvimento do país, sendo responsabilidade do estado encarregar-se dos elementos que constituem a educação, entre eles, a formação dos professores, tendo sua ampliação ligada às políticas de "[...] expansão do ensino primário, de natureza estatal" (SCHEIBE, 2008, p. 44) em meados da década de 1920.

Internacionalmente o marco que estabelece a formação de professores enquanto campo de pesquisa ocorre em 1973 com a publicação da revisão de literatura realizada por Peck e Tucker no *Handbooks of Research on Teaching* (Manuais de Pesquisa em Ensino, em tradução livre) (DINIZ-PEREIRA, 2013). No Brasil, este marco está relacionado às publicações dos levantamentos bibliográficos realizados por Feldes, Candau, Ludke, André e Brzezinski no decorrer das décadas de 1980, 1990 e 2000 (DINIZ-PEREIRA, 2013). O período coincide com o fortalecimento da reivindicação pela reformulação dos cursos de formação de professores, que objetivava “[...] de discutir e construir uma alternativa nacional unitária para a formação dos profissionais da educação, voltada para a qualidade social” (SCHEIBE, 2008, p. 48).

Aportados no conceito de campo desenvolvido por Bourdieu (1989; 2003), Casagrande e Mainardes (2021, p. 121) asseveram que a efetivação do campo científico se dá quando este possui determinado nível de autonomia, o seu conjunto de normas próprias e legitimidade “[...] constituídos por pesquisadores que produzem e gerenciam bens acadêmicos, desenvolvem um sistema de disposições, geradores de estratégias, por meio do uso de capitais específicos”. Para

André (2010), determinado tema se confirma enquanto campo científico da área da educação quando este possui reconhecimento de primordialidade para a qualidade educacional, objeto, metodologias e códigos de comunicação próprios, bem como a integração/interação de participantes nos estudos. Enquanto objeto, figura-se os processos de desenvolvimento profissional e identitário do docente. Enquanto as metodologias do campo da formação de professores "[...] encontra-se um número significativo de trabalhos científicos que se baseiam em coleta de depoimentos escritos e orais e histórias de vida [...] pesquisas colaborativas e de pesquisas-ação" (ANDRÉ, 2010, p. 177). No que diz respeito aos códigos, a autora aponta o surgimento cada vez maior de grupos de trabalho e de pesquisa sobre o campo. Ao analisar as pesquisas mais recentes, também aponta uma maior incidência de professores tanto como participantes ativos das pesquisas quanto como sendo os próprios pesquisadores, além disso, no que concerne à consolidação da formação de professores enquanto essencialidade da qualidade educativa, esta se apresenta cada vez mais através das mídias e da atenção política dada ao tema.

De acordo com Romanowisk (2013), a necessidade de avaliar e aprimorar os cursos e programas de formação, tanto de órgãos governamentais como de organizações sociais, potencializam a consolidação do campo da pesquisa da formação de professores e a produção científica sobre o tema, além das inovações paradigmáticas ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Gatti (2021), ao discutir o processo de amadurecimento da formação de professores enquanto campo de pesquisa dentro da área de Educação, reflete que este, em determinado ponto, manifestou os elementos válidos para o seu estabelecimento enquanto campo, tais como construção de conceitos, elaboração de hipóteses e objetos próprios, bem como a crítica do processo investigativo.

Ao lançar o olhar para a Região Norte do país, Rosa, Rodrigues e Camargo (2022) afirmam que, como consequência da tardia instalação de programas de pós-graduação em educação na região, vê-se desigualdades quanto ao desenvolvimento do campo científico da formação de professores na referida região. Sendo a última região do país onde se estabeleceram Programas de Pós-Graduação em Educação, sete dos onze Programas em Educação possuem linhas específicas voltadas à discussão da formação de professores, embora identifique trabalhos sobre a temática em linhas outras. O mais antigo Programa em Educação da região é o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), iniciando com mestrado em 1987 e com doutorado apenas em 2010. Todos os outros tiveram seu início após os anos 2000, com grande concentração na década de 2010. Não foi

contabilizado na pesquisa de Rodrigues e Camargo (2022) o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), criado em setembro de 2020².

Diniz-Pereira (2013) categoriza a produção científica brasileira sobre formação de professores por período. Na década 1970, os estudos se detinham à formação técnica, onde o professor era tido como uma espécie de “tarefeiro”; em 1980, o foco das análises se voltavam para a formação do educador enquanto sujeito que exercia não apenas a prática pedagógica, mas também política; em 1990, o foco era sobre o professor-pesquisador, onde “[...] ressaltou-se a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146), com um considerado aumento das pesquisas acerca das práticas pedagógicas; nos anos 2000, os estudos refletiam sobre a construção da identidade do ser professor, com críticas à prescritividade da formação. De meados de 2010 em diante, os temas de pesquisa do campo científico formação de professores passam a lançar o olhar para o professor em formação e o processo de se tornar professor. Santos (2015), por sua vez, analisando as influências nas pesquisas acerca da formação de professores conclui que, ao longo da década de 1970, a psicologia comportamental predomina com sua influência. A década de 1980, por sua vez, é marcada por estudos baseados no materialismo histórico dialético que, com o passar do tempo, se associa a outras teorias, já ao final da década de 1990, muito timidamente, os estudos pós-estruturalistas, embora o predomínio seja até os dias atuais das teorias críticas.

Seguindo a trajetória das pesquisas na área das Ciências Humanas e Sociais, as pesquisas em formação de professores se debruçam, em sua maioria, a analisar seu objeto sob o enfoque qualitativo, “[...] ampliando o compromisso com as realidades socioeducacionais e levantando questões de equidade educacional e ética pedagógica e social e ética nas pesquisas” (GATTI, 2021, p. 51). Além disso, apresenta a “[...] convivência de formas paradigmáticas diversas para legitimar conhecimentos” (GATTI, 2021, p. 50) como característica do campo em questão, o que implica em pesquisas realizadas sob os mais diversos âmbitos teóricos, gerando olhares diversos e heterogêneos. A incidência das pesquisas sobre formação de professores também se amplia numericamente, de acordo com dados apresentados por Santos (2015). As pesquisas sobre a temática sofreram um aumento de 6 % na década de 1990, para 22% na década de 2000, onde os temas mais recorrentes são: formação inicial, formação continuada, identidade e profissionalização docente, políticas de formação de professores e práticas pedagógicas.

² Resolução nº 035/2020-CONSUNIV

Pogré (2020) ao analisar os avanços e retrocessos na formação de professores, reflete que esta é foco das políticas educativas dos últimos 20 na América Latina, entrando para os planos e metas dos países, no entendimento de que, através da formação é possível melhorar a qualidade da educação, crescendo exponencialmente o número de instituições de ensino superior voltadas à formação docente e de cursos da área nas universidades. Porém, considera débil a articulação dos cursos de formação com os sistemas de educação, seja na questão do desenvolvimento de políticas, seja na questão da prática docente, considerando-se premente “[...] un movimiento de transformación de la formación docente”, onde se reconfigure “[...] las funciones, la organización institucional, la forma de gobierno y participación de los diferentes actores en las instituciones formadoras (POGRÉ, 2020, p. 24).

Araújo e Nunes (2020) salientam que as ênfases das pesquisas sobre formação de professor estão diretamente ligadas às políticas e as reformas educacionais fomentadas pelas exigências de organismos internacionais e suas recomendações, porém estas “[...] carecem de acompanhamento e investigações acerca de sua eficácia e influência na realidade local” (ARAÚJO; NUNES, 2020, p. 19). Pensar o campo da formação de professores e em sua articulação e participação com sistemas educacionais, implica refletir, para além de currículo, em temas relacionados à condição de trabalho, formação de formadores e carreira profissional. Os programas devem articular-se com a Educação Básica na garantia de “[...] condições dignas de trabalho e capacitação docente, além de um sistema de gestão e avaliação que fortaleçam os professores em sua tarefa de ensinar” (ARAÚJO; NUNES, 2020, p.16), em um compromisso real com a profissionalização da carreira docente.

Conforme afirma Scheibe (2008) o entendimento acerca da profissão docente sofre modificações com o passar do tempo. Inicialmente considerada uma profissão que demandava apenas o domínio de conteúdos, a carreira docente é entendida como profissão com características específicas e complexas. Porém, em movimento contrário ao entendimento científico acerca da carreira docente, as políticas públicas têm afastado cada vez mais a formação das universidades, bem como tem fomentado aligeiramentos, fortalecido cursos no formato Educação à Distância (EaD) sem acompanhamento da qualidade dos mesmos, em um retrocesso evidente. Gatti et al (2022) também refletem sobre a complexidade da função docente e das ricas contribuições dos diversos campos para os processos formativos do futuro docente, tais como a psicologia, a antropologia, a sociologia, as ciências políticas e mais tantos outros que, com seus campos de pesquisa e seus conceitos, enriquecem o olhar analítico do professor quanto à sua prática docente, em caminho oposto da “[...] ideia comum que o mais importante

na formação de professores é o conhecimento extenso e aprofundado das disciplinas.” (GATTI et al, 2022, p. 147).

Nessa mesma lógica, Tardif (2000, p. 18) observa que os cursos de formação de professores, de maneira geral, são organizados epistemologicamente em um “modelo aplicacionista do conhecimento”, descontextualizado e desvinculado da realidade prática, e sem propósito ou impacto quanto ao âmbito dos “filtros cognitivos, sociais e afetivos”, que são essenciais para reatualizar a forma de entender a profissão docente em suas características essenciais, onde não se percebe ou estabelece elos correlacionais entre quem produz conhecimento, quem trabalha com formação e quem atua na docência. Para Gatti et al (2022, p. 115) a formação deve “Criar vínculos de comunicação e ambiências educacionais, onde quer que se realizem” implicando em “[...] reconhecimento das diferenças para que com isso aprendizagens com significado se processem.”, de forma a superar a ideia universalizante que se tenta implementar da educação brasileira.

Reis *et al* (2020, p. 43) em complementação, afirmam que:

[...] as políticas e ações que visam a melhoria da formação docente deveriam considerar a concepção de que exercer a docência como profissão requer uma formação com base em conhecimentos teóricos e práticos específicos, apropriados a cada nível a que se destina o docente, no sentido de capacitá-lo a utilizar os conhecimentos em situações relevantes que o levem a recriar, pela reflexão constante, a partir da prática, seus saberes e fazeres.

Portanto, para além da aplicação de metodologias, a formação do professor deve desenvolver a autonomia de reflexão teórico-metodológica, da criação e da avaliação da sua prática.

Percebe-se também que há uma resistência significativa no que diz respeito à interdisciplinaridade na organização curricular dos cursos, bem como nas metodologias e sua relação teoria-prática, apresentando avanços pontuais em práticas pedagógicas de uma ou outra disciplina. Sobre isso, Gatti *et al* (2022) asseveram que as formações se organizam “[...] em grande parte, sem as articulações necessárias com os aspectos educacionais e especificamente pedagógicos demandados para o exercício da docência”, apresentando na maioria dos casos “[...] dificuldades em criar transversalidades e interdisciplinaridade em sua proposta curricular com incorporação de metodologias educacionais mais dinâmicas. (GATTI *et al*, 2022, p. 7).

Para além da interdisciplinaridade interna aos cursos, Gatti *et al* (2022) ainda aprofunda a reflexão para a colaboração entre os cursos de licenciatura em si, visando “[...] dar identidade a essa formação, construindo-se maior integração nas, e entre, as licenciaturas e seu corpo

docente, em perspectivas colaborativas, assumindo as práticas educacionais como práticas socioculturais, com base em uma ética social” (GATTI *et al*, 2022, p. 150). Sobre as incidências de transformações nos currículos da formação de professores na América Latina, Pogr  (2020) afirma que

Los nuevos diseños curriculares tienen fuerte impronta en la perspectiva de la educación como derecho. Esta perspectiva se traduce tanto en la constitución de nuevos espacios curriculares específicos como en la inclusión de contenidos que promueven este principio como eje estructurante en asignaturas ya existentes. Temáticas tales como el derecho a la educación, diversidad, g nero, educación sexual integral, multiculturalidad, ya no son seminarios o temáticas colaterales sino se constituyen en ejes centrales de las propuestas (POGR , 2020, p. 25).

Nesse sentido, buscaram-se elementos da realidade, que s o inúmeros e diversos, para que, a partir deles e, inclusive, com o protagonismo dos diversos grupos, sejam tra ados novos currículos para a formação de professores, mais condizentes com essa gama de diversidades que por muito tempo estiveram fora dos conteúdos e das discussões curriculares das universidades. Porém, ao analisar o estado da arte sobre a formação de professores no Brasil, Santos (2015, p. 17) constata que a temática voltada à diversidade cultural se apresenta como “[...] grande silêncio, com raras exceções”, bem como questões relativas à g nero, mantendo uma lacuna significativamente importante sobre elementos da prática docente.

É no desenvolvimento das ideias de educação como direito de todos e na inclusão de sujeitos historicamente excluídos que avança a reivindicação dos povos indígenas por uma educação escolar que lhes seja pertinente e significativa e a formação de professores seguindo essa premissa, tomando força a prerrogativa que a simples presença da escola na aldeia ou território indígena, organizada e oferecida nos moldes da educação nacional, não são suficientes para garantir os direitos constitucionais indígenas, sendo necessária a construção de processos educacionais que atendam às demandas dos povos por educação com a pertinência adequada, discussão que é foco do próximo item e mais profundamente do capítulo 2 desta dissertação.

1.2. A articulação da formação de professores indígenas   Educação Escolar Indígena

A fim de iniciar coerentemente a discussão acerca da Educação Escolar Indígena e da Formação de Professores Indígenas, consideramos pertinente trazer a reflexão de Testa (2008, p. 293), que nos orienta a “[...] colocar certos pressupostos em suspensão, de forma que possamos vê-los e revê-los partindo de outros lugares ou perspectivas”, desprendendo-se, em certa medida, dos preceitos e postulados regularmente empregados na educação nacional e para a formação, visando a atuação em escolas não indígenas. Para Grupioni (2008, p. 200), parece

certo afirmar que “[...] são os cursos de formação de professores indígenas, juntamente com os materiais didáticos por eles elaborados, que constituem, hoje, importantes espaços produtivos de discursos a respeito da diferença cultural e de pertencimento étnico”, vindo a incidir dentro e fora das aldeias, nos mais diversos âmbitos.

Gonzaga (2022, p. 15) ao refletir sobre a colonização do território que hoje nomeamos como Brasil, relembra que “A sociedade brasileira se faz sobre o patrimônio do território dos aproximadamente quatro milhões de indígenas que aqui habitavam”. Para que o colonizador tivesse êxito, não bastava que dominasse as terras colonizadas, mas também os povos ali existentes e, para tanto, lhes inferiorizou e subalternizou os corpos, culturas, língua, todo e qualquer elemento de sua origem, os tirando, inclusive, como atores da história do país, como ainda se vê nos livros didáticos. Mesmo diante da independência, o Brasil seguiu a mesma lógica colonial: “As convicções sobre indígenas permaneceram sustentadas que eram povos históricos encarados de maneira idílica e animalesca” (GONZAGA, 2022, p. 147), o que implicava uma educação que os inviabilizasse enquanto sujeitos detentores de saberes, culturas, outras formas de viver e entender o mundo.

A partir da CF/1988, a educação destinada aos povos originários passa por um processo de total reformulação conceitual. A escola indígena não objetiva mais a integração, mas a interação. Não se trata mais de imprimir a cultura nacional (herdada na colonização), mas de promover o diálogo entre culturas. Não se trata mais de tutelar, mas de desenvolver autonomia. Não se trata mais de hierarquizar conhecimentos, mas de interrelacionar gnosiologias. Idealiza-se uma educação escolar dos indígenas e não mais para os indígenas, com protagonismo e autodeterminação no desenvolvimento e execução de seus projetos educacionais (SANTOS; PINHEIRO, 2016). De acordo com Weigel (2000, p. 74), as propostas educacionais passam a ser fundamentadas nos projetos e interesses dos povos “[...] mantendo autenticidade e autodeterminação em relação ao sistema de ensino nacional”, em um movimento de emancipação dos modelos educacionais vigentes. A perspectiva acerca dos direitos indígenas apresentada na CF/1988 serviu de ponto de partida e exemplo para a re(organização) das normativas legais de alguns estados, entre eles o Amazonas.

Vale salientar que tais conquistas são resultado do movimento indígena e do movimento social indigenista que, em busca da dignidade, do direito e da valorização de suas vidas e culturas, empenhados e articulados, fizeram frente há séculos de processos silenciadores e subalternizadores e pautaram suas demandas no processo de redemocratização do país. Nesse sentido, Arroyo (2014, p. 11-12) salienta que os movimentos sociais “[...] ao se firmarem

sujeitos políticos, sociais, culturais, éticos, de pensamento, saberes, memórias, identidades construídas nesses contextos, padrões de poder, dominação/subalternização” trazem elementos não apenas da sua dominação, mas também dão a saber sobre suas próprias formas de construção de conhecimentos, seu olhar sobre o mundo e sobre como intervir no mundo, sobre seus anseios e formas de resistência às violências sofridas. Rosa *et al* (2022, p. 47) reforçam afirmando que “[...] os conhecimentos científicos juntamente com as forças de movimentos sociais organizados, se constituem como poderosas ‘armas da crítica’, condições necessárias à compreensão da realidade”. Munduruku (2012, p. 50-51) retrata que, no decorrer da década de 1970, o movimento indígena unificado toma a forma e a força que levou às conquistas alcançadas na CF/1988, momento em que “[...] as lideranças indígenas ultrapassaram as esferas de suas próprias comunidades originárias”, rumo ao cenário nacional, pautando seu projeto de educação para “[...] salvaguardar a identidade” e buscando “[...] a garantia de continuidade no tempo e no espaço”. Por esse ângulo e em complementaridade, Luciano (2013, p. 45) sustenta que:

Centradas num modelo cultural hegemônico e na necessidade de manter sob controle o diferente, a sociedade ocidental construiu uma prática pedagógica única e centralizadora. Nada mais justo e necessário, portanto, que caber à educação o desafio de resgatar e redimensionar o universo das diferenças, isto é, de uma diversidade que renove visões de mundos e das coisas.

Nesse sentido, os movimentos indígenas e indigenistas da época e os atuais, pautam a educação como instrumento forte de luta e de transformação. Como afirma Weigel (2000), ao traçar suas estratégias de resistência, ressignificam instrumentos de imposição, como a língua portuguesa, por exemplo, para se fortalecerem, bem como realizarem denúncias e reivindicações, onde, criam-se possibilidades outras.

No decorrer das discussões acerca da materialização da EEI, que se estabelece a partir dos princípios da especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo, percebe-se que o modelo de educação desejada pelos povos demandava docentes oriundos dos próprios povos. Uma das principais questões relacionadas à essa constatação foi a de: como formar o professor indígena para atender ao que se almeja no âmbito da EEI? Anteriormente à CF/1988 já haviam alguns cursos voltados à formação para se trabalhar com educação para indígenas. Na Amazônia, foram nos anos 1980 que se iniciaram projetos de formação, naquele momento coordenados por organizações não-governamentais, religiosas e civis e durante os anos 1990 outros são implementados pelos sistemas estaduais de ensino. Tratam-se de experiências pioneiras que se organizam a partir “[...] de demandas de

reconhecimento e regularização territorial de construção de projetos de desenvolvimento sustentável e de qualificação indígena para estabeleceram novas relações com segmentos da sociedade envolvente” (GRUPIONI, 2008, p. 165). Vale salientar que, de acordo com Grupioni (2006), os primeiros professores indígenas surgiram da função dos monitores bilíngues, responsáveis pela tradução das aulas do professor não indígena. Estes monitores assumiam as salas ou a escola quando o professor não indígena abandonava sua função, mantendo as mesmas práticas e conteúdos que vinham sendo trabalhados, por não conhecer outra forma de lidar com o processo educativo na escola, porém, "de algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem" (GRUPIONI, 2006, p. 45).

A formação específica de professores indígenas propicia, então, uma relação com centralidade pedagógica pertinente à forma de construção do conhecimento dos povos e “[...] o desenvolvimento de ações educativas de resistência em relação aos saberes ancestrais, bem como a valorização da oralidade”, tal como sustentando e assegurando “[...] a sabedoria historicamente negada, usurpada e silenciada (BERGAMASCHI; LEITE, 2022, p. 66). Para Gonzaga (2022, p. 148) é imprescindível que se trabalhe “[...] em uma perspectiva que ultraja e supera o passado colonial e as orientações propostas pelo cientificismo eurocentrista.” No entendimento de que se construa novas formas de interação entre os sujeitos e também com o meio ambiente, com base nas formas de organizar os conhecimentos oriundos dos povos originários da América Latina. À vista disso, Weigel (2000) afirma que é necessário identificar e discutir os fundamentos e estruturas dos processos educativos que antagonizam à EEI, identificando os elementos de dominação, o que é ou pode vir a ser ressignificação, de forma a trazer à luz tais elementos, resgatando os elementos que compõem originalmente os processos de ensino aprendizagem e de produção e conhecimentos indígenas, propiciando a reflexão acerca das formas de intervenção do profissional docente dentro e fora da sala de aula.

A equidade e a pertinência sociocultural são reconhecidas internacionalmente como parte da qualidade em cursos superiores, ainda que os países insistam em lançar mão de processos e projetos universais e monoculturais. De acordo com Hooker (2017), a Conferência Regional sobre Educação Superior na América Latina e no Caribe, ocorrida em 2008 para discutir e identificar as demandas, bem como traçar estratégias para aumento de vagas, melhoria da qualidade e da relevância sociocultural da Educação Superior no continente, estabelece que é compromisso público e privado desenvolver cursos superiores de qualidade, a fim de melhorar

os índices no que diz respeito à educação superior, formando profissionais “[...] con capacidad de responder a las demandas, retos y proyectos de vida de las comunidades y pueblos” (HOOKER, 2017, p. 189). A autora elenca a interculturalidade como um dos elementos importantes para alcançar tais objetivos. Para Antunes e Bergamaschi (2012), a interculturalidade não consiste na simples aceitação do diferente, da diversidade. Se trata de interações onde pode haver trocas ou conflitos entre culturas indígenas e não indígenas, alcançando também a subjetividade dos professores em formação, portanto refletir essa complexidade relacional, a partir e com os acadêmicos indígenas, é parte do caráter pedagógico e de grande relevância para a formação indígena.

Bettiol e Leite (2017), ao analisarem a formação de professores indígenas a partir dos normativos que a estabelecem, refletem que algumas questões se fazem relevantes e, entre estas, o estabelecimento da distinção entre propostas de formação para indígenas e para não indígenas, além do desafio em construir propostas que estejam de acordo com os normativos e as exigências de especificidade, uma vez que: “[...] faz-se necessário considerar que se forma professores para atuar em realidades concretas, cabendo, portanto, às instituições formadoras articular a essa formação a discussão sobre as escolas e outros espaços de atuação desse futuro profissional” (BETTIOL; LEITE, 2017, p. 12833). No caso da formação indígena, refletir sobre a escola indígena e seu cerne, que é o povo e aldeia, comunidade ou território que faz parte da escola, os espaços formativos que extrapolam as paredes da escola. A própria atuação do professor indígena extrapola a atuação na escola, sendo parte de suas tarefas atuar em projetos de sua comunidade, colaborando com seu povo nos esclarecimentos, decisões e interlocuções.

Gatti *et al* (2022, p. 111-112), ao analisar a licenciatura intercultural desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), constata que, diferentemente do que vemos nos cursos de licenciaturas gerais, os objetivos, demandas e proposições dos povos indígenas são trazidos para universidade e as figuras de autoridade e conhecimento para os povos são protagonistas nos cursos. Os autores constataam que “[...] as lideranças se fazem presentes no percurso formativo e sua presença é fator importante quer para os cuidados relativos às culturas indígenas, quer para alavancar aprendizagens em situações novas” em um processo contínuo de “[...] interfaces, complementaridades ou conflitos entre saberes”. Leite e Sousa (2021), lançando olhar sobre a formação de professores da licenciatura intercultural indígena da Universidade Federal do Amapá (UFAP), localizada no campus binacional Oiapoque, a partir da experiência vivida no âmbito do curso e dos relatos dos alunos em formação, analisa o forte

compromisso que estes têm para com os seus povos, almejando contribuir, através da prática docente, para o fortalecimento do povo.

Hooter (2017, p. 194) ao ressaltar as características que estabelecem a qualidade em universidade e licenciaturas indígenas, interculturais e comunitárias, aponta que:

[...] la inclusividad de la diversidad, que parte de las matrices culturales de los pueblos; la participación activa como ejercicio de derecho, confianza en los procesos y resultados; calidad con pertinencia, calidez, equidad, inclusión; flexibilidad y objetividad en los procesos; filosofía institucional orientada a revitalizar, promover y fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, identidades, cosmovisiones, espiritualidades, formas de organización, culturas, sistemas de conocimientos y prácticas.

Percebe-se, nesse sentido, um processo que exige das universidades e centros de formação transformações basilares nas perspectivas teóricas, nas lógicas e nos processos de validação dos conhecimentos. Mignolo (2003) salienta a importância da problematização, desnaturalização e desconstrução dos princípios acadêmicos, trazendo à tona epistemologias outras, formas outras de produzir, categorizar e conceituar os conhecimentos. Por sua vez, Santos (2021, p. 303) assevera que:

Os processos de formação, dessa forma, devem possibilitar aos professores indígenas o desenvolvimento de um conjunto de competências políticas e profissionais para o exercício da docência nos seus respectivos contextos interculturais e sociolinguísticos, que precisam ser percebidos pelo docente na aldeia, na qual a escola está inserida.

Para tanto, a formação de professores, comprometida com a pertinência política e profissional, deve rever, como afirma Medeiros e Abreu (2021) os elementos da formação, para que se realize as ressignificações necessárias visando atender aos objetivos propostos. Para Grupioni (2006, p. 53), a formação de professores indígenas deve desenvolver um "[...] conjunto de competências profissionais que lhes permitam atuarem [...] nos contextos interculturais e sociolinguísticos [...] como mediador e interlocutor de sua comunidade", além de pesquisador e organizador de estratégias de interação dos conhecimentos a serem discutidos e trabalhados na escola indígena. Compõem os objetivos da formação de professores indígenas empreender a discussão e a reflexão acerca das relações epistêmicas e sociais sob perspectiva intercultural, processos de valorização e fortalecimento das cosmologias, organização social e línguas dos povos, com vistas a atender as demandas reivindicadas pelos povos indígenas emanadas nos normativos legais.

Apontando e refletindo acerca de um dos desafios da formação indígena relacionados ao tempo/espço, Nascimento (2017) elenca que devido a formação ocorrer nos períodos de recesso escolar, apresentam desafios no acompanhamento da relação teoria/prática. Porém, na impossibilidade de acompanhar presencialmente o dia a dia dos alunos/professores em sala de aula, a formação de professores indígenas tem buscado refletir acerca das experiências práticas apresentadas pelos discentes. Em uma construção a partir da realidade manifesta, constroem-se as relações entre teoria-prática de forma significativa e contextualizada. Relacionado a isso, Grupioni (2006, p. 54) ressalta que, os momentos não presenciais podem consistir em possibilidade para que o professor siga atuando, e “[...] transforme o seu dia-a-dia em sala de aula em matéria de constante reflexão”. Nesse sentido, para Tardif são “[...] co-pesquisadores ou, melhor ainda, como co-elaboradores da pesquisa sobre seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2000, p. 20) durante a formação. Além disso, Bettiol (2017, p. 108) elenca a importância de uma formação relacionada à história social dos alunos, uma vez que:

[...] não se dá de forma isolada da história social deste sujeito. Ele traz consigo as experiências pelas quais já passou enquanto aluno, enquanto professor na comunidade e adquiridas por meio de outras atividades. É preciso considerar essas experiências, promover sua reflexão no percurso formativo e saber-se continuamente em formação”.

Trata-se, portanto, de momentos contínuos de (re)formulação do que os docentes em formação entendem como docência, do que é ser professor indígena, quais seus compromissos sociais e profissionais. De acordo com Tardif (2000, p. 14) “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar”. Dada a história recente da luta pela EEI e levando em consideração os quase 35 anos da promulgação da CF/1988, muitos professores que atuam hoje nas escolas indígenas, e principalmente aqueles que não tiveram uma formação em cursos específicos ou não conseguiram superar antigas práticas educativas assimilacionistas, ainda desempenham o papel colonizador em seu cotidiano escolar. O que suscita a importância não apenas da formação inicial específica, mas também da formação continuada. Weigel (2000, p. 229) considera a relevância das reflexões sobre a prática do professor e da escola indígena através das “[...] configurações sócio-culturais por ela mediadas, não só na dimensão estrutural das relações [...] mas também na dimensão das formas de pensamento e significações que emergem”.

De acordo com Bergamaschi e Leite (2022), os povos indígenas, ao lutarem por curso superior, desejam também firmar espaço na universidade, local este negado aos povos durante

séculos e que, embora com as ações do Programa Diversidade na Universidade (PDU), não tem logrado o êxito esperado no que diz respeito à abertura dos espaços universitários para pensamentos outros que não sejam os das ciências de vínculo ocidental. Lançando mão do termo utilizado pelo Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), é preciso "aldeiar" a universidade e o estabelecimento dos cursos de formação de professores indígenas sediados nos próprios campi possibilitando a ampliação dessa presença, exemplo disso a licenciatura em Educação Intercultural da UFG, que tem sua organização com parte dos módulos desenvolvidos no campus da universidade. As autoras ampliam questionando

[...] a presença indígena desafia a universidade a pensar sobre interculturalidade e seus limites, questionando os conhecimentos que nela predominam, às vezes considerados universais. Será que há espaço para diálogo se mantivermos estas crenças? (BERGAMASCHI; LEITE, 2022, p. 67).

Entende-se, portanto, que o diálogo intercultural precisa avançar para diálogos intercientíficos, considerando as gnosiologias indígenas enquanto ciência dentro da universidade. Nessa direção, Sousa (2010, p. 53) acredita que os procedimentos de tradução intercultural são capazes de resolver essa aparente incomensurabilidade científica, que nos faz acreditar que as ciências indígenas são menos ciência ou não são ciência frente a ciência ocidental, sendo possível então "[...] identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis" que devem ser processadas sob a ótica do relativismo cultural.

Hooker (2017) assinala que este é um desafio nas universidades de toda a América Latina, o reconhecimento da composição gnosiológica de outras culturas e povos, suas formas de relação e organização social e de produção de conhecimentos. Reconhecer a existência da diversidade e não lhe dar espaço real de dialogar com os conhecimentos ocidentais é uma forma de trazer uma invisibilidade ainda mais perversa, com nova roupagem. Em complementação, Arroyo (2014, p. 209) considera que é preciso reconhecer as diferenças e também a “[...] engrenagem estruturante da nossa história”, possibilitando a construção de estratégias de superação das opressões.

Além disso, entende-se a importância da atenção aos formadores que trabalharão com a formação específica, para que de fato, se mantenha os objetivos socioculturais, linguísticos e políticos propostos. Leite e Sousa (2021, p. 181) ressalta que formadores que não apresentam “[...] reflexão sobre uma efetiva proposta intercultural” tendem a não trabalhar em prol de “[...] superar a educação eurocêntrica, monocultural, homogeneizante pautada na reprodução de

conteúdo, códigos e sistema de ensino do não indígena” comprometendo sobremaneira a qualidade das formações, mantendo as mesmas bases que deveria combater. De acordo com Grupioni (2008, p. 175-176), cada vez mais se percebe uma inobservância a este quesito onde "Contando com um número crescente de formadores oriundos das próprias equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, esses programas vão perdendo densidade antropológica e linguística em prol do repasse de conteúdos e competências exclusivas à função docente", esvaziando gradativamente a funcionalidade e os propósitos socioculturais e territoriais demandados pelos povos indígenas.

Pensar na formação de professores indígenas também se relaciona com pensar suas condições de trabalho e desenvolvimento da carreira docente. São recorrentes as denúncias de problemas de infraestrutura das escolas indígenas, sendo ainda mais precária a situação das escolas em localidades com logística diferenciada. Há a falta de prédio adequado, mobiliário, material didático e pedagógico. Acerca da carreira docente, a categoria professor indígena inexistente na maioria dos estados e municípios, o que implica em recorrentes seleções em processo seletivo temporário, o que não garante estabilidade ou progressão na carreira. Além disso, alguns municípios, usando da prerrogativa da contratação temporária, mantém os contratos dos professores apenas durante os períodos de aula, deixando os professores sem remuneração durante os meses de janeiro, fevereiro e julho, conforme reportado nas assembleias do movimento indígena, não apenas no Amazonas, mas ao longo de todo o país.

As experiências de formação de professores indígenas têm, de maneira geral, a força do movimento indígena, tanto na sua reivindicação, quanto nos seus processos formativos. De acordo com Grupioni (2006, p. 46),

[...] os professores indígenas, organizados em uma nova categoria de profissionais, têm hoje uma pauta própria de luta e reivindicações. A questão da educação está na agenda do movimento indígena contemporâneo, presente em todas as assembleias e reuniões, vista como um tema central para a conquista da autonomia indígena.

O crescimento dessa pauta não tem ocorrido apenas em número, mas também em qualidade das discussões acerca das políticas e dos elementos de composição da EEI e, consequentemente, da formação de professores indígenas. Arroyo (2014, p. 208) corrobora a importância e contribuição dos movimentos sociais para expor “[...] nossa histórica segregação espaço-étnico-racial” e mostrar possibilidades de resistências e rompimento com o domínio eurocêntrico, a partir das lutas dos movimentos. Munduruku (2012) constata que o movimento indígena no Brasil teve e tem grande importância em desvelar a realidade em que vivem e

vivem os povos indígenas, bem como evidenciar o potencial questionador e propositor dos povos dentro da sociedade brasileira tanto para a sociedade nacional quanto para os jovens indígenas que se motivam a tomar parte da luta de seus avós e pais. Cavalcante (2003, p. 23), ao investigar as percepções acerca de formação de professores indígenas evidenciadas nas reuniões do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), constata que o movimento se constitui como espaço de formação e autoformação criativa, crítica e reflexiva onde [...] os indígenas reclamam por uma formação emancipadora, com clara orientação política, crítica e transformadora de relações sociais que os deixam em situação ou posição desigual, inferior”. Medeiros e Abreu (2021), em complementação, afirmam que a relação das ações dos movimentos sociais em busca de transformação da realidade em conexão com as vivências e lutas das sociedades historicamente submetidas, compõe campo fértil para a construção de pedagogias que, enquanto decoloniais, portanto localmente situadas, objetivam trazer à cena as culturas e epistemologias dessas sociedades através de formas de ensino-aprendizagem em suas dimensões humana, técnica e político social que se distinguem da educação hegemônica.

Santos (2021, p. 261) reforça que a formação de professores é imprescindível,

[...] em função da especificidade da formação dos docentes indígenas, a partir da responsabilidade atribuída à escola para colaborar, ativamente, com os processos societários dos povos indígenas. Assim, é função da escola, por meio do professor, retomar o sentimento de responsabilidade de todos pelo processo educacional coletivo e pelo futuro do povo, conforme ocorria nos processos próprios de aprendizagem tradicional, antes da colonização, que abalou a estrutura relacionada ao comunitarismo.

Trata-se, portanto, de uma função que, devido aos elementos apresentados, claramente extrapola a escola, abrangendo a aldeia como um todo, estando a escola à serviço de seu povo para desenvolvimento de processos de afirmação e construção identitária, bem como de projetos societários, estando a formação de professores de indígenas imbuída de discutir tais questões em seus processos formativos. Nesse sentido, analisamos no próximo item como se desenvolve no país as políticas de formação, tanto no que diz respeito à formação geral, quanto à formação específica para atuar na EEI.

1.3. Política de Formação de Professores no Brasil e no Amazonas: do geral à especificidade da formação de professores indígenas

A construção das políticas públicas de formação de professores deve refletir a diversidade brasileira em todos os seus aspectos e peculiaridades, conforme afirmado por

Oliveira *et al* (2022, p. 81). Os autores reconhecem que a análise das políticas de formação inclui refletir também a histórica desvalorização da carreira docente, em consequência da própria desvalorização da educação pública no país. Quanto à região amazônica salienta que “[...] deve ter assegurada sua representação em tais políticas, de modo que os/as professores/as que atuam nessa localidade tenham preparo específico para lidar com as particularidades educacionais”, com recursos humanos, técnicos e logísticos adequados, como é o caso da especificidade da EEI.

Os processos democráticos que culminaram na CF/1988, inauguraram no Brasil um novo olhar acerca dos direitos sociais e da tratativa quanto aos mesmos, pelo menos do ponto de vista legal. No que diz respeito à Educação, um dos direitos sociais elencados constitucionalmente enquanto direito público subjetivo e dever do estado, prevendo em seus princípios a “V– valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (CF/1988, art. 206, inciso V).

Em consonância à CF/1988, a Constituição Política do Estado do Amazonas, promulgada em 1989, ao estabelecer os objetivos prioritários do estado, elenca no art. 2 inciso VII a “[...] garantia de um sistema educacional que, respeitando a dimensão universal e nacional do homem, preserve e ressalte a identidade cultural do povo amazonense” (AMAZONAS, 1989, p. 8), garantindo a toda população amazonense uma educação que mantenha e fortaleça as características identitárias e culturais locais, inclusas as dos povos indígenas. No Capítulo VII, Seção I, que trata da educação amazonense, o artigo 199, estabelece que é de obrigação de todos os integrantes do Sistema Estadual de Educação, incluindo os órgãos educacionais municipais dentro do estado do Amazonas, a salvaguarda aos “[...] valores educacionais, regionais e locais” (AMAZONAS, 1989, p. 138), assegura aos povos indígenas a utilização de língua materna e os processos próprios de aprendizagem para o Ensino Fundamental em escolas indígenas. Quanto à formação de professores, ainda em conformidade com a CF/1988, “[...] valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas” (AMAZONAS, 1989, p. 139).

Com os direitos socioculturais garantidos constitucionalmente, inicia-se os movimentos para a construção das normativas que viessem trazer a regulamentação da educação escolar voltada aos povos indígenas, que, por sua vez, não deixaram de reivindicar a materialização do que havia sido conquistado na Carta Magna. É nesse contexto que se constrói, no âmbito do

comitê de EEI da Secretaria de Educação Fundamental, as Diretrizes para a Política Nacional de EEI aprovada em 1993. Esta conceitua pela primeira vez os princípios da EEI, além de apresentar normas e diretrizes acerca do currículo, material didático-pedagógico, formação de recursos humanos, fontes de financiamento e carreiras do magistério para as escolas indígenas. Quanto aos profissionais docentes a atuar nas escolas indígenas afirma que "As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas" (BRASIL, 1994, p. 21), indicando a reivindicação dos povos por profissionalização dos membros dos povos para atuação nas escolas indígenas, sendo essa formação realizada de forma a garantir os princípios da EEI. Além disso, trata da carreira no Magistério Indígena, devendo ser desenvolvida de forma diferenciada, com concurso público e progressão específicos e isonomia salarial. Essas assertivas são reafirmadas no Decreto nº 6.861/2009, que trata dos Territórios EtnoEducativos (TEE)³.

A partir da aprovação da Lei n. 9394/1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) foram desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) diversos normativos visando regular e expandir os cursos de formação de professores. O art. 61 apresenta os fundamentos da formação dos profissionais da educação, sendo eles:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996, n.p.).

Percebe-se, portanto, que a LDBEN/1996 apresenta a atuação docente como uma prática complexa, que envolve elementos teóricos, sociais e humanos que devem ser contemplados na formação. No que se refere às especificidades da formação inicial de professores indígenas, analisando o contexto de cada região, deve atentar não apenas aos aspectos didático-pedagógicos da função de ensinar, mas também de equalização quanto às defasagens da escolarização, às questões que envolvem o território e a territorialidade⁴ em que estes

³ Território EtnoEducativo compreende determinada área territorial pactuada, levando em consideração não os limites municipais e estaduais, mas características socioculturais, ancestrais, linguísticas e territoriais, para a articulação, planejamento e execução das ações para materialização da EEI, envolvendo os povos indígenas e seus movimentos sociais, o governo federal, os sistemas de Educação Básica em nível municipal e estadual e as instituições de ensino superior (BRASIL, 2009).

⁴ Para Costa (2010) há três linhas de análise acerca do território: a primeira dá-se enfoque com relação à política, o segundo quando se trata do território com viés econômico e por último o território cultural, cada um deles apresentando uma conotação em específico. Um território é político quando este está associado ao poder, sendo

atuam/atuarão, os elementos e lógicas culturais, epistemológicas e linguísticas, assim como o histórico e contexto de contato das regiões de atuação.

A LDBEN/1996 estabelece ainda que a formação docente deve ser feita em cursos de licenciatura plena, admitindo a formação de magistério em nível médio para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Prevê o regime de colaboração entre os entes federados para formação inicial e continuada, sendo a formação inicial preferencialmente em cursos presenciais, bem como estratégias de acesso e permanência e de formação em serviço para os profissionais da Educação Básica. No que diz respeito à formação específica para professores indígenas, nada é mencionado de forma direta. O art. 78, já nas disposições gerais, aponta o desenvolvimento de “[...] programas de ensino e pesquisa, para oferta da educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas” objetivando a “[...] recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”, além de “[...] garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (BRASIL, 1996, n.p.), estabelecendo precedente para a formação específica de professores indígenas, se analisado em conjunto com o art. 61, que trata, como já evidenciado, do atendimento à especificidade do exercício da função docente.

A Resolução CNE/CEB 03/1999, por sua vez, traz os elementos das Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, criadas a partir da reivindicação e anuência dos povos, estabelecendo os critérios de estrutura, funcionamento e reconhecendo o “[...] ordenamento jurídico próprios [...] visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 1999, n.p.). Além de determinar que os estados sejam responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores indígenas, no âmbito das secretarias de educação, define no art. 6º e 7º que a formação de professores indígenas seja específica e garanta a formação em serviço,

intrinsecamente atrelado ao Estado-Nação, onde apresenta a maior característica de controle e delimitação espacial. No tocante ao território econômico, este está atrelado aos recursos ou fontes do espaço, possuindo grande relação capital. Já em relação ao território cultural vê-se um enaltecimento às questões simbólicas, sendo que as três formas se integram de diversas maneiras. Assim, mediante a sobreposição territorial aqui exposta tem-se a ocorrência das territorialidades que são por si só uma derivação dos processos territoriais, onde sua existência ocorre mediante as experiências socioespaciais dos indivíduos no espaço-tempo e também estão ligadas aos modelos de produção de cada sociedade. (PIMENTEL & BARBOSA, 2013). Desta forma, a diversidade territorial faz-se presente constantemente nas sociedades uma vez que o território não está atrelado de modo único com o Estado-Nação. Nota-se também que estas territorialidades, ou até, pode-se falar em multiterritorialidades, estão sobrepostas, não são arenas concretas, podendo ocorrer de modo abstrato, com escadas variadas, sendo permanente, periódico ou até mesmo cíclico (SOUZA, 2000), ou seja, possuem uma grande flexibilidade bem como poder de formar e (re)afirmar a existência destes.

concomitante a própria escolarização, visando desenvolver com “[...] competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1999, art. 7º).

Com a LDBEN/1996 organizando a distribuição de responsabilidade e prazo com relação à formação docente e a Resolução CNE/CEB 03/1999 apresentando elementos para o funcionamento das escolas indígenas e, incluindo nestes, a formação de professores indígenas, os estados constroem e implementam projetos de formação de professores em nível médio, chamados de Magistério Indígena. Tais cursos visavam atender a dupla demanda: a formação em nível médio e a qualificação de professores. Grupioni (2008) identifica que são das experiências de formação de professores indígenas ao longo dos anos 1980 e 1990 que desponta a proposta de formação concomitante à escolarização e em serviço, levando em consideração o alto índice de não concluintes da Educação Básica e a necessidade mais que urgente de que estes professores indígenas assumissem as escolas. Além disso, incide influenciando a construção da política de formação de professores indígenas no âmbito do MEC.

As indicações da carreira docente indígena contida nas Diretrizes para a Política Nacional de EEI são reiteradas na Lei 10.172/2001, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), apresentando diagnóstico e traçando as metas para o decênio correspondente. Este aponta no item 9, que trata da educação indígena, “A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios” (BRASIL, 2001, n.p.), prevendo a formação em serviço e em conjunto com sua escolarização nos casos de professores que não concluíram etapas da Educação Básica. No item 10, que trata em específico da formação de professores, assevera a importância da “[...] formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador” em “[...] visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo” e, para tanto indica que “[...] será necessário formar professores dessas mesmas comunidades” (BRASIL, 2001, n.p.) em que a escola indígena esteja, além de realizar o levantamento dos professores leigos que demandam formação. De acordo com Santos e Pinheiro (2016), o PNE 2001 não apresenta grandes avanços frente ao que já se havia discutido e estabelecido para a EEI, bem como não garante os recursos necessários para atender às especificidades da formação.

A Resolução CNE/CP 01/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 09/2001 e 27/2001, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Norteia que a formação de professores se estabeleça sob o princípio metodológico da ação-reflexão-ação, e desenvolva competências docentes, levando em consideração as etapas e modalidades da Educação Básica, bem como os contextos sociais e as realidades das escolas. Esta, alinhada aos interesses governamentais do período, em que a educação atenda aos interesses mercadológicos, possui foco profundo no desenvolvimento de competências, como afirma Melo (2007), o que inferioriza o campo da formação de professores como produtora de novos conhecimentos. A menção à especificidade indígena só se apresenta diretamente e de forma superficial no art. 6, onde se orienta “[...] propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência” para elencar “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, n.p.). Percebe-se então, que a Resolução não possui uma deliberação contundente acerca da formação de professores indígenas, uma vez que não atende às necessidades específicas para atendimento das escolas indígenas.

A Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, realizada em 1989 e sancionada através do Decreto nº 5.051/2004, reconhece “[...] as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram” (BRASIL, 2004, n.p.) e, nesse sentido, estabelece normas que visam que os povos tenham protagonismo nas decisões que lhes afetem de alguma forma. Nesse sentido, estabelece a consulta livre, prévia, esclarecida e de boa fé, com a participação ampla e das instituições representativas, prevendo ação coordenada e sistemática dos governos para a garantia dos direitos e da dignidade dos povos originários. Além disso, no que diz respeito à educação escolar, lhes garante “[...] a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”, sendo planejada e implementada com o protagonismo destes, “[...] com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas”, prevendo, inclusive a criação de suas próprias instituições educacionais. Salienta-se o direito à instrução em língua materna, à interculturalidade, à valorização de seus modos de vida, territórios e culturas.

Com o crescente estabelecimento de escolas indígenas nas aldeias e, em consequência, com a formação das crianças indígenas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se ampliando, a preocupação em como estas dariam continuidade aos estudos toma cada vez mais força, uma vez que as escolas nas aldeias não ofereciam a continuidade dos estudos nos Anos Finais e Ensino Médio. Tal configuração amplia a reivindicação para a criação de cursos em nível superior, mais precisamente Licenciaturas Interculturais. Algumas experiências já vinham sendo desenvolvidas com êxito, como exemplo os cursos de 3º Grau Indígena na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e a Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Em 2005, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com recurso do PDU e em resposta à demanda indígena por formação docente em nível superior apresentada pelo movimento indígena através da Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI), foi lançado o primeiro edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND).

Nascimento (2017), ao realizar levantamento acerca do PROLIND, verificou entre os anos de 2005 e 2013, quatro editais que contemplaram 21 instituições de ensino superior em 16 estados, que visavam a elaboração de projetos de cursos, a implantação e manutenção de licenciaturas indígenas e a permanência de alunos indígenas na Educação Superior. Os cursos se organizam, em sua maioria, de maneira interdisciplinar, com formação em grandes áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Ciências Exatas e Biológicas, Ciências Humanas e Sociais. De acordo com Oliveira (2016), são cursos que apresentam como característica a participação efetiva de lideranças, anciãos e anciãs, pajés e rezadores, mantendo uma relação intercultural para atender aos objetivos de formação e o vínculo universidade-aldeia. Para Bergamaschi e Leite (2022), esta presença é de suma relevância para a qualidade da formação, uma vez que os intelectuais indígenas "[...] também teorizando saberes e conhecimentos próprios, impõe uma reflexão profunda sobre interculturalidade, interaprendizagens e, quiçá, interepistemologias" (BERGAMASCHI; LEITE, 2022, p. 66).

Atendendo a exigência do PNE 2001, através da Lei Estadual 3268/2008, o Amazonas estabelece o Plano Estadual de Educação (PEE). A meta relacionada à EEI apresenta de forma mais detalhada como se espera que se desenvolva a modalidade no estado e a meta destinada à formação de professores indígenas, além de apresentar o levantamento da demanda de professores e o contexto do estado acerca do tema, a elenca como prioridade, sendo realizada através do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara. Elementos importantes trazidos no PEE

alinhados à EEI para a formação são: fortalecimento sociocultural e linguístico, desenvolvimento de currículos específicos, construção de material didático no âmbito da formação, realização das formações nas áreas indígenas, a implementação de cursos de licenciaturas e a formação para a docência e a gestão. O PEE 2008, além do grande intervalo de tempo para ser elaborado, apresenta lacunas ao traçar os objetivos e metas, por não se definir estratégias para o cumprimento do proposto, bem como não esclarece a forma como se dará a avaliação e investigação da materialização das determinações.

Em continuidade ao processo de fortalecimento das políticas de formação de professores no país, o Decreto 6.755/2009, substituído posteriormente pelo Decreto 8.752/2016, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, com o objetivo da organização da formação docente inicial e continuada da rede pública de ensino, em colaboração entre os entes federados, com acompanhamento e elaboração de plano estratégico através de Fóruns Estaduais permanentes. Baseia-se nos princípios do direito à educação de qualidade, com compromisso ético, político, social e de equidade, articulando teoria e prática, onde a escola é tida como espaço formativo imprescindível, e os níveis de modalidades da Educação Básica, bem como orienta que a formação inicial se dê, preferencialmente, em cursos presenciais. De acordo com Scheibe (2008), a discussão e implementação de uma política que organizasse, acompanhasse, supervisionasse e avaliasse a formação de professores no país é reivindicação dos educadores e se configura como avanço significativo para a categoria, mas que demanda atenção quanto às suas reais finalidades. Tal preocupação baseia-se, de acordo com a autora, no processo de reformas educativas pautadas em parâmetros neoliberais ocorridos no Brasil e ao longo de toda América Latina.

O Decreto 6.755/2009 salienta “[...] a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente” (BRASIL, 2009, n.p.), levando em conta a diversidade de contextos e modalidades contidas na Educação Básica. No que diz respeito à formação de professores indígenas requisita “[...] ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de [...] educação indígena”, entendendo a formação enquanto partícipe da qualidade educacional. Para tanto, prevê “[...] apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas”, bem como com fomento de “[...] projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação [...] dos povos indígenas” (BRASIL, 2009, n.p.). Tomando como exemplo as peculiaridades do Amazonas, as especificidades não

estão contidas apenas nas características advindas da diversidade sociocultural dos povos indígenas, mas também na questão geográfica, que incide diretamente tanto sobre o aporte financeiro demandado quanto no desenho curricular dos cursos de formação.

De acordo com Bettiol (2017), em 2009 a UEA inicia a oferta do curso Licenciatura em Pedagogia com Formação em Interculturalidade do Programa de Formação do Magistério Indígena (PROIND) enquanto oferta especial para o atendimento de demanda apresentada pelos povos indígenas para formação de professores em nível superior. O curso visava atender em sua primeira turma 2500 alunos em aproximadamente 50 municípios através do ensino transmitido pelo IPTV⁵. Apesar de ser um curso com matrícula prioritária para alunos indígenas, a autora identifica que a aprovação e matrícula de alunos não indígenas alcança a porcentagem de 70% aproximadamente. Ainda de acordo com a pesquisa realizada, essa configuração se deu devido ao baixo número de indígenas com o Ensino Médio concluído.

Com a finalidade de elencar os elementos das realidades e das demandas educacionais dos diversos contextos indígenas ao longo do país, organiza-se a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) a partir de etapas locais (comunidades escolares) e regionais, tendo a sua etapa nacional realizada em 2009, em Luziânia/GO, com a presença dos delegados regionais escolhidos nas etapas anteriores à nacional, para propor, debater e pactuar propostas, estratégias e compromisso dos entes federados e organizações indígenas para contribuir para a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade da EEI no país. No que diz respeito à formação de professores, a CONEEI propõe que o MEC estabeleça e garanta programas específicos de formação inicial e continuada com as características emanadas da EEI e de maneira regular, levando em consideração a política dos TEE e priorizando recursos financeiros. É demandado também que:

[...] os cursos organizados capacitem para prática pedagógica específica e diferenciada, habilitando para ensinar com qualidade tanto os conteúdos indígenas como os não-indígenas que sejam da necessidade das comunidades indígenas, valorizando a língua materna, o bilinguismo e/ou multilinguismo e as tradições culturais de seus povos. (CONEEI, 2009, p. 10).

Como desdobramento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica é lançado em 2009 o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), visando oferecer aos profissionais docentes da rede pública de Educação Básica o acesso à formação em serviço, em nível superior, na área do conhecimento

⁵ As aulas através do *Internet Protocol Television* (IPTV) são realizadas em Manaus, em estúdio, e transmitidas simultaneamente para os municípios do interior, contando com suporte da equipe local.

que atua, de forma a ampliar o quantitativo de profissionais com nível superior. Oliveira *et al* (2022) em análise à formação de professores do programa na região amazônica e sua importância para a melhoria da qualidade da educação, no entendimento de que, professores que passaram por formação adequada, possuem melhores condições de desempenhar a docência, conciliando os conhecimentos do cotidiano escolar dos professores em formação aos conhecimentos discutidos no âmbito da formação. Contribui significativamente para a ampliação do número de professores com nível superior na rede pública de ensino no país, uma vez que desloca o corpo docente da formação para os municípios onde as Instituições de Ensino Superior (IES) não se fazem presentes. Elenca também os desafios enfrentados no que diz respeito ao acesso aos municípios, levando em consideração a escassez de voos nos municípios que possuem aeroporto, somado aos locais que o acesso se faz apenas por via fluvial. Além disso, elenca a falta de recursos bibliográficos nos locais das formações e a inviabilização da permanência dos cursistas devido às demissões frequentes dos professores temporários. No Amazonas, o PARFOR atende a alunos indígenas, seja em turmas mistas, seja em turmas específicas, tanto na UFAM quanto na UEA.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria CAPES 260/2010 e regulamentado pela Portaria nº 96/2013, objetiva promover a iniciação à docência, inserindo os discentes das licenciaturas, com pelo menos um período concluído, na rede pública de ensino, preferencialmente em escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade tanto da prática do docente em formação, quanto da escola contemplada.

Através do Parecer CNE/CEB 07/2010, a Resolução CNE/CEB 04/2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 7), estabelecendo os princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Básica que "[...] consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional", através de "[...] princípios de organicidade, sequencialidade e articulação" (BRASIL, 2013, p. 9) e "[...] valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade" (BRASIL, 2013, p. 16). Incide sobre a formação de professores, uma vez que indica a necessidade de qualificação coerente para a materialização das diretrizes aprovadas, estabelecendo também a liberdade de ensino, aprendizagem e pesquisa, a pluralidade de "ideias e de concepções pedagógicas", como elementos de relevância nos processos formativos.

Em 2012, institui-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI), a partir da Resolução CNE/CEB 05/2012, construída com uma forte colaboração de docentes indígenas, através da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI/MEC) em trabalho conjunto com o Grupo de Trabalho Multidisciplinar e o CNE, bem como pelas deliberações da I CONEEI. Esta objetiva a orientação para a construção orgânica e avaliação dos projetos educativos das escolas indígenas, dos normativos das secretarias, de acordo e assegurando os princípios da EEI, os processos de ensino-aprendizagem, os conhecimentos tradicionais indígenas, os modelos organizacionais e de gestão dos povos, como apontado no Parecer CNE/CEB 13/2012. Acerca dos professores, estabelece “[...] a **exclusividade** do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade” (BRASIL, 2012, n.p., grifo nosso), ao que anteriormente era elencado como “prioritariamente”, deixando margem para a possibilidade de inserção de professores não indígenas em escolas indígenas. Diante disso, amplifica-se a prerrogativa da prioridade dos sistemas de ensino em promover a formação de professores indígenas a serem acompanhadas pelos Fóruns Permanentes Estaduais e orienta que “[...] a formação inicial e continuada dos professores indígenas [...] privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e especificidades de suas respectivas comunidades” (BRASIL, 2012, n.p.). Em âmbito nacional, é um período em que diversas outras resoluções relacionadas à Educação Básica são discutidas e aprovadas, em um nítido movimento do MEC e do CNE em normatizar as etapas e modalidades da Educação Básica.

Após 3 anos da finalização do decênio do PNE 2001-2011, aprova-se em 2014 a Lei 13.005, que estabelece o PNE para o decênio 2014-2024, definindo que sejam construídos regimes de colaboração para atender às especificidades socioculturais e linguísticas de TEE, levando em conta as “[...] necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014). As metas 15 e 16 tratam da política de formação de professores, da formação continuada e da ampliação dos professores formados em pós-graduação. Para a formação de professores indígenas menciona apenas a implementação de “[...] programas específicos para a formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas” (BRASIL, 2014, p. 13).

Em cumprimento ao PNE 2014-2024, o governo do estado do Amazonas sancionou a Lei nº 4183/2015, aprovando o PEE para o decênio 2015-2025. Organizado de maneira similar

ao Plano Nacional, contém metas e estratégias para o cumprimento do estabelecido através das metas. A meta 21 do PEE/AM trata estritamente da Educação Escolar Indígena e é fruto da luta do movimento indígena por uma meta do PEE que os representasse em suas demandas e especificidades⁶. A meta tem como objetivo “Ampliar para 50% (cinquenta) a oferta da Educação Básica e Superior da população indígena, de acordo com os princípios e normas da educação específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bi/multilíngue, na vigência deste Plano” (AMAZONAS, 2015, n.p.), reafirmando os princípios da EEI apresentados a nível nacional desde a Constituição, aliadas às outras metas do PEE, garantindo no que diz respeito à formação de professores, “[...] o desenvolvimento de políticas públicas para formação de profissionais da educação para atuação nas escolas do campo, povos das águas, população fronteiriça, comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial”, incluindo cursos de pós-graduação com requisitos voltados às modalidades e especificidades citadas acima.

Em 2015, o CNE aprova a Resolução CNE/CP 01/2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, e a Resolução CNE/CP 02/2015, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a formação continuada. A Resolução CNE/CP 02/2015, construída através de debates e reflexões com o envolvimento de professores, gestores, pesquisadores e estudantes, orienta a estruturação dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura, bem como a formação continuada e objetiva ser base para a formação de professores para atuação em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a EEI, de forma a

[...] assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3).

É definido que a formação docente seja contextualizada no espaço/tempo, construída em articulação com os sistemas de ensino, interdisciplinarmente, com bases científicas e técnicas sólidas e comprometida social, ética e politicamente, com princípio pedagógico de relação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como trazendo à evidência a valorização da carreira e do profissional docente, se configurando um avanço frente à Resolução CNE/CP 01/2002, como afirma Moreira *et al* (2022), que focava, de maneira técnica e simplista, apenas

⁶ Documento não localizado para leitura.

nas competências do ensinar. A resolução reconhece que a ação educativa envolve “[...] conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos” onde conhecimentos são construídos de forma inovadora em “[...] diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015, p. 3). A respeito da EEI, a referida Resolução aponta que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica da Educação Escolar Indígena, nos termos desta Resolução, **deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios**, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; (grifo nosso) (BRASIL, 2015, p. 5).

Reafirma-se, portanto, a autonomia dos povos indígenas quanto aos preceitos e organização da EEI. Porém, observamos que, ainda que a Resolução CNE/CP 02/2015 tenha dedicação com a diversidade e trate minimamente da formação específica indígena, deixando pistas e aberturas para a especificidade, esta não consegue trazer os elementos basilares para fundamentar processos formativos para docentes que irão atuar na EEI, como demandada pelos povos e legislação vigente, tais como a interculturalidade, a especificidade e diferença, o comunitarismo, o bi/multilinguismo e as relações de territorialidade, elementos de suma relevância para a formação indígena. Justifica-se, portanto, a exigência de diretrizes próprias, que abarquem e contemplem as características da modalidade.

Em vista disso, depreende-se que as normativas relacionadas especificamente à EEI devem ser preponderantes na construção dos cursos de formação de professores indígenas, considerando que estas se debruçam diligentemente sobre as finalidades, especificidades e projetos dos povos indígenas. Ainda levando em consideração as características inerentes à EEI, aponta que a função do professor indígena extrapola a atividade estritamente docente, sendo a este atribuídas outras responsabilidades, que estão ligadas ao fortalecimento do seu povo e dos elementos materiais e imateriais que os constituem. Ao tratar do perfil dos egressos, aponta no art. 7º, que:

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas [...] dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam [...] deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

Por sua vez, a Resolução CNE/CP 01/2015 é uma construção que se baseia em todas as contribuições pertinentes à EEI desenvolvidas até o momento e que entendem o professor indígena como condutor ideal de processos formativos para desenvolvimento da qualidade sociocultural das escolas indígenas. Fica estabelecido que cabe aos cursos específicos de formação indígena à docência também relacionar no decorrer da formação, a gestão e a pesquisa, de forma a respaldar os profissionais formados para protagonizar autonomamente a construção e execução de projetos e currículos nas escolas indígenas, articulando as etapas e modalidades “[...] com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas” (BRASIL, 2015, p. 2), além de construção de material didático e pedagógicos bi ou monolíngues, de acordo com a necessidade e especificidade cultural de cada povo, tendo a pesquisa como elemento essencial nesse processo.

Prevê também a formação de formadores, assegurando qualidade e a atuação de professores indígenas e não indígenas que tenham não apenas experiência com povos indígenas, mas também sejam “[...] comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos” (BRASIL, 2015, p. 5). No que tange ao nível dos cursos, estabelece que a prioridade seja o desenvolvimento de cursos superiores de formação, mas, em caráter excepcional, em magistério de nível médio normal ou técnico, reiterando a escolarização concomitante à formação e a formação em serviço. Melo Junior (2018) considera que a Resolução CNE/CP 01/2015 avança no que diz respeito à formação de professores indígenas porque elenca os princípios da formação, trata da formação inicial e continuada e reafirma o compromisso e prioridade que o Estado deve ter com a formação de docentes para atuar nas escolas indígenas.

Gatti *et al* (2022), reconhece que determinadas características estabelecidas para a formação de professores indígenas seria de grande relevância se consideradas na formação geral. Entre elas, elencam o território, enquanto “[...] lugar de vida dos estudantes e das crianças e jovens que são ou serão, por sua vez, seus alunos”, os costumes, linguagens e modo de vida localmente situados de forma a “[...] considerar que a educação envolve sempre diálogo intercultural, em variadas condições [...] entre os conhecimentos científicos privilegiados na educação escolar do país e os conhecimentos das tradições culturais de cada núcleo societário” (GATTI *et al*, 2022, p. 115), isso porque cada local, cada bairro, cada município, possui suas

especificidades e características socioculturais geralmente desconsideradas na escola e também nos cursos de formação. Além disso, a questão do reconhecimento e valorização das diversas formas de produção de conhecimento que é renegada a parcos momentos ao longo do curso, geralmente não vinculados diretamente às disciplinas.

Acerca da materialização após os primeiros anos pós CF/1988 e o quadro da EEI no Brasil, Grupioni (2006, p. 63) afirma que "A falta de vontade política de setores governamentais continua sendo o principal impedimento para que os direitos conquistados na legislação se efetivem". Em complementação, Luciano (2013, p. 27) aponta, quando reflete sobre sua vivência no movimento indígena e como professor indígena, que

Tal experiência me revelou grandes desafios da Educação Escolar Indígena no Brasil. O primeiro deles é o fato de o tema ser considerado periférico no âmbito dos governos e da política educacional brasileira. [...] para desenvolver qualquer programa, são necessários esforços gigantescos, que alcançam êxitos ínfimos".

Para Bendazzoli (2011), salvo algumas exceções, as propostas contidas nas regulamentações foram sendo enfraquecidas no âmbito das secretarias de educação, devido à falta de entendimento e/ou sensibilidade às características propostas para a EEI e a formação de professores indígenas. Além disso, conforme denunciado pelo Fórum Nacional de Educação de Escolar Indígena (FNEEI) no seu 5º encontro⁷, realizado remotamente em outubro de 2019, os cursos de Licenciatura Intercultural financiados pelo PROLIND tiveram seus recursos quase que extintos ou disponibilizados de forma instável no decorrer dos anos últimos anos. No documento final exigem o cumprimento das políticas voltadas à EEI e, entre elas, a "Definição de orçamento para manutenção e ampliação das políticas de formação inicial e continuada de professores e profissionais indígenas" (FNEEI, 2019). Para tanto, entende-se a necessidade do estabelecimento do PROLIND enquanto plano de estado, com normativos que assegurem a disponibilidade de recursos financeiros e técnicos suficientes para a sua execução.

A II CONEEI, realizada em 2018, já havia denunciado os crescentes cortes às políticas de EEI e de financiamento de formação específica. Mais uma vez, em sua histórica trajetória propositiva, os povos indígenas reunidos lançam suas recomendações, elencando como um dos eixos prioritários de discussão a carreira e formação do docente indígena e estabelece entre outras aprovadas, a proposta 13 que requer:

Criar política pública de formação de professores(as) indígenas, definindo as atribuições e responsabilidades da União, dos Estados e dos Municípios, com

⁷ Ver em: <http://fneei.org/carta-do-v-forum-nacional-de-educacao-escolar-indigena/>

financiamento próprio, para o atendimento às necessidades de indígenas [...] assegurando a oferta de formação inicial em magistério, pedagogia e licenciaturas, específicas e interculturais, bem como formação continuada e pós-graduação (lato e stricto sensu), nas universidades, nos institutos federais e em outras instituições de educação superior, contemplando todas as áreas do conhecimento, incluindo as línguas indígenas, e as diferentes modalidades e etapas da Educação Básica (CONEEI, 2018, n.p.).

Observa-se a demanda se ampliando em direção também à pós-graduação lato sensu e stricto sensu para seus professores já licenciados em nível superior, visando que estes sigam em constante aperfeiçoamento, ampliando-lhes a condição de, inclusive, ocupar a docência nas universidades. Ademais, propõe a regulamentação do notório saber indígena, a contratação de sábios(as) indígenas como formadores com a devida remuneração regulamentada e de indígenas formados em cursos de nível superior para atuação tanto na Educação Básica como em nível superior. Santos e Pinheiro (2016) apontam que a CONEEI configura-se como marco importante para a EEI, levando em consideração a expressiva participação em número e na representação de povos, conseguindo discutir demandas e estratégias para a EEI, apontando questões urgentes a todos, bem como apresentando particularidades locais e regionais. Porém, percebe-se que, entre a I e a II Conferência a solicitação por formação inicial continua sendo uma questão premente devido à falta de regularidade e de financiamento garantido para a oferta de cursos específicos em decorrência, entre outros motivos, da ineficiência da distribuição das responsabilidades entre os entes no que diz respeito a isso.

Ainda em 2018, com objetivos similares aos do PIBID, o Programa Residência Pedagógica é instituído pela CAPES (BRASIL, 2018, n.p.) visando "[...] apoiar IES na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de Educação Básica", contemplando os discentes de licenciaturas de instituições pública de ensino superior que tenham concluído pelo menos 50% do curso.

Em análise da trajetória das políticas de educacionais e de formação do Brasil, Reis *et al* (2020, p. 36) afirmam que “Uma crítica pertinente e corrente sobre as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil diz respeito às suas descontinuidades, sempre à mercê das disposições dos grupos políticos, configurando um movimento muito caro para nós brasileiros.”. É o caso das alterações implementadas através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, com nova roupagem e inserida com o adjetivo de inovadora, apresenta retrocessos de décadas nas construções que vinham sendo conquistadas. Sua aprovação viria a desencadear uma avalanche de alterações curriculares na Educação Básica do país, sem as devidas discussões, vindo a

incidir, inclusive, nas escolas indígenas, uma vez que as secretarias possuem a inadequada característica de impor seus currículos também às escolas indígenas, em uma tentativa de homogeneização figurada de “adequação à BNCC”. Suas consequências alcançam também a formação de professores que teve a Resolução de 2015 revogada e substituída pela não discutida Resolução CNE/CP 02/2019, que redefine as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores na Educação Básica, instituindo, inclusive uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e pela Resolução CNE/CP 01/2020, separada da formação inicial, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, também com a designação de uma Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

A Resolução CNE/CP 02/2019, alinhada e justificada pelo CNE com a prerrogativa da implementação da BNCC, estabelece que esta cabe à “[...] todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente” (BRASIL, 2019, p. 2). No que diz respeito à formação de professores indígenas, o art. 16, ao tratar das modalidades da Educação Básica, menciona que “[...] por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos a práticas contextualizadas, devem estabelecer, [...] o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE)” (BRASIL, 2019, p. 9). E segue no art. 17 estabelecendo que “Os cursos de Educação Superior e de Ensino Médio para a Formação de Professores Indígenas devem atender, também, e no que couber, às Diretrizes Curriculares Nacionais específicas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.” (BRASIL, 2019, p. 10). Porém, apesar da retórica presente nesses artigos e em mais alguns poucos excertos da referida Resolução que tratam acerca da “[...] compreensão dos contextos socioculturais” (BRASIL, 2019, p. 7) e não de um efetivo respeito e valorização desses contextos, o teor e a lógica expressos não são compatíveis com as normativas voltadas à formação de professores indígenas e suas características e finalidades.

Esta conclusão se justifica levando em consideração que a Resolução CNE/CP 02/2019, além de não possuir vínculo com princípios éticos, com a construção do pensamento crítico e de relação da formação com outras áreas que venham a colaborar com a área de educação, aprisiona o currículo da formação à sua BNC através das avaliações também baseadas na BNC, ainda que esta não atenda às complexidades da profissão e nem às regionalidades e especificidades presentes no território brasileiro, se fundamentando apenas em “[...] conhecimentos científicos e didáticos” (BRASIL, 2019, p. 3), ignorando a diversidade de

possibilidades de construção de conhecimentos e gnosiologias existentes, além de estabelecer apenas a língua portuguesa como um dos fundamentos pedagógicos e a BNCC como alinhamento para as abordagens teórico-metodológicas, sendo que esta não possui abertura para metodologias e abordagens interculturais, por exemplo. A valorização da carreira docente, presente na Resolução CNE/CP 02/2015, inexistente na presente Resolução.

A Resolução CNE/CP 01/2020 que trata da formação continuada, segue o mesmo alinhamento da Resolução CNE/CP 02/2019, em todos os âmbitos e aspectos, porém percebe-se que esta deixa mais à vista suas intenções e objetivos. Quando afirma que os fundamentos pedagógicos devem se organizar de maneira que “[...] as decisões pedagógicas estejam sempre embasadas em evidências científicas que tenham sido produzidas” (BRASIL, 2020, p. 4), excluindo dos espaços formativos uma gama inestimável e incalculável de conhecimentos e experiências que fazem parte da realidade sociocultural e regional dos sujeitos, reforçado na afirmativa da “[...] aquisição de cultura geral, ampla e plural” (BRASIL, 2020, p. 4) em um claro entendimento de que o foco é uma cultura exclusiva que deve ser primada e esta, pela composição da Resolução, é a cultura dominante ocidental eurocêntrica. Retira também a importância da reflexão crítica sobre os currículos escolares, logo que afirma que a formação continuada deve ter “[...] foco no conhecimento pedagógico do conteúdo” (BRASIL, 2020, p. 5).

As duas resoluções acima analisadas têm sido amplamente criticadas pela configuração antidemocrática em que surgiram, bem como pelas características neotecnicistas. Ao analisar o objeto das Resoluções CNE/CP 02/2015, CNE/CP 02/2019 e CNE/CP 01/2020, a formação, a atuação profissional esperada, a organização curricular, a carga horária e a política de valorização do magistério previstas, Ferreira (2022, p. 73) identifica que estas possuem distinções antagônicas, sendo as duas mais recentes representação do estabelecimento de uma política contundente do “[...] capital como educador do educador”, em um claro movimento privatista, mesmo que com o uso de termos amplamente empregados pelos educadores e estudiosos da área. Tal afirmação se baseia na evidente fragmentação da formação inicial e continuada, no padrão prescritivo estabelecido somado ao esvaziamento da formação teórica, política, humana e ética para a composição de formação balizada pela BNCC, o deslocamento de responsabilidade do estado para o docente quanto à sua formação, bem como a nulidade no que se refere à valorização da carreira docente. De acordo com Brandão e Borges (2022) a BNC Formação de Professores está a serviço de interesses de organismos internacionais dedicados em formar sujeitos para atendimento dos interesses do sistema vigente. Para os autores, o

referido documento apresenta significados acerca da formação de professores que dizem respeito à secularização da formação humana crítica. Vemos uma forte tendência à padronização curricular, tanto na Educação Básica quanto na formação de professores. Oliveira *et al* (2022) ressalta que, levando em consideração os contextos de exclusão já vividos pela região amazônica, analisa-se que tais projetos de educação e de formação de professores estabelecem-se como abissais no que diz respeito às identidades e culturas amazônicas, se apresentando como "[...] contraditórios e incompatíveis" pois objetiva "[...] a organização para servidão, silenciamento, empobrecimento, exploração" (OLIVEIRA *et al*, 2022, p. 83) das populações tradicionais da região.

À vista dos elementos expostos ao longo da seção, entende-se que a formação de professores indígenas se encontra articulada à EEI e carrega, portanto, os mesmos princípios - especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo. Cabe então, aos normativos legais construídos e às políticas públicas implementadas, materializar tais elementos em prol de atingir a adequada qualidade educacional social, territorial, cultural e linguisticamente referenciada. Percebe-se também um avanço qualitativo tanto no que diz respeito à construção normativa da formação geral de professores e também da formação de professores indígenas até meados no ano de 2016/2017, onde vemos retrocessos incalculáveis ocorrendo ano após ano, com as políticas e medidas adotadas no decorrer dos mandatos dos presidentes Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022). Embora a Resolução CP/CNE 01/2015 não tenha sido oficialmente revogada, na prática, a materialização das políticas de formação de professores foram gravemente comprometidas.

Nota-se também que, mesmo diante do avanço qualitativo evidenciando até o ano de 2016, as políticas de formação geral de professores não alcançam completamente as demandas da EEI e, embora sirvam de embasamento inicial, ao se tratar de professores indígenas, entende-se a necessidade de privilegiar as normativas específicas construídas. No próximo capítulo tratamos de aprofundar e analisar tais especificidades.

II. ESPECIFICIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Este capítulo objetiva problematizar as especificidades da formação de professores indígenas. Com essa finalidade, primeiramente analisamos o Parecer CNE/CP 06/2014 que versa sobre o contexto da EEI e da formação de professores no país e Resolução CNE/CP 01/2015 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, tanto em nível superior quanto nos cursos de Magistério Indígena. Na sequência, nos debruçamos sobre os princípios estabelecidos para a EEI (diferença, especificidade, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo) relacionando-os com a formação de professores indígenas.

2.1. Formação de Professores Indígenas: análise do Parecer CNE/CP 06/2014 e da Resolução CNE/CP 01/2015

O Parecer CNE/CP 06/2014, homologado pelo MEC em 2014, é o documento que fundamenta e propõe a Resolução CNE/CP 01/2015 e contou com a relatoria da Prof^a. Dr^a. Rita Gomes do Nascimento, do povo Potyguara, membro atuante do movimento de professores no Ceará e no FNEEI, além de Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena no período da elaboração do Parecer. Construído e aprovado no âmbito do governo Dilma Rousseff (2011-2016), bem como a presidência do CNE sob responsabilidade do Prof. Dr. Gilberto Garcia Gonçalves, período em que notadamente vários normativos da Educação Básica foram propostos e rediscutidos, e se destina à formação de indígenas em nível superior, médio e formação continuada, para o exercício da docência na EEI nas etapas e modalidades a ela pertinentes. Como já explicitado na primeira seção, a Resolução CNE/CP 01/2020 e a Resolução CNE/CP 02/2019 não revogam a Resolução CNE/CP 01/2015, mantendo-a em vigor até os dias atuais.

O Parecer CNE/CP 06/2014 e a Resolução CNE/CP 01/2015 aglutinam em uma normativa específica todos os elementos e orientações necessárias para a formação de professores indígenas que já vinham sendo discutidas e consideradas no âmbito do movimento indígena do país, da CONEEI, das normativas específicas já existentes e, segundo o próprio Parecer, da consulta pública realizada pelo CNE em 2012 e do relatório “Subsídios às diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas”, construído pelo Grupo de Trabalho Multidisciplinar e aprovado na CNEEI. O Parecer CNE/CP 06/2014 detalha o histórico da formação de professores indígenas e do desenvolvimento de programas e cursos específicos e indica os desafios identificados em âmbito nacional. Consta ainda, no referido normativo os princípios e objetivos pautados através dos princípios elencados para a EEI, pelo perfil que se

almeja do professor indígena e a responsabilidade dos entes federativos quanto ao assunto. Compõem o Parecer também as orientações para a construção dos PPC, currículos e avaliação dos cursos específicos, bem como para a formação dos formadores que atuarão nestes cursos. Nota-se ao longo de todo o Parecer CNE/CP 06/2014 a ênfase à formação específica, tal como demandado pela I CONEEI (2009), o mérito referente a priorização da oferta de cursos através da implementação de uma política nacional voltada à formação inicial e continuada com destinação de recursos humanos e financeiros, bem como a tradução das deliberações advindas das discussões coletivas sobre a formação, caracterizando-se, portanto, como instrumento agregador do entendimento do coletivo indígena acerca da formação de professores indígenas.

Ao longo do documento fica evidente o reconhecimento do professor indígena, por excelência, como sistematizador de conhecimentos e práticas interculturais, cabendo a este a responsabilidade de “[...] refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar” (BRASIL, 2014, p. 3), em concordância com a Resolução CNE/CEB 05/2012, além do também demandado protagonismo na gestão das escolas indígenas, sendo seu direito a formação em serviço, com garantia de “[...] utilização de formas diferenciadas de acesso” (BRASIL, 2014, p. 15), bem como a “[...] permanência e conclusão exitosa do formando indígena” (BRASIL, 2014, p. 10). Para tanto, elege a pesquisa como peça essencial para essa construção intercultural, bem como para a sistematização e valorização dos elementos que constituem as culturas e conhecimento do povo. De acordo com Militão (2022) trata-se de uma inovação a conjunção da formação para a docência e para a gestão, uma vez que esta conceituação ainda não se apresenta consolidada quando falamos de formação geral para a docência.

Ao mesmo tempo em que elenca a importância da interculturalidade para os processos formativos, assume também que, entre os desafios apresentados para a formação de professores indígenas, está a resistência dos sistemas e das IES em admitir a horizontalidade entre racionalidades, conhecimentos e epistemologias dos povos indígenas com os convencionados em nossa sociedade como universais, em considerar a especificidade e a diferença como elementos enriquecedores dos processos formativos, bem como em reconhecer a necessidade e importância do protagonismo dos próprios povos indígenas e seus sábios nos espaços de discussão, formulação e nos processos formativos dos cursos, se desdobrando em entraves de toda a ordem para a construção das propostas, incluindo o financiamento dos cursos.

Ao tratar sobre os modelos das propostas dos cursos e da organização dos mesmos, destaca que não há indicação nem prerrogativas para “[...] um único modelo a ser adotado, dada

a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização vividas pelos professores indígenas e por suas comunidades.” (BRASIL, 2014, p. 4), devendo então as propostas

[...] ser construídas com base na pluralidade de ideias e 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 (BRASIL, 2014, p. 11).

O Parecer aponta ainda que, levando em consideração os muitos formatos de cursos existentes com avaliações positivas, a liberdade de construção em nada atrapalha a qualidade desses cursos, pelo contrário, abre espaço para que estes se organizem, tendo como centralidade em todos os processos formativos a territorialidade, levando em consideração a existência dos TEE, e as características de cada povo/povos, inclusive expandindo o espaço destinado à formação que, na tradição universitária se daria apenas em sala, acontecendo nas aldeias e comunidades, dentro das TI, bem como nos espaços que apresentam os elementos da cultura nacional, tais como museus e bibliotecas. Salienta-se também a importância de “[...] conteúdos relativos às políticas socioeducacionais e aos direitos indígenas, tendo em vista a complexidade e a especificidade do funcionamento, da gestão pedagógica e financeira, bem como do controle social da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2014, p. 12), levando em consideração o objetivo imperativo do desenvolvimento da autonomia dos povos indígenas para a luta pela garantia e materialização de seus direitos constitucionais. Por sua vez, os processos avaliativos dos programas e cursos, de acordo com o Parecer, compreende um contínuo sistemático e diversificado, a ser realizado de acordo com os preceitos da Resolução CNE/CP 01/2015 e dos PPC dos cursos e efetuados “[...] segundo procedimentos internos e externos que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado e sua reformulação” (BRASIL, 2014, p. 14).

Sobre os formadores dos cursos específicos, afirma a importância de que estes possuam experiência acerca da EEI e do povo ou povos a quem o curso atende ou, no caso de não a possuir, serem realizadas formações para a “[...] apropriação do projeto político pedagógico da formação” (BRASIL, 2014, p. 5), como garantia da qualidade e da pertinência sociocultural e territorial necessária, contando com a colaboração dos sábios indígenas. Além disso, a formação deve abranger conteúdos relacionados às normativas da EEI e da formação de professores, bem como das áreas de história, antropologia e linguística que se relacionem com os povos atendidos. Bettiol (2017, p. 106), nesse sentido, salienta que é imperativo que os cursos atentem para a questão, uma vez que “[...] o desafio que se apresenta não é só de ordem operacional,

mas também de caráter pedagógico, visto que é preciso formadores preparados para lidar com estas diferenças”.

A perspectiva de gestão para os cursos de formação de professores indígenas proposta pelo Parecer é a da gestão democrática, condizente com os preceitos da LDBEN/1996 e da meta 19 do PNE 2014, bem como vinculada à Convenção nº 169 da OIT e ao comunitarismo, prevendo não apenas a efetiva e coletiva participação das comunidades indígenas e organizações de categoria nas decisões e ações, mas também a consulta livre, prévia, esclarecida e de boa fé. Sobre as organizações o Parecer aponta que:

[...] as organizações de professores indígenas têm desempenhado papel importante ao acionar os sistemas de ensino em função das demandas de seus povos e comunidades por formações específicas e ao realizar articulações políticas necessárias à oferta destas formações, inclusive tomando parte em suas gestões. Isto evidencia a importância política da participação destas organizações nas formações, aspecto que contribui para a afirmação da autonomia dos povos indígenas na construção dos seus processos de educação escolar e da sua formação docente (BRASIL, 2014, p. 14).

O exposto corrobora a centralidade da participação do movimento indígena na definição dos cursos de formação de professores, não apenas apresentando as demandas de formação, mas também propondo pautas e projetos, participando da organização e de momentos formativos dos cursos, assim como na avaliação e na gestão dos mesmos.

A Resolução CNE/CP 01/2015 organiza-se em 35 artigos ao longo de três capítulos. O primeiro capítulo trata dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas. O segundo capítulo, ao tratar da construção e do desenvolvimento dos programas e cursos específicos, subdivide-se em cinco seções que abordam o perfil do professor indígena, os projetos pedagógicos e currículos dos cursos, a formação dos formadores, a gestão e a avaliação dos programas e cursos. O terceiro capítulo dispõe sobre a responsabilidade e os regimes colaborativos para a oferta da formação de professores indígenas.

Acerca dos princípios e objetivos erigidos para a formação de professores indígenas, a Resolução CNE/CP 01/2015, ao afirmar os princípios, objetivos e organização dos cursos, estabelece que esta visa ao “[...] ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico” (BRASIL, 2015, p. 04), através dos princípios da EEI, articulando com as propostas societárias e pedagógicas indígenas, propiciando e favorecendo a construção de material didático específico, diferenciado e bi/multilíngue e a “[...] articulação dos diversos espaços formativos” (BRASIL, 2015, p. 01) elencando a comunidade, a família e o movimento indígena como espaços pertinentes para as finalidades educacionais da EEI. Além

disso, é objetivo da formação de professores indígenas contribuir para que as escolas indígenas construam, com as pertinências exigidas para a modalidade, seus projetos político pedagógicos (PPP). Nobre (2016) e Santos (2021) dialogam, colocando a discussão acerca da escola e seus objetivos, bem como da função da escola colaboradora na implementação dos projetos societários dos povos, como ponto importante para a reflexão dos cursistas, o que dará sustentação para a estruturação de currículos específicos e diferenciados.

A Resolução CNE/CP 01/2015 normatiza que a formação inicial dos professores indígenas seja feita em cursos específicos, tanto em nível superior quanto em nível médio, através do magistério, de acordo com a excepcionalidade de cada localidade. Tal determinação tem vinculação com o perfil de professor indígena emanado na I CONEEI (2008) e sempre reivindicado pelos povos. Almeja-se um professor, para além do ensino nas diferentes áreas de conhecimento, comprometido com a qualidade dos processos educacionais da escola indígena, com seu povo e com os projetos de futuro construídos no âmbito das aldeias e comunidades, “[...] para que estejam aptos a epistemologicamente formularem suas análises internas e dialogar com a universidade e os conhecimentos que ela traz” (BETTIOL, 2017, p. 107). Apesar da Resolução CNE/CP 01/2015 também elencar a possibilidade de formação em “[...] outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos” (BRASIL, 2015, p. 02) esta não é a exigência prioritária dos movimentos indígenas, no entendimento de que os cursos não específicos não atenderão às singularidades demandadas pela EEI, expresso na I CONEEI (2008) e posteriormente reafirmado na II CONEEI (2018).

Para tanto, a Resolução CNE/CP 01/2015 compreende que os projetos dos cursos estejam coadunantes com os princípios da EEI, mas sem ignorar na formação “[...] a relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes.” (BRASIL, 2015, p. 04), para que possam desenvolver sua cidadania de forma plena tanto em suas aldeias como na sociedade envolvente, sendo “[...] 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.” (BRASIL, 2015, p. 03), prevendo inclusive atividades acadêmicas, científicas e culturais pertinentes aos objetivos e relacionadas com os elementos socioculturais e territoriais do curso.

No que tange às responsabilidades de oferta de cursos, levando em consideração o estipulado na LDBEN/1996, a Resolução CNE/CP 01/2015 determina que cabe à União

I - promover a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas e das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena; e

II - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas (BRASIL, 2015, p. 07).

Aos Estados e Distrito Federal, fica a incumbência de “[...] fomentar a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas nas suas escolas indígenas de Ensino Médio” (BRASIL, 2015, p. 08), reforçando que “As secretarias de educação e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são os responsáveis pela formação dos professores indígenas para atuação nos cursos de educação profissional técnica de Nível Médio” (BRASIL, 2015, p. 07). Além disso, trata da promoção de regimes de colaboração, sendo esta também responsabilidade dos municípios, visando atender as demandas pela formação tanto em nível superior quanto médio, levando sempre em consideração a organização dos planos de ação de acordo com a política dos TEE (BRASIL, 2009). No caso de municípios que possuam seu próprio sistema, é também dada a possibilidade de atender ao nível superior. Elenca-se ainda a responsabilidade ampliada das IES que se localizam mais próximas das Terras Indígenas (TI).

Diante do Parecer CNE/CP 06/2014 e da Resolução CNE/CP 01/2015 darem foco constante aos princípios da EEI, entendemos que a problematização e reflexão dos princípios se faz pertinente para compreendermos como estes se articulam com a formação de professores indígenas e como estes contribuem para a qualidade e pertinência dos cursos, o que faremos no item a seguir.

2.2. Especificidades da Formação de Professores Indígenas

Nobre (2016) reflete que a escola indígena não se justifica a ela mesma. Seus objetivos devem estar alicerçados no compromisso com o seu povo, com sua aldeia. Nesse sentido, a própria formação também não se justifica nela mesma, deve ter compromisso político e social e, ao construir seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), devem estar alinhados com os objetivos, demandas e planos societários dos povos aos quais atende ou atenderá. A formação de professores indígenas deve estar fortemente vinculada ao objetivo da escola indígena para o povo. Questões relacionadas a “qual a função da escola?” e “qual a escola que queremos?”, pode contribuir para pensar a formação de professores indígenas. Grupioni (2008, p. 141), afirma que “[...] a natureza do processo de formação de professores indígenas é absolutamente determinante para sua atuação didática e política à frente da escola indígena”, ou seja, processos

formativos para a docência em escolas indígenas precisam obrigatoriamente, sob pena de não compromisso com a qualidade e relevância dessa formação, está em processo de diálogo e contato constante com os povos a que se destina essa formação.

Consideramos que problematizar a especificidade da Formação de Professores Indígenas só é possível por meio da problematização dos princípios da especificidade, diferença, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo, princípios elegidos pelos povos para orientar a EEI e a formação de professores. Vale salientar que os princípios não se sustentam individualmente. Pelo contrário, eles se complementam e consubstanciam para compor o desejo dos povos indígenas por justiça social, autonomia e valorização enquanto sujeitos históricos, sociais, políticos e culturais.

2.2.1. Especificidade e Diferença

Analisar os princípios da especificidade e da diferença aplicados à formação de professores indígenas implica, primeiramente, analisar, mesmo que brevemente, o entendimento antropológico acerca do conceito de cultura e identidade. De acordo com Meyer (1998, p. 374), a cultura já foi conceituada enquanto agrupamento das experiências, tradições, valores, crenças e maneiras de ser dos diferentes grupos humanos, entendida então como “conjunto finito, fixo e auto-suficiente”. Com os estudos pós-modernos e relacionados à virada linguística, que afirmam ser a linguagem responsável pela sua constituição e produção de sentidos e critérios de pertencimento, o conceito de cultura sofre alterações tanto no entendimento da sua imobilidade quanto de sua presença nos diversos âmbitos (HALL, 1997; SILVA, 2000).

Ainda de acordo com Hall (1997), é por causa dos cada vez mais acelerados contextos globais, um dos elementos com maior dinamicidade e imprevisibilidade é a cultura, já que esta se encontra permeada nos campos sociais, políticos e econômicos tanto influenciando quanto sendo influenciada por estes, através das relações de poder. A cultura tem papel central na elaboração subjetiva, identitária e social dos sujeitos, regulando as ações e práticas através de normas, classificações e regulações. Estas são utilizadas para hierarquizar os grupos, determinando aos que estão no poder como superiores e validados e os outros como inferiorizados, sendo assim desconsiderados, marginalizados e subalternizados pelos grupos hegemônicos. Nesse sentido, Hall (1997, p. 19) afirma que “a cultura global necessita da ‘diferença’ para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial”.

A identidade, por sua vez, baseada nos pressupostos fixos da modernidade, era definida como algo nato nos sujeitos, advindo da essência de cada um, sendo, portanto, antecessora aos contextos sociais, culturais e políticos. Os estudos pós-modernos apresentam um novo olhar sobre a construção identitária. A partir desse novo enfoque, a identidade passa a ser entendida como múltipla, em constante (re)construção, a partir dos modos de subjetivação, das relações e representações sociais, culturais e de poder, bem como dos discursos produzidos, que definam ou reforcem essas identidades (HALL, 1997). De acordo com Silva (2000, p. 1-2) a identidade se estabelece a partir da diferença e de uma cadeia de negações, nomeando essas diferenças de forma a tentar determinar suas fronteiras. Identidade, portanto, depende da diferença e vice-versa, porém “é a diferença que vem em primeiro lugar”, enquanto processo que constrói identidade, sendo que “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)”. Porém, assim como qualquer significação, por depender da linguagem, que é variável e oscilante, identidade e diferença carregam os mesmos traços instáveis e indeterminantes.

Ainda que inconstante, o estabelecimento da diferença, e, portanto, da identidade, não ocorre de maneira neutra. Vincula-se à forma e utilidade em que a sociedade classifica as pessoas, sendo instrumento de hierarquização binária entre a diferença considerada normal (a relacionada à cultura hegemônica) e as diferenças inferiorizadas (aquelas culturas que fogem à normalidade imposta socialmente). Tal hierarquização surge com a colonização dos territórios hoje denominados como Américas, onde, o "Outro", do ponto de vista do eurocristão, é vaso a ser lapidado com a civilidade, ocultando a alteridade, as características e distinções que constituem esse "Outro" (DUSSEL, 1993). Bonin (2010) apresenta o cenário de classificação e inferiorização ao tratar das representações que a sociedade tem dos indígenas, de sua forma de viver e agir, em que o indígena é o ser “primitivo” em oposição binária ao homem “civilizado” que vive na cidade. De acordo com Meyer (1998), as diferenciações, os estabelecimentos de fronteiras têm sido transformados em justificativas para privilégios e vantagens do grupo no poder e de desvantagem e exclusão dos grupos inferiorizados, tendo como fortes marcadores identitários a raça, etnia e nação.

Os conceitos de especificidade e diferença são delimitados nas Diretrizes para a Política Nacional de EEI (BRASIL, 1994, p. 10), onde a especificidade está vinculada a “[...] tradições culturais específicas [...] processos históricos distintos”, uma vez que “[...] Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social”. No que diz respeito à diferença

esta se estabelece no entendimento de que “[...] as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena” (BRASIL, 1994, p. 10) e isso diz respeito à forma como ocupam seus territórios e usufruem dos recursos ali existentes, das características da vida em coletividade, seus processos orais de difusão de conhecimentos, um dos elementos importantes dos processos de ensino-aprendizagem indígena, o que diferencia a EEI da educação não indígena.

A Resolução CNE/CP 01/2015, por sua vez, defende a especificidade e diferença da formação de professores que, visando o atendimento dos dois princípios na EEI, a formação inicial de professores indígenas aconteça em “[...] cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais”, estendendo a especificidade também à formação continuada. Os PPC devem levar em consideração a “[...] 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”, com organização curricular pertinente às características socioculturais e “Para a promoção da qualidade e das especificidades dessas formações, a realização de suas atividades deve ocorrer em espaços e tempos diversificados” (BRASIL, 2015, p. 4), garantindo que esta não se limite às salas de aula e espaços universitários e tenha calendário e organização de hora/aula coerentes com a singularidade presente.

Nesse sentido, contradizendo discursos preconceituosos e discriminatórios acerca da educação escolar e escolas indígenas, devido às suas características que se distanciam dos moldes ocidentalizados, é importante esclarecer o seguinte:

Diferenciado não quer dizer de qualquer jeito. O diferenciado é o conhecimento da nossa cultura, o conhecimento da nossa língua, os nossos saberes. O diferenciado é que ela tem que ser de boa qualidade. E para isso, precisamos formar os nossos professores, porque eles terão que ser capazes de trabalhar com os nossos conhecimentos, nossa grafia, nossa matemática e também com os conhecimentos ditos universais. Assim, o professor é também um pesquisador. A educação indígena pode ajudar a manter a nossa cultura, pode nos ajudar a continuar vivendo de um modo diferente (GRUPIONI, 2008, p. 139).⁸

A colocação do professor Euclides Macuxi é a idealização contida e compreendida por grande parcela da população indígena, bem como das organizações indígenas e da classe de professores indígenas. Além disso,

⁸ Fala do Prof. Euclides Macuxi em entrevista para a pesquisa de Grupioni (2008).

[...] temos uma maneira própria de tomar nossas decisões internas, de resolver nossos conflitos. Decidimos como criar e cuidar de nossas aldeias, fazer casamentos, realizar o cultivo e até mesmo sobre os assuntos que envolvem os não-índios. Temos hábitos e modos diferenciados: nossos conhecimentos estão vivos e nós os respeitamos, e isso precisa ser reconhecido (POVO MURA DE AUTAZES E CAREIRO DA VARZEA, 2019, p. 17).

A afirmação do povo Mura reflete a sua consciência de que os elementos socioculturais e epistemológicos que os constituem enquanto povo devem ser levados em consideração em todo e qualquer processo que os envolva. Não se trata, portanto, de uma perspectiva ou lógica da educação que deva ser pensada e aplicada desmazeladamente. Pelo contrário, a EEI e, em consequência, a formação de professores indígenas, devem ser desenvolvidas levando em consideração critérios de qualidade, que não serão mensurados apenas pelo viés dos conhecimentos universais da sociedade envolvente, mas, através dos princípios de especificidade e diferença, a garantir a pertinência social, cultural e política. E, para tanto, é necessário, como afirma o povo Mura, que se respeite e reconheça tais especificidades e diferenças, bem como sua importância para os povos indígenas. Para Luciano, (2013, p. 105), a presença das culturas, cosmologias e epistemologias não corresponde a um retorno ao que os povos eram anteriores à colonização, como afirmaram/afirmam acerca da EEI, pois voltar ao passado é impossível. Trata-se de “[...] valorização e referência cultural ancestral” em uma vida intercultural, onde os sujeitos indígenas transitem entre os “dois mundos” autonomamente. Que o viver na sociedade indígena tenha o mesmo status de relevância e importância quanto o viver na sociedade envolvente.

Em complementação, Nobre (2016, p. 34) considera importante refletir sobre os movimentos da prática pedagógica do professor indígena para atendimento da especificidade e da diferença, sendo eles a produção de conhecimento, onde “[...] um educador indígena consegue incorporar pedagogicamente na escola um elemento, um componente curricular, um conteúdo ou um conhecimento originário da cultura indígena tradicional”, e a ressignificação, que consiste em se apropriar de algum elemento da cultura não indígena e ao “[...] levá-lo para a escola, atribui-lhe outros sentidos, outros significados, relacionando-o com a cultura indígena.

Sendo assim, pode-se entender que a formação de professores indígenas, atendendo aos princípios de especificidade e diferença, se organizará com o olhar voltado aos elementos socioculturais, históricos e epistemológicos dos povos aos quais o curso visa a atender, compreendendo que estes são constitutivos da identidade do cursista e do povo que este futuro professor atenderá, e precisam ser discutidos, potencializados e sistematizados, em constante reflexão com a realidade atual. Em concordância, Walsh (2009, p. 25) infere que, a valorização

e fortalecimento dos conhecimentos tradicionais perpassam pela “[...] aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente”.

Retomando a fala do professor Euclides Macuxi, a pesquisa é elemento importante para a atuação do professor, e, portanto, deve ser integrante das formações que busquem consubstanciar sua prática. Grupioni (2008) reflete que se a formação não privilegia a pesquisa em seus processos formativos, compromete a qualidade da atuação do professor indígena no que diz respeito à sua atuação na elaboração dos PPP e dos materiais didáticos nas escolas indígenas. Além disso, enfraquece processos de valorização e fortalecimento epistemológicos, cosmológicos, socioculturais, linguísticos e territoriais, que devem estar em foco na EEI. Para o autor,

Apropriando-se da ferramenta da escrita e de procedimentos de pesquisa e sistematização, jovens professores voltam seu olhar para aspectos de seus modos de vida e 'descobrem' procedimentos, interpretações e modos de fazer próprios que não suspeitavam. Inventários de cantos, descrições de rituais, classificações de plantas, animais e seres diversos, bem como descrições de objetos, práticas de iniciação e de curas passam a ser investigadas, registradas, formalizadas e discutidas com outros membros de suas comunidades, criando e ampliando oportunidades de um novo entendimento sobre suas próprias tradições culturais. Esse novo e rico contexto de produção de novas interpretações a respeito de suas próprias práticas culturais é permeado pela atuação de muitos interlocutores, que interagem, a partir de seus lugares institucionais, de modo diferenciado, com os professores indígenas que estão à frente desses processos, e a interpretação que produzem traz necessariamente a marca desta interlocução (GRUPIONI, 2008, p. 197).

A sistematização dos conhecimentos e tradições ancestrais proporciona não apenas o registro, mas também abre espaço para a reflexão dos mesmos contextualizada com a realidade presente desses povos. O autor ainda salienta que é corrente o “[...] pressuposto que os professores em formação são depositários do conhecimento do grupo e que basta que dominem algumas técnicas” (GRUPIONI, 2008, p. 181), quando, na realidade, os conhecimentos indígenas, na maioria dos povos, precisam passar pelo processo de sistematização e formalização para que, então, se realize a transposição didática necessária para que este adquira características de conhecimento escolar, não consistindo em simples sistematização, mas um processo de reflexão em que os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos da sociedade envolvente se inter(relacionem). Para Testa (2008, p. 293), “tomar o conhecimento como tema de estudo não se restringe ao levantamento do que se sabe, mas significa explorar a questão de como se sabe e conhecer os caminhos que dão acesso a esses saberes”, o que implica em analisar

como os conhecimentos indígenas são produzidos, em quais contextos socioculturais e quais os significados desses para o povo em questão. Além disso, as investigações devem ser realizadas de maneira coerente e correta, uma vez que os especialistas detentores desses conhecimentos ainda não sistematizados e que os transferem oralmente são os sábios anciãos, hoje denominados em alguns âmbitos como “intelectual indígena”.

Para Bergamaschi (2014, p. 12), embora o termo possa ser erroneamente vinculado ao entendimento ocidental, e ser destinado apenas a indígenas que possuem certificação universitária, na realidade, o intelectual indígena, vinculado às gnosiologias dos povos indígenas e não se restringindo à lógica das ciências não-indígenas são, conforme afirma a autora, “[...] formados pela e na oralidade, e que mantém a cultura oral como seu esteio de produção e transmissão”. Nesse sentido, os intelectuais indígenas consistem em “[...] possibilidade de empoderamento de suas lideranças, dos sábios, dos estudiosos que se destacam, tanto no seio de suas sociedades, como na interação com espaços não indígenas” (BERGAMASCHI, 2014, p. 12). Na atualidade, vemos o reconhecimento desses intelectuais em diversas universidades do país, como é o caso de Ailton Krenak e Davi Kopenawa. À vista do exposto, é importante que, de uma forma distinta da que vemos historicamente, onde os sábios indígenas eram apenas “informantes” das pesquisas, que estes sejam parte colaborativa e atuante do processo formativo, enquanto formadores nos cursos, como estabelecido na Resolução CNE/CP 01/2015, sendo responsabilidade das instituições construir e implementarem a estratégia necessária para que este atuem, mesmo não possuindo formação escolar, reconhecendo os “[...] saberes e papéis sociocultural, político, religioso ou linguístico”, uma vez que:

Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas (BRASIL, 2015, p. 5).

A Resolução CNE/CEB 05/2012 elenca detidamente os sábios para atuarem na formação de professores e na escola indígena, sendo:

[...] especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. (BRASIL, 2012, n.p.)

Além disso, Grupioni (2008, p. 200) também ressalta que a formação de professores indígenas constitui “[...] arenas importantes de produção de enunciados de pertencimento étnico

e de diferença cultural.", o que vem a exigir dos formadores conhecimentos e sensibilidade acerca das questões antropológicas envolvidas, a fim de potencializar nos caminhos formativos os elementos que constituem e substancializam as diferenças e as especificidades culturais.

Com relação ao Amazonas, a diversidade de povos existentes desafia os cursos de formação, no atendimento à formação específica e diferenciada. A exemplo dos cursos de licenciatura intercultural da UFAM que, até determinado momento, atendiam a turmas de único povo e passam, com a política dos TEE a atenderem turmas mistas. Exemplo disso, o caso da turma Alto Rio Negro, concluída em 2021, que possuía discentes de mais de 10 povos diferentes. Percebe-se que, os cursos têm encarado o desafio como forma de trabalhar a questão da diferença cultural já levando em consideração o contexto interétnico das turmas, potencializando e articulando estratégias interculturais, item a ser tratado a seguir.

2.2.2. Interculturalidade

O conceito de interculturalidade surge a partir das discussões e problematizações na América Latina sobre o histórico de colonização vivido em todo continente americano e a resistência dos povos originários através de processos decoloniais. Tais processos nascem das estratégias e ações decoloniais que levem à superação da matriz colonial, sendo que “A opção decolonial não visa ser a única opção. É apenas uma opção [...] e não simplesmente a verdade irrevogável da história que precisa ser imposta pela força” (MIGNOLO, 2017, p. 13). Para o estabelecimento de processos decoloniais, projeta-se a interculturalidade como elemento importante.

Walsh (2005) conceitua interculturalidade como a relação dos sujeitos culturalmente diversos em condições de igualdade, mas dentro de termos equitativos em um

[...] proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (WALSH, 2005, p. 4).

Convergindo com o conceito acima mencionado, Candau (2008, p. 51) define interculturalidade como “[...] promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade” e essa inter-relação ou interação acontecem no entendimento de que, apesar das culturas possuírem seus elos históricos, elas são dinâmicas, em constante processo de ressignificação e construção, trazendo para si certos graus de hibridização a partir das relações entre sujeitos socioculturalmente diferentes. Assume-se

também que, em grande medida, tais relações se dão de forma hierárquica e com grande incidência discriminatória contra as culturas e grupos culturais inferiorizados e que, portanto, tais interações precisam ser problematizadas através sob o olhar da transformação das relações em âmbitos cultural, social e institucional.

Para Dussel (1993, p. 8-9) a interculturalidade do ponto de vista da filosofia da libertação⁹, através do olhar do outro, historicamente silenciado, dominado e explorado, visa, partindo "[...] do concreto-histórico [...] mostrar essas condições de possibilidade do diálogo, a partir da afirmação da alteridade e, ao mesmo tempo, da negatividade". Trata-se de olhar as relações e interações sob o ponto de vista da diferença enquanto potência, mas também do ponto de vista do que a colonização fez com essa diferença, hierarquizando-a, subjugando-a.

Para Luciano (2013, p. 107):

No diálogo ou na convivência intercultural, o conhecimento do outro é uma necessidade e uma meta primordial para que se chegue a um nível de compreensão mútua capaz de favorecer uma coexistência compartilhada de tempo, espaço e projetos sociais [...] o diálogo intercultural é um instrumento fundamental para que se alcance um nível de convivência (e não apenas de tolerância) compartilhada entre culturas e grupos étnicos.

Nobre (2016, p. 19) nos alerta acerca do perigo do entendimento superficial do que seja a interculturalidade. É preciso salientar que não se trata de mero contato entre culturas, mas é também análise das relações de poder produzidas neste contato, levando em consideração as questões que envolvem não apenas o social, mas também o político e econômico, identificando tais relações e definindo estratégias de desvelamento e desmonte, uma vez que “[...] a tão propalada troca cultural é um processo de natureza social [...] político e econômico desigual, muitas vezes, injusto e perverso para com as sociedades indígenas”. Sob o engodo da interculturalidade, as culturas indígenas podem vir a sofrer ainda mais pressão diante da cultura hegemônica historicamente introduzida à força como a superior, através da colonialidade do ser/saber.

Nesse sentido, Tubino (2004) define dois distintos conceitos de interculturalidade. A interculturalidade funcional que, ao ignorar as injustiças e desigualdades políticas e econômicas causadas pelas relações de poder e as assimetrias sociais, mira seus discursos e reflexões superficialmente apenas nas questões culturais, apaziguando os conflitos com o estado e

⁹ Filosofia da libertação: pensando a partir da realidade concreta vivida historicamente pelos povos latino-americanos, visa retirar esses povos da condição de dominados e oprimidos, mas, para isso, questiona os mitos civilizadores e salvadores que alicerçam a modernidade e justificaram a colonização e seus desdobramentos coloniais (DUSSEL, 1995).

colaborando para a manutenção e continua validação do sistema vigente. Em concordância, Walsh (2009, p. 16) complementa que “Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social” objetivando “[...] impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal”. A interculturalidade crítica, ao contrário disso, entendendo que injustiça econômica e injustiça cultural seriam duas faces da mesma moeda, ao realizar reflexões e diálogos, busca esclarecer e visibilizar o motivo histórico e político das assimetrias, como afirma:

[...] hay que empezar por identificar y tomar conciencia de las causas contextuales [...] Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas (TUBINO, 2004, p. 6-7).

No entendimento de que a invisibilização tem contribuído para que as violações realizadas contra essas populações perdurem, silenciadas. Walsh (2009, p. 23), por sua vez, afirma que a interculturalidade crítica, discutida e desenvolvida no âmbito dos movimentos sociais, no caso apontado pela autora, o movimento indígena, trata-se de “[...] um projeto que aponta à reexistência e à própria vida, para um imaginário ‘outro’ e uma agência ‘outra’ de convivência – de viver ‘com’ – e de sociedade” e reitera o pensamento de Tubino (2004) ao sustentar que

[...] interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele [...] parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso [...] é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009, p. 21-22).

Visa-se, portanto, trazer à tona, problematizar e traçar estratégias de minoração das violências físicas, culturais e sociais, bem como de transformação social. A Resolução CNE/CP 01/2015, ao reafirmar a interculturalidade como um dos princípios da EEI e, por conseguinte, dos cursos que se dediquem à formação de professores indígenas, determina que estes primem por estes princípios e pela “[...] promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências” (BRASIL, 2015, p. 1), incluindo nesses processos os sábios e sábias indígenas, de forma a contribuir para “[...] o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas” (BRASIL, 2015, p. 5).

Nesse sentido, esta deve ser um elemento que perpassasse todo o currículo e experiências de formação, desde as discussões teóricas até as práticas pedagógicas, as assembleias de discussão política dos cursos. Para Luciano (2013, p. 44), a educação em perspectiva intercultural, ao trazer os sistemas de saber de cada povo para dentro, trabalha com a revalorização, fortalecimento e, por consequência, continuação juntamente com a “[...] necessária e desejável complementaridade de conhecimentos científicos e tecnológicos.”. De acordo com Tubino (2004) a interculturalidade, para os movimentos indígenas na América Latina, é processo que possibilita o fortalecimento e valorização das suas identidades enquanto povos indígenas, considerando e defendendo os elementos que compõem esta identidade: cosmovisão, território, cultura e língua.

O questionamento que se levanta é: como a universidade ou outros espaços formativos governamentais podem desenvolver projetos educacionais de fato interculturais, levando em consideração estarem engendrados na lógica colonial/moderna? Conforme afirma Santos (2005), a universidade é uma instituição que cada vez mais visa atender às demandas mercadológicas capitalistas liberais. Processo esse que tende a aprofundar a hierarquização dos conhecimentos e a descontextualização com as demandas sociais. Luciano (2013), por sua vez, reflete que

[...] a interdisciplinaridade acadêmica não foi suficiente para atender à pluralidade de epistemologias e ciências existentes no mundo, uma vez que se manteve intactas as identidades disciplinares eurocêtricas, que só se abrem ao diálogo interdisciplinar no interior da epistemologia ocidental. É necessário pensar a partir da "intercientificidade" para ultrapassar os saberes disciplinares e dar margem a outras epistemologias, inclusive dos povos indígenas, como espaço de produção de conhecimento crítico e científico (LUCIANO, 2013, p. 44).

O que nos leva a compreender que é preciso mais do que a inserção dos sujeitos nos cursos, mas os próprios espaços precisam se (re)construir. Tubino (2004) insere todos na resolução do problema. Para o autor, não adianta apenas o comprometimento dos setores subalternizados, mas também dos setores hegemônicos, em uma tomada de consciência efetiva.

Acerca da formação de professores indígenas e levando em consideração o acima discutido, os cursos devem se organizar de forma a que a interculturalidade crítica perpassasse todos os momentos e experiências formativas, discutindo os processos interculturais, problematizando as causas e estratégias para superação das assimetrias, mas também praticando a interculturalidade, levando em consideração que esta ultrapassa o campo teórico-

metodológico e diz respeito ao entendimento ético e às atitudes e modos de ser concernentes a este composto ético, como afirma Tubino (2004). Santos (2021, p. 305) também aponta que

[...] a oferta de processo formativo para esses docentes [...] tende a ultrapassar as dimensões e objetivos acadêmicos, considerando que as turmas recebem alunos de diversos povos, com processos históricos e escolarização diferenciados, conduzindo os “formadores” à necessidade de reencontro e ressignificação de epistemologias.

O que implica no processo de (re)construção conceitual acerca do que vem a ser ciência, rumo à ampliação do olhar para as intepistemologias. Outro elemento importante que se faz necessário problematizar é a ação político-educativa. E aqui elencamos mais uma vez a importância do movimento social para o processo formativo, e, neste caso, o movimento indígena. No Brasil é histórica a luta do movimento indígena para que a EEI se consolide como um potente agente transformador. Regionalmente, desde os anos 1990, o COPIAM teve papel importante na discussão da implementação dos cursos de Magistério Indígena e das Licenciaturas Interculturais na região norte do país e, mais recentemente, desde 2014, o FOREEIA tem atuado no Amazonas. Os momentos de assembleia estadual ou por TEE contribuem para não apenas compreender o panorama, mas como momento estratégico para a luta indígena. Se faz coerente e necessária a efetiva participação dos alunos em formação, bem como do corpo docente em momentos como este, tanto para a escuta quanto para a colaboração para as discussões e planos. Conforme afirma Nobre (2016, p. 19), “é no aspecto político da interculturalidade que residirá a medida da eficácia ou do fracasso de uma educação intercultural”.

Cochran-Smith (2003) propõe a análise da formação dos professores sob a ótica da interculturalidade, lançando mão de sete critérios que configuram, segundo a autora, elementos importantes para processos formativos e práticas docentes estabelecidos dentro dos preceitos de educação intercultural. O primeiro é denominado como “Estatuto da Diversidade”. Este corresponde à perspectiva com que se trabalha a diferença cultural, se como um problema a ser resolvido a partir da assunção de uma monocultura ou, pelo contrário, como direito internacional e nacionalmente instituído e oportunidade desafiadora de potencializar e ampliar a relevância sociocultural e ética. Na EEI, seria considerar as especificidades e diversidades socioculturais, linguísticas, territoriais e epistemológicas como aliadas do ensino-aprendizagem, caminhando com harmonia e proporcionalidade com os conhecimentos e ciência da sociedade envolvente. Para Luciano (2013, p. 111), a interculturalidade é propícia para que, não de forma passiva, mas refletiva e criativa, elementos da tradição cultural sejam

"atualizados" para que estejam preparados para lidar com "[...] novas situações enfrentadas pelos indígenas", bem como para processos formativos que contribuam para os projetos societários de seu povo.

O segundo critério, de acordo com Cochran-Smith (2003), é o de “Justiça Social”, onde, através de processos educativos interculturais se almeje alcançar a equidade de trajetórias educacionais, assumindo que a desigualdade social e, conseqüentemente, educacional, é imposta pelo sistema eurocêntrico universalizador e hierarquizante, possibilitando a assunção da diversidade de formas de ensino-aprendizagem e de processos pedagógicos, para que todos se beneficiem igualmente. Na EEI é fazer compreender a histórica relação de colonização e subalternização dos povos, retomar suas formas de ensinar e aprender e, aliando com formas outras, desenvolver processos formativos que visem garantir qualidade educacional. Em complementação, para Walsh (2009, p. 23) é essencial que haja a preocupação com a

[...] exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos [...] com as práticas – de desumanização e de subordinação de conhecimentos – que privilegiam alguns sobre outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm em seu interior.

O terceiro elemento indicado por Cochran-Smith (2003) trata-se dos “conhecimentos e aprendizagens dos professores”, que, durante sua formação, devem ter acesso a subsídios teórico-metodológicos pertinentes e coerentes à educação intercultural, considerando que os aportes conceituais eurocentrados não são universais e a exclusividade dos métodos de transmissão tradicionais a eles não cabem a processos formativos em perspectiva intercultural. O quarto elemento diz respeito diretamente à “prática profissional” do professor e sua capacidade de ensinar em contexto de diversidade, com as competências necessárias e abertas ao contínuo aprendizado e reflexão sobre as culturas do alunado, à revisão e/ou ressignificação dos processos de ensino-aprendizagem propiciando equidade.

Nesse sentido, trata-se da formação de professores voltada a atender às especificidades socioculturais e linguísticas dos alunos, refletindo em uma prática coerente e atenta aos processos próprios de aprendizagem dos povos. Em concordância, Walsh afirma que

Falar de uma política epistêmica da interculturalidade, mas também de epistemologias políticas e críticas, poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno da interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural e focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento

e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial” (WASLH, 2009, p. 24).

O critério cinco, elencado Cochran-Smith (2003), trata dos “efeitos da formação para a diversidade” que seriam analisados mediante avaliação qualitativa, está sendo feita através da premissa intercultural, levando em consideração os objetivos socioeducativos propostos e aplicados e realizada por sujeitos imbuídos da interculturalidade e, no que diz respeito à EEI podemos também incluir os sábios e lideranças indígenas, que se configuram como os legítimos conhecedores das culturas indígenas. O sexto critério trata acerca da “seleção dos professores” e como a reflexão não trata de escolas indígenas em específico, para a autora, é preciso haver mescla étnica e cultural na composição do corpo docente e que estes possuam conhecimentos e competências para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais. Refletindo sobre a EEI, as normativas legais sobre a modalidade, expressando a vontade dos povos indígenas, orienta acerca do professor indígena ser do próprio povo e/ou comunidade em que irá atuar. Quanto às competências, não se pode negar a possibilidade da existência de professores que pertencem ao povo, mas que seu trabalho docente nada mais é que baseado no modelo de escola universalizante monocultural, indo no caminho oposto às práticas interculturais, vindo então a atuar como contradição ao que se determina para a EEI. O sétimo e último critério estabelece a “coerência global entre os critérios” de forma que estes se consubstanciem em um conjunto lógico, sólido e coerente.

Nesse sentido, os cursos específicos de formação de professores indígena, tem o mérito de consolidar no profissional docente conhecimentos e práticas educativas que, aliando conhecimentos científicos e tradicionais de forma intercultural crítica, visem dar condições de que os sujeitos desenvolvam autonomia para trabalhar em suas aldeias ou fora dela para manter seu direito à terra, com a gestão e política ambiental e de territorialidade auto-sustentável através de projetos societários, para preservação dos seus territórios, culturas, línguas e epistemologias. A interculturalidade crítica pode ser considerada como o princípio que dá sustentação e significado consistente aos outros princípios, ao trazer à cena reflexões e questionamentos que tendem à mudança não apenas de práticas educativas, mas dos sujeitos, da sociedade e da ordem hegemônica vigente.

2.2.3. Bi/multilinguismo

De acordo com Cesar e Maher (2018, p. 1300), a questão que envolve a discussão de política linguística no âmbito dos povos indígenas, diz respeito diretamente à “[...] políticas de identidade, projetos políticos de auto-afirmação e educação intercultural”, bem como “[...] a

colonialidade do saber/poder que silencia, inviabiliza e desprestigia as diversas formas de estar/estar/pensar/falar das populações periféricas".

Devido às características culturais dos povos indígenas de tradição oral, as línguas indígenas são consideradas guardiãs das culturas, cosmologias e das epistemologias tradicionais indígenas e, assim como estas, sofreram e sofrem com a sua inferiorização diante da língua de uso nacional, a língua portuguesa, e com a tentativa de apagamento social e histórico, como afirma Freire (2011), o que acarretou/acarreta na extinção de diversas línguas por todo o país. Uma das fortes ações para este apagamento é a obrigatoriedade das escolas destinadas aos povos em ensinar e falar somente a língua portuguesa, sob pena de castigos físicos às crianças que utilizassem suas línguas no âmbito escolar. Paradigmaticamente, a importância da língua indígena e seu uso nos processos educacionais das escolas indígenas se transmuta com a CF/1988, como já mencionado, embora ainda não tenha alcançado todas as escolas indígenas. Em um movimento de retrocessos no âmbito da educação, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), discutida na Secretaria de Alfabetização (SEALF) e instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, no âmbito do governo Bolsonaro (2019-2022), fere a CF/1988, estabelecendo que "A alfabetização de populações indígenas, por sua vez, será em língua portuguesa, assegurando a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem das comunidades" (BRASIL, 2019, p. 7). Nesse caso, fica clara a intenção do uso da língua indígena apenas como língua transitória e a língua portuguesa como língua de prioridade e não língua adicional.

Rocha D'Angelis (2009, p. 6), ao tratar da realidade linguística na maioria das escolas indígenas retrata que o quadro é de "[...] línguas indígenas operando como língua estrangeira na própria terra indígena", isso porque, entre os vários motivos, está o fato da aplicação do bilinguismo de transição, onde a finalidade é migrar o ensino de modo gradual para a língua portuguesa e, de igual importância, a falta de preparo e de assessoramento dos docentes indígenas para desenvolver a alfabetização e letramento em língua materna. O autor entende este fator como um dos elementos principais para os altos níveis de reprovação e de evasão escolar. Além disso, a progressiva retirada da língua indígena com o decorrer dos anos escolares, mesmo com as DCNEEI (BRASIL, 2012) sinalizando sua importância no decorrer de toda a Educação Básica, e a ausência de permanentes trabalhos voltados à valorização e fortalecimento linguístico, faz com que cada vez as crianças indígenas dêem preferência ao uso da língua portuguesa em detrimento das línguas maternas, provocando a fragilização crescente das mesmas.

Os povos indígenas almejam aprender a língua portuguesa, mas não de forma imposta e como única forma de comunicação válida. De acordo com Xucuru Kariri *apud* Cesar e Maher (2018, p. 1301) “estamos [nós, os indígenas] transitando em diversos espaços sociais, tentando dominar seus códigos para interagirmos, mas trazendo a bagagem das nossas formações em nossos grupos primários – nossas famílias, nossas aldeias, nossos bairros, nossas cidades”. De acordo com Grupioni (2008, p. 158), durante os anos 1980 e 1990, a maioria dos cursos de formação indígena para a docência, possuíam como característica principal a alfabetização em língua portuguesa, sendo, nesse sentido, “[...] o principal atrativo por muitos jovens indígenas, fascinados pelos saberes dos brancos que poderiam acessar por meio da escrita”.

No caso do Amazonas, as mais de 60 línguas indígenas existentes pertencem a 15 famílias linguísticas distintas, se apresentando como uma complexidade imensurável e desafiadora aos cursos de formação de professores, uma vez que parte considerável destas línguas não possuem documentação ou sistema de escrita. Soma-se a isso, o fato de serem diversos os contextos sociolinguísticos: a) Língua materna: regiões onde a língua materna é a língua indígena e regiões que, devido ao histórico de contato, não possuem sua língua indígena “viva”, sendo a língua portuguesa a língua que se configura enquanto materna; b) Contexto bi/multilíngue: a existência de mais de 1 língua indígena falada, como é o caso do povo Baniwa, e os contextos que envolvem língua indígena, língua portuguesa e língua espanhola, em regiões de fronteira (SANTOS, 2021). Outro desafio apontado é a idealização do docente indígena em formação, baseada em parâmetros outros, externos à realidade indígena no país e no estado, uma vez que na realidade, ocorre a entrada de estudantes semialfabetizados, com “[...] limitação no processo de leitura e escrita tanto em língua indígena, quanto em língua portuguesa” (SANTOS, 2021, p. 28). Em complementação, Grupioni (2008, p. 178) afirma que “Ignorar essa realidade faz com que a progressão nos níveis de formação não corresponda às competências e capacidades dos professores formados” e, após formados “[...] tem diante de si a tarefa de formar crianças indígenas com tais habilidades que nem mesmo eles adquiriram”.

Levando em consideração a demanda expressa pelos povos indígenas, a Resolução CNE/CEP 01/2015 incorpora aos seus objetivos as línguas indígenas enquanto “[...] expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária” (BRASIL, 2015, p. 1) dos povos originários, e estabelece no perfil do professor indígena o “[...] conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2015, p. 3). Nesse sentido, as formações devem se preocupar em atender às características linguísticas dos

professores em formação, de forma que estes desenvolvam competências que contribuam para os PPP, para pesquisas e construção de material didático, levando em consideração o contexto sociolinguístico em que o povo ou aldeia se encontre. Dessa forma, cabe ao “[...] professor indígena, ao mesmo tempo que ensine-aprendendo, também amplie, registre e sistematize o conhecimento sobre a língua do seu povo” (SANTOS, 2021, p. 316).

Rocha D'Angelis (2009) assevera a importância do desenvolvimento/reforço do uso social das línguas indígenas nos mais diversos contextos, nas modalidades oral e escrita, formatos e suportes, além de práticas contínuas metalinguísticas e epilinguísticas (a respeito e sobre a língua), visando à efetiva competência linguística, com autonomia e potencial expressivo da mesma. Santos (2021, p. 300), por sua vez, aponta a importância da:

[...] diminuição da distância entre as epistemologias ocidentais linguísticas e as epistemologias indígenas, para ser definido o que realmente é relevante nesse processo de formação linguística dos docentes indígenas [...] conforme a relação de contato estabelecida com a sociedade envolvente.

Nesse sentido, Martins *et al* (2016, p. 336), afirmam sobre a formação de professores que “[...] torna-se necessário tematizar noções de políticas e planejamento linguístico e refletir sobre os espaços da língua indígena no cotidiano do Curso”. Para estes é importante que se adote “[...] medidas na formação de professores que são planejadas para revigorar, fortalecer, dinamizar as línguas indígenas a fim de que elas possam fazer frente à força da língua portuguesa nas escolas indígenas”. Em complementação, Santos (2021, p. 325) também assinala acerca da importância do “[...] entendimento sobre os processos sociohistóricos, antropológicos, pedagógicos, que envolvem o desenvolvimento e aquisição da escrita e da leitura, manutenção e fortalecimento” através da pesquisa ação e em perspectiva intercultural crítica. Cesar e Maher (2018, p. 1303) apresentam como importante para a fortificação das línguas e identidades indígenas:

[...] processos de pesquisa, documentação e gramaticalização dos seus repertórios linguísticos atualizados no uso cotidiano pelos seus “mais velhos” ou em documentos escritos no sentido de (re) afirmar uma identidade linguística própria como falantes das suas línguas originárias.

Em concordância, Martins *et al* (2016) consideram como elementos importantes para a política linguística da formação de professores indígenas, o registro escrito das aulas nas línguas indígenas e portuguesa, de forma que os formandos aprimorem a escrita e o uso nos diversos gêneros textuais. Além disso, a tradução das aulas, geralmente ministradas em português (já que, geralmente, os docentes não dominam as línguas indígenas), práticas de oralidade e escrita,

realização de ritualística nas aulas presenciais e seminários e apresentações culturais no tempo comunidade, técnicos e professores bilíngues, bem como o estabelecimento constante de pesquisa sobre a língua, palestras nas escolas sobre a importância do ensino em língua materna. Tais elementos encontram-se presentes, de acordo com os autores, ao longo da Licenciatura Intercultural Teko Arandu da Faculdade Indígena (FAIND).

Cabendo ao docente indígena ser protagonista na tomada de consciência do povo quanto a necessidade de fortalecimento da língua como elemento essencial para manutenção da cultura e da vontade de manutenção dessa língua e dessa comunidade linguística (SANTOS, 2021), é importante que este de fato acredite nessa língua. Rocha D'Angelis (2009, p. 09) assevera que “[...] acreditem, efetivamente, nas potencialidades comunicativas e no desenvolvimento presente e futuro de suas línguas maternas [...] e tenham real apreço por sua língua materna e uma atitude efetivamente positiva face a elas”. Como exemplo disso, a ausência ou uso do nome indígena por parte de professores.

No que diz respeito ao entendimento da língua indígena enquanto instrumento de resistência, temos no Amazonas o povo Mura, habitantes originalmente da região do médio rio Madeira e hoje presentes ao longo de todo o Madeira e grande parte dos rios Amazonas e Purus, nos municípios de Autazes e Careiro da Várzea principalmente, mas também Aripuanã, Borba, Itacoatiara, Manicoré e Nova Olinda, como afirma Moraes *et al* (2011). Devido ao violento contexto histórico de contato, o povo Mura perde sua língua originária, vindo a ser falante exclusivamente de língua portuguesa. Segundo as autoras, o processo de reafirmação étnica se dá através da atuação protagonista dos professores indígenas nas escolas. De acordo com Silva e Horta (2011, p. 155-156), quando da elaboração coletiva da proposta para a Licenciatura Intercultural na Faculdade de Educação, o povo decidiu que queria desenvolver uma língua indígena em seu currículo da formação, como estratégia identitária. Para tanto, escolheram a língua Nheengatu, que apesar de “[...] utilizada como instrumento de dominação, hoje os professores Mura a projetam como possível instrumento de emancipação”, porém com o entendimento de que “[...] falar ou estudar uma língua indígena não os faz ‘mais’ ou ‘menos’ Mura” e que “[...] o Nheengatu poderá servir futuramente como forma de defesa e valorização de sua identidade junto a outros povos e frente à sociedade envolvente”.

Como uma das mais recentes e abrangentes ações voltadas ao fortalecimento, valorização e revitalização de línguas de povos originários, temos a Década Internacional das Línguas Indígenas, estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2019, Ano Internacional das Línguas Indígenas, que, levando em consideração a necessidade de

conscientização do perigo de apagamento das línguas indígenas e de que estas são importantes para a identidade e a cultura dos povos indígenas, buscou “[...] mobilizar a las partes interesadas y los recursos para una acción coordinada en todo el mundo encaminada a preservarlas, revitalizarlas y promoverlas” (UNESCO, 2019, p. 2), com foco no protagonismo dos povos nas discussões e ações implementadas. No decorrer do ano de 2020, 2021 e 2022 foram construídos, com participação ampla, os planos de ação em nível global, nacional e regional. No Brasil, o Grupo de Trabalho Nacional foi lançado em agosto de 2021, seguido das reuniões regionais no mesmo ano e busca tratar das questões referentes às línguas indígenas, línguas de sinais indígenas e de português indígena, que se dedica a refletir acerca dos contextos de empréstimos linguísticos e de língua portuguesa enquanto língua adicional.

Considera-se, portanto, tendo em mente os elementos expostos acima, que o bi/multilinguismo incorre na formação de professores indígenas, quando esta dá condições de que o docente em formação estabeleça sua autonomia na prática e no ensino da língua materna, enquanto língua de instrução, e na língua portuguesa, enquanto segunda língua, salvo os casos em que essa lógica não se aplica, então outras formas e estratégias devem ser traçadas. Quando estabelece no curso uma política linguística que vise a oralidade, a reflexão, o estudo e a consciência acerca da relevância das línguas originárias para o manutenção das culturas, bem como com ações de sistematização das línguas ainda não sistematizadas, revitalização de línguas “enfraquecidas” ou de língua de resistência, de criação de material de acordo com o contexto linguístico da escola indígena e práticas de alfabetização e letramento significativas e contextualizadas com os territórios e as realidades indígenas.

2.2.4. Comunitarismo

De acordo com o dicionário Aulete (2022, n.p), o termo comunitarismo diz respeito à “Ciência ou prática de governo que privilegia o que é comunitário, coletivo ou resultante da participação do agrupamento”. O dicionário Priberam (2021, n.p), o termo comunitarismo tem o significado de "1. Sistema político que dá primazia ao que é comunitário ou ao que é realizado com a participação da comunidade" e "Qualidade ou característica do que privilegia o que é comunitário". Remete-se, portanto, ao sentido de coletividade, onde não apenas o modo de se viver, mas também as decisões a serem tomadas e os projetos societários se realizam na esfera da comunidade como um todo. Falar de comunitarismo exige tratar acerca do local físico onde o comunitarismo, bem como os elementos das culturas indígenas se congregam e se manifestam, que é o território. A modernidade e os processos colonizadores/coloniais estabeleceram suas lógicas, em um claro movimento de separação do sujeito com o meio, do

homem e a terra. Para Krenak (2020, p. 22-23), “a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas, de existência e de hábitos”, em uma tentativa de homogeneização de tudo e todos e de apagamento de tudo que diverge dessa lógica “humanizadora”.

O território, para os povos indígenas, vai além de espaço de extração e exploração, como infelizmente é visto em nossa sociedade, mas possui significado cosmológico e cultural, que compõe a identidade do povo. Para Krenak (2020), não há identidade indígena sem a conexão com a natureza e seus elementos, o território e a ancestralidade do povo contida nele. Para os Mura, por exemplo:

Cada animal, seja inseto, sapo, peixes, tem uma história na nossa mitologia. Nós conhecemos a origem deles e sabemos tudo sobre seus comportamentos porque os antigos nos deixaram esses conhecimentos. Nós sabemos que as estrelas têm relação direta com o nível das águas, e que os botos, por exemplo, escolhem os lugares onde serão as cidades dos encantados. Desde nossos antepassados nós trazemos esses conhecimentos: os antigos escolhiam os lugares para fazer as roças e aldeias perto das cidades submersas dos encantados. Para nossos conhecimentos, as coisas estão ligadas. Tudo está ligado. Muitas vezes, os não-índios olham para um igarapé e pensam que se mudarem o curso dele não irão nos afetar. Mas nós conhecemos os donos, sabemos que os encantados ficam bravos quando mexemos com suas coisas e muitas vezes quem sofre as consequências das atitudes dos não-índios somos nós (POVO MURA DE AUTAZES E CAREIRO DA VÁRZEA, 2019, p. 36-37).

Para os povos da TI Alto Rio Negro:

[...] o território é muito mais do que o espaço geográfico visível de onde os povos indígenas extraem os recursos necessários para a sobrevivência. O território e suas paisagens são também história, memória e fonte de poderes espirituais fundamentais para a manutenção da vida. O que para os não-indígenas é uma simples pedra, uma serra, um banco de areia ou uma ilha qualquer no meio do rio, para os conhecedores dos diversos povos do Alto Rio Negro pode ser uma casa ancestral, onde estão guardados as memórias e os poderes criativos do tempo da origem do mundo e da humanidade. Ou pode ser também a morada de algum espírito da floresta, em geral responsável pela vida e reprodução dos peixes e outros animais (FOIRN, 2019, p. 47).

Kopenawa e Albert (2015, p. 203) ao relatar sobre a devastação causada pelo espírito *mōruxi wakē*¹⁰:

Contaram-nos que, em certos lugares, as árvores jamais voltaram a crescer. [...] Noutros lugares, ao contrário, a floresta cresceu de novo, porque o ser da

¹⁰ *mōruxi wakē*: vulcão na língua Yanomami.

riqueza da terra, que chamamos de *Huture* ou *Në roperi*, trabalhou sem parar para replantá-la [...] para nossos ancestrais, seus filhos e netos poderem comer.

Os trechos acima trazem uma demonstração evidente de que, dentro da cultura de cada povo, há a vinculação de seus territórios com a cosmologia ancestral, sendo este universo vivo e acolhedor dos elementos que compõem os modos de crer, viver, produzir e organizar os conhecimentos dos povos indígenas, vindo a incidir sobre todas as práticas desse povo. Nesse sentido, Haesbaert (2020, p. 146) compreende que a “[...] etnodiversidade, nesse caso, deve ser interpretada também, sempre, como biodiversidade, pois os traços culturais estão intimamente amalgamados com a multiplicidade do ambiente natural em que a vida desses povos é desdobrada. O autor, ao analisar a categoria território, com foco específico na América Latina, levanta três possibilidades possíveis para se entender o conceito de território: como categoria normativa, que especifica o que é e o que este deveria ser através de regulamentações baseadas em conceitos europeus; como categoria de análise acadêmica, desenvolvendo conceitualmente sua definição teórica e metodológica de estudo; e como categoria da prática “[...] como proposta no cotidiano da maioria dos grupos sociais” (HAESBAERT, 2020, p. 141), principalmente entre os grupos sociais historicamente subalternizados, que se difere da perspectiva de território hegemonicamente imposta com a colonização. Para o autor, os territórios, vistos sob este ângulo, são compostos pelo que este chama de “referenciais simbólicos” que compõem a identidade dos que ali residem e resistem, através da reunião inseparável entre o que é natural, cultural, político e econômico. Sob esse aspecto, “O território se torna, assim, antes de tudo, território de vida para grupos cuja existência se deve a essa relação indissociável com seus espaços vividos, rompendo com a visão dicotômica entre materialidade/espiritualidade, natureza e sociedade (HAESBAERT, 2020, p. 145).

É notadamente evidente, ao analisarmos o atual contexto social e ambiental global, que o modelo desenvolvimentista implementado trouxe e traz consequências que tem levantado questionamentos acerca da sua real efetividade enquanto modelo de sucesso, levando em consideração a gigantesca degradação ambiental e as desigualdades e injustiças sociais existentes, o que tem suscitado e ampliado as discussões acerca de outras formas ou soluções para o quadro em que nos encontramos. Entre estas, a discussão acerca do Bem Viver que nasce em países andinos da América Latina, com propostas aderidas pelas constituições de alguns países, tais como Equador e Bolívia, mas sem uma materialização deste conceito através das políticas públicas e ações governamentais (ACOSTA, 2016). A definição de Bem Viver conceituada pelo autor se baseia em “experiências e das lutas do mundo indígena” (ACOSTA, 2016, p. 28) para uma mudança radical das bases socioeconômicas das sociedades, uma vez

que temos estabelecido uma lógica que individualiza os sujeitos, nutre o acúmulo de bens em detrimento de outros que nada tem, fomenta a destruição da vida não apenas no meio ambiente, mas do ser humano em uma escala cada vez mais ampliada.

É nesse sentido que os povos indígenas no Brasil, ao demandarem por uma educação propriamente indígena, elenca como um dos princípios da EEI o comunitarismo, sendo reafirmado pelas normativas relacionadas, principalmente na pactuação dos TEE, onde a territorialidade é o elemento que incidirá sobre a organização desses. No que diz respeito à formação de professores indígenas, especificamente, destaca na Resolução CNE/CP no. 01/2015 que os cursos se atenham a “[...] articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território” com a “[...] apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental” (BRASIL, 2015, p. 3).

À vista disso, atender ao princípio do comunitarismo no âmbito educacional e da formação de professores indígenas seria aliar educação ao território, à territorialidade ancestral dos povos, à perspectiva de coletividade em que os povos se pautam, e aos projetos societários que desenvolvem e/ou pretendem desenvolver, de forma a fortalecê-los, levando à reflexão e em consideração os contextos históricos de invasão e exploração que cada região sofreu/sofre. No Amazonas, devido a sua vasta área territorial e riqueza da biodiversidade, são inúmeros os tipos de situações que os povos indígenas lidam com relação às infrações em seus territórios: garimpo, grilagem, derrubada de madeira, caça e pesca ilegal, como afirma o CIMI (2022). Apesar da garantia constitucional aos seus territórios e da responsabilidade do governo federal em zelar pela integridade das TI, nota-se a ausência do Estado em efetivar as políticas de monitoramento e gestão, garantindo o direito constitucional dos povos. Nesse sentido, para Luciano (2013, p. 105), almeja-se “[...] equilibrar forças políticas e técnicas em vista da retomada de sua autonomia interna” e, para tanto, os povos buscam, através da EEI e de outras frentes de luta, se apropriar criticamente de instrumentos que originalmente não compunham o Bem Viver dos povos, entendendo que é preciso ressignificar processos e práticas ancestrais em prol da autonomia e autodeterminação. Em concordância, Krenak (2020, p. 40) considera que:

O dilema político que ficou para nossas comunidades que sobreviveram ao século XX é ainda hoje precisar disputar os últimos redutos onde a natureza é próspera, onde podemos suprir as nossas necessidades alimentares e de moradia, e onde sobrevivem os modos que cada uma dessas pequenas

sociedades tem de se manter no tempo, dando conta de si mesmas sem criar uma dependência excessiva do Estado.

E, para tanto, a atuação do professor é imprescindível, no sentido de, através de práticas educativas que levem à reflexão acerca das “[...] lógicas de produção, circulação, distribuição e consumo de bens e serviços” a fim de “[...] romper com a realidade que se esconde por trás da ideia de 'viver melhor' dentro do capitalismo [...] buscar novas formas de vida, revitalizando a discussão política ofuscada pela visão economicista” (ACOSTA, 2016, p. 17). Arroyo (2014) considera o potencial das pedagogias de resistência para o processo de formação dos sujeitos, já que, nascidas na luta dos movimentos sociais indígenas para retomada, reconhecimento e demarcação de suas terras, lança-se para objetivos coletivos e sustentáveis, onde a escola tem papel primordial, sendo elemento de contribuição para tais propósitos.

Há a possibilidade de ressignificação de ferramentas para o desenvolvimento e aprofundamento acerca das demandas coletivas do povo para a transposição didática tanto para a escola quanto para a formação dos professores indígenas. É o caso da experiência no curso de Licenciatura em Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação da UFAM no âmbito do PIBID e do Residência Pedagógica com as turmas Alto Rio Negro, Madeira/Manicoré e Alto Rio Solimões. A experiência consistiu na instrumentalização dos docentes em formação acerca das ferramentas da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI) – etnomapeamento e etnozoneamento –, para que estes realizassem com suas aldeias coletivamente, vindo a “[...] conhecer e reconhecer, durante o processo, as potencialidades naturais para que as mesmas possam ser utilizadas de forma sustentável” (SANTOS *et al*, 2019, p. 4). Nessa construção, retomava-se a memória dos costumes socioculturais econômicos, bem como dos elementos cosmológicos ali existentes, analisava-se as fragilidades e fortalezas a serem potencializadas, traçando planos de ação ou complementando projetos já existentes. Cabia ao professor em formação analisar os resultados do etnomapeamento e etnozoneamento e transpor didaticamente para o currículo da escola os elementos que viessem de encontro à formulação coletivamente construída, levando em consideração as etapas e disciplinas que este professor atuava (SANTOS *et al*, 2019).

Entende-se também que há de se pensar a organização do curso de acordo com as características territoriais e coletivas, manter estabelecidos periodicamente o diálogo para reflexão e avaliação dos cursos de formação com o povo, o desenvolvimento de atividades de ensino e pesquisa em comunidade e com a comunidade intercultural e interdisciplinarmente, vinculando as práticas educativas à vida em comunidade dos povos indígenas, uma vez que

[...] docentes, lideranças, pesquisadores, formadores permanecem demonstrando que, somente quando os povos indígenas, coletivamente, assumirem a escola, apropriando-se tanto pedagógica quanto administrativamente, será efetivamente indígena. Para tanto, faz-se necessário avançar na formação dos professores, inserindo a comunidade, para que interesses e projetos sejam comuns, assim como as demandas, colaborando para efetivação da autonomia e dos princípios da Educação Escolar Indígena (SANTOS, 2021, p. 304).

Infere-se, portanto, através da análise da Resolução CNE/CP 01/2015 e de seu Parecer que a formação de professores indígenas para se desenvolver com qualidade e com pertinência, precisa ter forte vinculação com o povo, o território e a escola indígena, de forma a atender seus anseios e objetivos. Para tanto, os princípios instituídos para a EEI são os mesmos a serem admitidos e desenvolvidos na formação de professores. Reiteramos que os princípios acima problematizados não podem ser pensados em separado em sua materialização. São complementares um ao outro, de forma que, se desenvolvidos de forma individual, descaracteriza-se e anula-se a pertinência dos mesmos, esvaziando-os dos seus sentidos.

III. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O objeto desta pesquisa foi a reformulação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara. Levando em consideração as especificidades deste objeto, do fenômeno e dos sujeitos da pesquisa, considerou-se relevante refletir sobre o caminho percorrido e a perspectiva metodológica utilizada na pesquisa. Nesse sentido, o capítulo que segue discorre acerca do referencial epistemológico, da perspectiva e procedimentos metodológicos adotados, bem como dos documentos e sujeitos da pesquisa que foram base para a construção dos dados.

3.1. Referencial epistemológico: Decolonialidade e Interculturalidade Crítica

Na história mundial e, principalmente das Américas, países europeus em um movimento de “expansão”, invadiram territórios em diversos continentes e, como estratégia de colonização, realizaram a imposição da lógica capitalista e eurocristã, hierarquizando e inferiorizando os processos epistemológicos, culturais e educacionais dos povos colonizados, frente à supremacia dos conhecimentos da ciência moderna, uma vez que a perspectiva cognitiva imposta pelo colonizador “[...] naturaliza a experiência dos indivíduos neste padrão de poder” (QUIJANO, 2010, p. 75), conjuntamente com a perspectiva evolucionista que colocava estes povos em um estágio atrasado/inferior de humanidade. As estratégias de resistência dos povos colonizados frente às violências e violações sofridas sob a bandeira do desenvolvimento civilizatório europeu são denominadas como decolonialidade.

Apesar da emancipação dos países, o pós-colonialismo estabelecido continuou fundamentado nos princípios da colonialidade do poder, ser e saber, oprimindo os povos originários ainda existentes. O conceito de colonialidade, que se distingue do conceito de colonialismo, diz respeito às estruturas, processos e relações sociais, políticas e econômicas que, fundamentados na lógica colonialista, não interrompem a hegemonia capitalista eurocêntrica patriarcal impressa aos países colonizados após seus processos de libertação, mas a mantém, preservando injustiças sociais e econômicas e a desumanização dos grupos subalternizados (MALDONADO-TORRES, 2020).

Como explica Quijano (2000), a colonialidade do poder nasce com o estabelecimento do capital enquanto poder mundial, através dos processos coloniais, centralizando o controle político, do trabalho, da produção de riquezas e de poder nos países europeus, naturalizando a hierarquização dominados e dominantes, bárbaros e civilizados, baseado em critérios de racialização, relegando os territórios e sujeitos inferiorizados a patamares de menor ou quase nenhuma importância e, por tanto, adequados à escravidão, como os negros, ou à diversos tipos

de servidão, como os indígenas. Dussel (1993) explica que, ao "descobrir" as Américas, a Europa não a vislumbra como um outro continente com elementos a serem de fato conhecidos, com potencial para novas aprendizagens, novos conhecimentos, mas como local de projeção de si própria, se autoproclamando centro do mundo e renegando as Américas à periferia. Com os preceitos de civilidade fundamentados no eurocentrismo e no mito da modernidade, a realidade passa a ser identificada a partir desse olhar de categorização também nos âmbitos sociais, culturais e epistemológicos. Em concordância, Maldonado-Torres (2020) salienta que a violência recorrente contra os sujeitos colonizados também é justificada sob os mesmos argumentos, legitimando a violência sexual, tortura, espolho e morte.

A colonialidade do saber, por sua vez, nascida através da colonialidade do poder, concentra hegemonicamente o conhecimento e sua produção, baseando-se no percurso ocidental de desenvolvimento científico, estabelecendo-o como ciência universal e única válida, uma vez que "[...] en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas" (CASTRO-GÓMEZ, 2000, p. 88), deixando de fora da “validade científica” toda a construção epistemológica dos povos colonizados. Ainda de acordo com Castro-Gómez (2000) para que tal colonialidade se estabeleça, as instituições modernas se empenham em adaptar os sujeitos ao aparato de produção de conhecimento moderno/colonial, entre elas, as instituições educacionais. Vê-se, portanto, que aos colonizados também são infligidas violências epistêmicas.

A colonialidade do ser, sendo, conforme afirma Maldonado-Torres (2000, p. 365), resultado da colonialidade do poder e da colonialidade do saber, tem "[...] o lócus da colonialidade do ser como o ser-colonizado [...] este ser-colonizado emerge quando poder e pensamento se tornam mecanismos de exclusão.", onde “[...] o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”. Ou seja, através dos processos eurocentrados, determina-se qual a vivência social e cultural aceita, discrimina-se e marginaliza-se sujeitos que não possuem costumes e formas de viver ocidentalizados, em um movimento de coação para que se moldem à lógica ocidental, mesmo que nunca cheguem a ser considerados como iguais de fato, com o objetivo de deterioração das identidades negras, indígenas ou qualquer outra que não se plasmem ao estipulado. Em complemento, Castro-Gómez (2000, p. 90) afirma

La adquisición de la ciudadanía es, entonces, un tamiz por el que sólo pasarán aquellas personas cuyo perfil se ajuste al tipo de sujeto requerido por el

proyecto de la modernidad: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual. Los individuos que no cumplen estos requisitos (mujeres, sirvientes, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes) quedarán por fuera de la "ciudad letrada", reclusos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo y la terapia por parte de la misma ley que los excluye (Castro-Gómez, 2000, p. 90).

Nesse sentido, a modernidade/colonialidade, escolhe detidamente o perfil a considerar como cidadão de direitos e penaliza a todos que estão fora do perfil traçado, os subalternizando. De acordo com Dussel (1993, p. 44-49) “o Outro, em sua distinção, é negado como Outro e é sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à totalidade dominadora como coisa, como instrumento, como oprimido, como 'encomendado'” e, nesse sentido, “A 'conquista' é afirmação prática do 'Eu conquisto' e 'negação do outro' como outro”, dominando não apenas seu território, mas também seus corpos. Bernardino-Costa *et al* (2020, p. 12), relacionando a colonialidade do ser com a colonialidade do saber assevera que “[...] o privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação dos conhecimentos de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida de outros.”, em uma lógica de que, para um existir, o outro precisa ser negado ou apagado.

Krenak (2020), discute a forma como se estabeleceu historicamente critérios de “humanidade” e “civilidade” que nos desligam, enquanto seres humanos, de todos os elementos existentes no planeta, além de nos afastar de outros sujeitos que não estejam dentro dessa regulamentação criada e afirma que:

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (KRENAK, 2020, p. 33).

Porém, a diferença foi, e ainda é, pretexto para separar, violentar, discriminar e, em novos moldes, segregar os sujeitos dissonantes da homogeneidade determinada. Walsh (2009) ainda elenca a colonialidade cosmogônica, que se dá sobre a natureza, que, de acordo com o pensamento científico moderno, é objeto a ser dominado e, uma vez dominado, comercializado, contrariando as perspectivas ameríndias de ser vital e sagrado da natureza. Castro-Gómez (2000) explica que à natureza foi dado o status de inimiga, devido às suas características indômitas e, de certa forma, “mágicas”, sendo necessário que o homem a vencesse, controlando-a sob as leis da ciência moderna. Lander (2000, p. 5) conclui que

El mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos el mundo moderno, un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones contruidos por la razón. Esta total separación entre mente y cuerpo dejó al mundo y al cuerpo vacío de significado y subjetivizó radicalmente a la mente. Esta subjetivación de la mente, esta radical separación entre mente y mundo, colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos.

Ao criar essa repartição entre homem e natureza, se fortalece pensamentos e práticas utilitárias dos meios naturais, não relacionando a sua degradação com a degradação do ser humano, como se este fosse isento das consequências das destruições, seja no sentido físico, seja no sentido anímico.

Percebe-se, portanto, que a colonialidade do poder é geradora das outras colonialidades, que, por sua vez, sustentam a colonialidade do poder, em um ciclo contínuo. Como estratégia, os colonizadores implementaram "[...] una sistemática represión no sólo de específicas creencias, ideas, imágenes, símbolos o conocimientos que no sirvieran para la dominación colonial" (QUIJANO, 1992, p. 12), bem como das formas desses povos de produzir conhecimentos, símbolos, significações, perspectivas, forma de expressão, etc, suprimindo não apenas as vidas dos povos, através da violência e do trabalho escravo, mas também a produção sociocultural dos povos dominados, facilitando o controle sobre estes com a imposição das formas e lógicas ocidentais. Quijano (1992, p. 12) reflete que o sistema de dominação ocidental (incluindo seus descendentes euro-norte-americanos) talvez tenha se tornado maior e mais violento após a independência dos países colonizados, uma vez que, sob a máscara da multiculturalidade e da liberdade não se observa "[...] las líneas principales e la exploración y de la dominación social [...] las líneas matrices del poder mundial actual, su distribución de recursos y de trabajo entre la población del mundo", continuando a explorar, dominar e discriminar os mesmos povos que anteriormente foram subalternizados no processo de invasão da América.

Mignolo (2017, p. 2), refletindo a relação da modernidade com a colonialidade, lança sua tese de que "[...] a modernidade é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental" e que esta só existe devido aos processos coloniais, sendo os pensamentos decoloniais

[...] inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias" (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Em vista disso, desde a década de 1990, um coletivo de pesquisadores vinculados a diversas universidades na América Latina funda o Grupo Modernidade/Colonialidade desenvolve estudos que denominam como “decoloniais”. Trata-se de lógica teórico-conceitual que nasce e bebe dos conhecimentos das culturas subalternizadas historicamente pelos processos coloniais e colonizantes da modernidade, visando a superação da lógica moderna/capital/colonial/patriarcal que ainda silencia povos em todo o mundo, principalmente na América Latina. A relação feita entre colonialidade e modernidade se dá pelo entendimento de que a modernidade tem seu marco de nascimento a partir da chegada dos colonizadores às Américas, no encontro com os sujeitos ali existentes, “[...] quando a Europa pôde se confrontar com o seu 'Outro' e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo” (DUSSEL, 1993, p. 8) das mais diversas formas possíveis, na tentativa de apagamento desse outro. Portanto, colonização e modernidade possuem laços indissociáveis e que, para sua análise, crítica e superação coerente, sua vinculação é inevitável. Bernardino-Costa *et al* (2020) evidenciam a importância do grupo para a sistematização das reflexões e processos decoloniais, porém, chama a atenção que esses processos extrapolam a teorização acadêmica e tem seu principal *locus* na ação política dos sujeitos, principalmente dos movimentos sociais organizados.

De acordo com Ballestrin (2013, p. 110), as perspectivas decoloniais consistem em “[...] trabalho reflexivo coletivo, transdisciplinar e engajado, que ao mesmo tempo em que oferece novas leituras analíticas, é capaz de pensar em termos propositivos e programáticos” a partir do questionamento e revisão do que se considera “clássico” ou “válido” culturalmente, epistemologicamente e ontologicamente. Da mesma forma, Maldonado-Torres (2020, p. 45-46) entende que sendo característica essencial da decolonialidade “[...] a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta” demanda engajamento dos sujeitos contra as formas de dominação das colonialidades, se movendo em direção à conexão ao invés da separação entre mundos, sujeitos, conhecimentos e culturas, de forma coletiva e para o bem do coletivo.

Apesar de haver reconhecimento da diversidade cultural nos documentos oficiais e nas políticas públicas da maioria dos países hoje descolonizados, Walsh (2009) considera que isso não seria suficiente para extinguir a hierarquização e a categorização binária imposta aos povos da América Latina, uma vez que nas estruturas das sociedades latino-americanas ainda estão estabelecidas a colonialidade do poder, do ser, do saber e a cosmogônica, elementos de dominação da modernidade/colonialidade. Dussel (1993, p. 90), ao refletir sobre soluções para superar tal lógica, propõe uma “[...] reconstrução que seja histórica e arqueologicamente

aceitável e que ao mesmo tempo corrija o desvio eurocentrista." onde a história dos povos originários não se inicie com a chegada das invasões, uma vez que "Isto (a América) não era um vazio incivilizado e bárbaro: era um pleno de humanização, história, sentido" (DUSSEL, 1993, p. 100).

Santos (2010, 45), ao tecer análise sobre os processos coloniais e colonizadores que ainda imperam e da forma etnocêntrica que a ciência moderna opera, entende como primordial o estabelecimento da “ecologia dos saberes”, caracterizada como o confronto à monocultura da ciência moderna, baseando-se no “[...] reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia”, portanto, “[...] conhecimento é interconhecimento”. Nesse sentido, há o reconhecimento da diversidade epistemológica existente, traduzindo formas plurais de conhecimento para além do conhecimento científico, que se relacionam em possibilidades de incomensurabilidade, contradição, incompatibilidade ou complementaridade. A reflexão crítica sobre essas possibilidades consiste em uma das formas potentes de quebra do pensamento hegemônico eurocristão imposto, trazendo à tona as potencialidades das epistemologias dos povos indígenas.

A decolonialidade ainda questiona a linha temporal da ciência moderna, bem como seus instrumentos de validação, sendo “[...] uma luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e outras coordenadas básicas de subjetividade e sociabilidade humana.” (MALDONADO-TORRES, 2020, p. 29). Ainda, trata-se de estabelecer, como afirma Castro-Gómez (2000, p. 94) outros sujeitos na definição do que ele denomina de “juego de lenguaje”.

Cada juego de lenguaje define sus propias reglas, que ya no necesitan ser legitimadas por un tribunal superior de la razón. Ni el héroe epistemológico de Descartes ni el héroe moral de Kant funcionan ya como instancias transcendentales desde donde se definen las reglas universales que deberán jugar todos los jugadores, independientemente de la diversidad de juegos en los cuales participen. [...] son los jugadores mismos quienes construyen las reglas del juego que desean jugar. No existen reglas definidas de antemano.

Desse modo, as ações e construções são pensadas pelos próprios sujeitos do grupo, não mais com a intervenção externa estipulando como ser, como viver, como produzir conhecimentos ou se organizar social, econômica e politicamente. O decolonial, sendo situado localmente, difere do pensamento colonial/moderno que estabelece apenas uma lógica, uma linha única possível. Na decolonialidade, vê-se que as linhas são múltiplas e irão se pautar nas características, contextos sócio-históricos, territoriais e geopolíticos, em clara oposição ao

pensamento moderno/colonial que tenta ocultar tais especificidades em uma tentativa de universalização (BERNARDINO-COSTA *et al*, 2020).

A transformação pensada sob a égide do pensamento decolonial não busca apontar uma única verdade absoluta, mas, pelo contrário, o desenvolvimento de uma realidade onde a diversidade coexista com garantia de igualdade social, política e econômica e em diálogo, uma democracia plurirracial, como conceitua Bernardino-Costa *et al* (2020). Para Maldonado-Torres (2020, p. 36) o decolonial “[...] busca por uma outra ordem mundial” onde “[...] muitos mundos possam existir [...] diferentes concepções de tempo, espaço, e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente”, reorganizando as relações de poder.

Maldonado-Torres (2020, p. 30) ainda reflete sobre o contraponto da modernidade/colonialidade frente à decolonialidade e afirma que a mesma é “[...] frequentemente representada como tentativa de retorno ao passado ou como um esforço em retroceder a formações culturais e sociais pré-modernas”, em uma tentativa de desqualificação. Entretanto, os sujeitos em suas práticas e reflexões decoloniais não desejam o retorno ao que era, uma vez serem cientes da impossibilidade de retorno diante do percurso já traçado historicamente, porém, almejam a (re)tomada e (re)valorização das suas especificidades enquanto povos, das suas culturas e lógicas de vida, de suas epistemologias ancestrais, violentadas no processo de colonização e de colonialidade, bem como condições de trocas não hierarquizadas.

Processos e estratégias decoloniais têm sido discutidas no âmbito do movimento indígena, mas também no movimento negro, feminista e entre outros segmentos historicamente marginalizados. Nesse sentido, Dussel (1993, p. 186) reflete que

[...] para a superação da Modernidade será preciso negar a negação do mito da Modernidade [...] Ao negar a inocência da Modernidade e ao afirmar a Alteridade do 'Outro', negado como vítima culpada, permite 'des-cobrir' pela primeira vez a 'outra face' oculta [...] o mundo periférico colonial, o índio sacrificado, o negro escravizado, a mulher oprimida, a criança e a cultura popular alienadas.

Trata-se de recontar a história, agora trazendo à voz aqueles que foram emudecidos pelo colonizador, bem como seu ponto de vista, as injustiças e os diversos tipos de violências sofridas sob o mito moderno civilizatório. Para Walsh (2009), processos decoloniais demandam questionamento das sociedades vigentes, das formas de poder e suas implicações históricas, como também a construção de novas lógicas localmente situadas, a partir dos sujeitos, com o processo histórico da modernidade/colonialidade, discutidos e refletidos dentro dos

movimentos sociais, como forma de insurgência, resistência e modos e lógicas de viver que diferem daqueles outrora impostos. Tais questionamentos, inevitavelmente incorrerão em perturbação às instituições modernas, que sustentando a colonialidade, justificaram suas práticas excludentes e violentas sob o mito da salvação civilizadora, como afirma Maldonado-Torres (2020), que reagirão com a única forma que lhes cabe, com rejeição e negação.

A escola que fora um dos instrumentos importantes de materialização do colonialismo e da colonialidade, é adotada como *locus* importante para a construção de novos processos, visando contribuir para as estratégias de enfraquecimento e quebra dos sistemas coloniais, através da educação intercultural crítica. Walsh (2005, p. 12) salienta a importância da educação intercultural, uma vez que a escola tem sido um dos principais pilares da formação humana, tendo sua relevância assumida amplamente para o futuro e desenvolvimento das sociedades. Além disso, observa que, usualmente, a educação intercultural tem sido encarada apenas como mudança de atitude relacional individual dos sujeitos, esvaziando seu propósito de “[...] entenderla y trabajarla como proceso social y político, y como proceso cognitivo y procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas”.

Faz-se importante refletir sobre a diferença conceitual entre multiculturalismo e interculturalidade, uma vez que cada um dos conceitos exprime formas distintas de relação entre os sujeitos culturais e implicarão em abordagens distintas, com desdobramentos específicos. De acordo com Candau (2008), o multiculturalismo consiste em reconhecer a existência de diversas culturas no âmbito das sociedades. Porém, esse reconhecimento não tem por objetivo a transformação das relações de poder entre os sujeitos culturais, mantendo os contextos hierarquizadores tal qual foram estabelecidos com o colonialismo, e geralmente possuem duas vertentes: ou encaminha-se para a integração dos sujeitos, cada vez mais neutralizando suas diferenças (multiculturalismo assimilacionista), ou pouco desenvolve a interação desses sujeitos, potencializando a criação de “guetos” socioculturais (multiculturalismo diferencialista).

O conceito de interculturalidade, como já dissertado no capítulo II, pode possuir dois vieses distintos. Tubino (2004) nos esclarece acerca da diferença entre interculturalidade funcional e interculturalidade crítica. Os dois conceitos dizem respeito às relações de interações entre sujeitos culturais distintos, porém, os tipos de interação e os objetivos de cada um divergem antagonicamente. A interculturalidade funcional, sob o manto do “respeito”, apazigua os ânimos dos grupos inferiorizados, mas nunca proporcionando mudança na estrutura de poder político, social, cultural e epistemológico, pelo contrário, conforme afirma Walsh (2009, p. 13)

“[...] a operação do multiculturalismo neoliberal e uma interculturalidade de corte funcional como dispositivos de poder que permitem a permanência e o fortalecimento das estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial”, mantendo o status hegemônico eurocêntrico. Pelo contrário, a interculturalidade crítica, opção assumida neste trabalho, é comprometida com a transformação das estruturas que estratificam os sujeitos, as relações e as culturas.

Em concordância, para Candau (2008, p. 52), a educação intercultural visa o enfrentamento dos “[...] conflitos provocados pela assimetria de poder”, onde se potencialize a relação dialética entre os sujeitos diferentes socioculturalmente, que estes, juntos, construam uma sociedade com propósito coletivo de democracia e pluralidade, onde se interrelacionem “[...] políticas de igualdade com políticas de identidade”. Para tanto, defende a desconstrução dos preconceitos através da desnaturalização e desuniversalização do que os fundamenta, que, por sua vez, são embasados no perfil eurocêntrico monocultural e monoepistêmico das relações de poder, refletidas nas instituições, inclusive educacionais. Além disso, faz-se importante trazer à arena educacional, as discussões e mecanismos para resgate e fortalecimento identitário.

A perspectiva de educação intercultural proposta defende que se coloque na arena das discussões e contestações também as questões relacionadas às epistemologias, de forma a, lançar luz sobre como o modelo de ciência imposto foi um e é uma das protagonistas da “[...] manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus permanecem em cima” (WALSH, 2009, p. 24-25) e quais as possibilidades epistêmicas outras existentes e que, não deixando de existir, estiveram ou estão solapadas pela colonialidade, através da [...] revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender” (WALSH, 2009, p. 25) para a ação no tempo presente.

Além disso, a educação intercultural propicia o encontro e o reconhecimento de si mesmo e valorização das identidades culturais que compõem os sujeitos, incluindo os conhecimentos e práticas socioculturais que constituem os elementos de pertencimento identitário, bem como proporciona o reconhecimento do outro, de suas diferenças culturais, seus conhecimentos, de forma a “[...] poder interrelacionar, comparar, contrastar, combinar, associar e integrar en una forma concreta, diversos conocimientos, prácticas y formas de pensar y actuar” (WALSH, 2005, p. 31) para a construção cooperativa de estratégias para a resolução das disputas culturais fomentadas pela colonialidade e seus reflexos de discriminação e preconceito, em busca de unidade na diversidade.

A escolha pela perspectiva decolonial/intercultural crítica justificou-se pela relação próxima com a luta social dos povos indígenas em todo o continente americano, além disso, pelos assumidos princípios de interculturalidade e comunitarismo presentes nas normativas que dizem respeito à EEI no Brasil. Vale salientar que as normativas foram refletidas e construídas com significativa participação dos movimentos indígenas de educação, apresentando suas demandas e ideais de projetos de futuro para seus povos, territórios e aldeias/comunidades. Vale também lembrar que, conforme afirma Maldonado-Torres (2020), a decolonialidade e, por consequência, a interculturalidade crítica, tem por compromisso não deixar que se perca de vista o foco da luta e a existência dos legados coloniais, objeto de transformação da decolonialidade.

3.2. Abordagem Qualitativa

A perspectiva qualitativa orientou os processos desta pesquisa. A escolha desta abordagem deu-se devido às características e especificidades do objeto, a reformulação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, e dos objetivos propostos, uma vez que este enfoque possibilita alcançar a natureza dos fatos em seus contextos e interpretar a realidade social, considerando sua dinamicidade, bem como a subjetividade dos sujeitos envolvidos, elos indissolúveis (TEIXEIRA, 2005).

Segundo Minayo (2006, p. 21) tal abordagem objetiva o aprofundamento dos significados a um nível não visível, sendo evidenciado e interpretado pelo pesquisador, se dedicando a “[...] um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Conforme reflete Chizzotti (2003, p. 221), erroneamente consideradas abordagens leves frente às abordagens das ciências exatas e da natureza, denominadas assim por sua impessoalidade, as pesquisas com abordagens qualitativas operam sob os mais diversos arcabouços teóricos e metodológicos, mas sempre em formatos que requerem “[...] partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa” e não se limitam, estabelecendo um formato único de pesquisa, sendo desenvolvidas no âmbito de diversos aportes epistemológicos e com métodos e instrumentos variados.

A pesquisa qualitativa, em sua busca analítica, procura estabelecer reflexões que estão vinculadas à complexidade das sociedades e sujeitos em que a pesquisa está focada. Neste caso, buscamos compreender as plurais e complexas características da formação de professores indígenas em nível de magistério no estado do Amazonas em sua reformulação. Nesse sentido, “[...] visa-se introduzir um pluralismo e um relativismo na definição dos objetos e das coisas.

Mostrando a diversidade dos pontos de vista, relativizam-se, [...] e força-se a conhecer pontos de vista invisíveis, censurados, ou simplesmente silenciados” (GROULX, 2014, p. 98).

Além disso, faz-se relevante a reflexão de Capra (1995, p. 74) que defende a necessidade de ressignificar a ciência através de paradigmas outros, baseado em uma “concepção sistêmica da vida”, que abarquem e interliguem o todo, superando as “[...] atuais fronteiras disciplinares e conceituais” e desenvolvendo o entendimento de inter-relação e interdependência essencial de todos os fenômenos — físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais” (CAPRA, 1995, p. 177) em oposição à lógica cartesiana da ciência moderna. Urge assim, a consciência da importância do social e ambiental sobre o racional e analítico. Percebe-se que o resgate de perspectivas mais holísticas é pertinente para a retomada ou fortalecimento da relação sujeito-meio, homem-natureza.

Para Santos (2008, p. 38), não é possível explicar o comportamento humano apenas através de “[...] suas características exteriores e objectiváveis, uma vez que o mesmo acto externo pode corresponder a sentidos de acção muito diferentes”. Portanto, ao tratarmos de Ciências Humanas e Sociais, não há como estabelecer leis universais para fenômenos que têm condicionantes históricas e determinantes culturais e, portanto, consideramos relevante situar geograficamente e trazer as particularidades que dizem respeito não apenas à formação de professores indígenas, mas também ao estado Amazonas, compreendendo que a objetividade superficial não alcançaria as subjetividades, as lógicas valorativas, metafísicas e sensoriais envolvidas nas relações sociais, uma vez que “A análise das condições sociais, dos contextos culturais, dos modelos organizacionais da investigação científica, antes acantonada no campo separado [...] passou a ocupar papel de relevo na reflexão epistemológica.” (SANTOS, 2008, p. 50-51), ampliando o olhar para o desejo de complementação do conhecimento sobre o próprio ser humano em um âmbito que a ciência moderna positivista nunca deu conta. Dessa forma, o sentido do que venha a ser conhecimento é modificado para algo mais complexo e multifacetado. Bicudo (2021, p. 545-546) entende conhecimento como “[...] movimento em busca de compreender o mundo, sua realidade, o modo de o ser humano viver, sendo com os outros na singularidade individual de cada um e na igualdade de cada um com todos os outros, sempre presentes ao mundo.

Tal cenário foi profícuo para o estabelecimento de lógicas inter/transdisciplinares nas ciências, uma vez que “Os factos observados têm vindo a escapar ao regime do isolamento prisional a que a ciência os sujeita. Os objectos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objectos”,

onde o foco altera-se, “[...] os objectos em si são menos reais que as relações entre eles” (SANTOS, 2008, p. 55-56). Na mesma perspectiva, Groulx (2014, p. 98) afirma que primordial para o bom andamento da pesquisa qualitativa é o olhar menos compartimentalizado dos fenômenos estudados, focando a observação “[...] mais nos processos que nas causas, mais nas estratégias do que nas variáveis, mais nas representações do que nos determinantes” (GROULX, 2014, p. 102), superando leituras individualistas das problemáticas sociais. Nesse sentido, buscamos compreender o contexto e os processos em que se desenvolve a reformulação e as incidências desse contexto para a mesma, assim como o entendimento dos participantes diretos e indiretos acerca da formação de professores indígenas e do magistério.

Levando em consideração os entendimentos conceituais acerca da objetividade em pesquisa estabelecidos no século XXI, o pesquisador deixa de ser visto como alguém isento e isolado da realidade da pesquisa, no entendimento de que “[...] toda observação está possuída de uma teoria, o texto não escapa a uma posição no contexto político e a objetividade está delimitada pelo comprometimento do sujeito com sua realidade” (CHIZZOTTI, 2003, p. 230).

Com foco na pesquisa qualitativa em Educação, Menga e André (2020, p. 3), ao refletirem acerca da objetividade na pesquisa e da incidência das subjetividades e realidades dos pesquisadores sobre a análise e resultados da pesquisa, reconhecem que “[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador [...] a sua visão do mundo, os pontos de partida”. Nesse sentido, “[...] os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa”. Em que pese os caminhos teórico-metodológicos que devem ser parâmetros para a pesquisa, fica evidente que não há neutralidade nas ciências, mesmo se tratando das ciências exatas e naturais, uma vez que:

A pesquisa qualitativa trabalha com a qualidade vista como sentida pelos órgãos sensoriais do sujeito que, cognitivamente, articula essas sensações e percepções; entretanto, elas sempre transcendem a esfera da subjetividade, porque o que o percebido diz para o sujeito é organizado e é expresso pela linguagem que os mantém, porém sem dar conta de aprisioná-los em significações biunívocas portadas por palavras definidoras. E, no mundo da linguagem, a diversidade de modos de compreender a realidade se instaura. Ela se evidencia como estando no âmago da concepção da pesquisa qualitativa, todavia, não está só. Com ela, inclusive, estão a história e a intersubjetividade, fundantes da realidade sociocultural (BICUDO, 2021, p. 550).

Dessa forma, incide sobre a pesquisa a perspectiva teórica escolhida, decolonialidade/interculturalidade crítica, a conjunção das particularidades amazônicas e

amazonenses e o olhar, ainda que o mais objetivado possível, da pesquisadora, que também é ativista do movimento indígena de professores.

De acordo com André (2001), devido à amplitude e diversidade que comporta a Pesquisa em Educação, não há como estabelecer uma diretriz única, porém há como indicar princípios básicos, pertinentes a todos os tipos de pesquisa. Nesse sentido, elencam-se os seguintes elementos: a) relevância científica e social, entendendo como relevância os avanços para a construção do conhecimento e para a práxis social, não necessariamente de forma imediata; b) objetivos de pesquisa bem definidos; c) metodologia pertinente à perspectiva teórica escolhida e aos objetivos traçados, com descrição detalhada; d) análise de resultados adequada e que esteja embasada na literatura da área, demonstrando o diálogo com o conhecimento já produzido e as evidências apresentadas.

Gatti (1992, p. 108) também problematiza a pesquisa em Educação, refletindo sobre a incidências das outras áreas sobre as pesquisas em Educação, salienta a importância de "[...] superar estas reduções, um entendimento mais claro e real da natureza da própria educação, das concepções de educação que inspiram as práticas de pesquisa [...] captar a estrutura desse fenômeno bem como sua dinâmica, não enquanto ideias que dela fazemos, mas captadas em sua concretude", compreendo e considerando as especificidades que são unicamente relativas e oriundas dos processos educacionais. Nesta pesquisa, evidencia-se a ligação da área da educação, mais especificamente o campo da formação de professores, com a Antropologia, dada às questões socioculturais, com a Geografia, em relação aos domínios que dizem respeito ao território e territorialidade, com a História, dada a relevância para compreensão dos contextos, e com a área de Letras, devido às questões linguísticas, todas incidindo sobre a formação de professores indígenas.

Nesse sentido, Poupart (2014, p. 243), em complementaridade, acerca de se considerar as particularidades e características dos fenômenos, afirma "[...] todo diagnóstico é uma construção social, não somente porque pressupõe o recurso a um sistema de categorias, mas também porque toma forma por meio do jogo e das questões das múltiplas interações sociais próprias ao contexto particular no qual ele é produzido". Evidenciamos, portanto, que esta pesquisa apresenta resultados que trazem as marcas da conjuntura e das especificidades locais em que foi desenvolvida.

3.3. Procedimentos éticos da pesquisa

No que tange aos critérios éticos, esta pesquisa atendeu às especificações da Resolução nº 446/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que normatiza as práticas de pesquisa que envolvam seres humanos, e a Resolução CNS 510/2016, que normatiza as pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais. Para Oliveira (2021, p. 17), pesquisas que se atenham à ética se desenvolvem através de princípios que dizem respeito à salvaguarda da liberdade, dignidade e dos direitos humanos, respeito e defesa das diversidades dos sujeitos no que diz respeito à sua individualidade ou suas identidades culturais, sendo “[...] compreendido em suas significações históricas, sociais, culturais e políticas [...] reconhecidos seus saberes, suas experiências de vida e de mundo”, em um nexos que pesquisador e sujeitos da pesquisa se interrelacionem de forma íntegra e respeitosa.

De acordo com Mainardes e Cury (2019), levando em consideração as orientações éticas internacionais sobre pesquisa em educação e nos documentos nacionais de orientação sobre princípios éticos em pesquisa, elenca-se como princípio geral fundamental a dignidade da pessoa humana. Em decorrência deste, buscou-se realizar a análise cautelosa dos riscos em potencial, o respeito ao participante e aos seus direitos de autonomia e livre vontade, responsabilidade social, honestidade, transparência e justiça, bem como o engajamento com o benefício das pesquisas em âmbito individual, social e coletivo, elementos importantes para a garantia do princípio da dignidade da pessoa humana.

Por se tratar de pesquisa da área de Ciências Humanas que envolve seres humanos, esta foi submetida à análise do CEP/CONEP e aprovada sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 58855022.5.0000.5160, se configurando em estudos "sem intervenção direta no corpo humano" (BRASIL, 2016, p. 1) e tratou de identificar dados do fenômeno estudado através dos relatos dos participantes acerca do mesmo. Para tanto, estabelecemos uma relação respeitosa, digna e não hierárquica com os participantes, de forma a respeitar sua autonomia, privacidade, suas subjetividades, não discriminando ou estigmatizando seus valores e crenças, oferecendo risco mínimo ou quase nulo aos mesmos. Disponibilizou-se orientação quando solicitado, bem como possibilitou-se o acesso do participante a informações diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição em que a pesquisa está veiculada, através do contato do referido comitê.

Seguindo as normativas, realizamos o processo de consentimento livre e esclarecido indicado da Resolução CEP/CONEP/CNS 466/2012. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), anexo à pesquisa, contém de forma clara e em linguagem acessível, o

objetivo, justificativa e procedimentos de pesquisa que foram adotados, além da garantia expressa de liberdade e autonomia para a recusa da participação em qualquer momento e dos meios de contato tanto com os pesquisadores envolvidos quanto do Conselho de Ética em Pesquisa da instituição de origem dos pesquisadores, além dos possíveis riscos e desconfortos relacionados à pesquisa, que neste caso são categorizados como mínimos. Como estabelecido no art. 9º da Resolução 510/2016, deu-se ao participante da pesquisa o direito de decidir sobre a divulgação de sua identidade, bem como determinar quais informações podem ou não ser analisadas na pesquisa. No decorrer das entrevistas, não tivemos intercorrências relacionadas a desconfortos desencadeados pelas perguntas realizadas. Todos autorizaram a gravação da entrevista, solicitando, porém, a garantia do anonimato. Até o presente momento, todos os entrevistados mantiveram-se enquanto sujeitos da pesquisa, não havendo desistência. Os conteúdos das entrevistas analisados foram autorizados pelos entrevistados.

Levando em consideração o compromisso social e ético assumido pela pesquisadora diante dos povos indígenas do Amazonas e o conhecimento aqui produzido ser compreendido como bem público, todos os sujeitos da pesquisa foram informados da intenção de realizar a devolutiva dos resultados obtidos. Quanto às devolutivas, Pletsch e Souza (2021, p. 42) asseveram que “[...] a devolutiva da pesquisa é parte constitutiva da ética e da transparência com os participantes em pesquisas na área das Ciências da Educação”, podendo ser feita em um ou mais formatos. Neste caso, pretende-se realizar a publicação da pesquisa em periódico científico, possibilitando a difusão da mesma no meio acadêmico. Porém, levando em consideração às especificidades relativas ao acesso dos povos indígenas a tais meios, pretende-se entregar cópias impressas e/ou digitais para o movimento indígena de professores e para o CEEI/AM, bem como, no âmbito do movimento indígena de professores, quando possível, discutir os resultados e possibilidades de estratégias diante do evidenciado.

3.4. Procedimentos e instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental e entrevista semiestruturada

A pesquisa aqui desenvolvida possui seu levantamento de dados oriundos da pesquisa documental e da entrevista semi-estruturada. No que diz respeito à pesquisa documental, Ludke e André (1986, p. 38) salientam que esta “[...] constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Para Cellard (2014, p. 295), os documentos são testemunhos de atividades ocorridas em um passado distante ou recente e sua análise “[...] favorece a observação do processo de maturação ou de mentalidades, práticas, etc., bem como

o de sua gênese". Pimentel (2001) afirma ainda que, os documentos, os acontecimentos e conceitos ali atestados, não pertençam ao momento presente e não devem ser silenciados, levando em consideração que são, na maioria das vezes, parte significativa do que fazemos, vivemos, acreditamos ou trabalhamos na atualidade. Compreender o passado, o mais recente ou mais distante, colabora para a compreensão do presente e os possíveis trajetos ao futuro.

De acordo com Cellard (2014), a pesquisa documental possui dois aspectos importantes que precisam ser considerados pelo pesquisador: o primeiro é o fato de possuir o mínimo ou quase nulidade de influências frente à ação da pesquisa, o que se torna um fato positivo para a pesquisa. O segundo é o fato de os documentos não serem passíveis de questionamentos adicionais além do já expostos ali, impedindo que informações complementares sejam extraídas.

A pesquisa documental aqui realizada analisou documentos escritos, de natureza pública, provenientes da reformulação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, constituindo-se como *corpus* de análise:

- O Projeto Pirayawara (1998);
- Síntese e Recomendações do Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Formação de Professores Indígenas do Amazonas (2012).

Inicialmente, planejou-se analisar também a proposta de reformulação enviada ao CEEI/AM e o Parecer do referido Conselho. Nesse sentido, solicitamos via Portal de Acesso à Informação do Governo do Estado do Amazonas¹¹ a disponibilização dos documentos e em resposta enviada no dia 23 de dezembro de 2022, a GEEI/AM notifica que a reformulação está paralisada devido a prioridade dada à elaboração do Referencial Curricular Amazonense para as Escolas Indígenas e implantação do Novo Ensino Médio. Além disso, justifica que não disponibilizará os documentos solicitados com a alegação de que aos povos indígenas não foram mencionados que tais documentos seriam compartilhados para uso acadêmico antes de sua finalização. O CEEI/AM, por sua vez, apesar de colaborar com documentos que estavam ao seu alcance, não pode atender à solicitação por completo, uma vez que o processo de reformulação é de atribuição da GEEI/AM, ficando à cargo desta responder quanto a isso. A falta de acesso a estes documentos, apesar de serem fontes relevantes quanto ao processo de

¹¹ Ver em: <https://acessoainformacao.am.gov.br>

reformulação, não impediu o andamento da pesquisa, uma vez que os documentos obtidos e os sujeitos entrevistados se constituíram como ricas fontes de reflexão e análise.

Além dos documentos elencados, analisou-se também o Parecer CNE/CP 06/2014 e a Resolução CNE/CP 01/2015 referente às Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. Os documentos selecionados foram submetidos a exame acentuado, com vistas a selecionar excertos que respondessem aos objetivos da pesquisa, estabelecendo sua natureza e autenticidade, dando a “[...] conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social e cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (CELLARD, 2014, p. 299) compreendendo, conforme afirma o autor, os conceitos ali existentes, bem como a maneira que estes se organizam e estruturam e a motivação existente para a escrita dos mesmos. De acordo com Corsetti (2006, p. 36), não se trata de “[...] fetichizarem os documentos, acreditando que eles possam falar todas as verdades”, mas desenvolver a problematização, fazendo relações com os sujeitos produtores e destinatários dos documentos, as imposições e inferências, bem como a finalidade oficial e a real. A análise buscou, portanto, identificar, através da investigação aprofundada e metódica, os elementos dos documentos que apontassem para as respostas ou pistas para compreendermos o processo de reformulação do Magistério Indígena.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), afirmam que analisar documentos permite, através da compreensão dos conceitos e discursos presentes, entender o que se pretende estabelecer ou implementar enquanto política, bem como valores, princípios e intenções implícitos, uma vez que "estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades" (SHIROMA, CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429) e, para tanto, “partindo do suposto da política como processo, uma contribuição interessante para a análise desses documentos parece decorrer da exploração das contradições internas às formulações, posto que os textos evidenciam vozes discordantes, em disputa" (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431).

A pesquisa contou também com entrevistas semi-estruturadas, com a finalidade de compreender como se deu o processo de reestruturação do ponto de vista dos sujeitos envolvidos de alguma forma no decorrer da construção da proposta, bem como o formato e incidência da participação dos povos indígenas a este processo, lançando mão do uso de roteiro de entrevista e dos registros de gravação. De acordo com Minayo (2012), a entrevista tem potencial de extrair dados subjetivos que só são possíveis através da interação do pesquisador com o sujeito entrevistado, onde este lança sua própria reflexão sobre a realidade pesquisada,

bem como identificar fenômenos que não estejam nitidamente aparentes. Duarte (2004, p. 215) sustenta que a entrevista é um

[...] mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Trata-se, portanto, de compreender a realidade e os fenômenos através da ótica dos sujeitos envolvidos, como afirma Poupart (2014, p. 216), a entrevista se configura como "[...] instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores".

Duarte (2004) ainda ressalta a importância do detalhamento pormenorizado dos passos seguidos tanto das entrevistas em si, quanto da sua transcrição e análise, para compreensão metodológica e validação científica, no que diz respeito ao rigor científico. Poupart (2014), ao refletir acerca das especificidades relacionadas à entrevista como fonte de dados, ele considera paradoxal a [...] a elaboração de um instrumento que, no plano técnico, pretende-se o mais rigoroso e o mais 'científico' possível, mas que, ao mesmo tempo, busca reproduzir, do melhor modo, as condições das trocas 'naturais' e 'espontâneas' (POUPART, 2014, p. 233). Para Manzini (2004, p. 02), a “[...] entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”, de acordo com a necessidade identificada no momento da entrevista.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram: 02 (dois) técnicos do CEEI/AM, sendo 01 indígena e 01 não indígena; 06 (seis) conselheiros do CEEI/AM, sendo todos indígenas de regiões diversas do Amazonas, buscando equalizar a representatividade da amostra; 02 (dois) técnicos da GEEI/AM, sendo todos indígenas; 02 (dois) participantes das IES nas discussões e reflexões da/para a reestruturação, uma vez que identificamos não ter havido a formulação oficial de um Grupo de Trabalho para essa finalidade. Vale salientar que 04 (quatro) entrevistados informaram terem sido alunos do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara e 02 (dois) terem atuado como formadores. Além disso, um dos participantes atua tanto como conselheiro, quanto como técnico. Salientamos também que, das duas IES que participaram das discussões, apenas uma delas, a UFAM, nos concedeu autorização para entrevistas.

O critério de inclusão/exclusão dos entrevistados foi pautado na participação dos sujeitos no processo de reformulação, conforme abaixo:

- Professores das IES: professores convidados a participarem da reformulação;
- Técnicos do CEEI/AM: técnicos que atuaram no Conselho durante o período da reformulação;
- Conselheiros do CEEI/AM: conselheiros atuantes no Conselho nos anos de 2018, 2019 e 2020;
- Técnicos da GEEI/AM: técnicos atuantes na Gerência nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Os roteiros das entrevistas foram elaborados com perguntas orientadas pelos objetivos da pesquisa, mas também de acordo com os atores sociais, levando em consideração o tipo e especificidade da participação destes no processo de reestruturação. Importante salientar a multiplicidade e complexidade dos sujeitos da pesquisa, uma vez que “[...] cada sociedade é a soma de seus indivíduos, mas cada indivíduo é a representação da sociedade em que está inserido, numa simbiose que determina a existência de fenômenos específicos para um determinado grupo” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 145). É importante também entender que a análise não pode ser feita sem a devida compreensão da especificidade e da articulação contextual do período sócio-histórico em que se situa os entrevistados. Os dados obtidos através de entrevistas consistem em interpretações da realidade, projetadas pelo ponto de vista do entrevistado, afetadas pelas subjetividades e experiências de vida (POUPART, 2014).

As entrevistas foram realizadas entre os períodos de setembro de 2022 a janeiro de 2023. Metade das entrevistas realizamos presencialmente, em Manaus, sendo a outra metade realizada via Google Meet, levando em consideração esta parcela dos entrevistados estarem em outros municípios ou com agenda que os impedia de realizar presencialmente a entrevista.

Os critérios de transcrição adotados seguem as orientações de Duarte (2004) e Manzini (2008). Realizamos as transcrições integrais, buscando resguardar a segurança dos dados coletados e o direito ao sigilo e anonimato. Para tanto, não identificamos as regiões que os conselheiros representam, gênero, idade ou qualquer outro elemento identificável dos sujeitos entrevistados. Para organizar os sujeitos usamos as seguintes nomenclaturas:

- Professor(a) IES: P01 e P02;
- Técnico(a) do CEEI: TC01 e TC02;
- Conselheiro(a) do CEEI: C01, C02, C03, C04, C05 e C06;

- Técnico(a) da GEEI: TG01 e TG02.

De forma a organizar os dados, construiu-se quadro com a súmula das respostas, de acordo com as perguntas principais indicadas a partir das leituras flutuantes. Posteriormente, baseado em Aguiar e Ozella (2006) aglutinamos os indicadores identificados de acordo com a complementaridade, similaridade ou contraposição, levando em consideração sua relevância para a análise e interpretação dos objetos e fenômenos.

3.5. Procedimentos de análise de dados

Após devida tratativa e análise dos dados empreendidos da pesquisa documental e entrevista, os mesmos foram relacionados. Sobre isso, Corsetti (2006) afirma que, a análise dos dados documentais adquiridos através da pesquisa, bem como sua problematização, só é coerente se contar com o discernimento trazido pela composição teórica apropriada. Em conformidade, Duarte (2004) reconhece a necessidade do cruzamento dos dados das entrevistas com outras pistas/dados, vindo a confirmar ou contrariar os discursos apresentados.

Dada a especificidade do trabalho e a importância da confrontação dos resultados da análise documental e das entrevistas, considerou-se pertinente a utilização da triangulação para a construção relacional. No que diz respeito à triangulação, Flick (2004) afirma que o termo é empregado em pesquisas que analisam o objeto da pesquisa sob dois ou mais pontos distintos. No entendimento de que os fenômenos estudados nas pesquisas qualitativas são complexos e multifacetados, a triangulação permite olhares sob óticas metodológicas diversas, trazendo maior profundidade e clareza para a análise dos fenômenos estudados (FLICK, 2004; SANTOS *et al*, 2020).

Para Tuzzo e Braga (2016), compreendendo que já se consolida na pesquisa qualitativa as pesquisas com multimétodos, possibilitando múltiplos ângulos de análise, avança no que diz respeito à triangulação dos dados, observados então sob mais de um prisma, novos questionamentos ou problemas de pesquisa possam surgir. Cada método visa apresentar um ângulo ou olhar, vindo a contribuir para compreensão de um todo sob ângulos distintos, levando em consideração as diversas dimensões ou facetas que um mesmo fenômeno pode apresentar.

[...] a complexidade do mundo moderno exige uma complexidade de metodologias capazes de considerar os olhares e prismas sobre um mesmo objeto, que possui vários lados e muitas formas de ser contemplado e, por diversas vezes, impossível de ser visto em sua totalidade a partir de apenas um ângulo” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 143).

Para realizar a análise de todo o *corpus* da pesquisa, realizamos a triangulação das análises e resultados obtidos na pesquisa documental e nas entrevistas, à luz do aporte teórico decolonial/intercultural crítico, compreendendo sob esta ótica o contexto da realidade apresentada e envolvendo a multidimensionalidade do fenômeno da reestruturação, descoberto através da pesquisa, uma vez que é “[...] no sujeito e no objeto que o fenômeno se instala, se operacionaliza e se constrói enquanto lugar de pesquisa” (TUZZO; BRAGA, 2016, p. 147). Conceitua-se, de acordo com Flick (2004), como triangulação metodológica, o que consiste na combinação de diferentes métodos, visando maximizar a validade científica da pesquisa, em que todos os procedimentos e dados convergentes, divergentes ou complementares são analisados com igual valor de importância, permitindo capturar diferentes aspectos do problema de pesquisa, buscando suas explicações enquanto fenômeno, indo além do evidente.

Ollaik e Ziller (2012), ao tratar sobre a validação das pesquisas qualitativas e suas fases de validade diante da comunidade acadêmica, apontam três distintas: a validação através da formulação da pesquisa, tratando de uma validade prévia; a validação através do desenvolvimento da pesquisa, sendo a validade analisada ao decorrer da pesquisa; e a validação através dos resultados, constituindo-se de avaliação externa ao final do estudo. Nesse sentido, apontam a importância de preocupar-se com todos os âmbitos de validação, para que “[...] de fato mede verdadeiramente o que o pesquisador se propôs a medir, se seus processos metodológicos são coerentes e se seus resultados são consistentes” (OLLAIK; ZILLER, 2012, p. 4), uma vez que sua validade não pode ser mensurada sob uma concepção geral, tendo relação direta com o objetivo de cada estudo e de cada relação teórico-metodológica. Nesse sentido, a pesquisa aqui desenvolvida transcorreu inicialmente com a análise do projeto conforme os trâmites exigidos pelo Programa de Pós-Graduação, com discussão e aprimoramento do mesmo. Posteriormente, em seu decorrer, foi aprovada em banca de qualificação, com contribuições da banca para sua continuidade, vindo, no presente momento a ser avaliada para sua aprovação em banca de defesa.

IV. O MAGISTÉRIO INDÍGENA PROJETO PIRAYAWARA

O presente capítulo lança foco sobre o Magistério Indígena ofertado para professores indígenas leigos, em exercício nas escolas indígenas do estado do Amazonas. Trata-se de curso ofertado pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEDUC/AM) desde 1998 através do Projeto Pirayawara, buscando atender a demanda de formação para a docência, concomitante com a escolarização e em serviço. Para isso, iniciamos com o breve histórico acerca do Magistério Indígena no Brasil, elencando alguns dos cursos desenvolvidos nas diversas regiões do país, dando foco na Região Norte. Em seguida, apresentamos algumas especificidades e dados relativos ao Amazonas para, então, analisarmos os documentos que pautam a formulação e a implementação do curso oferecido no âmbito do Projeto Pirayawara até a atualidade, bem como a avaliação realizada pelo CEEI/AM em 2012 acerca deste. Por fim, analisamos o processo de reformulação através do olhar e reflexões dos participantes da pesquisa.

4.1. Magistério Indígena no Brasil

Ao assumir a relevância de professores oriundos dos próprios povos atuarem nas escolas indígenas, mas, ao mesmo tempo, observar a existência de um déficit de formação na Educação Básica em áreas indígenas, impossibilitando o acesso a cursos de licenciatura, considerou-se e legitimou-se através das normativas apresentadas em seção anterior, a formação inicial em cursos de Magistério Indígena concomitante à escolarização, não só na etapa do Ensino Médio, mas também do Ensino Fundamental, diferentemente do que vinha sendo realizado no país, onde os cursos de magistério ocorriam apenas concomitante ao Ensino Médio. De acordo com Bendazzoli (2011), o primeiro curso de Magistério Indígena regulamentado no país foi o construído pela Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues (OGPTB), à época um dos braços fortes do movimento indígena no estado do Amazonas e no país para as discussões e construção das propostas de EEI. Sua primeira etapa iniciou-se em 1993, vindo a ser reconhecida em 1997 o segmento de 1º Grau e em 2000 o segmento de 2º Grau¹².

Segundo Grupioni (2008), os cursos de formação em magistério, desenvolvidos nos anos 1980 e 1990, tinham como base o que era demanda do povo, com o objetivo claro de formar profissionais da educação que, com compromisso com o povo e a manutenção e proteção das culturas e dos territórios, promoviam processos formativos que viessem a contribuir para essa prática educativa coesa. Financiados em sua maioria com recursos de organizações não-

¹² Com a aprovação da LDBEN 1996, a etapa correspondente ao 1º Grau passa a ser denominada de Ensino Fundamental, e a etapa do 2º Grau de Ensino Médio.

governamentais internacionais, contavam com quadro de assessoria e de docentes composto por indigenistas que já possuíam algum tipo de relação com esses povos e também professores universitários com pesquisas desenvolvidas entre e sobre os povos indígenas.

Com a regulamentação da Resolução CNE/CEB 03/1999 que versa sobre o funcionamento das escolas indígenas, acontece no país um movimento mais contundente levando ao aumento do número de cursos de Magistério Indígena, bem como o reconhecimento de cursos que já vinham sendo implementados através das organizações indígenas de professores. Apesar de não ter sido localizado um levantamento oficial acerca do número de cursos de Magistério Indígena no Brasil, podemos verificar por meio das pesquisas que estes têm sua presença em todas as regiões do país, atendendo desde um único povo a cursos multiétnicos. Sua manutenção, sustentada pela Resolução CNE/CP 01/2015 se faz necessária, de acordo com o Parecer CNE/CP 06/2014, pela ainda insuficiente oferta de vagas em cursos específicos em nível superior. Observamos também que, em determinadas regiões, a abertura para o Magistério Indígena pode estar vinculada ao fato de não haverem ainda escolas de Ensino Médio¹³ suficientes, o que inviabilizaria a formação de professores em nível superior, mostrando que, passados 35 anos da CF/1988, o acesso dos povos indígenas à Educação Básica ainda está muito aquém da demanda necessária, principalmente em regiões de difícil acesso, como é o caso de diversas regiões do Amazonas.

Na região Centro-Oeste, destacamos o Magistério Indígena do estado do Mato Grosso do Sul denominado Ára Verá. Criado em 1999, o Ára Verá nasce através das reivindicações do movimento indígena de professores dos povos Guarani e Kaiowá, que, insatisfeitos com os objetivos e perspectivas educacionais da escola, pleitearam não apenas mudanças na escola, mas formação específica e adequada às suas concepções e culturas. Contando com o apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e de professores de universidades que eram vinculados à causa, apresentaram a proposta de curso, sendo implementado através da Secretaria de Educação, em parceria com Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), universidades, Missão Caiuá e alguns municípios (SOUZA, 2017).

Na região Sudeste, uma das mais recentes propostas de Magistério Indígena do país é o curso Magistério Indígena Guarani do Estado do Rio de Janeiro, implantado em 2018, através de acordo de cooperação técnica firmado entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Dado o contexto histórico de descaso com

¹³ De acordo com o Censo Escolar 2021 (INEP, 2022), apenas 15% das matrículas dos alunos indígenas na Educação Básica correspondem à etapa do Ensino Médio.

os povos indígenas, não avançando na materialização da EEI, e, conseqüentemente, não implementando a formação específica, conforme determina a lei, e com a demanda apresentada pelas organizações indígenas pendente desde 2000, foi apenas com a judicialização através do Ministério Público Federal (MPF), que o estado toma as providências necessárias para que o curso fosse iniciado, atendendo ao povo Guarani Mbya. Em uma perspectiva decolonial/intercultural, o curso conta com professores indígenas e não-indígenas em seu quadro docente para trabalhar de forma equalizada os conhecimentos próprios do povo (organização sociocultural, língua, cosmologia) e os conhecimentos da sociedade envolvente (NOBRE; VECCHIA, 2019).

No Nordeste, o Magistério Indígena Tremembé iniciou-se em 2001. A proposta do curso surge a partir de iniciativa do povo, com o apoio da UFC, FUNAI e o segmento religioso instalado na região, com construção curricular realizada através de seminário coletivo. Por ser o primeiro curso específico no estado, este serviu de inspiração para outros povos lutarem e demandarem formação específica. Além disso, foi através do magistério que o povo Tremembé iniciou as reflexões para o curso superior específico de formação de professores, vindo a ser concretizado em 2006 o Magistério Indígena Tremembé Superior na UFC (SILVA; LINHARES, 2018).

No estado do Rio Grande do Sul, na região Sul do país, tem destaque o Vãfy - Curso de Formação de Professores Kaingang ou Guarani para o Magistério em Educação Escolar Indígena, realizado entre os anos de 2001 e 2005. Da mesma maneira que nos magistérios já mencionados, o curso nasce decorrente e com o apoio do movimento indígena de professores, neste caso a Associação dos Professores Bilingues Kaingang e Guarani (APBKG), tendo como apoio a Universidade de Passo Fundo (UPF), a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) e a FUNAI. A construção da proposta do magistério foi realizada em coletivo que contava com professores e lideranças indígenas, bem como professores das IES parceiras, sendo quatro deles indígenas no povo Kaingang, e previa desenvolvimento de atividades nas escolas indígenas que os alunos atuavam. Devido ao número de professores leigos sem o Ensino Fundamental completo, o curso abria a possibilidade de ingressantes com essa etapa da Educação Básica a concluir, desde que concluíssem até a nona etapa do curso (ANTUNES, 2012).

Na região Norte, todos os estados possuem iniciativas de magistério. Aqui faremos destaque aos cursos desenvolvidos nos estados de Rondônia e Roraima. Em Rondônia, o Curso de Formação de Professores Indígenas – Habilitação em Magistério em Nível Médio - Projeto

Açaí I e II, é coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia e destinado a formar indígenas dos 32 povos do estado, concluintes do Ensino Fundamental, para atuar como professores nas escolas indígenas ou que já estejam atuando. A escolha dos alunos se dá através de indicação das lideranças. Iniciado em 1998, o Açaí I teve sua validação apenas dois anos após a conclusão do curso, em 2006 e o Açaí II teve início em 2008 (RODRIGUES, 2014). Em Roraima, o Projeto do Magistério Indígena Tami'kan, é um dos três realizados atualmente pelo Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima (CEFRR), sendo os outros dois denominados de Amokoo Ilsantan e Yarapiari. Anterior a estes, o estado já havia realizado o Magistério Indígena Parcelado, iniciado em 1994, como consequência da reivindicação organizada pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) que atua fortemente para a materialização dos direitos relacionados à EEI no estado. Iniciado em 2017, atende a professores em formação dos povos Macuxi, Wapichana, Ingarikó, Wai Wai e Taurepang (FERNANDES; CAMARGO, 2020). Em análise, os dois magistérios objetivam o fortalecimento das perspectivas e princípios da EEI em prol do fortalecimento dos povos e dos elementos que constituem a vida e a diversidade destes, buscando desenvolver práticas e reflexões interculturais.

No Amazonas, além do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, foco desta pesquisa, temos a incidência do Magistério Indígena Ticuna, como relatado, o primeiro do país. Este se constrói a partir do entendimento do povo da importância da formação e da "[...] forte preocupação que demonstravam em meados dos anos 80 com a realização de cursos com terminalidade, quando, nessa época, poucas organizações os defendiam" (BENDAZZOLI, 2011, p. 139). Tal preocupação se dava, de acordo com a autora, devido ao entendimento de que a escola e os elementos que a compõem são vistos na sociedade nacional como recurso de poder e que, portanto, se objetivavam desenvolver autonomia, deveriam assumir o papel de protagonistas na educação de seu povo. Desde a década de 1980, a OGPTB vinha organizando cursos de formação continuada, a fim de desenvolver processos formativos que viessem a contribuir para a qualidade e pertinência educacional desejada pelo povo Ticuna. O Magistério Indígena Ticuna continha como elemento forte a formação política, compreendendo que a função do professor indígena extrapola os limites da sala de aula. Também se vinculava à cultura e língua Ticuna, bem como à sua maneira de entender e agir no mundo.

Perante o exposto, entende-se que, no Brasil, o magistério foi o nível de formação inicial para atendimento da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a EEI. No Amazonas, lócus de análise da pesquisa, ainda o é, uma vez que ainda se vê presente duas

problemáticas: a falta de escolas indígenas de Ensino Médio e a falta de vagas nas Licenciaturas Interculturais em número que dê conta de formar a demanda de professores existente, como problematizado mais adiante. Tal contexto justifica a existência, ainda nos dias de hoje, do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, evidenciado e analisado nos próximos itens.

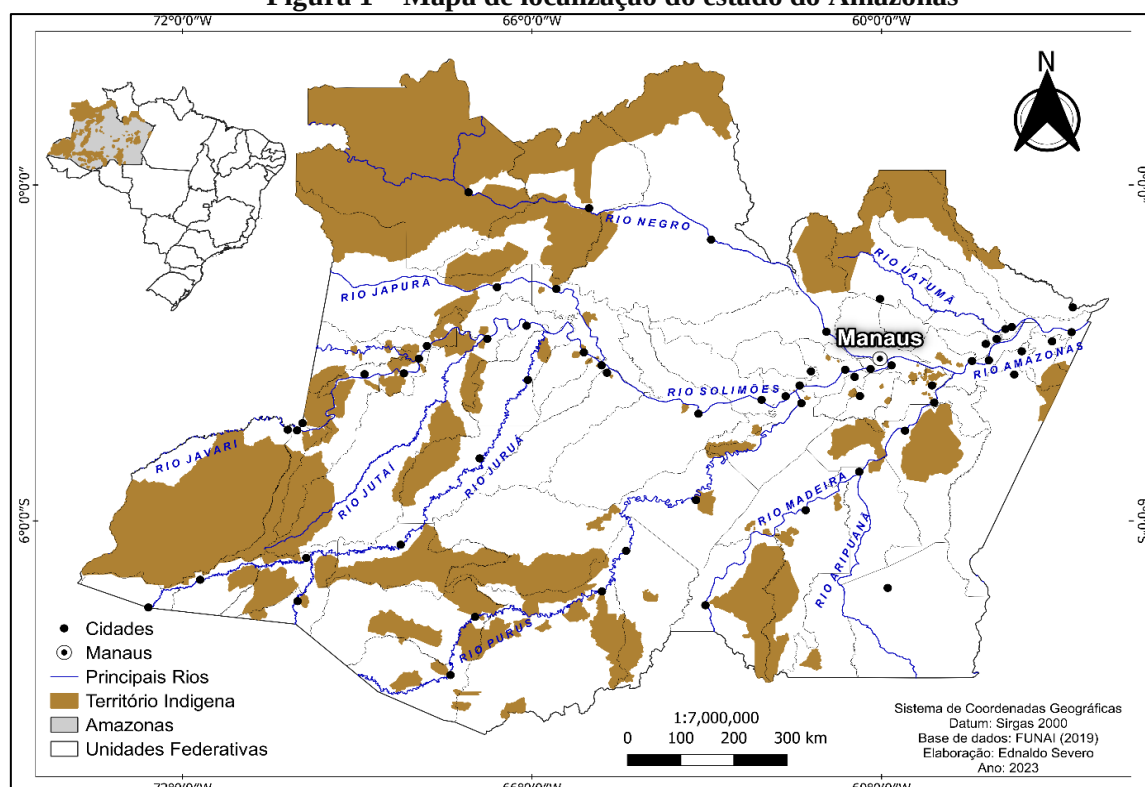
4.2. Contextualizando o lócus da pesquisa: o Estado do Amazonas

Localizado na região Norte do país, o estado do Amazonas compõe um dos nove estados da Amazônia Brasileira ou Amazônia Legal. De acordo com o IBGE (2021), possui área territorial de 1.559.167,878 km², com uma população total de 4.269.995 de pessoas. Composto por 62 municípios, o estado, como um todo, tem seus hábitos cotidianos regidos pelo que denominam de “subida” e “descida” dos rios.

[...] o modo de vida dos amazônidas vincula-se à água, aos rios, que representam as estradas, principalmente na enchente, quando se observa maior mobilidade humana e, contraditoriamente, maior pressão sobre os não humanos (captura de bichos de casco, dentre outros animais) e sobre os humanos da região, que com a subida do nível das águas dos rios, cidades ficam alagadas, alterando o cotidiano e vida dos cidadãos. (SANTOS, 2021, p. 117).

O mapa do Amazonas permite-nos visualizar os principais rios e as TI demarcadas e em outros níveis do processo de demarcação.

Figura 1 – Mapa de localização do estado do Amazonas



Fonte: FUNAI, 2019. Elaborado por: SEVERO, 2023.

Percebe-se que, como demonstrado no mapa, o estabelecimento das sedes dos municípios está, em sua maioria, vinculado aos rios perenes e, como exposto, com vazantes e cheias sazonais. Tal sazonalidade influencia não apenas o ir e vir, mas também períodos de caça, pesca, plantio e extração das populações amazônidas, como os ribeirinhos e os povos indígenas.

De acordo com levantamento realizado por Santos (2021), utilizando como base de dados a FUNAI, Instituto Socioambiental (ISA) e os dados do IBGE do ano de 2020, atualmente o Amazonas contabiliza aproximadamente 110 povos entre isolados e em contato, com uma estimativa aproximada de 171.000 indígenas e mais de 60 línguas indígenas. Estes estão distribuídos entre as 354 Terras Indígenas (TI) demarcadas e não demarcadas (CIMI, 2022) e fora delas, tendo registro de indígenas em praticamente todos os municípios do estado. O número de indígenas no estado representa um percentual de quase 21% da população indígena do país, se levarmos em consideração o Censo 2010 que calculou 817 mil indígenas no Brasil.

A partir de 2009, através do Decreto Presidencial nº 6.861/2009, que estabelece a Política dos TEE, onde objetiva-se organizar a EEI de acordo com a territorialidade indígena e não mais seguindo os limites e divisas dos estados e municípios, a fim de favorecer a especificidade da modalidade, o Amazonas divide-se para fins da EEI em TEE. Inicialmente pactuados sete TEE, em maio de 2019, a partir da Reunião de Avaliação das Políticas Públicas dos Territórios Etnoeducacionais do estado do Amazonas, novos territórios são solicitados, totalizando nove TEE. São eles: TEE Rio Negro, TEE Baixo Amazonas, TEE Alto Solimões, TEE Médio Solimões, TEE Vale do Javari, TEE Purus, TEE Juruá, TEE Madeira e TEE Yanomamie Ye'kuana, que reúne Amazonas e Roraima.

De acordo com o Censo Escolar de 2021, o Brasil contabiliza aproximadamente 292 mil alunos indígenas, sendo 144 mil no Norte do país. No Amazonas, temos 75.301 alunos indígenas matriculados na Educação Básica, representando, portanto, 25,70% dos alunos indígenas do país. Isso implica em uma demanda alta por professores em todas as etapas da Educação Básica. No que diz respeito às etapas da Educação Básica, confirma-se as afirmações até agora sustentadas com relação ao Ensino Médio. São 8.961 alunos matriculados nessa etapa no ano de 2021, o que é uma discrepância mais do que evidente se comparado ao Ensino Fundamental, onde temos 47.885 matriculados. Inclusive, a Educação Infantil, etapa optativa para populações indígenas, contabiliza mais matrículas que o Ensino Médio, sendo 12.864. Com esse quadro, pode-se inferir que os alunos concluintes do Ensino Fundamental estão se direcionando para escolas não indígenas e não sendo computados como indígenas, inclusive através do Ensino Mediado por Tecnologia, ou que, acreditamos ser a maioria, interrompem os

estudos na etapa final do Ensino Fundamental. A segunda hipótese ganha ainda mais sustentação ao identificarmos que 95% dos alunos indígenas se encontram matriculados nas escolas “rurais”, denominação ainda usada para as escolas localizadas nas TI.

O Censo Escolar 2021 ainda contabiliza o número de escolas indígenas no estado, sendo um total de 2238 escolas, onde apenas 243 dispõem do Ensino Médio. Em 2023, de acordo com a SEDUC/AM, temos um total de 514 salas anexas, que são espaços escolares em aldeias, destacadas de uma escola pólo, sendo 235 anexas a escolas estaduais indígenas e 279 anexas a escolas estaduais não indígenas. De acordo com Diniz e Santos (2019) em 2016 o Amazonas possuía 42 salas anexas operantes, o que significa um aumento mais do que elevado no quantitativo de salas anexas em menos de uma década. O movimento indígena ao longo de todo o estado tem discutido a questão das salas anexas, inauguradas inicialmente como um paliativo temporário, mas que tem se tornado um permanente crescente, como podemos observar. A reflexão gira em torno do fato de que as salas não possuem PPP próprios e nem destinação de verba garantida, o que precariza a pertinência sociocultural e, por conseguinte, a qualidade da educação desenvolvida nas mesmas. Essa precarização se torna ainda mais acentuada se levarmos em consideração que salas anexas são alocadas na jurisdição de escolas não indígenas, com PPP totalmente desarticulados dos objetivos da EEI e dos princípios de diferença, especificidade, interculturalidade, bi/multilinguismo e comunitarismo, que devem reger a modalidade e que são fundamentais para a qualidade da educação básica e para a garantia dos direitos constitucionais dos povos indígenas no que diz respeito à educação escolar.

O mesmo podemos considerar que se aplica ao Ensino Médio Mediado por Tecnologia oferecido pela SEDUC/AM aos alunos do interior, sendo muitos deles alunos indígenas. O Ensino Mediado por Tecnologia consiste em aulas ministradas no estúdio do Centro de Mídias da SEDUC/AM, exibidas simultaneamente para todas as turmas do estado. Esse formato é considerado presencial porque os alunos se encontram nas escolas do interior, com a presença de um professor assistente para auxiliar nas atividades e dúvidas que surgirem. Este visa, segundo prerrogativa da SEDUC/AM, atender às localidades onde não há professores ou não há escolas para atender à demanda. Entende-se, porém, que este formato não alcança as essencialidades necessárias para a EEI, levando em consideração que temos um currículo único e genérico e com uso de material didático que responda a este currículo, com aulas desenvolvidas em Língua Portuguesa, a partir de calendário único para todas as regiões do estado, entre outros tantos elementos padronizados e que não alcançam as premissas da EEI em

nenhum de seus princípios, sendo, portanto, um ensino sem a qualidade e pertinência sociocultural, linguístico e territorial garantidas pelos normativos educacionais vigentes.

Acerca do número de professores indígenas, o estado totaliza 4559, de acordo com o divulgado pelo Censo Escolar 2021. Quanto à formação dos professores indígenas, a análise é incerta, uma vez que o Censo Escolar não possui campo de resposta para professores sem ensino superior. A pista acerca da demanda por formação em nível superior se encontra ao analisarmos o alto índice de “não informado”, em comparação ao número total de professores, sendo 3297 os que não informam seu grau de formação.

Ainda, de acordo com a GEEI/AM, o Magistério Indígena do Projeto Pirayawara atendeu até o presente momento 1920 cursistas, tendo formado 1100 cursistas em 31 turmas, e estando 455 alunos em processo de formação em 09 turmas em andamento. Registra-se um número de não concluintes de 315, representando 16,4% do total. Observa-se que a maior porcentagem de não concluintes se concentra em turmas que ultrapassaram o tempo indicado para a conclusão do curso. A demanda em aguardo ainda é grande, se levarmos em consideração o quantitativo de escolas, de professores em sala de aula, bem como a demanda manifestada através das reuniões realizadas pelo FOREEIA nos TEE Alto Solimões, Vale do Javari, Juruá/Purús, Alto Rio Negro e Yanomami, no primeiro semestre de 2022, tanto pela formação pelo magistério quanto no Ensino Superior.

Diante do exposto, percebe-se que, no que diz respeito à incidência do magistério no Amazonas, este ainda se faz necessário, diante do quadro demonstrado, uma vez que, ainda que haja vagas em Licenciaturas Interculturais, estes professores não poderiam ingressar, devido à falta de conclusão do Ensino Médio, exigência dos cursos superiores. Entende-se também que a reivindicação por escolas de Ensino Médio é algo justificado e de grande urgência do estado o desenvolvimento de política que atenda à etapa com qualidade.

4.3. O Magistério Indígena do Projeto Pirayawara

O documento que nos debruçaremos nesse item é o projeto de Magistério Indígena do Projeto Pirayawara aprovado em 1998 compondo o Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas e vigente até os dias atuais, certificando para o Ensino Fundamental Supletivo e habilitando o seu egresso ao Magistério, nível Médio/Normal. O nome dado ao projeto vem da língua Nheengatu e remete ao boto, animal aquático presente nos rios da Amazônia. Seu período de construção e aprovação data do mandato enquanto governador de Amazonino Armando Mendes, tendo como secretário da SEDUC/AM, Vicente de Paulo

Queiroz Nogueira e gerente de Educação Escolar Indígena a Prof.a Arlene Silva Oliveira Bonfim, que ocuparia posteriormente a função de Coordenadora da Formação de Professores Indígenas. A construção do projeto contou com assessoria externa de professores que atuavam na época com pesquisas relacionadas à processos educativos voltados aos povos indígenas em contextos distintos ao amazônico, sendo eles: o Prof. Dr. Edmundo Antonio Peggion, antropólogo e professor do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); o Prof. Dr. Gilvan Müller de Oliveira, linguista e professor associado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a Prof. Me. Marineusa Gazzetta, licenciada em matemática e professora da Universidade Metodista de Piracicaba.

O documento se organiza contendo: Apresentação, contextualizando acerca das normativas que até o momento subsidiavam a EEI; Justificativa para a construção do projeto; o Objetivo Geral e Objetivos Específicos que se pretende alcançar com o magistério; os Princípios Norteadores da Proposta Pedagógica com as concepções fundamentais, explanação acerca da diferença, especificidade e interculturalidade, metodologia de aprendizagem através de pesquisa e o enfoque curricular eleito; a Estrutura Curricular, apresentando carga horária, áreas de conhecimento e seus ementários, bem como a forma de execução do programa; a Caracterização da clientela, coordenação, infraestrutura e responsabilidades; o Processo de Avaliação contendo a ficha de avaliação descritiva, os critérios de terminalidade e promoção, bem como certificação e diplomação. Além de problematizar o desafio de atendimento aos povos indígenas do estado devido à extensão e número de TI, povos e línguas, e traçar o quadro e demanda da modalidade no período, a justificativa anunciada no documento se baseia legalmente na CF/1988 e seu artigo 210, no Decreto Presidencial 26/1991, na Portaria Interministerial 559/1991 e nas Diretrizes para a Política Nacional de EEI (1994). Por força do Decreto e da Portaria de 1991 que trazem para a responsabilidade do MEC as ações voltadas à escolarização dos povos indígenas e estabelecem em linhas gerais como deverão ser encaminhadas as políticas educativas para este público, o documento relata que a SEDUC/AM delega a responsabilidade para o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IER/AM).

De acordo com o exposto, a proposta e ações previstas possuem três elementos basilares: organização, participação e solidariedade. Quanto a organização “[...] as ações educativas devem estar voltadas para o fortalecimento dos povos indígenas, no sentido de atender suas reivindicações [...] que seus direitos e necessidades sejam priorizados e atendidos” (AMAZONAS, 1998, p. 9). Acerca da participação, afirma a importância do “envolvimento

efetivo” em todos os processos que envolvam a formação, desde a construção até as ações educativas empreendidas. A solidariedade se estabelece no entendimento do “[...] compartilhar os problemas e o compromisso para resolvê-los” a fim de “[...] assegurar a consecução dos direitos fundamentais dos indígenas” (AMAZONAS, 1998, p. 9), onde a formação de professores reflete e fortalece as estratégias de resistência dos povos indígenas em prol da materialização dos seus direitos. Sobre isso, apesar da consulta livre, prévia e esclarecida aos povos indígenas estabelecida pela Convenção nº 169 da OIT ainda não ter sido aderida pelo Brasil nesse período, há fortes indicativos, apresentados pelos participantes da pesquisa, de que as premissas que se interrelacionam com a garantia das especificidades foram contempladas inicialmente nas formações quando da implantação do mesmo, onde se realizava o levantamento sócio antropológico para então organizar e implementar o curso. Porém, a reflexão de Bendazzoli (2011) sobre o esvaecimento dos objetivos dos projetos de formação, desencadeado pela implementação equivocada das instituições, pode se aplicar ao Projeto Pirayawara, uma vez que, de acordo com o entendimento de alguns dos entrevistados, tais investigações prévias deixam de ser realizadas com o passar dos anos, o que pode indicar um movimento de afrouxamento das características iniciais do Magistério Indígena e, por consequência, decréscimo da qualidade da formação, como relatado abaixo:

[...] o primeiro foi no final de 90 início de 2000, que eu achei que foi uma formação espetacular, porque nos permitiu nos conectar com nós mesmos, permitiu que o professor saísse dessa bitola de quatro paredes e tratasse sua aldeia como sua sala de aula, como seu campo de pesquisa [...] O segundo Pirayawara não foi nem rediscutido como seria. [...] foi só implantado, aconteceu, não discuti e pronto tanto é que no segundo Pirayawara não teve nenhuma discussão referente, não teve uma continuidade referente ao projeto político pedagógico das escolas (C01, 2022).

Nos últimos anos não se fazia mais nem isso, já era só o Pirayawara em si direto [...] não se fazia a consulta, não se fazia nada. Só mandavam a lista (TG01, 2023).

Em seu objetivo geral o projeto intenciona:

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

Ou seja, elenca-se diretamente a formação de professores do Magistério Indígena com a garantia de acesso e permanência das crianças indígenas na primeira etapa do Ensino Fundamental, bem como com o atendimento às características da EEI. Para tanto, estabelece na sua proposta a formação dos professores indígenas já atuantes nas escolas e dos supervisores

escolares enquanto monitores, através de processos formativos que os possibilitem “[...] planejar, executar, acompanhar e avaliar as atividades educativas” sendo que estes “[...] tomando como base a sua própria cultura [...] conheçam e controlem uma variedade de padrões culturais e de conhecimentos, ampliando a sua compreensão crítica da realidade”, contemplando atividades que fortaleçam a relação escola-comunidade, a pesquisa, a leitura, e a “[...] apropriação crítica de bens e recursos tecnológicos advindos de outras culturas” (AMAZONAS, 1998, p. 11). Percebe-se, nesse sentido, a indicativa preocupação em possibilitar aos professores em formação e, em consequência, aos alunos indígenas, experiências educacionais que superem a escola de cunho integracionista, que tragam para o seio da educação suas epistemologias, modos de vida e de agir no mundo, mas com o entendimento de que, no contexto da interculturalidade, não há como desconsiderar os conhecimentos advindos de outras sociedades, sendo estes criteriosamente aprendidos, não mais como superiores aos tradicionais indígenas, mas como forma de fortalecer-se frente a essas sociedades. Entretanto, como afirmado por Arroyo (2014) e Weigel (2000) esse fortalecimento advém também da problematização e compreensão de dos elementos e processos de dominação que ainda persistem na sociedade. Além disso, a desnaturalização desses processos, como discutido por Walsh (2009) e Mignolo (2003) a partir do entendimento dos discursos e práticas que os fundamenta, bem como as estratégias que utiliza para manter seu poder, inclusive arraigado dentro das instituições que deveriam estar comprometidas em materializar os direitos, mas que, dado o elemento colonial, replica práticas de opressão contra os sujeitos. O objetivo de qualificar a formação de professores em problematizações, estratégias e ações dos povos indígenas para a superação nesse sentido não é identificado no projeto. Não que, na prática eles não existam, de forma até inconsciente, mas é preciso trazer para a consciência, precisa ser explícita a intencionalidade quanto a isso.

Os princípios norteadores, de acordo com o apontado, têm por base a centralidade na língua, economia e parentesco dos povos indígenas, sendo a língua o elemento considerado como o mais proeminente de acordo com o projeto, uma vez que “[...] revela e determina a estrutura de pensamento indígena e a sua cosmovisão cultural e possibilita a produção e a reprodução de todo conhecimento” (AMAZONAS, 1998, p. 13). Como já analisado, é a língua guardiã das epistemologias e cosmovisões indígenas, elementos que, segundo Santos (2021), em determinadas situações e contextos são intransferíveis e intraduzíveis em sua completude para outra língua, ou seja, com a extinção de uma língua, extingue-se também conhecimentos. Não identificamos referências aos contextos de multilíngues, onde incide-se uma língua

materna e mais duas ou mais línguas no contexto regional. No que diz respeito à economia seria “[...] enxergar como circulam os bens, como são os modos de troca, os modos de produção, o território como o conjunto de recursos naturais e tecnológicos que formam a base material da reprodução cultural do grupo” (AMAZONAS, 1998, p. 13). Em análise, o olhar reduz o território a elemento material da cultura dos povos indígenas, quando, extrapolando as questões relacionadas aos recursos naturais presentes, este compõe e contém os elementos cosmológicos e imateriais dos povos. Acerca do parentesco, compreende a importância de trazer para o bojo dos processos formativos a “[...] complexidade do parentesco, com todas suas redes de relações, com regras e normas, os momentos críticos (nascimento, vida e morte), a casa, o pai, a mãe e todo o sistema simbólico representado pelos mitos e rituais” (AMAZONAS, 1998, p. 13), que se constitui nas lógicas da organização social desses povos que, por mais próximos que estejam geograficamente um dos outros, por mais “semelhantes” que pareçam ao olhar superficial, de distinguem em especificidades singulares de povo para povo.

Além dos elementos expostos acima, o documento do Magistério Indígena declara priorizar também os modos de produção e repasse de conhecimentos dos povos indígenas, que se distingue das sociedades ocidentais, uma vez que não os compartimentaliza e, em sua maioria, são realizados com o protagonismo de toda comunidade, elegendo como metodologia o aprendizado via pesquisa, onde “[...] a produção de conhecimento é mais importante do que sua reprodução” (AMAZONAS, 1998, p. 14). O conceito de diferença e especificidade apresentado no documento coaduna com o estabelecido nas Diretrizes para Política Nacional de EEI (BRASIL, 1994), afirmando que cada sociedade indígena “[...] é única, tem uma identidade própria, fundamentada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, nos costumes, na sua história e organização social” (AMAZONAS, 1998, p. 14). Acerca do conceito de interculturalidade presente no projeto, este assemelha-se ao interculturalismo funcional discutido por Tubino (2004), já que não elenca como elemento intercultural a superação dos processos históricos de hierarquização e subalternização impostos aos povos indígenas, constituindo-se apenas como “[...] intercâmbio positivo [...] permitindo-lhe uma apropriação seletiva, crítica e reflexiva de elementos culturais e científicos de outras sociedades” (AMAZONAS, 1998, p. 14).

Enquanto enfoque curricular, indica a escolha pelo “[...] modelo psicológico geral de aprendizagem que reconhece a importância da participação ativa do aluno na construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, a intervenção do professor para a aprendizagem”, entendendo os processos formativos enquanto complexos e sempre em (re)construção

(AMAZONAS, 1998, p. 15). Apesar de não explicitado diretamente no decorrer do documento, identificamos que se trata do modelo defendido por Vigotsky (1989), confirmado no referencial do projeto. Quanto a estrutura curricular, fundamentada, de acordo com o texto, na CF/1988 e seu artigo 210, na LDBEN/1996 e os artigos 26, que trata dos currículos para o Ensino Fundamental e Médio, 78 e 79, que tratam da construção dos programas para a EEI e da responsabilidade da União com aporte técnico e financeiro para o desenvolvimento destes atendendo às peculiaridades correspondentes à EEI. Além disso, se sustenta na Resolução CEE/AM 99/1997¹⁴ e em seus artigos que definem o estado como orientador, juntamente com o MEC, das ações para a EEI, através do IER/AM, contando também a colaboração de outros órgãos, como a FUNAI, bem como de Organizações não Governamentais e organizações do movimento indígena. Abaixo componentes curriculares, estrutura curricular e carga horária.

Quadro 3 - Componentes Curriculares do Projeto Pirayawara

COMPONENTES CURRICULARES	TOTAL
Língua Indígena	620
Língua Portuguesa/Literatura	775
Língua Estrangeira	180
Educação Física	195
Arte e Cultura	165
Ciências Naturais	250
Matemática	585
História	340
Geografia	340
Legislação Indígena	190
Noções de Sociologia	210
Noções de Antropologia	210
Metodologia de Pesquisa	210
Práticas de Ensino	210
Física, Química e Biologia	110
Saúde	55
Tecnologia	45
Psicologia da Educação	100
Filosofia da Educação	90

¹⁴ Normativo não localizado no portal do CEE/AM para leitura na íntegra.

História da Educação Brasileira	80
Metodologia de Alfabetização/Literatura	110
Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil, Especial e Jovens e Adultos	90
Estágio Supervisionado	300
Estágio Não-Supervisionado	140
TOTAL:	5600

Fonte: Projeto Pirayawara, 1998.

O Quadro 3 apresenta a relação de componentes curriculares para o Magistério Indígena do Pirayawara, com 24 componentes, incluindo o estágio supervisionado e não supervisionado, totalizando 5600 horas. A carga horária total é maior que a de um curso em nível superior, que possui 3200 horas, porém justifica-se, levando em consideração 1940 horas destinam-se a componentes relacionados ao desenvolvimento profissional docente e 3660 horas à formação no Ensino Fundamental Supletivo e Ensino Médio.

Figura 2 - Estrutura Curricular / Carga Horária

[illegible]

Fonte: Projeto Pirayawara, 1998.

Conforme o Quadro 4, as horas totais são divididas em: 4010 horas de Etapa Letiva Intensiva (ELI), que compreende o período em que os alunos estão em aula e seria organizado de acordo com a especificidade regional apresentada, intercalado ao período letivo das escolas e sendo realizada em aldeia ou posto indígena; 1150 horas de etapa letiva intermediária, denominada como Atividade Complementar (AC), em que os alunos desenvolvem atividades em diversos formatos na escola e na comunidade; 440 horas de estágio nas etapas VI, VII e VIII, divididas em 300 horas de Estágio Não Supervisionado (N/Sup) e 140 de Estágio Supervisionado (Sup). A etapa letiva intermediária, também chamada de “tempo comunidade” tem o objetivo de oportunizar aos alunos a dinâmica de realização de atividades e pesquisas relacionadas às etapas em curso. Trata-se de um momento em que os processos formativos ocorridos na etapa letiva intensiva são refletidos e operados na escola e na comunidade e estas experiências, por sua vez, levadas à próxima etapa letiva intensiva em um movimento de reflexão-ação-reflexão que contribui para a formação do professor indígena enquanto docente e enquanto liderança indígena, como apontado por Grupioni (2006). Este é outro elemento que pode ter sido deixado de lado com o passar dos anos, como exposto.

[...] era como um curso normal, ficava três, quatro meses realizando as etapas, entendeu? [...] é tempo escola tempo comunidade, não tinha. Ficou um curso comum, como qualquer um outro, penso que perdeu também a característica nesse sentido, entendeu? (TG01, 2023).

Tal configuração ignora as orientações e perspectiva teórico-metodológica da formação. Além disso, o curso se divide em um total de 22 disciplinas distribuídas em 9 etapas, onde as etapas de 1 a 5 compreendem o Ensino Fundamental Supletivo, e as etapas de 6 a 9 compreendem o Ensino Médio Normal. O formato com que se organiza a estrutura curricular não coaduna com o exposto em momento anterior no documento, bem como no item 4, quando afirma não se compartimentalizar e se desenvolver interdisciplinarmente. Percebe-se que este trabalha em uma perspectiva disciplinar, repartindo as disciplinas em nichos de conteúdos e não por áreas mais amplas. Existe uma tentativa de apresentação dos temas por áreas no item 4 do projeto, mas, pelo exposto pelos participantes, a atribuição de aulas aos formadores dava-se de acordo com a estrutura curricular disciplinar.

[...] disciplinas com carga horária de 15 horas [...] questões muito significativas, não dá pra gente trabalhar. São professores que, como eu já falei, não tinham formação, então não dá pra gente fazer uma formação em 15 horas, em 20 horas (P01, 2022).

[...] alguns técnicos trabalham por componente, não por área, que você vai ver, se for por área, eu tenho cargas maiores que eu posso trabalhar (TG01, 2023).

Apesar de no documento não ficarem claros o formato e o momento em que os alunos do Ensino Fundamental Supletivo e do Ensino Médio Normal iniciariam a formação, o relato dos sujeitos da pesquisa esclarece que nas primeiras turmas, todos iniciavam conjuntamente, inclusive os alunos que haviam concluído o Ensino Médio, o que, conforme exposto abaixo, teria gerado alguns desafios:

[...] nossos colegas, por exemplo, que não tinham terminado o Ensino Fundamental, uns já tinham terminado o Fundamental, outros Ensino Médio, inclusive eu tinha terminado o Ensino Médio e a gente via que, por exemplo, nossos colegas tinham dificuldade de acompanhar as aulas, o professor muita dificuldade para suas aulas (C03, 2022).

O trecho acima nos faz entender que as disciplinas eram ministradas com os alunos das duas etapas de formação, o que, de acordo com o relato, comprometia o andamento das aulas, levando em consideração o desafio de alguns alunos em acompanharem as aulas em mesmo plano. Em algum momento a prática da entrada diferenciada foi realizada mesmo que informalmente, conforme afirmado: “[...] tinha muita solicitação de entrada na sexta etapa, o que já acontecia não oficialmente, mas já acontecia em alguns lugares” (TC01, 2022). Vale aqui

ressaltar um elemento já mencionado na seção anterior que é a criação de um perfil de aluno que não condiz com a realidade, apontado por Santos (2021). É de ciência que, devido a perspectivas educacionais equivocadas, muitos são os que concluem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem a autonomia esperada, situação essa que carece de atenção através de avaliação diagnóstica e planos de ação específicos para cada realidade.

O ementário que compõe o projeto, em nossa análise, consiste mais em um texto norteador para a organização da disciplina do que a indicação dos objetivos para a formação para cada área de conhecimento e componente curricular. Acerca dos referenciais bibliográficos básicos para as áreas de conhecimento, este não é apresentado, o que nos leva a considerar que, por um lado, havia o espaço para a composição das disciplinas de acordo com as particularidades da turma em questão e, por outro, o perigo de serem trabalhados conteúdos e metodologias não coerentes com os objetivos do Magistério Indígena, principalmente se levarmos em consideração a ausência de orientação no documento quanto a experiência e formação dos formadores para atuarem no Magistério Indígena, o que é apresentado pelos entrevistados:

[...] teve professor que muitas vezes não conhece a nossa realidade, colocava, por exemplo, queria fazer suas práticas de aula totalmente diferente do que tinha que ser, por mais que eles tenham levado um plano, um plano feito, mas ele queria fazer do jeito dele, mas na verdade a gente sabia que não era daquela forma, aí acabava desrespeitando e inclusive, nós pedimos através de documento para tirar o professor, que a gente não queria ele de volta (C03, 2022).

[...] o cara pegava um camarada da matemática aqui da SEDUC, “Vem cá, bicho, tu vai lá para os Kanamari” ou então “Tu vai lá para os Hixkaryana”, aí com meia hora tu perguntava [...] “Então qual povo você vai trabalhar?” “Rapaz, não sei, ainda vou ver.” O cara não sabe nem o nome do povo, não sabe nem o nome do povo que ele ia trabalhar, para você ter uma ideia (TC02, 2023).

Além disso, acerca do ementário, ganha força a preocupação acima mencionada, bem como com a possibilidade de desenvolvimento de processos inorgânicos e sem encadeamentos coerentes na formação:

[...] quando fui para a primeira disciplina me impactou muito a questão de não ter uma grade uma ementa da disciplina. A disciplina não tinha uma ementa, então você não sabia o que tinha sido trabalhado e o que o professor anterior tinha feito, o que você deveria fazer, e aí falaram que tinham relatórios. Eu pedi os relatórios e não recebi (P01, 2022).

O que se observa ao longo do projeto é a ausência de suporte teórico-metodológico. Ao estudá-lo conseguimos pistas das perspectivas defendidas e desenvolvidas, vindo a ser confirmadas apenas na análise das referências bibliográficas ao final do documento.

Os estágios e atividades complementares do Magistério Indígena, são de coordenação dos professores de Didática, sendo o estágio supervisionado realizado com a presença de monitores, tendo por finalidade “[...] a reorganização e o relacionamento de conteúdos já trabalhados [...] para coleta de dados e informações que serão trabalhados futuramente” (AMAZONAS, 1998, p. 39), com a eleição de temas urgentes para os povos indígenas, surgidos, de acordo com o identificado na pesquisa, através de levantamento prévio ou durante o curso.

Os processos avaliativos previstos, de acordo com o que se afirma, devem ser permanentes, porém elenca-se no documento três momentos que se sobressaem: a avaliação inicial, que muito se assemelha ao que denominamos de avaliação diagnóstica, com o objetivo de “[...] se inteirar do que o professor índio já sabe, de determinar o ponto de partida do trabalho a ser realizado” (AMAZONAS, 1998, p. 46); a avaliação formativa, que consiste na avaliação continuada realizada ao longo da formação; e a avaliação final, realizada ao final de disciplinas ou etapas, “[...] evidenciando o quanto os professores índios aprenderam em relação aos objetivos previamente definidos” (AMAZONAS, 1998, p. 46). Para o registro dos processos avaliativos foi formulada uma “Ficha de Avaliação Descritiva” a ser preenchida pelo professor, coordenador de estágio e monitor a cada final de etapa. Enquanto critério de conclusão elencam-se o trabalho final e o estágio supervisionado. O trabalho final é previsto para a conclusão do Ensino Fundamental Supletivo, devendo ser entregue até a IV etapa intensiva, e para a conclusão do Ensino Médio/Normal, com sua entrega prevista para até o final da VII etapa intensiva. Acerca dos trabalhos finais, levando em consideração a análise dos dados das entrevistas, entende-se que estes tinham por finalidade a sistematização de conhecimentos do povo, através das pesquisas iniciadas desde a primeira etapa do curso, e com encaminhamento para potencializar a produção de material didático específico e diferenciado e o fortalecimento das epistemologias indígenas na escola.

As fragilidades do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, identificadas na pesquisa, também são apontadas na Síntese e Recomendações do Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Formação de Professores Indígenas do Amazonas, realizado de 2010 a 2012 pelo CEEI/AM. Abrangendo a avaliação do Projeto Pirayawara e do Projeto de Educação SECOYA destinada ao povo Yanomami, o documento apresenta os dados gerais dos

levantamentos realizados, bem como a descrição e análise dos seguintes elementos: condições estruturais dos cursos; aspectos da implantação; aspectos metodológicos, didáticos e pedagógicos. Apresenta-se também o que se denomina como constatações no processo de formação de professores, as conclusões finais e recomendações direcionadas ao âmbito estadual, municipal e ao próprio CEEI/AM, bem como a súmula dos apontamentos em cada município e o quadro de formação dos docentes. Os dados analisados foram reunidos em etapas da formação do Projeto Pirayawara nos municípios de Lábrea, Atalaia do Norte, Coari, Eirunepé, Manaquiri, Rio Preto da Eva e Borba, além dos municípios de Barreirinha, Parintins, Rio Preto da Eva, São Gabriel da Cachoeira e Tefé durante os cursos de Capacitação e Assessoramento Técnico às Secretarias Municipais de Educação (SEMED), em um total de 12 municípios, onde residem 43 povos.

Com relação às condições estruturais do curso, a avaliação aponta a realização das aulas de grande maioria das turmas em área urbana, o que, em sua análise, comprometeria a qualidade do curso no âmbito sociocultural, por se afastar dos elementos essenciais da formação – o povo e o território indígena – além de proporcionar meios de dispersão dos alunos, tais como álcool e festas na cidade, causando faltas dos mesmos às aulas. Além disso, elencam a precariedade na alimentação dos cursistas. Recomenda-se que seja respeitado o que se determina no Projeto Pirayawara, garantindo aos cursistas formação dentro de suas áreas indígenas, além da garantia da qualidade da alimentação destinada aos cursistas.

Na implantação, percebeu-se desarticulação entre estado e municípios, não sendo constatados os convênios ou termos de cooperação técnica documentados entre SEMED e SEDUC/AM, assim como a falta de recursos humanos e técnicos para acompanhamento e avaliação do programa de formação de professores e a inexistência do monitor indígena e de coordenador pedagógico. Nos casos em que existem os recursos humanos, identificou-se o desconhecimento por parte da equipe dos normativos que caracterizam e garantem a EEI e a formação específica e diferenciada. Além disso, revela-se a execução de etapas aglomeradas e em um dos municípios, a realização das etapas em período letivo, onde professores assumiram o pagamento de salário para sua substituição em sala. O CEEI/AM considera a necessidade de que os entes se articulem, selem acordos e convênios documentados, diminuindo a incidência de atrasos nas etapas da formação por descumprimento por parte de qualquer um dos entes que compõem o acordo, conforme estabelecido no projeto. Além disso, implementação ou ampliação, em alguns casos, de efetivo nas SEMED para acompanhamento do projeto, com

formação continuada destes acerca da legislação e das perspectivas teóricas metodológicas da EEI.

Acerca dos aspectos metodológicos, didáticos e pedagógicos, a equipe do CEEI/AM verificou a descontextualização e compartimentalização dos conteúdos decorrente da falta de planejamento multidisciplinar. Identificou também maior foco na escolarização, deixando em segundo plano a formação profissional, práticas incompatíveis às lógicas conceituais e metodológicas da formação de professores indígenas e atuação de formadores fora de sua área de especialização, bem como aulas monolíngues, desconsiderando as habilidades dos alunos bilíngues em realizarem a intermediação professor-cursistas. A leitura e escrita em língua indígena e língua portuguesa tratada fortuitamente, bem como os processos de pesquisa, o que incide em fragilidades também identificada na sistematização dos conhecimentos indígenas e na produção de material didático no âmbito da formação, assim como lacunas no acompanhamento e orientação das atividades a serem desenvolvidas nas etapas intermediárias. Incluiu-se algumas solicitações dos alunos, no que diz respeito à melhor orientação para a produção de materiais didáticos, metodologias para o trabalho com classes multisseriadas, Educação Infantil e construção de calendário escolar. Recomendou-se o planejamento por área, coletivo, em equipe multidisciplinar, buscando atender às necessidades das turmas, identificando as necessidades e desafios a serem superados através da formação, fortalecendo eixos como a língua indígena e a pesquisa.

Na avaliação do CEEI/AM, a política da EEI e, consequentemente, da formação de professores, precisa ser amplificada em âmbito estadual e municipal, com estratégias, ações e financiamentos adequados à demanda e características dos povos e territórios que compõem o estado, garantindo a participação efetiva dos povos indígenas. Além disso, chama a atenção para a desarticulação entre o que se define conceitualmente e metodologicamente no projeto e o que se efetiva na prática curricular da formação, de acordo com o exposto “[...] os referenciais e orientações que vem norteando a tarefa de implantação e implementação destes Programas no estado podem estar sendo baseados em outro programa ou projeto, mas não mais no Projeto Pirayawara” (AMAZONAS, 2012, p. 18). As considerações se direcionam nas orientações para sanar as fragilidades encontradas na formação com responsabilidade distribuída entre estado e municípios, bem como outras que incidem na mesma, tais como a própria estruturação da GEEI/AM e das coordenações nas SEMED, bem como da EEI nos municípios, valorização da carreira docente e os PPP das escolas indígenas e sua regularização. No âmbito do estado, orienta a criação do Sistema Próprio de EEI e a reestruturação da GEEI/AM, de forma a

fortalecê-la e expandi-la, propõe também a regularização de espaço permanente de diálogo com o movimento indígena, garantindo que estes apresentem as demandas e contribuições, bem como colaborem na estruturação e avaliação das políticas de formação, levando à materialização o afirmado pelo próprio CEEI/AM “Na educação indígena a escola deve estar a serviço das necessidades políticas mais amplas da comunidade” (AMAZONAS, 2012, p. 23) o que incide inevitavelmente em uma formação de professores que discuta e reflita sobre tais necessidades, capacitando profissionalmente para o trabalho pedagógico acerca de tais questões.

Apesar das identificadas fragilidades do Projeto Pirayawara, entendemos que este constitui-se como avanço para a formação de professores indígenas no Amazonas, atendendo a mais que urgente demanda por formação tanto para o magistério, quanto a da Educação Básica, escolarizando no Ensino Fundamental e Ensino Médio, mesmo que ainda de forma insuficiente devido ao número de vagas e turmas oferecidas e questões que envolvem sua implantação e estruturação didático-pedagógica.

4.4. O processo de reformulação do Magistério Indígena Projeto Pirayawara

A análise do processo de reformulação do Magistério Indígena Projeto Pirayawara ancora-se em normativos e documentos e, nesta seção, debruça-se sobre a proposta de reformulação apresentada pela GEEI/AM para o CEEI/AM, entendida através das entrevistas com sujeitos com participação direta ou indireta no processo de reestruturação do Projeto Pirayawara, a fim de compreender transcorreu/transcorre este processo e se este tem procurado atender às demandas específicas dos povos indígenas.

Cabe destacar que perante as dificuldades para acessar os documentos que dizem respeito à reformulação, decidiu-se solicitar mediante Portal de Acesso à Informação, acesso à proposta de reestruturação e ao Parecer emitido pelo CEEI/AM. Na justificativa da GEEI/AM para a negativa, alega-se que, em consulta aos povos, não foi mencionado que o documento em construção seria veiculado para estudos acadêmicos, bem como informa que o processo de reestruturação se encontra sobrestado, para que se dê encaminhamentos à implantação do Novo Ensino Médio Indígena e construção do Referencial Curricular Amazonense para as Escolas Indígenas. Diante do exposto, foi dada continuidade à pesquisa, levando em consideração, como mencionado nos procedimentos metodológicos, termos dados pertinentes e suficientes para respondermos aos problemas de pesquisa e aos objetivos indicados inicialmente.

Para fins de organização da análise, separamos a mesma em quatro eixos principais: o processo de reformulação, analisando como se estruturou e quais os sujeitos participantes; o processo de consulta e discussão, examinando a dinâmica de organização e seus participantes; as demandas para a formação sob a ótica dos sujeitos da pesquisa; as alterações propostas, sendo adições ou supressões.

4.4.1. A reformulação

Diante dos dados, identifica-se que o processo de reestruturação do Magistério Indígena Projeto Pirayawara inicia a partir das avaliações realizadas ao longo dos anos de 2010 a 2012 pelo CEEI/AM em 12 dos 62 municípios do Amazonas, identificando elementos que subsidiariam o processo de reestruturação. Nesse sentido, a GEEI/AM estabelece uma equipe para a sua construção realizando reuniões internas para este fim. As entrevistas indicam que a reestruturação surge como solicitação de diversos campos, tanto do CEEI/AM, como dos alunos já formados e formadores que atuaram no projeto, que alegam, diante da experiência vivida, a necessidade de realizar adequações ao projeto original, visando aperfeiçoamentos, além de instâncias da SEDUC, dado o tempo em que o projeto está em andamento.

Eu acho que foi a pressão “Olha o Pirayawara precisa ser reformulado, precisa ser ajustado” acho que de tanto a gente que viveu o Pirayawara, de tanto a gente falar, chega o dia “não, vamos reformular”. Acho que esse foi o grande motivador (P01, 2022).

[...] durante a cobrança do departamento, do DEPPE, observou-se que estava se implantando [...] vários cursos no Estado do Amazonas, e a diretora cobrou que verificasse porque o Projeto Pirayawara era de 1998, estava velho [...] que as leis já não estavam mais dando legalidade (TG01, 2023).

[...] a demanda da reestruturação ela veio dos próprios conselheiros. [...] esse modelo do pirayawara ainda, o primeiro, ele não era adequado para algumas realidades ou diferentes regiões do estado, em diferentes povos indígenas, então ela tinha que se adequar (C06, 2023).

Porém, as constantes mudanças dos contextos políticos prejudicam o andamento e acompanhamento da reestruturação, principalmente nos últimos anos, já que o Amazonas passou pela cassação do mandato do governador José Melo (PROS) e seu vice, em 2017, por compra de votos nas eleições de 2014. Se estabelece então um governo interino até a realização do novo pleito para um mandato suplementar, sendo eleito o candidato Amazonino Mendes (PDT) e em 2019, a eleição do atual governador, Wilson Lima (União), reeleito no pleito de 2022. A cada alteração, novos secretários são destinados à pasta, interrompendo processos de diálogo, além da própria instabilidade do atual governo, onde vemos a indicação de diversos

secretários ao longo do seu mandato, bem como do alinhamento do mesmo à política do governo Bolsonaro (2019-2022), que, em desacordo com os direitos emanados constitucionalmente, ignora ou age contrariamente às normativas relacionadas aos povos indígenas. Os contextos que envolvem a regulamentação do CEEI/AM como conselho normativo e suas responsabilidades, as constantes trocas na SEDUC/AM e de equipe técnica da GEEI/AM também são entraves para o andamento da reestruturação.

[...] o desafio do avanço da reestruturação deve-se um pouco do atraso, digamos assim, da lentidão desse processo de reestruturação por conta disso, da própria estrutura do conselho, não pelos seus conselheiros, [...] pelo seu reconhecimento junto ao estado, pelos procedimentos administrativos políticos, que de certa forma interferiram no andamento dos trabalhos no conselho (C06, 2023).

[...] eu te digo que é muito essa questão da dança das cadeiras [...] para você ter uma ideia, nesse ano que estamos falando trocou seis secretários de educação. Aí você faz uma fala com o secretário, aí quando é no outro mês já é outro, aí você tem que voltar de novo com esse daí. Aí ele não está nem se inteirando, queda, outro (TC02, 2023).

Em 2018 se estabelece no CEEI/AM uma comissão para acompanhamento da reestruturação e se retoma na GEEI/AM a reestruturação do Magistério Indígena, sob responsabilidade de dois técnicos, embora inicialmente discutida entre todos, e depois à cargo estritamente destes que, por sua vez, convidaram professores das IES atuantes em cursos de licenciatura intercultural para discutirem e colaborarem com a reestruturação. Este Grupo de Trabalho não possuiu formalização junto à SEDUC/AM, muito embora o nome dos professores participantes tenha sido veiculado como assessores na proposta, de acordo com o mencionado.

[...] começamos a ajudar eu, uma outra professora, outros professores na verdade, da área de língua portuguesa [...] acho importante destacar que a UFAM teve essa contribuição, mas assim, não foi nada formalizado. A gente até pediu pra ser formalizado, mas não foi (P01, 2022).

Eu acho que foi bem informal [...] não teve nenhum documento oficial também não [...] cheguei a solicitar depois para o RIT uma declaração de participação (P02, 2023).

Percebe-se uma dificuldade em obter determinadas informações com relação ao processo de reformulação. Todos os entrevistados apontam lacunas em determinadas fases, o que nos permite afirmar que a reformulação não aconteceu de maneira clara e organizada. Mesmo internamente o processo não foi partilhado com a equipe técnica, não foi uma construção coletiva nem mesmo no âmbito do próprio setor. A grande maioria dos sujeitos da pesquisa expressa não terem sido esclarecidos sobre como esse processo se dava internamente

à GEEI/AM, conforme diversos relatos similares a este: “[...] entregaram o Projeto Pirayawara já revisado. Tipo, eles deram pra gente só pra dar um Parecer apoiando. [...] não teve uma participação efetiva na construção.” (C02, 2022). Alguns envolvidos na construção, mesmo que informalmente, não tiveram sequer acesso ao documento encaminhado para aprovação.

Nesse sentido, analisa-se que o formato em que se estabelece a reformulação contraria o Parecer CNE/CP 06/2014 e a Resolução CNE/CP 01/2015 uma vez que não se estabelece com a abrangente participação dos povos indígenas, nem ao menos por representatividade equalizada das organizações indígenas de base, o que, por sua vez, desencadeia uma sucessão de descumprimentos, tais como a conformidade às características territoriais, elencadas na Política dos TEE (BRASIL, 2009; 2012; 2014), a garantia do protagonismo na elaboração dos projetos tal como determinado na Convenção nº169 da OIT (BRASIL, 2004) e a construção de uma proposta flexível, que possibilite acolher as especificidades, diferenças e conhecimentos dos povos indígenas (BRASIL, 2012; 2014; 2015).

Não se consegue capturar quanto tempo ao certo durou o período de discussão junto às IES. Com o afastamento de membros da equipe para a realização de pós-graduação, a responsabilidade foi transferida a outros técnicos. Em 2019 a proposta foi encaminhada ao CEEI/AM para apreciação e aprovação, bem como apresentada de forma resumida em assembleia do Conselho. A comissão, composta por conselheiros e técnicos vinculados ao Conselho, consideraram pertinente, além do Parecer do próprio Conselho, a contratação de assessoria para analisar com profundidade a proposta e inferir sobre sua pertinência, bem como construir recomendações consideradas necessárias para a reestruturação. O Parecer do Conselho e da assessoria contratada foi emitido com as considerações e reenviado para a GEEI/AM para a realização dos ajustes, levando em consideração que a vigência do projeto está datada para finalizar em 2025. Essa proposta seria uma versão do projeto antigo com recortes e inserções, onde uns consideram que não avança em relação à melhoria da qualidade, atualização conceitual ou alinhamento às normativas relativas à formação de professores indígenas, inclusive retroagindo em elementos importantes que o projeto anterior primava, em evidente desacordo de opiniões, uma vez que, paradoxalmente, outros consideram que o projeto não demandava ajustes profundos/significativos, apenas atualizações legais. Assumindo esta segunda linha, percebe-se uma tendência aos sujeitos que fazem parte do quadro técnico tanto do CEEI/AM como da GEEI/AM.

[...] nós não vimos a necessidade de aprovar naquele momento um projeto que o colegiado considerava que tinha muitas falhas [...]. Nós não entendemos o

projeto como um projeto reformulado, nós entendemos um projeto que tinha sido colocado algumas coisas só, mas que ainda tinha a cara do projeto antigo. (C01, 2022).

[...] eu acho que se fosse pra nós fazermos essa proposta hoje, talvez não ficasse tão bem feita como foi feito lá no passado. [...] Atualizar uma coisa aqui outra ali mas o central mesmo [...] não tenho dúvida de que é a melhor ainda e que precisa, inclusive, permanecer (C04, 2023).

[...] fez uma junção de coisas, um novo documento com ajustes, porque o que a gente tenta fazer? A gente tenta preservar, considerar as contribuições anteriores [...] fui mostrando que tinha questões que se repetia, falava muito de legislação e que precisava trabalhar na questão mesmo do currículo da proposição (P01, 2022).

[...] eu lembro que as coisas estavam organizadas de uma maneira confusa dentro do documento. E aí deu um trabalho pra gente entender, para a partir daquele entendimento a gente conseguir avançar. (P02, 2023)

[...] uma alteração na proposta metodológica do Pirayawara que conduzia, como é que eu posso dizer, para digamos assim, não é apagar, mas deixa um pouco de lado a metodologia, o fio condutor da formação dos professores indígenas no Pirayawara (TC01, 2022).

Porque o Projeto Pirayawara antigo é como se fosse uma questão atualizada, entendeu? Ele carece muito de algumas falas novas com relação à resolução, alguns programas de governo (TC02, 2023).

[...] eu penso que o Pirayawara assim como está, ele só precisa ser inserido as novas leis que dão legalidade, rever a parte da estrutura do ensino, que ele é bom, pela leitura eu penso que é bom (TG01, 2023).

Entendemos, porém, que a reestruturação, em seu sentido de reorganizar, de acrescentar novas bases, não se limita à ideia reducionista de atualização. Reestruturação compreende rediscutir os conceitos, trazendo fôlego novo a discussões que com o passar dos anos sofreram aprofundamentos, ou mesmo revendo conceitos já superados por discussões mais pertinentes à realidade atual, bem como a possibilidade de inclusão de conceitos e discussões não contemplados no passado e que na atualidade se fazem relevantes. Por se tratar de uma proposta de formação normativamente assumida como intercultural, demanda discussão e reflexão dos contextos da realidade não apenas passada, mas da atualidade e do futuro que se almeja, para a construção de possibilidades formativas social, territorial, cultural, política e temporalmente coerentes, sob novas bases interepistemológicas, como defendido por Mignolo (2003), Walsh (2005), Dussel (1993) e Luciano (2013).

Até o presente momento não ocorreu a devolutiva da proposta ao CEEI/AM, em certa medida devido à pandemia de COVID 19, que pode ter impossibilitado os trabalhos, mas também, como informado pela própria gerência, pela prioridade dada a outros processos, como

por exemplo da implantação do Novo Ensino Médio nas escolas indígenas do estado. O Conselho, por sua vez, enfrenta uma vacância na sua mesa diretora, devido ao atraso do governo do estado na nomeação oficial dos conselheiros já escolhidos pelas bases, o que impede uma efetiva cobrança à gerência acerca dos andamentos da reformulação.

Acerca do entendimento dos entrevistados sobre a coerência do processo de reformulação, formam-se basicamente dois grupos: um que considera o processo de reestruturação nos moldes em que se estabeleceu como válido e pertinente, levando em consideração que questões mais específicas podem ser abarcadas quando da instalação do curso. O outro grupo considera que o processo desrespeitou preceitos importantes, tais como autonomia dos povos indígenas, o direito à ampla participação na construção e, em consequência, não atendimento às especificidades dos mesmos. Em análise, identifica-se que as percepções sobre a validade do processo de reestruturação relacionam-se com o entendimento do que se define como consulta.

4.4.2. O processo de consulta

No que diz respeito à consulta, nos moldes da Convenção nº 169 da OIT, esta tem funcionalidade para o atendimento às demandas dos povos indígenas, e por demanda, explicamos que não estamos tratando da reivindicação por novas turmas. Embora este seja um problema efetivo, indicado constantemente pelo movimento indígena no estado, bem como apresentado nesta pesquisa e também mencionado pelos participantes, a demanda aqui mencionada diz respeito ao atendimento de elementos dos processos formativos do Magistério Indígena que venham, conforme estabelece as normativas da EEI, contribuir para a qualidade de vida dos povos em suas aldeias e territórios, como oportunamente apontado por um dos participantes “[...] a educação é isso, criar condições para o desenvolvimento e subsistência da população” (C06, 2023). Mas não qualquer tipo de desenvolvimento ou subsistência, e também não aqueles impostos historicamente pela sociedade nacional, através da lógica moderna/colonial que os entende como sujeitos inferiores em todos os aspectos e os coloca sob a imposição de integrar-se a todo custo, eliminando os constituintes elementares dos povos. Trata-se, como sustentado por Luciano (2013), Santos *et al* (2019) e Grupioni (2008) de desenvolvimento com bases sustentáveis, para autonomia dos povos indígenas, vinculados a seus projetos societários, articulando conhecimentos das ciências tradicionais dos povos indígenas e da ciência “moderna”, em uma perspectiva de complementaridade e não de hierarquização, como defendido por Sousa (2010).

A consulta, para atender ao especificado pela Convenção nº 169 da OIT, deve se dar de forma livre, sem imposição ou pressão para o consentimento. A previabilidade incorre em realizar a consulta *a priori* e não *a posteriori* ao que se deseja consultar, ou seja, deve acontecer antes, não durante e nem após. Esclarecida, demandando um processo de explanação e elucidação minuciosa de todos os fatores e desdobramentos que envolvam ou possam envolver as populações indígenas nas ações e projetos que se destinem a eles ou os impliquem de alguma forma. Além disso, há a observância ao amplo protagonismo em todas as etapas, desde a construção até a efetivação dos planos e ações destinados aos povos, sendo de obrigação das instituições destinar recursos financeiros e técnicos permanentes para essa finalidade. Portanto, trata-se de um processo assumidamente complexo, mas que visa buscar critérios e estratégias que não nasçam fora, mas no seio das culturas e territórios indígenas, no entendimento de que estes são, por excelência, os que melhor podem discernir e deliberar sobre si mesmos. Nem mesmo o fato da equipe da GEEI/AM ser composta com membros indígenas faculta a observância à consulta.

Parte dos participantes alega desconhecer a realização de consulta e outra parte assume que a consulta ocorreu, mas remete-se ao período de 2010 a 2012 acerca do Serviço de Acompanhamento de Formação de Professores Indígenas do Conselho, e outra parcela dos participantes ainda assume que não houve abrangência na consulta.

Não, em relação ao Projeto Pirayawara não, não houve, não pelo que fiquei sabendo, como conselheiro, eu não fiquei sabendo. Então, por isso que eu falei, fiquei surpreso quando foram apresentar o Projeto Pirayawara já reformulado (C02, 2022).

[...] nós ainda estávamos cursando o Pirayawara [...] Aqui aconteceu com a ampla participação dos professores, éramos 35 professores, entre professores e professoras, e aí a gente teve um amplo debate sobre essa questão, sugeriu algumas alterações na nova proposta (C04, 2023).

[...] se a gerência está tomando essa iniciativa de reformular, não sei se é por meio dos técnicos que fazem as visitas técnicas [...] nós não tivemos uma visita técnica para vir apresentar essa nova reformulação [...] nós não fomos consultados. (C05, 2023).

Foi muito mais algumas consultas, mas não especificamente assim, ampla consulta para definir a qualidade do curso. (C06, 2023).

[...] veio acompanhado as avaliações feita pelos professores, um bloco assim, e fizeram também uma...tabularam as avaliações, o que teria o projeto anterior e qual era a proposta do novo, da reformulação (TC01, 2022).

[...] essas ações de formação pedagógica, os técnicos fazem e nessas viagens os parentes eles apresentam documento, apresenta sempre essas demandas de

que haja mudança de melhoria dentro do programa e as demandas do Magistério Indígena (TG02, 2023).

Então, eu acho que isso não estava claro, se teve ou não consulta, se teve uma oitiva, eu não sei. E a gente não falou sobre isso também não (P02, 2023).

Percebe-se também que o entendimento dos participantes acerca do conceito de consulta e como esta se constitui apresenta divergências significativas. Parte dos participantes entende a consulta como algo que pode ser realizado na implementação dos cursos e, portanto, o processo de reformulação não foi equivocado ao ser conduzido internamente pela GEEI/AM, a partir da avaliação entregue em 2012 pelo CEEI/AM e das visitas técnicas realizadas. A outra parcela dos participantes acredita ser correta e democrática a participação coletiva durante o processo de reestruturação da proposta como um todo e estes discordam de como o processo caminhou, não havendo um estudo e discussão coletiva aprofundados sobre a mesma. A dualidade confirma-se nos extratos:

[...] ela é boa. O que precisa nela? Ter pessoas com compromisso de trabalhar ela, rever os pontos que devem ser modificados, fundamentar ela e colocar que ela é uma referência, que dela vai vários projetos, mas podem ser até melhor do que ela, porque ela é apenas um norteador no caso. E cada grupo definir como que vai ser a sua parte curricular específica daquele local lá, conforme a parte do que se trabalha lá dentro do processo ensino-aprendizagem (TG01, 2023).

É essa questão que para mim precisaria ter feito, sei lá, uma grande assembleia ou um encontro, ou conferência que tratasse do que seria trabalhado dentro da nova proposta, porque muitas vezes a gente não sabe das especificidades daquela região, daquele povo (C03, 2022).

[...] eu imagino que assim, o Pirayawara, para acontecer [...] é fortalecer mais essa questão de atualização da realidade quando for implementar em algum lugar, dentro das suas particularidades ele precisa passar por uma adequação ali (C04, 2023).

[...] E aí essa foi a minha reivindicação direto para o Conselho “Acho que a gente deveria ser consultado” [...] vamos supor, a gerência consultou, mas a gente precisa saber quem foram os municípios também, eu acho que isso tem que ter, uma transparência (C05, 2023).

Talvez seja o ponto fraco da equipe técnica, de fazer esse trabalho de campo, olhar de perto as especificidades principalmente de cada povo [...] não foi feito esse trabalho de campo, qual era a especificidade dessas regiões, dos diferentes povos, desse estudo de campo (C06, 2023).

Acerca da justificativa da adequação pré-implantação, identifica-se que não há garantia que essa adequação ocorra, como já analisado. Além disso, se levarmos em consideração o Parecer CNE/CP 2014, Resolução CNE/CP 01/2015 e a própria Convenção nº 169 OIT, não houve o levantamento apropriado para a compreensão das adequações necessárias para a

qualificação da proposta de reformulação dentro do que se almeja para a EEI, levando em consideração as especificidades socioculturais, territoriais e linguísticas, e nem as adequações relativas à Política dos TEE (BRASIL, 2009). Apesar da Síntese dos Resultados e Recomendações do CEEI/AM se constituir um instrumento importante para a reflexão dos elementos a serem ajustados, ela não é suficiente para dar voz aos povos indígenas de todos os municípios ou TEE do Amazonas. Além do mais, temos um período de 10 anos transcorridos onde, a dinâmica, a realidade e os contextos se alteraram significativamente, carecendo de dados, ponderações e contribuições atuais. Inclusive, a ampla consulta lançaria luz sobre as possibilidades de reestruturar de forma coerente a questão da entrada no Ensino Fundamental e Ensino Médio, sem comprometer elementos importantes para a formação, além da questão dos conteúdos possíveis, a partir do que se identificar de comum entre os povos, sem deixar de garantir que, ao implementar, hajam os ajustes das questões específicas. A análise e contextualização mediante implantação não isenta da necessidade de consulta prévia e discussão coletiva da proposta macro. O contrário também é válido. Realizar a construção da proposta atendendo à Convenção nº 169 OIT, não isenta de contextualização, uma vez que processos formativos são elementos dinâmicos, tal qual a própria realidade e sociedade, sendo necessária a construção de dispositivo normativo que garanta que o processo de implantação ocorra conforme o ordenamento próprio dos povos indígenas.

4.4.3. Demandas apresentadas

A fim de identificar quais temas e solicitações são mais emergentes a partir do olhar dos participantes, principalmente dos conselheiros, que se constituem enquanto representantes de suas bases, e analisar se os mesmos fazem parte da proposta de reestruturação, buscou-se questionar quais as discussões que considerariam importantes para processo formativo do docente indígena para que este fosse reflexo na escola indígena. Os temas mais mencionados foram: gestão territorial, a formação do professor enquanto liderança indígena e política linguística.

Embora o Projeto Pirayawara aborde “[...] projetos de produção econômica adequados à conquista da autonomia da comunidade” (AMAZONAS, 1998, p. 34), a discussão da gestão territorial avançou, inclusive com a criação da PNGATI (BRASIL 2012), ampliando o olhar sobre o tema para o desenvolvimento econômico sustentável associado ao fortalecimento social das populações indígenas, preservando o território, mas também a cultura, a cosmologia e as epistemologias indígenas. Nesse sentido, a escola indígena tem o papel de contribuir com o fortalecimento e desenvolvimento da gestão territorial, sendo, portanto, assunto de grande

relevância para a formação de professores, como afirmado no Parecer CNE/CP 06/2014 e Resolução CNE/CP 01/2015 e também sob a ótica de parte dos participantes da pesquisa, conforme declarado abaixo:

Esse desenvolvimento social econômico baseado na gestão territorial, desde o princípio, porque hoje você só vê formação já na graduação dessas áreas, não no processo inicial [...]. Isso deveria começar a trabalhar desde o princípio, desde as primeiras abordagens na escola (C06, 2023).

[...] Educação Escolar Indígena ela é um dos esteios [...] que tem que estar à disposição da comunidade. [...] Então aqui, por exemplo, nós temos alguns casos, nós temos projetos em desenvolvimento para PGTA e tal, temos invasões de fazendeiros, nós temos invasões de garimpeiros (C04, 2023).

O fortalecimento econômico e social a partir de atividades tradicionais sustentáveis, além da geração de renda, desestimula a migração da juventude para os centros urbanos, já que encontram em seu próprio território meios de subsistência. O tema se faz urgente, principalmente em regiões onde a autonomia dos povos indígenas ainda é bastante comprometida, por não possuírem alternativas internas para sua subsistência adequada, como relatado abaixo.

[...] nós não temos nenhum plano de gestão territorial, então nós somos totalmente dependentes do sistema [...] porque ninguém tem alternativa de vida, hoje não vive do pescado, ninguém vive da caça, ninguém vive da agricultura. A gente vive de salários, aposentados, agente de saúde, de professor, bolsa família e é isso, é a renda que gira. Nós não temos uma alternativa de subsistência própria (C01, 2022).

O foco anterior da produção, continua como um dos eixos, porém discutindo o resgate de elementos da produção tradicional aliados às inovações, mas complementado ao monitoramento e preservação do território, como abordado em Grupioni (2008), Santos *et al* (2019) e Santos (2021). Nesse sentido, as questões que envolvem mineração, grilagem e tráfico de drogas nas TI, assuntos citados em menor número, se interrelacionam, já que estes violam os direitos dos povos indígenas, comprometem severamente o território e a vida das pessoas ali existentes, tal qual temos visto com o povo Yanomami, e depende de ações efetivas externas, mas também internas de monitoramento, bem como relacionadas à formação dos sujeitos que se vincule ao bem viver dos povos, defendido por Acosta (2016), ao seu comprometimento com seu povo e o futuro deste, já que há contextos em que indígenas se enredam à forte incidência do pensamento do ganho capital individual em detrimento do bem estar coletivo.

Acerca da formação do professor vinculada à formação enquanto liderança indígena, tem relação à dimensão do compromisso social com o povo, discussão essa aprofundada e

fortalecida, com reflexos nas normativas da EEI vigentes, incluindo o Parecer CNE/CP 06/2014 e Resolução CNE/CP 01/2015. Apesar dos entrevistados elencarem que o Magistério Indígena possuía essa característica forte em suas primeiras turmas, acredita-se, de acordo com os participantes, que esse elemento possa estar se enfraquecendo, o que demandaria uma atenção renovada na nova proposta. Este elemento, por sua vez, vincula-se aos do movimento indígena e das reflexões da finalidade e objetivo da escola. O movimento indígena, enquanto organização reflexiva, ativa, propositiva e reivindicatória, como defendido por Munduruku (2012) tem sido instrumento pelo qual os povos indígenas têm se fortalecido politicamente e alcançado conquistas. Relaciona-se com a educação fortemente, de acordo com Nobre (2016) já que é nesse *locus* que se conhece e retoma a história da luta por direitos, onde se reflete sistematicamente as problemáticas e estratégias dos povos, onde também se reflete a escola e seu papel social, seu objetivo e seu compromisso com o povo, aldeia e território, possibilitando a colaboração para a reivindicação e materialização dos direitos.

[...] na época que eu estudei o Pirayawara, nós ajudamos a criar o Conselho Municipal de Autazes que não tinha. Nós ajudamos a criar o sistema municipal de educação que não tinha. E olha só, a questão indígena, por meio do Projeto Pirayawara, ajudou o município (TC02, 2023).

[...] o professor que está em formação ele precisa saber qual, que escola que ele tem direito, que escola ele vai trabalhar. Então eu não posso pensar na formação do professor separado desse conhecimento sobre a escola, sobre o direito. [...] se eu não sei qual o objetivo da escola eu vou achar que a escola na minha aldeia tem que ser igual as outras escolas e não é (P01, 2022).

[...] eu particularmente, como professora indígena, eu vejo um grande enfraquecimento da pauta da formação de lideranças que deve ser trabalhado dentro desse programa [...] porque se você tem consciência dessa formação política, bem aprofundada, na sua essência, então o resto você pode fazer essa luta com firmeza (TG02, 2023).

A política linguística na formação de professores indígenas, também mencionada na avaliação do Conselho como ponto a ser fortalecido, apresenta-se como o terceiro tema mais abordado. Diante da sua importância na qualidade de elemento cultural, de estabelecer-se enquanto um dos princípios da EEI e o quadro existente no Amazonas, onde temos dezenas de línguas, a grande maioria ainda sem sistematização e em processo de diminuição gradativa dos falantes, como apontado por Santos (2021), tal política faz-se constituinte indispensável na formação. Inclui-se nesse elemento da política linguística, como mencionado no capítulo II, e retomado por um dos entrevistados, os casos de retomada linguística, como ocorre entre o povo Mura, com a adesão do Nheengatu como língua de resistência. Não se deixou de refletir acerca

do baixo número de profissionais da área, ainda que atualmente tenhamos alcançado avanços na formação de profissionais para esta área.

[...] a gente considera outro ponto importante que é a política linguística sociocultural para o povo da minha região (C01, 2022).

[...] nós temos a Professora Cristina, que se formou nessa área, tem outros professores, tem o Professor Baniwa, que agora parece que já doutor. E na época, quando começamos nosso Pirayawara foi em 2006, e aí era muito difícil de conseguir alguém que dominasse [...] no sentido de poder ministrar uma aula, de ter... de falar das estruturas da língua (C04, 2023).

Como temas menos recorrentes, mas não menos relevantes, temos: a discussão dos PPP, levando em consideração a importância e necessidade dos mesmos para a regularização e autonomia das escolas e, ainda mais importante, a sua contribuição para a organização da escola indígena de acordo com os preceitos do povo a qual pertence; a juventude indígena, tema geracional, como mencionado pelo participante, envolve a reflexão sobre a atual juventude, sua atuação dentro dos processos socioculturais do povo e seu protagonismo e contribuição para a luta dos povos indígenas hoje e no futuro; tecnologias da informação, acerca do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos programas e redes que podem vir a contribuir tanto para o trabalho docente, quanto para o acesso à informação e comunicação do povo; arqueologia, para contribuir com a identificação, valorização e preservação dos artefatos culturais, bem como para auxiliar nos processos de identificação de ancestralidade nos territórios.

Uma foi a questão da tecnologia, uma ampliação maior desse campo porque hoje já está muito avançada a tecnologia e os professores precisam ter uma noção de pelo menos como mexer nos programas básicos do computador, como fazer uma projeção e essas coisas todas. [...] da inserção de um novo componente que é sobre arqueologia [...] como forma da gente ter essa sensibilidade, os professores pesquisadores terem essa sensibilidade, ou pelo menos noção, de identificar, porque existe no Amazonas, existem muitos territórios que eles não são, que eles ainda não estão demarcados e muitos deles faltam estudos [...] a ideia de que isso ajudaria [...] a identificar o território como tradicional, como de ocupação tradicional dos povos indígenas (C04, 2023).

A questão da juventude, que é uma preocupação muito grande que eu coloco, participando também das discussões nos movimentos maiores indígenas [...] eu penso que deve ser trazida essa temática da juventude dentro dessas formações. A importância da participação da juventude, das crianças (TG02, 2023).

[...] tinha que dar todos os encaminhamentos, as ferramentas para que o professor pudesse conduzir a construção do projeto político pedagógico da sua

escola [...] eu vejo que era, é uma demanda ainda hoje dos povos (TC01, 2022).

Além disso, especificamente sobre a estruturação do curso, outras questões surgiram. A formação dos formadores, prevista na Resolução CNE/CP 01/2015, foi o elemento mais apontado entre os entrevistados, dada às experiências vividas e observadas.

Por exemplo, o cara pegava um camarada da matemática aqui da SEDUC, “Vem cá, bicho, tu vai lá para os Kanamari” ou então “Tu vai lá para os Hixkaryana”, aí com meia hora tu perguntava [...] “Então qual povo você vai trabalhar?” “Rapaz, não sei, ainda vou ver.” O cara não sabe nem o nome do povo, não sabe nem o nome do povo que ele ia trabalhar, para você ter uma ideia. Então e aí? Vai dar errado essa coisa lá (TC02, 2023).

[...] então qualquer pessoa ia, e aí quando elas iam, elas replicavam modelos, replicavam atividades daqui, lá. Gente, vai um doutor, dar aula lá para um povo, e ele fazia aquela atividade, quem vai falar que aquilo não é o máximo? Se o doutor está fazendo. Outra coisa, pessoas que não tinham experiência, quando não tenho experiência na docência, primeiro momento vou fazer, eu vou replicar a forma que eu estudei (P01, 2022).

Está tendo assim: eu converso com você “Você vai para lá”, entendeu? E alguns momentos que nem tá sendo isso (TG01, 2023).

Nesse sentido, alcançar a pertinência sociocultural e territorial da EEI exige também garantir não só que o projeto do Magistério Indígena esteja coerente, mas também garantir que a prática docente dos formadores coadune para esses fundamentos, perpassando pela escolha do quadro de formadores e em sua formação para atuação em áreas indígenas, como salientado por Grupioni (2008) e Leite e Sousa (2021). Como observado, este é um dos entraves também apresentados pelo CEEI/AM em sua avaliação.

Um dos apontamentos mais assinalados também é a diminuição do tempo do curso, ou como chamam, a diminuição das etapas, devido à “demora” para a conclusão.

[...] vou até contar que tinha no relatório lá dizendo mesmo assim: “Professora, quando eu comecei o Pirayawara...” eu não sei se foi a turma do Kennedy, ele tinha 19 anos, quando se formou tinha 30. Sabe assim, perdeu tempo esperando, e outros que morreram (TG01, 2023).

[...] tem a questão da entrada, muitos falaram, realmente, eu acho que até procede dado o tempo todo, mas aí vem a questão da diversidade, da região, [...] tinha a solicitação, de que houvesse entrada na sexta etapa, e isso era uma solicitação praticamente geral, porque muitos já tinham feito Ensino Médio, outros já tinham o fundamental completo (TC01, 2022).

Porque o nosso público indígena hoje [...] já tem a modalidade do Ensino Médio, já tem concluído, na maioria das aldeias já se tem escolas estaduais, mesmo não sendo indígena, mas já se tem. Então o antigo Projeto Pirayawara ele foi pensado ainda naquele no povo indígena que não tinha acesso às

escolas, às modalidades de Ensino Médio e hoje nós já estamos em outro cenário. Agora a questão da reformulação eu sou... eu sou a favor na questão da etapa para reduzir (C05, 2023).

Percebe-se, inclusive, desconhecimento acerca do cenário estadual no que diz respeito ao acesso ao Ensino Médio onde afirma-se da abrangência do Ensino Médio, o que incide em uma avaliação sobre a questão da diminuição das etapas baseada em dados equivocados ou que dizem respeito a regiões em específico. O curso, que atualmente é dividido em 9 etapas, sendo realizadas as 2 etapas intensivas anuais, é concluído em 4 anos e meio, porém isso não se cumpre com regularidade. De acordo com o relatório da GEEI/AM sobre as turmas do Projeto Pirayawara, das turmas já concluídas, 07 terminaram no prazo estipulado, 24 ultrapassaram os 4 anos e meio, havendo turmas que levaram 14 anos para serem concluídas. Tal situação se deve principalmente à questão do financiamento e da inabilidade de articulação entre SEDUC/AM e SEMED, como mencionado pelo CEEI/AM, em firmar os convênios e acordos técnicos necessários e previstos normativamente (BRASIL, 1996; 2012; 2015), bem como realizar ações articuladas (BRASIL, 2004; 2009). Ao longo desse período, o magistério foi financiado de 3 formas: com subsídio federal, principalmente as primeiras turmas no âmbito do IER/AM, com severa diminuição do recurso ao longo dos anos; parceria estado e município, onde o estado disponibiliza os formadores, arcando com diárias e passagens e o município com a logística e alimentação no município; financiamento próprio do município, o que, de acordo com o informado, ocorreu no município de Barreirinha (uma turma) e segue acontecendo em São Gabriel da Cachoeira até o presente momento. O que tem ocorrido, com bastante frequência, é o descumprimento por parte dos municípios da cooperação para a realização das etapas.

[...] só é Novo Airão que está executando o Projeto Pirayawara e os demais municípios estão paralisados, há anos na verdade. Eu conheci alguns casos dos parentes, inclusive em dezembro, quando a gente estava na assembleia da APIAM15, que estão com cinco, seis anos sem continuidade do projeto (C05, 2023).

[...] aí um ano o gestor quer realizar, no outro não quer, já perde duas etapas, aí termina saindo, aí já entra outro prefeito e aí vai se passando os anos (TG01, 2023).

Além disso, a nível estadual, não há dedicação de recurso suficiente para realizar as formações, o que também compromete a abertura de novas turmas e a regularidade das turmas em andamento, demonstrando a falta de prioridade dada pelas instituições à formação de professores indígenas. Percebe-se que, tal como refletido por Luciano (2013) e Grupioni (2006),

¹⁵APIAM: Articulação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas.

a EEI continua sendo tratada como tema periférico pelos sistemas de educação, na contramão das exigências e compromissos assumidos, desrespeitando o direito dos povos indígenas à educação específica de qualidade.

Os dois outros temas elencados foram: a organização do curso em eixos temáticos, não mais em disciplinas, proporcionando uma maior interação entre os conteúdos trabalhados em uma perspectiva mais aproximada da lógica epistemológica indígena não compartimentalizada; e a descentralização do projeto, garantindo o acordo técnico entre estado e municípios, para a realização dos cursos, atendendo à alta demanda ainda existente por formação de professores, sendo todos elementos previstos na Resolução CNE/CP 01/2015.

4.4.4. Alterações da proposta

Acerca das alterações contidas na proposta, uma parcela dos participantes considera que não se tratou exatamente de uma reestruturação, que a proposta encaminhada tinha muito mais relação com o que o entrevistado C01 nomeou de “colcha de retalhos”, onde houveram cortes e recortes do antigo projeto, com inserções de algumas discussões e de legislações vigentes.

[...] a gente já pegou um material que já tinha, já tinha ali um conteúdo, e a gente tinha que colaborar para melhorar aquele conteúdo (P02, 2023).

O que que a gente verificou, nessa... na proposta que veio para cá, que não foi nova, é uma proposta antiga [...] a composição textual estava um pouco confusa (TC02, 2023).

Para além das questões de formato textual apontados, daremos ênfase à análise das mudanças que incidiriam na qualidade do curso. A primeira delas é a indicação da inexistência do objetivo geral do projeto. Entende-se que, sendo predecessor de muitos elementos constitutivos de qualquer projeto, é a partir do objetivo que se define qual o ponto final intencionado, possibilitando traçar o caminho a ser percorrido, sendo que “[...] o Projeto Pirayawara ele não é só simplesmente um curso de formação em nível médio [...] e ele tem um cunho de formar lideranças, não só professores (TC02, 2023)” essa sua característica e intenção, fundamentada na Resolução CNE/CP 02/2015, precisa estar asseguradamente descrita. Sua inexistência pode indicar fragilidades no decorrer de toda proposta, por falta de um eixo elementar.

Um tema de recente discussão e que se identificou presente na proposta é o da Educação Infantil nas escolas indígenas. No período em que o Magistério Indígena foi construído e implementado, esta não era ainda uma etapa obrigatória na Educação Básica. Com a lei 12.796/2013, se estabelece a idade de 4 anos para o ingresso escolar, inserindo a Educação

Infantil como etapa obrigatória da Educação Básica. Porém, a Resolução CNE/CEB 05/2012 estabelece que, embora a etapa seja direito dos povos indígenas, ela só será implantada após consulta e se "[...] ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola" (BRASIL, 2012, p. 4). Acerca disso um dos entrevistados infere

[...] então os povos indígenas sabem que eles têm direito, tem direito a uma escola, mas ninguém fala, ninguém fala que uma escola que chega sem ser pensada, com o professor e com o quadro, ela vai ser mais prejudicial do que positiva. [...] Uma criança que nasce e já vai para escola, ela deixa de aprender uma série de questões do povo dela, uma série de conhecimentos (P01, 2022).

Trata-se, portanto, de uma discussão de grande importância e que deve ser feita levando em consideração todas as implicações que esta etapa pode acarretar a médio e longo prazo às aldeias e povos indígenas e, caso seja decidida sua implantação, que esteja orgânica e coadunante com o projeto de escola e educação indígena daquele povo. No caso da formação, não bastaria, portanto, tratar de metodologias voltadas à essa etapa, mas da própria finalidade dessa etapa para as escolas indígenas.

Presente também na proposta, alguns dos entrevistados identificaram a inserção das tecnologias da informação, que se difere da disciplina de Tecnologias existente, que visa discutir assuntos relativos às Ciências Humanas e Ciências Exatas, conforme descrito no projeto original. A introdução deste item vem contribuir para que os professores indígenas se apropriem de instrumentos da sociedade envolvente que venham a qualificar sua prática docente, mas também, atuando como multiplicador, fazer com que outros em seu povo também tenham acesso a essas ferramentas, para utilização em uma perspectiva de fortalecimento do povo, como elencado por Luciano (2013).

Outro elemento alterado na proposta de reformulação é relacionado à formação do professor pesquisador, eixo elementar conforme estabelecido pela Resolução CNE/CP 02/2015. Existe um entendimento também por parte dos entrevistados de que este é um dos eixos principais da formação de professores. O que foi localizado, porém, foi um esvaziamento relacionado ao eixo em questão.

[...] entre outras coisas a gente observou na proposta uma alteração metodológica do Pirayawara que conduzia, como é que eu posso dizer, para não é apagar, mas deixa um pouco de lado a metodologia, o fio condutor da formação dos professores indígenas no Pirayawara anterior, que a verdade ele ainda é vigente, que era o professor pesquisador (TC01, 2022).

[...] a pesquisa é para sistematizar, pra se tentar chegar aos processos próprios de aprendizagem que é direito. [...] a pesquisa é o espaço que vai ser sistematizado os conhecimentos, a partir desses conhecimentos é possível construir materiais paradidáticos, didáticos, construir também conhecimento sobre a língua.

[...] a partir da pesquisa vai se construindo outros conhecimentos (P01, 2022).

[...] quando o professor incorporava a ideia do pesquisador e também incentivava e tratava como plano de aula, como sua própria aula pesquisas (C01, 2022).

Tal constatação ganha força com as afirmativas da estruturação de uma “educação convencional”, como denominado pelo Entrevistado C06, nas práticas pedagógicas, desalinhando-se à EEI no que diz respeito ao estabelecimento de práticas que estejam relacionadas aos fundamentos dos processos educacionais propriamente indígenas.

Um dos participantes inferiu acerca do que chamou de “indução de conteúdos” ao final da proposta: “[...] e já tinha lá indução de conteúdo, se eu não me engano, lá no final tinha uma proposta de conteúdo já a ser trabalhado por etapa, é o planejamento de conteúdo” (TC01, 2022). Acredita-se, pelo descrito, que seja uma reformulação do ementário do projeto que anteriormente tinha característica mais orientadora da prática sobre as disciplinas do que de conteúdos mínimos comuns a serem desenvolvidos. No entendimento do entrevistado, o estabelecimento prévio prejudicaria os princípios da especificidade na formação de professores indígenas. Acerca disso outro entrevistado reflete:

Então era uma coisa bem geral [...] para que pudesse se moldar ou ser adequado de acordo com aquela realidade quando o formador chegasse lá. Por outro lado, isso é bem ruim, porque o formador não vai saber [...] a base está lá no documento do Pirayawara, que é muito geral, muito genérico. Então, é um risco daquele povo ali não ser atendido na sua especificidade. Então eu acho que aí é uma falha bem significativa. Assim, é uma brecha para uma falha (P02, 2023).

Temos, portanto, dois polos a considerar: o da excessiva prescrição curricular e o do esvaziamento curricular. Levando em consideração o exposto, dois movimentos parecem necessários quanto a estruturação do Magistério Indígena: a aproximação ao máximo possível das características e especificidades formativas que são comuns aos povos indígenas do estado e a garantia de atendimento às especificidades outras, mais particulares. Ainda, se levarmos em consideração a Resolução CNE/CP 02/2015, e a indicação de que a formação deve contemplar a apreensão dos conteúdos pertinentes às “[...] diferentes áreas do conhecimentos escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à

realidade sociocultural, econômica, política e ambiental” (BRASIL, 2015, p. 3) e os “[...] os conteúdos relativos às políticas socioeducacionais e aos direitos indígenas” (BRASIL, 2015 p. 4), bem como aqueles relacionados às regulamentações e normativos da educação, temos uma gama de temas/conteúdos que, ainda que sejam incorporados elementos particulares à turma, são de núcleo comum da formação.

Ao que tudo indica, a mais significativa mudança apresentada pelos entrevistados que tiveram acesso à proposta diz respeito ao remodelamento de entrada no curso. O que alguns descrevem como separação da entrada entre alunos do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio ou complementação para transformar Ensino Médio em magistério, outros descrevem como um corte total à etapa do Ensino Fundamental ou mesmo entrada em etapas já adiantadas.

[...] o aluno que já vem com o Ensino Médio, faz só uma complementação da carga horária que dá condições para complementação, como posso dizer, uma complementação que vai transformar o Ensino Médio dele em magistério (C01, 2022).

[...] das mudanças que eu vi dentro dessa nova proposta, por exemplo, que ele separa, os que [...] não terminaram o Ensino Fundamental, outros que já terminaram o Ensino Fundamental e os que terminaram o Ensino Médio. [...] o que não terminou o Ensino Fundamental ele tem que estudar todos os módulos, o curso todo. Já quem finalizou o Ensino Fundamental, ele tem um prazo, por exemplo, a partir de tal módulo que ele vai poder entrar e assim o Ensino Médio (C03, 2022).

A estrutura curricular também do programa estava confusa [...] essa nova proposta deles era só para o Ensino Médio [...] a base praticamente do curso é o Ensino Fundamental, que é a parte mais política e depois a questão pedagógica (TC02, 2023).

Como discussão realizada anteriormente, a diminuição das etapas não garantirá que o curso não demore a finalizar, porém, um corte simplista e não organizado pode incidir em prejuízos na qualidade da formação, se levarmos em consideração que as etapas que correspondem ao Ensino Fundamental possuem uma carga horária importante de componentes para a formação docente. Quase 60% da carga horária das disciplinas de noções de sociologia, noções de antropologia, metodologia da pesquisa e prática de ensino seria comprometida, além disso, a disciplina de arte e cultura, com 66% e língua indígena, com 72% da carga horária, ainda mais severo comprometimento. Inclusive, há indicativo de uma drástica diminuição no componente de língua indígena, em oposição inclusive às recomendações do CEEI/AM quanto a isso e ao normatizado no Parecer CNE/CP 06/2014 e Resolução CNE/CP 01/2015, quanto a uma sólida formação no que diz respeito aos saberes referentes à atuação docente.

[...] porque lá tinha uma carga bem assim “línguas” aí “língua indígena” como se fosse um componente curricular simples de 20 horas, alguma coisa assim. Não, a gente pediu para ampliar isso (TC02, 2023).

Dentre outros temas e contribuições apresentados pelos entrevistados, os que foram identificados presentes na proposta de reformulação foram apenas os temas de tecnologia da informação e PPP, o que nos faz considerar que uma consulta ampliada aos povos indígenas possibilitaria o avanço qualitativo da reestruturação, no que diz respeito às temáticas emergentes aos povos indígenas.

Portanto, acerca do atendimento ao Parecer CNE/CP 06/2014 e Resolução CNE/CP 01/2015, a reestruturação atende em elementos pontuais, sendo estes: a inserção das tecnologias da informação, possibilitando o acesso dos professores em formação a inovações que, aliadas às suas estratégias internas do povo, podem contribuir para qualificar processos educativos. A apresentação da discussão da Educação Infantil, supondo que esta atenda à orientação de que não seja imposição, mas escolha refletida e discutida com o povo. A perspectiva do professor enquanto liderança, para fortalecimento do seu vínculo e compromisso social com o povo.

Os elementos em que a reestruturação se afasta do Parecer CNE/CP 06/2014 e da Resolução CNE/CP 01/2015 são mais numerosos. De acordo com o identificado, há fragilidade no eixo pesquisa, apontado nas entrevistas, levando em consideração que a formação de professores indígenas, de acordo com o normativo, elege a pesquisa como um dos elementos primordiais que, perpassando toda a formação, não apenas possibilitará que se conheça melhor o povo, mas que se sistematize os conhecimentos, costumes, lógicas e contextos. Percebe-se também que a discussão acerca dos princípios da EEI na perspectiva discutida atualmente também não avança apresenta um retrocesso na questão do bi/multilinguismo. As questões relativas à gestão territorial, a consideração das necessidades formativas por região sob a política dos TEE considerando a territorialidade, inexistente à época do projeto original, também não foram identificadas. A discussão da formação de professores em alinhamento com a formação para a gestão também é desconsiderada.

Na estruturação do curso, não se vê ganhos com relação à organização do mesmo levando em consideração a política dos TEE, bem como currículo estruturado por áreas de conhecimento ou módulos temáticos, como orientado no Parecer CNE/CP 06/2014 e na Resolução CNE/CP 01/2015, mantendo a disciplinarização original. A formação dos formadores, também não é contemplada na proposta, assim como não avança na construção de dispositivo de garantia de acesso, permanência e conclusão nos cursos de formação, vindo a

prevenir a não responsabilidade dos entes quanto à execução e financiamento da formação, assunto também previsto nos normativos. Por fim, o modelo de discussão implementado também se afasta dos referidos documentos normativos, levando em consideração que estes se pautam no modelo de consulta prevista na Convenção nº 169 da OIT, ou seja, a falta de ampla discussão e protagonismo, da consulta livre, prévia e esclarecida, bem como da participação dos coletivos na gestão e acompanhamento das formações também deixa a proposta fora do que se determina no âmbito educacional para a formação de professores indígenas.

Outros elementos, tais como: a produção de material didático, a relação com as outras modalidades da Educação Básica, a articulação das diversas linguagens no âmbito escolar, a atuação de sábios e lideranças na formação, articulação do currículo da escola indígena com a formação e a forma de avaliação da formação não puderam ser analisados, uma vez que não foram citados nas entrevistas, e com a impossibilidade de acesso à proposta, limitou a análise quanto aos mesmos.

Conclui-se, portanto, que o processo de reestruturação está aquém de responder satisfatoriamente à avaliação do CEEI/AM, instrumento primeiro que pautou as modificações, já que os elementos da avaliação não foram garantidos, tais como: a participação na construção, política linguística, formação de formadores, estruturação curricular por área de conhecimento, elementos também pontuados pelo Parecer CNE/CP 06/2014 e Resolução CNE/CP 01/2015, normativos nacionais estabelecidos posteriormente, assim como à demanda através da consulta nos moldes da Convenção nº 169 da OIT. Percebe-se que a proposta não evolui sob o ponto de vista das exigências para a formação de professores indígenas, talvez porque a preocupação maior esteja em se adequar às exigências externas à formação, e por isso, opta por processos simplistas de cortes e reduções indiscriminadas, ao mesmo tempo em que não apresenta elementos discutidos nas normativas atuais de formação de professores indígenas.

Considera-se de suma relevância que, ao retomar-se a reestruturação, se reorganize a forma como tem sido encaminhada. Propõe-se que se estabeleça primeiramente estudos sobre as normativas e conceitos relacionados à formação de professores, principalmente acerca do Parecer CNE/CP 06/2014 e a Resolução CNE/CP 01/2015, a fim de que a equipe técnica que coordenará a reestruturação compreenda o que estes apresentam para a formação de professores e as possibilidades mais coerentes e pertinentes à qualidade que se propõe à formação. Além disso, propomos o aprofundamento sobre as determinações da Convenção nº 169 da OIT e o conceito de consulta ali apresentado, enquanto processo de contribuição e consulta coletiva

prévia, garantindo a participação de representantes de todos os TEE e dos povos, sistematização e apresentação a fim de confirmar a coerência do requisitado para o realizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores indígenas é entendida como um dos elementos fundamentais para a materialização da EEI a partir da compreensão da importância da atuação de professores indígenas para processos educacionais de qualidade sociocultural e territorial. Nesse sentido, a discussão e reivindicação do movimento indígena por cursos específicos se intensifica no decorrer das últimas três décadas.

Nesta pesquisa, procuramos analisar a reformulação do Magistério Indígena desenvolvido através do Projeto Pirayawara no estado do Amazonas desde 1998. Para tanto, resgatamos as discussões acerca do estabelecimento do campo da formação de professores no Brasil, trazendo elementos históricos e conceituais. Buscou-se também compreender o desenvolvimento da formação de professores indígenas no país, levando em consideração sua correlação com a EEI e os princípios estabelecidos para a modalidade em questão. Talvez um dos desafios em traçar as margens da formação de professores indígenas esteja no fato de estarmos lidando com uma numerosa diversidade de lógicas pedagógicas e de modos de ver e compreender o mundo. As epistemologias indígenas são muitas, cada povo constrói seu entendimento de mundo e de se relacionar com o meio de forma distinta, o que vem incidir diretamente na educação escolar e, consequentemente, na formação dos professores indígenas. Fez-se pertinente, portanto, construir a pesquisa sob ótica qualitativa, através de aporte epistemológico decolonial/intercultural crítico.

A virada conceitual acerca da educação escolar para os povos indígenas impressa na CF/1988 estabelece novos parâmetros também para a formação de professores indígenas. Anteriormente tidos como secundários ou inadequados para exercer a função docente e de gestão, passam a protagonistas das escolas indígenas, com sua relevância fundamentada no profundo conhecimento do seu povo, do seu território e dos elementos que compõem sua cosmologia e epistemologia. A fim de que estes professores atendessem ao que demanda a modalidade, entende-se a responsabilidade do estado em implantar cursos específicos que os problematizem, sistematizem e fortaleçam, em formato considerado mais adequado pelos povos a que se destina, a partir da perspectiva territorial, incluindo espaços que extrapolam à universidade e as salas de aula.

Entre as características identificadas como essenciais para a formação de professores indígenas dispostas no Parecer CNE/CP 06/2014 Resolução CNE/CP 2015, a pesquisa possui papel fundamental como elemento para a valorização e sistematização dos conhecimentos, línguas e epistemologias dos povos indígenas, bem como a presença dos sábios indígenas não

apenas como informantes, mas como sujeitos ativos no processo formativo dos cursistas. Entende-se também a potência do movimento indígena não apenas para a compreensão do processo de lutas que levaram às conquistas de diversos direitos ao longo do tempo, mas como fortalecedor do compromisso social do cursista para com o seu povo, seu território e com os projetos societários emanados.

Além disso, percebe-se imprescindível à prática docente na modalidade o desenvolvimento com perícia dos princípios de especificidade, diferença, bi/multilinguismo, interculturalidade e comunitarismo, interrelacionados e compostos organicamente na formação, e não tratados de maneira superficial, esporádica ou parcionada dentro dos cursos.

Acerca do atendimento à especificidade e da diferença, compreende uma formação comprometida e voltada à valorização, potencialização, reflexão e sistematização das particularidades socioculturais, históricas, epistemológicas e cosmológicas, sendo estas constitutivas das identidades dos sujeitos em formação, devendo ser contextualizada com a realidade em que se estabelecem os povos.

A interculturalidade crítica, entendendo as relações e interações sob o ponto de vista da diferença enquanto potência, mas também refletindo e problematizando o que os processos colonizadores e coloniais fizeram/fazem com essa diferença ao hierarquizá-la e subjugá-la. A formação de professores indígena deve ser comprometida em tratar da interculturalidade não como processos simplistas de convivência entre culturas, mas analisar as relações de poder envolvidas e discutir acerca das estratégias para a superação de processos discriminatórios e inferiorizantes, sob novas bases sociais, políticas, culturais e epistemológicas que levem em consideração as contribuições advindas dos povos originários, em processos intercientíficos e interepistemológicos,

O princípio do bi/multilinguismo desenvolvido a partir do entendimento das línguas indígenas enquanto enunciadoras das culturas e epistemologias indígenas, devem ser incorporadas fundamentalmente à formação, possibilitando que os cursistas desenvolvam competências que visem o fortalecimento e valorização linguística, através das pesquisas, da construção de material didático e do estabelecimento nos PPP das escolas indígenas de política linguística, levando em consideração o contexto sociolinguístico em que o povo ou aldeia se encontra. Para tanto, a formação de professores indígenas deve propiciar não apenas momentos de estudo teórico e didático da língua, mas também o uso social das mesmas no âmbito dos cursos.

O atendimento ao princípio do comunitarismo no âmbito da formação de professores indígenas é, a partir da perspectiva da coletividade e do Bem Viver dos povos indígenas, compreender como estes organizam-se na sua territorialidade ancestral, quais os contextos de invasão e exploração foram/são vítima e quais os projetos societários desenvolvem ou vislumbram desenvolver, para que estes sejam pauta de discussões e sistematizações, para seu fortalecimento sociocultural, político e econômico, através da complementação entre os conhecimentos dos povos e conhecimentos da sociedade, no objetivo de garantir qualidade de vida e subsistência dos povos indígenas.

O desenvolvimento dos princípios da EEI na formação de professores perpassa pela escuta e consulta prévia aos povos indígenas, a fim de elencar as características, demandas e projetos de futuro envolvidos na formação. A consulta, como estabelecida na Convenção nº 169 da OIT, deve atender à previabilidade e liberdade, bem como garantir o esclarecimento acerca dos processos em sua totalidade. O que é menos mencionado acerca da Convenção é a determinação quanto ao protagonismo dos povos indígenas em seus processos e projetos educacionais, de forma que estes assumam gradativamente a gestão dos mesmos.

Diante do exposto e da análise da realidade materializada, percebe-se avanço nas construções de políticas públicas tanto da EEI quanto da formação de professores, porém os avanços normativos não se concretizam na qualidade e na quantidade necessária tanto em nível federal quanto estadual, já que é dedicada insuficiente ou nenhuma prioridade ao atendimento do público alvo dessas políticas, principalmente em governos antidemocráticos, como os vividos pelo Brasil a partir de 2016. No Amazonas, *lócus* da pesquisa, observa-se a ineficiência no provimento do Ensino Médio nas aldeias, o que impede o ingresso em Licenciaturas Interculturais ainda que houvessem vagas suficientes para tal, justificando a demanda por cursos de Magistério Indígena a fim de atender à necessidade crescente por professores indígenas para atuarem em seus territórios.

No que diz respeito à reestruturação do Projeto Pirayawara, percebe-se que o entendimento acerca da necessidade de revisão existe há mais de uma década, com processo iniciado em 2012, retomado em 2018 e ainda não concluído. Seja por força da falta de dedicação de recurso financeiro, equipe técnica para implementá-lo adequadamente ou mesmo desinteresse das instituições responsáveis, este parece vir perdendo força. Os atrasos na formação dos cursistas causam quebras no processo formativo, bem como desistências, principalmente nas turmas com maior tempo de atraso. As turmas em andamento seguem ainda

levando em consideração o projeto original, uma vez que a atual prioridade está em elementos outros, inclusive polêmicos no âmbito da EEI, como a BNCC.

Referente ao atendimento da reformulação ao Parecer CNE/CP 06/2014 e Resolução CNE/CP 01/2015, percebe-se que esta não foi uma preocupação premente. No que diz respeito ao processo de reestruturação, este ocorreu de forma confusa, sem determinação de processos contínuos e organizados de discussão coletiva e sistematização das alterações a serem propostas. A centralização do processo de reestruturação incorre em desrespeito às normativas, que determina construção coletiva e democrática para os cursos de formação de professores indígenas, mas também de desrespeito aos conhecimentos e à capacidade criadora e propositiva dos povos indígenas e suas organizações representativas que se debruçam constantemente a discutir os mais diversos temas relativos à melhoria da qualidade de vida dos povos, incluindo o tema educação, e que possibilitariam o enriquecimento e o avanço almejados para que o curso venha atender às aspirações dos povos e não dos sistemas de educação ou de um grupo distinto. Inclusive, a falta de acesso à proposta em andamento indica um silêncio que fala por si só, demonstrando falta de transparência por parte da instituição.

Os avanços observados são poucos, girando em torno da presença das discussões sobre Educação Infantil e na inserção de tecnologias da informação. Assumindo, com base no estudo realizado, que a proposta de reestruturação pouco mudou em seu aporte teórico, concentrando-se muito mais na realização de cortes nos componentes curriculares e etapas, não avança em de fato apresentar elementos conceituais atuais e discussões contemporâneas importantes, tais como a gestão territorial, política linguística sob a égide do multilinguismo e a interculturalidade crítica.

Que fique claro que a intenção da pesquisa era lançar olhar crítico ao processo de reestruturação do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara, mas também propositivo, indicando os caminhos que se entendem necessários para, em primeiro e mais importante plano, atender ao direito dos povos indígenas no que diz respeito à ampla participação nos processos de construção de projetos que os envolvam ou que sejam de seu interesse, bem como à consulta livre, prévia e esclarecida, duas questões garantidas pela Convenção nº 169 da OIT e nos normativos relativos à EEI ao longo da pesquisa.

Consideramos importante o estabelecimento de equipe multidisciplinar e interinstitucional que, como tarefa inicial, discuta e compreenda os normativos que dizem respeito à formação de professores indígenas e ao direito dos povos em serem previamente e corretamente consultados. Que se organize de fato um processo de consulta aos povos

indígenas, para que se apreenda e sistematize as contribuições que serão base para a nova proposta do Projeto Pirayawara. Que todo o processo seja acompanhado pela representatividade dos povos indígenas, principalmente do movimento de professores indígenas.

É preciso também garantir, para a qualidade do curso, que os alinhamentos quanto às especificidades da turma a ser atendida sejam realizados, seu desenvolvimento em locais adequados estruturalmente e socioculturalmente, que se estabeleça quadro de formadores com prévia experiência e/ou formação, que as etapas se realizem conforme estabelecido no PPC do curso, através de sérios acordos de cooperação entre estado e municípios, com dedicação de recursos financeiros e humanos para tal.

Estamos diante do processo de reestruturação de um projeto de Magistério Indígena de enorme significância para o Amazonas e, principalmente para os povos indígenas do estado, com uma trajetória de lutas e resistências para a sua continuação, formando, ao longo de 25 anos, professores indígenas nos diversos territórios, de diversos povos. Porém, não há como aceitar que sua continuação se dê mediante um decréscimo em sua qualidade sociocultural e territorial, quando o movimento coerente seria avançar, vindo a se fortalecer com o atendimento à legislação específica vigente e com as discussões coletivas que trariam novo fôlego para o Magistério Indígena. Aqui frisamos o lema da Década Internacional das Línguas Indígenas “Nada para nós sem nós!”. Que este lema se materialize também no âmbito da reestruturação do Projeto Pirayawara.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katriny Alves de. **Formação de professores Yanomami**. 2018, 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.
- ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. Transdisciplinaridade e educação intercultural: a formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, Vol. 8, núm.4, pp. 804-825, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866413004>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- AMARO, Amanda; SILVESTRE, Magali Aparecida; SANTOS, Priscila Bastos Braga dos; SOUZA, Robinson Jacintho. Resistir e esperar à luz do legado de Paulo Freire: em xeque a Resolução CNE/CP 02/2019. **Formação em Movimento**. v.4, i.1, n.8, p. 24-48, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/71/437>. Acesso em: 30 jul. 2022.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. FCC. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, 2001.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p. 6-18, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em 20 mai. 2022.
- ANTUNES, Cláudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul**. 2012, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- ANTUNES, Claudia Pereira; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Práxis Educativa** (Brasil). vol. 7, n. especial, pp.107-131, dez 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89425835006>. Acesso em: 18 abr. 2022.
- ARAÚJO, Regina M. B. de; NUNES, Célia Maria F. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 11-20, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/300>. Acesso em: 12 maio 2022.
- ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, maio-agosto de 2013,
- BENDAZZOLI, Sirlene. **Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores ticunas no Alto Solimões/AM**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. **Tellus**, ano 14, n. 26, p. 11-29, jan./jul. 2014.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Ângela Maria Araújo. Formação de professores indígenas. A universidade como território de resistência? **Runa**, v. 43, n. 1, p. 57-75, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO-

- COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 09-26
- BETTIOL, Célia Aparecida. **A Formação De Professores Indígenas na Universidade do Estado do Amazonas: avanços e desafios**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.
- BETTIOL, Célia Aparecida; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação de professores indígenas no contexto educacional brasileiro: um olhar sobre os documentos legais. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 12831-12844. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23993_13025.pdf. Acesso em 20 maio 2022.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A lógica da pesquisa qualitativa e os modos de procedimentos nela fundados. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.9, n.22, p. 540-552, dez. 2021.
- BONIN, Iara Tatiana. Imagens indígenas contemporâneas: provocações sobre as fronteiras de identidade. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (orgs). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 2003.
- BRANDÃO, Pedro Paulo Souza; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: meandros da base nacional comum da formação. In: FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008
- CAPRA, Fritjof. **O Ponto de Mutação**. São Paulo: Cultrix, 1995.
- CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O Campo Acadêmico da Educação Especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, e 0132, p.119-138, Jan.-Dez., 2021.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. In: LANDER, Edgardo. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 88-98.
- CAVALCANTE, Livia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/12005>. Acesso em 21 abr. 2022.
- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 22, p. 14-24, 2003.
- CELLARD, André. A análise documental. IN: POUPART, Jean. Et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CESAR, América Lúcia Silva; MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena – uma introdução. **Trabalhos em Linguística Aplicada**,

Campinas, v. 57, n. 3, p. 1297-1312, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653792/18755> Acesso em: 10 jul. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The multiple meanings of multicultural teacher education: a conceptual framework. **Teacher Education Quarterly**, v. 30, n. 2, p. 6-26, 2003.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO - REGIONAL NORTE I. **Terras Indígenas não Demarcadas**: Amazonas e Roraima. Manaus: CIMI, 2022.

COSTA, Rogério H. da. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNirevista** - v. 1, n 1, p. 32-46, janeiro/2006.

DICIONÁRIO ONLINE CALDAS AULETE. Comunitarismo, 2022. Disponível em: <<https://aulete.com.br/comunitarismo>>. Acesso em: 05 de jun. 2022.

DICIONÁRIO PRIBERAM DA LÍNGUA PORTUGUESA. Comunitarismo, 2022. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/comunitarismo>. Acesso em: 01 set. 2022.

DINIZ, Ana Paula; SANTOS, Jonise Nunes. Educação Escolar Indígena no Amazonas e o direito ao currículo específico: um olhar sobre a política curricular da SEDUC/AM para as escolas indígenas do estado. In: 3º Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL), 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNB, 2019.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7445/4808> Acesso em: 10 maio 2022.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUSSEL, Enrique. **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Conferências de Frankfurt. Tradução: Jaime Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. Tradução: Georges Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995.

FAUSTINO, Rosangela Celia; MENEZES, Maria Christine Berdusco; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Políticas de inclusão e formação de educadores indígenas Xetá no Paraná: aprendizagem e revitalização cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 22, n. 1, p. 303-321, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766216002>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO. **Plano de gestão territorial e ambiental**: Terra Indígena Alto Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2019.

FERNANDES, Marilene Alves; CAMARGO, Leila Maria. Magistério indígena Tamî'kan: aspectos formativos e desafios curriculares para formação de formadores e professores indígenas-RR. **Revista e-Curriculum**, v.18, n.2, p. 847-865 abr./jun. 2020.

FERREIRA, Maria Antonia Vidal. Uma leitura comparativa entre as resoluções n. 2/2015 e n2 2/2019. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana. (orgs.)

Formação de Professores para a Educação Básica. Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

FLICK, Uwe. Triangulation in Qualitative Research. In: FLICK, Uwe; Ernst von Kardorff; Ines Steinke. **A Companion to Qualitative Research.** London: SAGE, 2004. p. 178-185.

FONTELES FILHO, José Mendes; LUSTOSA, Francisca Geny. Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em pedagogia e magistério indígena na Universidade Federal do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, vol. 13. núm. esp. 2, p. 1281-1300, set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11644>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro: EdEURJ, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete A. Pesquisa em Educação: Um tema em debate. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 80, p. 106-111, fev. 1992.

GATTI, Bernadete. A pesquisa em educação e o campo da formação de educadores: diálogos com Marli André. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 28, p. 47-56, set./dez. 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/546>. Acesso em: 13 maio 2022.

GATTI, Bernardete Angelina; GUIMARÃES, Luisa Veras de Sandes; PUIG, Daniel F. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares [recurso eletrônico].** São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022.

GONZAGA, Álvaro de Azevedo. **Decolonialismo Indígena.** 2a ed. São Paulo: Matrioska.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. IN: POUPART, Jean. Et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Tradução: Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 39-60.

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

HAESBAERT, Rogério. Território(s) numa perspectiva latino-americana. **Journal of Latin American Geography**, v. 19, n. 1, p. 141-151, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/lag.2020.0007>. Acesso em: 01 set. 2022.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOOKE, Alta Suzzane. Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes. **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.** Venezuela: UNESCO/IESALC, 2017. Colección 25, v. 20, p. 183- 210.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo Lander (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 4-23.

LEITE, Maria Adriana; SOUSA, Elizabeth Gomes. Decolonialidade na sala de aula em um curso de licenciatura intercultural indígena no Oiapoque, na Amazônia Amapaense. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Danião Bezerra. (org.) **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p.177-188.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A Topologia do Ser e a Geopolítica do Conhecimento: modernidade, império e colonialidade. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 337-382.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. p. 27-56.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a transcrição de entrevistas. In: MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa em Educação e Educação Especial: uso e processo de análise**. 2008. Livre-docência - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2008.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros: In: Seminário Internacional sobre Pesquisa e Estudos Qualitativos, 2004, Bauru. **Anais [...]** Bauru: USC, 2004. p. 1-10.

MARTINS, Andrébio Márcio Silva; KNAPP, Cássio.; SALES, Adriana Oliveira de. Políticas linguísticas na Licenciatura intercultural Indígena – Teko Arandu. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em: 20 jul. 2022.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. Formação e práticas decoloniais de professores formadores: contrariando o instituído. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 17-30, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/334>. Acesso em: 13 maio 2022.

MEDEIROS, Marinalva Veras; ABREU, Waldir Ferreira. Pedagogia Decolonial e Formação Docente: perspectivas emancipadoras a partir da ótica de uma didática decolonial. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Danião Bezerra. (org.) **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia**. Curitiba: CRV, 2021. p. 103-120.

MELO, Geovana Ferreira. **Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia**. 2007. Tese

(Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

MELO JUNIOR, Arlindo Lins de; FORTUNATO, Ivan. Formação inicial e continuada de professores indígenas: teses e dissertações 2010-2017. **Olhar de Professor**, v. 21, n. 1, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68460140004> Acesso em 20 abr. 2022.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosangela Celia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619869091010>. Acesso em 20 abr. 2022.

MENGA, Ludke; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron. (org.) **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Traduzido por Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em 15 ago. 2022.

MIGNOLO, Walter. **História Globais / Projetos Locais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MILITÃO, Andréia Nunes. Formação intercultural de qualidade sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira? **Textura**, v. 24 n. 59 p. 102-125 jul./set. 2022.

MINAYO, Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Julia Thais; RIGOLDI, Vivianne. PROLIND – a identidade étnica como orientadora do processo educacional: uma análise de sua efetivação no campus da UFMS em aquidauana. **Argumenta Journal Law**, n. 30, p. 273-296, jun. 2019. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/1568>. Acesso em: 23 abr. 2022.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo; SANTOS, Elciclei Faria dos; SILVA, Rosa Helena Dias da Silva. Professores (as) indígenas Mura: entre práticas de ensino, processos de formação e estratégia de resistência. In: LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite; CORREA, Carlos Humberto Alves (org.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livros, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

MOREIRA, Marcelo Ricardo; MOURA SILVA, Divane O. de; MENEZES SILVA, Neide; SILVA CUNHA, Katia. Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da Resolução CNE/CP 02/2019. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, v. 4, n. 3, p. 353 - 364, 2022. Disponível em: <http://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/168>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de Licenciaturas Interculturais indígenas. **Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina**. Venezuela: UNESCO/IESALC, 2017. Colección 25, v. 20, p. 49-76.

NOBRE, Domingos. **Entre a escola e a casa de reza: infância, cultura e linguagem na formação de professores indígenas guarani**. Niterói: Eduff, 2016.

NOBRE, Domingos Barros; VECCHIA, Anna Beatriz Albuquerque. Magistério Indígena Guarani Mbya no Rio de Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 599-622, 2019.

NÓVOA, Antônio. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em Educação? **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 236-272, 2015.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Alteridade e Ética. In: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 – Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 13-19.

OLIVEIRA, Lucia Alberta Andrade. A formação de professores indígenas nas universidades no âmbito do PROLIND/MEC (2005-2010). **Cadernos do GEA**, n. 10, p. 9-13, 2016.

OLIVEIRA, Márcio; BORGES, Heloisa da Silca; SILVA, Thaiany Guedes da; NASCIMENTO, Jefferson Araújo do. Os desafios amazônicos para a formação de professores/as: em foco o PARFOR/UFAM. **Revista Humanidades e Inovação**. v. 9, n. 11, p. 80-93, 2022

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLLAIK, Leila Giandoni. ZILLER, Henrique Moraes. Concepções de validade em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 229-241, 2012.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, novembro/2001.

PIMENTEL, Ivan Ignácio; BARBOSA, Ana Carolina Santos. A prostituição de travestis e a formação de territórios marginais: o caso da Avenida Augusto Severo – RJ. In: II CONINTER–Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades, 2013, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: UFMG, 2013. p. 1-17.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal. Devolutiva da Pesquisa em Educação aos Participantes: Princípios Éticos e Validação Social. In: Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 /. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 41-46.

POGRÉ, Paula. Avances y deudas pendientes en los intentos de transformación de las instituciones de formación docente en America Latina. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 21-32, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/295>. Acesso em: 12 maio 2022.

POUPART, Jean. A entrevista do tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. IN: POUPART, Jean. Et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

POVO MURA DE AUTAZES E CAREIRO DA VÁRZEA. **Trincheiras**: Yandé Peara Mura. Protocolo de Consulta e Consentimento do Povo Indígena Mura de Autazes e Careiro da Várzea, Amazonas. Manaus: CIM; OLIMCV; Instituto Pacto Amazônico, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad-racionalidad. **Perú Indígena**. v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. In: LANDER, Edgardo Lander (org.) **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latino-americanas, Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 122-151.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 73-118.

REIS, Adriana Teixeira; ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/289> Acesso em: 12 maio 2022.

ROCHA D'ANGELIS, Wilmar da. Lengua indígena: lengua extranjera en tierra indígena. **Avá. Revista de Antropología**. n. 14, p. 1-12, julio, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169013838007>. Acesso em: 10 Ago 2022.

RODRIGUES, Laudinéa de Souza. **XíXihra Ikólóéhj**: a criança na perspectiva da formação de professores indígenas gavião. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2014.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176> Acesso em: 21 abr. 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tendências da pesquisa em formação de professores. **Atos de pesquisa em educação**. v. 8, n. 2, p.479-499, mai./ago. 2013. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3711> Acesso em: 10 maio 2022.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; RODRIGUES, Glenda Caroline Meireles da Costa; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. A relação entre as linhas de pesquisa e as produções acadêmicas sobre formação de professores nos Programas de Pós-graduação em Educação na Amazônia. In: FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro; TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **Formação de professores e trabalho docente no contexto de crise política, econômica e sanitária**. Curitiba: CRV, 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 23, p. 137-202, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Jonise Nunes. **Políticas Linguísticas e Docência Indígena no estado do Amazonas**. 2021. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

SANTOS, Jonise Nunes; PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. **Educação Escolar Indígena em Manaus (2005-2011)**. Manaus: Editora Valer/FAPEAM, 2016.

SANTOS, Jonise Nunes; DINIZ, Ana Paula; DINIZ, Ana Cláudia Araújo; LIRA, Roni Von Cascais. Gestão territorial e ambiental de Terras Indígenas e itinerários formativos. In: 3º

Congresso Internacional Povos da América Latina (CIPIAL), 2019, Brasília. **Anais [...]**. Brasília: UNB, 2019.

SANTOS, Karine da Silva; RIBEIRO, Mara Cristina; QUEIROGA, Danlyne Eduarda Ulisses de; SILVA, Ivisson Alexandre Pereira da; FERREIRA, Sonia Maria Soares. O uso de triangulação múltipla como estratégia de validação em um estudo qualitativo. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 2, p. 655-664, 2020.

SANTOS, Lucíola Licínio. A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 11-22, jan./jun. 2015.

SILVA, Maria do Socorro Sousa; LINHARES, Maria Isabel S. Bezerra. El joven y la educación indígena Tremembé de Almofala en Ceará. **Pesqui. prá. psicossociais** [online]. v.13, n. 3, p. 1-12, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-89082018000300007&script=sci_abstract&tlng=es Acesso em: 01 set 2022

SILVA, Rosa Helena Dias da Silva; HORTA, José Silvério Baía. Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado. In: LINHARES, Célia; GARCIA, Regina Leite; CORREA, Carlos Humberto Alves (orgs.). **Cotidiano e formação de professores**. Brasília: Liber Livros, Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ética e pesquisa: autonomia e heteronomia na prática científica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 776-792, 2015.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/123>. Acesso em: 20 mai. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUZA, Iane de. **A formação de professores Guarani e Kaiowá no território etnoeducacional cone sul**: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: Acadêmica, da ciência e da pesquisa. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.2, p. 291-307, maio/ago. 2008.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. 2004. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

TUZZO, Simone Antoniacci; BRAGA, Claudomilson Fernandes. O Processo de Triangulação da Pesquisa Qualitativa: O Metafenômeno como Gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 4, n.5, p. 140-158, ago. 2016.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Documento Final Estratégico del Año Internacional de las Lenguas Indígenas**. Conferencia General. 40a reunión. Paris: 2019.

VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

WALSH, Catherine. **La Interculturalidad en la Educación**. Lima: UNICEF/Ministerio de Educación Perú, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

FONTES

AMAZONAS. **Constituição Política do Estado do Amazonas**. Promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.ale.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/03/Constituicao-do-Amazonas-Atualizada-2017.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2022.

AMAZONAS. **Projeto Pirayawara**. Programa de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas. Secretaria de Estado da Educação d Qualidade de Ensino, Manaus, 1998.

AMAZONAS. **Lei no 3268, de 7 de julho de 2008**. Institui o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas. 2008.

AMAZONAS. **Serviço de Acompanhamento e Avaliação dos Programas de Formação de Professores Indígenas do Estado do Amazonas: Síntese dos Resultados e Recomendações**. 2012.

AMAZONAS. **Lei no 4183, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas. 2015.

AMAZONAS. **Relatório da Reunião de Avaliação e Proposição das Políticas Públicas dos Territórios EtnoEducativos do Estado do Amazonas**. 2019.

AMAZONAS. **Resolução nº 035/2020**. Conselho Universitário. 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1RLTAmFKCEw3JEqyMZgn32dN-zgtKB4j_/view ESOLUÇÃO No 035/2020-CONSUNIV. Acesso em: 28 jan 2023.

AMAZONAS. **Matrícula Por Modalidade e Nível de Ensino - Rede Estadual**. Gerência de Pesquisa e Estatística. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2a ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2)

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em 20 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE nº 09/2001, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 27/2001, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf> Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em Territórios Etnoeducacionais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.861%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria260-pibid-301210-nomasgerais-pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 13, de 10 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN132012.pdf?query=CURRICULARES. Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013.** Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_PIBID/portaria_096-2013.pdf. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 6, de 2 de abril de 2014.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN62014.pdf?query=Sistema%20de%20Ensino Acesso em: 15 mai. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portaria260-pibid-301210-nomasgerais-pdf>

extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 20 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNS nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2fmmKeD>. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **Edital n. 06/2018.** Chamada Pública para a apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://residenciapedagogica.ufba.br/sites/residenciapedagogica.ufba.br/files/edital-6-residencia-pedagogica-retificado.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 25 mai. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2022.

I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEEI). **Documento Final**, I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, 2009.

II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CONEEI). **25 propostas aprovadas e priorizadas**, II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010:** Características gerais dos indígenas. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2021.** Brasília: MEC, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Comitê de Ética com Seres Humanos



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa **O MAGISTÉRIO INDÍGENA DO PROJETO PIRAYAWARA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ATUAL REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR** (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética número 58855022.5.0000.5160) voluntariamente, sob a responsabilidade da pesquisadora **Ana Paula Diniz Fernandes**, a qual pretende analisar o processo de reestruturação curricular do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara um curso.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a entrevista semi-estruturada, que poderá ser feita pessoalmente ou via plataforma de vídeo conferência. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para sistematizar o conhecimento acerca do Magistério Indígena do Amazonas e da nova proposta curricular que está em andamento na GEEI/SEDUC.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): deverá conceder entrevista que será gravada.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, a sua integridade física, moral e/ou intelectual.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a formação de professores indígenas contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.

Despesas com a pesquisa: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será sempre mantida em sigilo. A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisadora, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras responsáveis, **Ana Paula Diniz Fernandes** e **Andréia Nunes Militão** nos telefones: (92) 98277-6922 e/ou (67) 98166-5765. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Comitê de Ética com Seres Humanos



contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Federal da Grande Dourados pelo email: cep@ufgd.edu.br ou no endereço: Prédio da Reitoria, Unidade I, Sala 501, Rua João Rosa Góes, 1761 - Vila Progresso - Dourados – MS - CEP 79825-070. Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado(a) e aceito participar da pesquisa **O MAGISTÉRIO INDÍGENA DO PROJETO PIRAYAWARA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ATUAL REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR**, onde a pesquisadora _____ me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Manaus – AM, _____ de _____ de 2022.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

Nome completo da pesquisadora: Profa. Ana Paula Diniz Fernandes

Telefone para contato: (92) 98277-6922

E-mail: pauladinizfernandes@gmail.com

Comitê de Ética com Seres Humanos da UFGD cep@ufgd.edu.br.

APÊNDICE B - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

MEMBROS EXTERNOS DO GT (PROFESSORES DAS LICENCIATURAS INTERCULTURAIS)

Bloco A: Questões relativas ao processo de reestruturação

1. Antes de participar do GT você já conhecia o Magistério Indígena do Projeto Pirayawara e de que forma se organizava?
2. Como se organizou o processo de reestruturação do currículo do Magistério do Projeto Pirayawara?
3. Quem organizou o processo de reestruturação?
4. Houveram estudos relacionados ao Parecer CNE/CP 06/2014 e da Resolução 01/2015?
5. Quais alterações foram propostas?
6. Você atuou como formador/formadora no Magistério do Projeto Pirayawara? Caso sim, poderia relatar qual a sua percepção sobre as diferenças entre o anterior e a proposta para reestruturação?
7. Quais os desafios encontrados para a realização da reestruturação?
8. Quais alterações consideras positivas?
9. Quais alterações consideras negativas?
10. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

Bloco B: Questões relativas ao atendimento das demandas dos povos indígenas (Convenção nº169 da OIT)

1. Como se deu a busca por demandas dos povos indígenas no estado para a reestruturação do Magistério do Projeto Pirayawara?
2. Você enquanto membro do GT e professor universitário participou de alguma atividade relacionada a essa busca?
3. Se sim, quais os desafios encontrados na busca?
4. Quais as principais demandas apresentadas pelos povos indígenas?
5. Você acredita que a reestruturação atende a essas demandas? De que forma?
6. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

EQUIPE DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CEEI)

Bloco A: Questões relativas ao processo de reestruturação

1. O CEEI emitiu Parecer relacionado à necessidade de reestruturação do Magistério Projeto Pirayawara?
2. Quem organizou o processo de reestruturação?
3. O CEEI participou do processo de reestruturação do currículo do Magistério do Projeto Pirayawara? De que forma?
4. Quais os desafios encontrados para a realização da reestruturação?
5. Quais alterações foram propostas?
6. Quais alterações consideras positivas?
7. Quais alterações consideras negativas?
8. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

Bloco B: Questões relativas ao atendimento das demandas dos povos indígenas (Convenção nº169 da OIT)

9. O CEEI tem conhecimento de como se deu a busca por demandas dos povos indígenas no estado para a reestruturação do Magistério do Projeto Pirayawara?
10. Você enquanto técnico do CEEI participou de alguma atividade relacionada a essa busca?
11. Quais os desafios encontrados na busca?
12. Quais as principais demandas apresentadas pelos povos indígenas?
13. Você acredita que a reestruturação atende a essas demandas? De que forma?

14. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

CONSELHEIROS

Bloco A: Questões relativas ao processo de reestruturação

1. Você enquanto conselheiro, foi informado de que forma aconteceu o processo de reestruturação do Magistério do Projeto Pirayawara? Como ocorreu?
2. Quais alterações foram propostas?
3. Quais alterações consideras positivas?
4. Quais alterações consideras negativas?
5. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

Bloco B: Questões relativas ao atendimento da demanda dos povos indígenas (Convenção nº 169 da OIT)

1. Você enquanto conselheiro/liderança indígena participou de alguma atividade relacionada à busca das demandas dos povos indígenas para a reformulação do Magistério do Projeto Pirayawara?
2. A GEEI e o GT designado para a reformulação do Magistério solicitou o levantamento dessas demandas?
3. Quais os desafios encontrados na busca?
4. Quais as principais demandas apresentadas pelos povos indígenas?
5. Você acredita que a reestruturação atende a essas demandas? De que forma?
6. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

EQUIPE TÉCNICA DA DA GEEI

Bloco A: Questões relativas ao processo de reestruturação

1. Como se organizou o processo de reestruturação do currículo do Magistério do Projeto Pirayawara?
2. Quem participou/organizou o processo de reestruturação?
3. Houveram estudos relacionados ao Parecer CNE/CP 06/2014 e da Resolução 01/2015?
4. Quais alterações foram propostas?
5. Você atuou como formador/formadora no Magistério do Projeto Pirayawara? Caso sim, poderia relatar qual a sua percepção sobre as diferenças entre o anterior e a proposta para reestruturação?
6. Quais os desafios encontrados para a realização da reestruturação?
7. Quais alterações consideras positivas?
8. Quais alterações consideras negativas?
9. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

Bloco B: Questões relativas ao atendimento das demandas dos povos indígenas (Convenção nº 169 da OIT)

1. Como se deu a busca por demandas dos povos indígenas no estado para a reestruturação do Magistério do Projeto Pirayawara?
2. Você enquanto técnico da GEEI participou de alguma atividade relacionada a essa busca?
3. Quais os desafios encontrados na busca?
4. Quais as principais demandas apresentadas pelos povos indígenas?
5. Você acredita que a reestruturação atende a essas demandas? De que forma?
6. Existe alguma informação importante que não foi perguntada e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP/CONEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O MAGISTÉRIO INDÍGENA DO PROJETO PIRAYAWARA: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A ATUAL REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR

Pesquisador: ANA PAULA DINIZ FERNANDES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58855022.5.0000.5160

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.446.404

Apresentação do Projeto:

Introdução

Durante todo o período anterior à Constituição Federal de 1988, fora imposto aos povos indígenas um modelo educacional que tinha como objetivo principal eliminar suas culturas e línguas e integrá-los à lógica da sociedade eurocristã. Na década de 1970, movimentos indígenas e organizações civis indigenistas tomaram força na luta pela demarcação territorial de suas áreas, reconhecimento e respeito de sua cultura e lógica de vida e por uma educação escolar que não lhes descaracterizasse, mas que valorizasse e fortalecesse suas culturas, uma educação escolar propriamente indígena. Com a redemocratização do país e o estabelecimento de uma nova Constituição Federal em 1988, emerge o resultado da reivindicação dos povos por uma cidadania que os respeitasse em suas especificidades, onde são reconhecidos enquanto povos originários, com língua, cultura, valores e costumes próprios, bem como o direito a autonomia e protagonismo social. No que diz respeito à educação, esta passa a ser pensada sob uma esfera oposta ao modelo de educação até então destinado aos povos indígenas. Surge a perspectiva de uma educação escolar onde conteúdos, experiências escolares, metodologias de ensino e a língua de instrução, respeitem e

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.404

fortaleçam as culturas e línguas indígenas, bem como possibilitem o desenvolvimento de conhecimentos que permitam o exercício autônomo da cidadania (BRASIL, 1991), baseada nos princípios de interculturalidade, especificidade, diferença, bi/multilinguismo e comunitarismo. Diferenciada, por não seguir a mesma estrutura e lógica da escola da sociedade envolvente. Específica, por estar alinhada às especificidades culturais e de vida de cada povo. Bi/multilinguista, de forma a valorizar e fortalecer as línguas indígenas, bem como atendendo aos diversos contextos linguísticos possíveis. Comunitária, atendendo à perspectiva de bem viver dos povos e seus projetos societários, que, segundo Acosta (2016, p. 32) “propõe uma cosmovisão diferente da ocidental [...]”. Rompe igualmente com as lógicas antropocêntricas do capitalismo enquanto civilização dominante.” (ibid., p. 80) A interculturalidade se dá através de problematizações, reflexões e transformações dos sujeitos através de experiências em diversos contextos socioculturais (WALSH, 2009), possibilitando a compreensão acerca das diversidades existentes de forma que “[...] assumam as diferenças como constitutivas da democracias e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.” (CANDAU, 2014, p. 28). Os conhecimentos e saberes são vividos e trabalhados como construções históricas, sendo, portanto, dinâmicos e sempre em (re)significação. No que diz respeito especificamente à questão da formação de professores indígenas, a legislação construída ao longo das décadas pós constituição determinam que os professores das escolas indígenas sejam do próprio povo e, de preferência, da própria comunidade/aldeia. Salienta-se a necessidade de formação especializada para a docência indígena, inicial e continuada, direcionando a responsabilidade por atender a essa formação, em regime colaborativo com a federação, tanto às instituições de Ensino Superior, quanto às secretarias de educação, com desenvolvimento de programas de ensino e pesquisa de formação profissional docente e técnica para atuação na educação escolar indígena em gestão e docência, que reconheçam as diferentes concepções pedagógicas, garantam a valorização

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.404

e recuperação cultural, linguística e identitária, bem como dos conhecimentos tradicionais desses povos. (BRASIL, 1993; BRASIL, 1996; BRASIL, 2012). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015, p. 3 e 4) ao tratar dos projetos pedagógicos e propostas curriculares, ratifica a necessidade destes estarem alinhados com os princípios da Educação Escolar Indígena, articulados com os "interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos" dos povos em específico, possuir conexão com a questão da territorialidade, fundamental para o exercício dos direitos indígenas e do bem-viver dos povos. Além disso, é imprescindível que os projetos e propostas sejam construídos com o protagonismo dos povos indígenas, de forma a atender seus objetivos de vida e suas demandas específicas. A Convenção da OIT 169, à qual o Brasil é signatária, declara reconhecer "[...] as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões [...]" e, portanto, além de estabelecer que seja prioridade a melhoria da qualidade de vida (incluindo saúde, educação, etc), determina também que "Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades" (art. 27), sendo obrigação dos governos desenvolverem políticas e ações que visem "a plena efetividade dos direitos sociais, econômicos e culturais desses povos, respeitando a sua identidade social e cultural, os seus costumes e tradições, e as suas instituições" (art. 2º). Paulo Freire (1987, p. 17) afirma que é necessário a participação daqueles a quem a educação se dirige onde "A pedagogia tem de ser forjada com ele (o oprimido) e não para ele [...] Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. Em concordância, Candau (2014) ressalta ainda que é de suma relevância " [...] o diálogo com seus diferentes atores, particularmente com os movimentos sociais [de forma a compreender] suas inquietudes, lutas e reivindicações" (p. 39), já que é objetivo da escola o diálogo crítico e

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.404

democrático. É aqui pertinente também compreender que, um currículo social e politicamente situado, proporciona o questionamento e a reflexão acerca dos porquês dos conhecimentos e culturas que são determinados como mais relevantes em detrimento de outros, bem como suscita questões relativas à identidade e subjetividade. Gimeno Sacristán (2002, p. 223) afirma que “O currículo mantém uma relação funcional com a cultura da qual se nutre, de forma que o que acontecer nesta se projetará naquele, mas o que se fizer a partir dele também terá consequências no âmbito cultural.” Ou seja, este tem potencial para incidir sobre a realidade cultural e social, implicando consequências para as culturas e modelos de sociedade. Ao se desenvolver sob o paradigma eurocentrado o currículo se transforma em agente da monocultura do saber (SANTOS, 2002 apud CANDAU, 2014). Silva (2014), por sua vez, afirma que um currículo que se ocupe em reprodução da cultura dominante como a mais válida, tende a colocar as culturas dominadas e suas identidades como exóticas e folclóricas, o que, dentro de um curso de formação de professores indígenas, vem a contribuir para a minoração das culturas indígenas entre os próprios membros da cultura, fazendo com que estes adentrem e/ou permaneçam em um processo de afastamento de suas culturas, refletindo também em sua práxis docente, e, por consequência, vindo a ter reflexos severos sobre a construção do pertencimento identitário e territorial, bem como sobre valorização das culturas indígenas. As mais recentes teses e dissertações que versam sobre a formação de professores indígenas no país tem abordado temas relacionados à organização da interdisciplinaridade e interculturalidade da formação (SILVA, 2013), ao seu significado histórico e sociopedagógico (MARRA, 2015), à proposta formativa e o estágio (BETTIOL, 2017), à colaboração da formação para a materialização das políticas públicas para a Educação Escolar Indígena médio (COLLING, 2018), aos aspectos dos etnoconhecimentos, bilinguismo e interculturalidade no currículo da formação (LOBO, 2018) bem como aos eixos específicos da formação, no caso práticas em Etnomatemática (CUNHA, 2016) e os projetos curriculares em Ciências da Natureza (ROSA, 2018). Todos os trabalhos reconhecem a importância da formação específica para a qualidade da

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.404

educação destinada às populações indígenas, em atendimento aos seus direitos constitucionais. Também convergem para a necessidade de aprofundamento nos princípios e conceitos que fundamentam a Educação Escolar Indígena e da ampliação do protagonismo dos povos indígenas na construção dos projetos educacionais e nas avaliações desses cursos.

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa_1930669 pdf de 18/05/2022.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo da atual reestruturação curricular do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara.

Objetivo Secundário:

Distinguir as perspectivas teórica, curricular e metodológica desenvolvidas no projeto/proposta de reestruturação; Identificar se o processo de reestruturação do novo currículo alinha-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio. (RESOLUÇÃO Nº 1, DE 07 DE JANEIRO DE 2015); Analisar se a projeto/proposta de reestruturação atende às demandas apresentadas pelos povos indígenas do Amazonas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Por se tratar de pesquisa sem intervenção direta no corpo humano, o risco previsto de acordo com protocolo graduado é de nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade, a integridade física, moral e/ou intelectual, além de não apresentar complicações legais aos participantes.

Benefícios:

Não há benefícios diretos. Entretanto, espera-se, ao analisar o processo de reestruturação do Magistério Indígena do Projeto

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.404

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Hipótese:

A falta de estudo e discussão aprofundada acerca dos conceitos e legislação para a formação de professores indígenas somada à rasa consulta às demandas dos povos indígenas resulta em uma proposta de reestruturação que não atende às normativas legais, bem como não possui pertinência sociocultural para os povos indígenas.

Resumo:

A formação específica de professores indígenas em magistério e nível superior se faz imprescindível como um dos componentes para a materialização do direito à educação intercultural, diferenciada, específica, bi/multilíngue e comunitária. Nesse sentido, o objetivo da pesquisa é analisar o processo da atual reestruturação curricular do Magistério Indígena do Projeto Pirayawara onde, através de abordagem qualitativa, será realizada pesquisa documental e entrevista semi-estruturada. Enquanto fonte de dados, teremos as produções e documentos escritos relacionados à reestruturação e como sujeitos da pesquisa os técnicos do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena CEEI/AM, conselheiros do CEEI/AM e participantes do Grupo de Trabalho formado para as discussões, reflexões e sistematizações da/para a reestruturação. Com o estudo, pretende-se analisar como ocorreu o processo de reestruturação curricular do Magistério Indígena da SEDUC, se este alinha-se às normativas legais para a Educação Escolar Indígena e a Formação de Professores Indígenas, bem como se considerou as demandas dos povos indígenas do Amazonas.

Critério de Inclusão:

- Professores das IFs: os sujeitos entrevistados serão os professores convidados que participaram do Grupo de Trabalho da reformulação;
- Técnicos do CEEI: os sujeitos entrevistados serão os técnicos que participaram do Grupo de Trabalho da reformulação;
- Conselheiros do CEEI: os sujeitos entrevistados serão os conselheiros atuantes no conselho nos anos de 2018, 2019 e 2020.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide "Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações"

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.404

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências ou Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"Não há óbices éticos".

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o CEP/UFGD, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela APROVAÇÃO do referido protocolo de pesquisa.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

- * o pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;
- * O pesquisador deve apresentar relatório parcial e final ao Sistema CEP/CONEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1930669.pdf	18/05/2022 10:49:46		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestruturaassinada.pdf	18/05/2022 10:49:15	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	18/05/2022 10:48:33	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Orçamento	APDORCAMENTO.docx	16/05/2022 18:51:59	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Cronograma	APDCRONOGRAMA.docx	16/05/2022 18:48:22	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	APDFORMULARIOPROJETO.docx	16/05/2022 18:43:32	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Outros	APDcompromisso.pdf	16/05/2022 16:10:20	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Outros	resolucao802022anapauladiniz.pdf	16/05/2022 16:09:05	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Outros	autorizacoes.pdf	03/05/2022 08:20:53	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3410-2853

CEP: 79.825-070

E-mail: cep@ufgd.edu.br



UFGD - UNIVERSIDADE
FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS / UFGD-MS



Continuação do Parecer: 5.446.404

Outros	roteirogt.docx	03/05/2022 08:16:28	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Outros	roteiroconselho.docx	03/05/2022 08:16:14	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
Outros	roteiroconselheiros.docx	03/05/2022 08:15:57	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	02/05/2022 22:11:39	ANA PAULA DINIZ FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 02 de Junho de 2022

Assinado por:
Leonardo Ribeiro Martins
(Coordenador(a))

Endereço: Rua João Rosa Góes, 1761

Bairro: Vila Progresso

UF: MS

Município: DOURADOS

CEP: 79.825-070

Telefone: (67)3410-2853

E-mail: cep@ufgd.edu.br