



PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFMA

Késsia Mileny de Paulo Moura/UFMA¹

Resumo

Este texto apresenta o contexto de problematização do Curso de Pedagogia do Programa de Formação de Professores para Educação Básica do Plano de Ações Articulada- PARFOR, da Universidade Federal do Maranhão - Campus de Imperatriz, com a inserção de alunos indígenas nas suas demandas de matrículas. Na problematização feita, professores e alunos do curso situam e discutem o atendimento às peculiaridades que os índios requerem em seus processos formativos. Tivemos como objetivo neste trabalho apresentar a sistemática de ações que o curso tomou, em busca de garantir uma aprendizagem significativa a esses alunos. Partimos de um mapeamento feito com os alunos e de grupo de estudos realizados pelos professores, no ano de 2013. Como resultados, apresentamos falas dos alunos, que destacam as dificuldades e contribuições do curso, e falas dos professores refletindo sobre a proposta curricular do curso e de suas metodologias.

Palavras-Chave: Formação de professores. Alunos. Indígenas.

DISCUSSING TOP TRAINING COURSE ON INDIGENOUS PEDAGOGY PARFOR/UFMA

Abstract

This paper presents the context of questioning the School of Education Program Teacher Training for Basic Education Action Plan articulated- PARFOR, Federal University of Maranhão - Campus Empress , with the inclusion of indigenous students in their enrollment de-

¹ Mestre em Educação pela UFPB Professora Assistente do Curso de Pedagogia do CCSST Coordenadora do Curso de Pedagogia do Parfor/Imperatriz.

mands . In questioning made , teachers and students of the course lie and discuss the compliance with peculiarities that require the Indians in their formative processes. Our objective in this paper provide a systematic course of actions taken in pursuit of ensuring meaningful learning for these students. We start from a mapping done with students and group studies conducted by teachers in 2013. As results we present students ' speech when contributions and highlight the difficulties of the course, and speeches from teachers when they reflect about the course curriculum proposal and methodologies.

Keywords: Teacher Education. Students. Indigenous.

Introdução

Percebido como processo em que costumes, crenças, culturas e ideologias são transmitidos de geração a geração, a educação foi/é instrumento de resistência no garantimento e continuidade da cultura das comunidades indígenas, ao longo dos anos, por meio da transmissão da expressão da natureza que os definem como índios. Porém, conforme percebemos em estudos que trazem perspectiva histórica e antropológica, a educação serviu também para dominação, catequização e integração do índio a um modelo de sociedade que se queria fortalecer ou implantar. Vale salientar: um modelo imposto pelos colonizadores.

Ferreira (2001, p. 72) expõe que, no período colonial, o objetivo da educação escolar para os índios era “negar a diversidade, aniquilando as culturas e incorporando mão-de-obra indígena à sociedade nacional.” A partir da década de 1970, embora se tenha avançado na criação de órgãos estatais, como o Sistema de Integração Linguística (SIL), Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e Serviço de Proteção aos Índios (SPI), responsáveis pela promoção da educação escolar indígena, ainda segundo Ferreira, o que se viu foram resquícios da mesma educação utilizada pelas missões religiosas, quando impunham o ensino obrigatório em Português como meio de assimilação dos índios à civilização.

Nesse contexto, a educação escolar indígena passa a ser problematizada e encarada como direito, a partir dos imperativos legais Brasileiros, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) e o Plano Nacional de Educação (2001-2010).

Tornando-se direito das comunidades indígenas, a formação de professores para a educação indígena emerge com suas especifici-

dades, que incluem um curso diferenciado que contemple os pilares definidos nos parâmetros para o professor indígena.

Embora não tenha caráter de especificidade para os indígenas, o Curso de Pedagogia do PARFOR recebe, em suas demandas de matriculados no município de Grajaú-MA, alunos indígenas e busca problematizar a inserção destes por meio de um mapeamento que situe suas principais dificuldades como também discuta abordagens metodológicas que contemplem ou sanem alguns desses entraves na formação desses alunos.

Assim, este texto apresenta algumas proposições sobre a formação específica do professor indígena e as ações que o curso tomou, na tentativa de problematizar a formação desses alunos.

Algumas considerações acerca da educação indígena no Brasil

Envolta em contradições e conflitos, até a década de 1970, a educação indígena no Brasil foi pensada PARA e não COM os índios. A partir dessa década, novas conjunturas são formadas, no fortalecimento dos povos originários das terras brasileiras, bem como a preocupação com seus processos educativos. Temos, na década de 1980, com a constituição de 1988, um marco legal, quando esta assegura o direito dos índios permanecerem índios:

Além do reconhecimento do direito dos índios de manterem sua identidade cultural, a constituição de 1988 garante a eles no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para a escola indígena, deixando de se restringir a um instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente. (BRASIL.MEC, 2002, p. 12)

A escola, a partir daqui, passa a ser encarada no conjunto dos direitos sociais, tendo reconhecidas a diversidade cultural e valorização das experiências educativas ocorridas nas comunidades indígenas.

Esse entendimento da Constituição de 1988 suscita outras conquistas legais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que fortalece as escolas indígenas e legitima uma educação específica e diferenciada. Ainda sobre o fortalecimento das escolas indígenas, destaca Ângelo (2002) que o Plano Nacional de Educação, de 2001, também desempenha um papel importante, ao estabelecer a necessidade de reconhecimento público das escolas e do professor indígena. Este último deve ter sua formação não apenas em nível médio, mas nível superior.

Em seu item 9, meta 17, que trata da modalidade da educação indígena, o PNE (Lei n. 10.172/2001) apresenta: “Formular, em dois anos, um plano para implementação de programas especiais para formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração da universidade e de instituições de nível equivalente”.

Integrar essa previsão legal às necessidades e expectativas dos povos indígenas é desafio para as políticas públicas que buscam garantir a diversidade e consolidação dos direitos a uma educação específica e diferenciada. Não obstante, um dos fundamentos da educação escolar indígena, segundo os Referenciais Curriculares para Escola Indígena (2002), é reconhecer os processos próprios de aprendizagem, que são derivados das formas de organização social das comunidades indígenas. Isto quer dizer que são povos sabedores do tipo de educação que querem e devem transmitir às próximas gerações.

O professor indígena deve então fazer parte desse universo, dessa comunidade. Nesse sentido, os Referenciais Para Formação de Professores Indígenas (2002) afirmam que as instituições que oferecem formação indígena devem pautar suas propostas na realidade das comunidades:

Aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consenso da educação escolar indígena no Brasil. (BRASIL/SEF/REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2002, p. 10)

O investimento na formação de professores indígenas, em nível de magistério e superior, refletirá o compromisso na construção das relações interculturais de qualidade para um novo paradigma de sociedade. “A educação intercultural valoriza o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção das identidades particulares e o reconhecimento das diferenças.” (JANUARIO, 2002, p. 5)

Fazendo parte das responsabilidades do Estado, a formação de professores indígenas entra em cena com alguns programas de formação de professores indígenas implantados, embora ainda insuficientes. Na ampliação das iniciativas de formação, bem como na avaliação das propostas consolidadas, pode-se avançar nas possibilidades de esses formandos atenderem aos projetos de futuro das comunidades indígenas:

Essa formação específica é uma forte demanda não só dos professores índios, mas também de suas comunidades, que almejam uma educação qualificada para suas crianças, pois ainda que os professores nas escolas indígenas, em sua maioria sejam índios, muitos membros destas respectivas etnias, não concluíram sua escolarização básica nem tiveram uma formação em magistério. (GRUPIONI, 2006, p. 52)

Além dessa insuficiência, percebem-se poucos estudos sobre a sistemática e consolidação dos cursos, no sentido de garantir a formação desses professores como dominadores de conteúdos que vão ensinar e de conteúdos oriundos de seu povo; definidores do projeto curricular e elaboradores de recursos pedagógicos; e, principalmente, como preconizado por todos os documentos oficiais que registram as perspectivas da formação de professores indígenas, definir esses indivíduos como ocupantes de posições importantes e estratégicas em suas comunidades, visto que serão eles os responsáveis pela interlocução da sociedade indígena com a sociedade envolvente.

A condição para a escola indígena cumprir a sua função social de acordo com os princípios e projetos-pedagógicos de interesses dos povos indígenas, é o protagonismo indígena efetivo por meio dos professores indígenas em todas as frentes da gestão administrativa e pedagógica. Somente os professores indígenas bem formados podem, em conjunto com as suas comunidades, transformar a escola indígena e construir processos educativos que levem em conta as realidades e os interesses dos povos indígenas. (LUCIANO, 2012, p.107)

Embora não se registre o quantitativo exato de professores indígenas, estima-se que dois mil professores estão atuando em escolas indígenas aqui no Maranhão. Segundo censo escolar indígena de 2013, há 283 escolas indígenas, mais de quinze mil alunos matriculados, com 954 professores, sendo 497 indígenas e 457 não indígenas. Aproximadamente 15 desses professores indígenas possuem curso superior; destes, somente 01 foi custeado pela Secretaria Estadual de Educação.

Atualmente, 54 professores fazem a Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Goiás – UFG, com o apoio financeiro do Estado do Maranhão. No Curso de Pedagogia do Profebpar, sob a coordenação de Imperatriz-MA, temos 20 indígenas estudando nas turmas de Grajaú-MA. Sabe-se que há alguns professores indígenas fazendo curso superior em faculdades particulares, por conta própria, mas não temos o quantitativo.

Para significação e concretude dessas experiências formativas, é necessário que os objetivos educacionais dos cursos fortaleçam as identidades étnicas, recuperem as memórias históricas, a valorização das línguas e promovam acesso a conhecimentos e tecnologias requeridos pelos indígenas, visto que o perfil profissional a ser buscado para atuação nas escolas indígenas deve contemplar dimensões sociais, políticas, culturais e educativas.

Na questão indígena, vimos perspectivas antropológicas a serem discutidas, perspectivas políticas e legais, mas ainda pouco se discute sobre as contribuições pedagógicas da formação desses indígenas, pouco se avalia a trajetória dos cursos e muito menos o olhar desses indígenas sobre suas formações. Resgatar as experiências vividas nesse processo formativo, por meio das falas desses alunos, fará com que os sujeitos representem e deem sentido ao percurso realizado e nos deem subsídios avaliativos para os cursos. De acordo com Alves (2008, p.36):

Trabalhar com a memória cotidiana de tantas ações desenvolvidas nos múltiplos contextos em que vivemos, ao contrário das necessidades da narrativa escrita do romance, exige trazer à tona, de uma narrativa que não é nem linear nem progressiva, tudo o que é considerado restos.

Apresentar o cotidiano no processo formativo faz essa experiência rica em contextos de historicidade, pois os sujeitos que contam dão sentido ao que aconteceu e os afetou. Como destaca Passegi (2011, p. 149), “a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar”.

Diante desse aparato legal, vimos nas últimas décadas diferentes propostas serem implementadas sob a égide da educação indígena, no Brasil. Ainda que insuficientes, essas propostas buscam construir uma nova realidade na questão indígena, quando promovem a garantia do que pede a legislação brasileira e atendem, em certa medida, às reivindicações dos movimentos indígenas.

Formar o quadro de professores para atuarem nas escolas indígenas passou a ser condição de qualidade educacional num contexto amplo, bem como consideração às particularidades que as comunidades indígenas apresentam. Nesse processo, a diferenciação no modelo de formação está no patamar da inclusão e respeito à diversidade.

É defendido pelos movimentos indígenas que a formação de seus professores venha ao encontro dos novos parâmetros da educação escolar indígena, que destaca a necessidade de esta formação ser específica, em termos da interculturalidade e da língua. Sem isso, a escola pouco contribuirá na autonomia dessas escolas:

A escola indígena tem que estar referenciada no território, na língua, na cultura, se não ela não tem sentido, não nos ajuda em nada. A ideia de fundo da educação escolar indígena é a da construção da autonomia. Professor Euclides Pereira, Macuxi/RR (PARÂMETROS EM AÇÃO- EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 2002, p. 10)

Apesar de não ser específico, o Curso de Pedagogia do Parfor tem contribuído na formação dos professores de escolas indígenas, nos povoados Krikati e Guajajara, localizadas na região Sul do Maranhão.

Alunos indígenas no Curso de Pedagogia do PARFOR

Com o lançamento, pelo Ministério da Educação, do Plano de Ações Articuladas de Formação de Professores, no ano de 2009, a Universidade Federal do Maranhão ampliou o seu quantitativo de alunos, visto que se insere no oferecimento de cursos presenciais de primeira e segunda licenciaturas, em regime especial.

Por meio do Programa de Formação de Professores Para a Educação Básica do Plano de Ações Articuladas, essa instituição recebeu, no ano de 2011, dentre suas demandas de matrículas para o Curso de Pedagogia, vinte alunos indígenas nas turmas situadas na cidade de Grajaú-MA, coordenadas pelo Campus de Imperatriz.

Nesse recebimento, a UFMA promove, em certa medida, a inclusão desses alunos na formação superior, mesmo não sendo o modelo ideal buscado por esses povos, que lutam pela promoção de uma educação específica e diferenciada. Esse fato se apresenta para o curso de formação de professores em Pedagogia como um desafio no garantimento do direito à educação superior, sobretudo, com qualidade, no direcionamento mínimo para atender às especificidades que os alunos indígenas exigem:

O plano nacional de educação assegurou reivindicações importantes para a educação escolar: trata-se da formação do professor indígena não apenas em nível médio – Magistério, mas sua formação em nível superior e estabeleceu que cada Estado Brasileiro deverá criar programas especiais para esse atendimento. (ANGELO, 2002, p. 212)

Nesse contexto, preocupados com a melhoria da formação dos alunos indígenas em processo, buscamos, desde o ano de 2013, refletir sobre a proposta curricular do curso e instaurar grupo de estudos de professores formadores que fazem parte do programa, tendo como objetivo principal discutir a aprendizagem dos alunos indígenas, numa perspectiva de inclusão.

Iniciamos na problematização da diversidade que caracteriza nossas salas de aula, quando da matrícula de índios e não índios. Nesse contexto, era percebido e relatado pelos professores que ministravam aulas nas turmas que as metodologias tinham que ser diversas para atingir os objetivos das aulas e fazer com que todos participassem e aprendessem.

Diante desses relatos dos professores, buscamos ouvir também os alunos indígenas nesse processo formativo. Para tanto, fizemos um mapeamento com esses alunos, conversando e aplicando um questionário que buscava verificar principalmente quais eram as dificuldades e contribuições que o curso lhes oferecia. Eles destacaram que, em sua trajetória de formação, algumas dificuldades se fazem presentes. A principal delas, conforme destacaram 18 dos entrevistados, refere-se à falta de entendimento e comunicação com os professores no desenvolvimento das aulas, implicando, no dizer de alguns, as metodologias adotadas pelos professores.

Quando questionados sobre as expectativas e dificuldades no curso, responderam:

“por que minha expectativa era poder expressar um pouco o trabalho, mas não entendi o texto.” (J.L.G/aluna indígena)

“em alguns momentos tive dificuldade em alguma fala dos professores.” (E.S./aluno indígena)

Essas falas retratam o que destacamos acima sobre o que a escuta desses sujeitos pode revelar. Por também estarem envolvidos nesse processo formativo, eles analisam, questionam, avaliam seu desempenho e o desempenho dos professores, ou seja, constroem sua criticidade a partir dessa experiência.

Quando perguntamos sobre as contribuições do curso, eles expuseram:

“instiga a pensar e rever nossas práticas pedagógicas. Pois, a prática aqui vivenciada nos instiga a pensar como nosso aluno pensa.” (R.L.G/aluna indígena)

“é preciso fazer pesquisas educacionais para entendermos as falhas existentes nos dias atuais.” (J.L.G./ aluna indígena)

“os conhecimentos adquiridos servirão para minha prática como pedagogo na minha vida.” (R.N.S./aluno indígena)

“tive muitas novidades dos conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das aulas dadas pelos professores, tive acesso em muitas coisas que não conhecia.” (A.B.L.G./ aluna indígena)

Aqui encontramos alguns elementos que ensejam a contribuição do curso, na ótica dos alunos indígenas. Estes reconhecem que têm aprendido conhecimentos, que servirão para melhorar sua prática profissional em suas salas de aula.

Esse mapeamento serviu de instrumento para pensar a próxima ação, que foi a promoção de grupo de estudos com os professores sobre a problemática levantada, de forma que estes pudessem identificar, em suas abordagens metodológicas, aquelas mais apropriadas para a melhor condução do processo de aprendizagem. Como destacado nos Referenciais Para Formação de Professores Indígenas (2002), as instituições que oferecem formação indígena devem pautar suas propostas na realidade das comunidades:

Aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil. (BRASIL/SEF/REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2002, p. 10)

Estudos e discussões sobre as dificuldades e peculiaridades desses alunos no processo de formação foram travados. Como resultado desses encontros, a adaptação do currículo já em andamento, inserindo disciplinas voltadas para a educação indígena, fez-se necessária. Para além desses direcionamentos, professores que participaram dos encontros afirmaram:

“Parabéns pela iniciativa, isso vai ser muito bom para os alunos indígenas.” (Professora I.M.S, da turma 2010.1)

“Depois daquela primeira discussão passei a ver minha turma diferente, passei a ver os índios de minha turma de forma diferente.” (Professor M.R., da turma 2011.2)

“Esses encontros ajudam a conhecer mais sobre nossos alunos índios.” (Professora M.Z.B, turma 2011.2)

“Teremos mais informações para atuar em sala de aula, definir métodos.” Professora I.M.A, da turma 2010.2)

Dentre outras declarações, para estes professores essa proposta de formação foi válida para o andamento do curso de Pedagogia, quando faz com que professores formadores se reconheçam como partícipes de um projeto contínuo de inclusão e adaptação às conjunturas que envolvem seus alunos. Essas reelaborações são pontos necessários, tanto para execução como para avaliação do programa.

Ambos os sujeitos, professores e alunos do programa, perceberam entraves no processo ensino-aprendizagem, a partir da proposta metodológica, como situamos acima. Refletir sobre as concepções e propostas metodológicas são requisitos para aprimoramento de qualquer sistemática de curso.

Conclusões

Não defendemos, nessa sistemática de ação, uma exclusividade na formação dos indígenas inseridos no curso, nem esgotamos as problemáticas desse contexto. Buscamos, pois, problematizar e reconhecer que o professor encontra, em sua sala de aula, uma diversidade de sujeitos com histórias de vida e objetivos diferentes e, como tal, deve tentar promover ao máximo uma aprendizagem significativa. As turmas do Curso de Pedagogia em Grajaú trazem as nuances de uma diversidade cultural, que deve ser aliada nas práticas dos professores e na formação dos alunos, quando trabalha o respeito e a tolerância cultural de povos distintos.

Quando refletida, essa diversidade que as constitui pode favorecer o enriquecimento da formação superior e, principalmente, mostrar que, embora não seja a proposta ideal de formação para os índios, este curso pode contribuir nas formulações que fazemos sobre modelos e metodologias na formação, ao reunir e interpretar conhecimentos oriundos das sociedades indígenas e não indígenas.

Referências

ANGELO, Francisca Novantino P. de. “A educação e a diversidade cultural”. In: **Cadernos de Educação Escolar Indígena** — 3o. Grau Indígena. N. 01, Vol.01. Barra do Bugres: Unemat, 2002.

BRASIL. Constituição Brasileira de 1988: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/principal.htm. Acesso 15 de agosto de 2013.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa parâmetros em ação educação escolar indígena.** Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 2001. In: VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação.** São Paulo, DP&A, 2001.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO. **Diretrizes para a política de Educação Escolar Indígena.** Série Institucional, Vol. 2, 2ª Ed, Brasília, 1994.

_____. CADERNO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA - 3 GRAU INDIGENA. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/CadernosDeEducacaoEscolarIndigena_V3.pdf. Acesso em 11/jun/2014.

GRUPIONI, L. D. B. Educação escolar indígena: uma história de conquistas. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/175220Indigena.pdf>. Acesso em 10/jun/2014.

_____.(org.) **Formação de professores indígenas:** repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BERTAUX, D. **Narrativas de vida:** a pesquisa e seus métodos. São Paulo: Paulus, 2010.

BUENO, B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf>. Acesso em 12/abr/2014

CAVALCANTE, R. M. D. D. **A narrativa docente:** uma prática de formação. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5260_2566.pdf. Acesso em 13/abr. 2014

FRISON, L. M. B.; SIMÃO, A. M. V. **Abordagem (auto)biográfica – narrativas de formação de autorregulação da aprendizagem reveladas em portfólios reflexivos.** Disponível em: <http://revista-seletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8705>. Acesso em 13/abr/2014.

GALVÃO, C. **Narrativas em educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>. Acesso em 13/abr/2014

LUCIANO, G.J.S. Os desafios da educação escolar indígena intercultural no Brasil: avanços e limites na construção de políticas públicas. In: NOTZOLD, A. L. V.; ROSA, H. A.; BRINGMANN, S. F. (orgs.). **Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate**. Porto Alegre: Pallotti, 2012.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

PASSEGGI, M. C. **A experiência em formação**. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em 12/abr/2014.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13583&Itemid=970. Acesso em 12 de maio/2013.

PINEAU, G.; GRAND, J-L. **As histórias de vida**. Natal-RN: EDUFRRN, 2012.

SEVERINO, A. J. **O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100006&lng=en&nrm=iso Acesso em 19 de dez/2013.

SILVA, R.H. D. **Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articulos/silva-horta.pdf>. Acesso em 10/jun/2014.

SILVA, L. A. & GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

VEIGA, J.; SALANOVA, A. (org.). **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001.