

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CAMPUS BAIXADA SANTISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES

**A TEMÁTICA SAÚDE NA LICENCIATURA DE DOCENTES
INDÍGENAS: um estudo na Universidade Federal do Amapá**

Santos-SP

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
CAMPUS BAIXADA SANTISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE

MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES

**A TEMÁTICA SAÚDE NA LICENCIATURA DE DOCENTES
INDÍGENAS: um estudo na Universidade Federal do Amapá**

Dissertação apresentada a Universidade Federal de São Paulo, *Campus* Baixada Santista, para obtenção do Título de Mestre Profissional em Ensino em Ciências da Saúde.

Orientador: Prof. Dr. Nildo Alves Batista

Santos-SP

2016

Ficha catalográfica

Mendes, Myriam Regina Zapattera

**A TEMÁTICA SAÚDE NA LICENCIATURA DE DOCENTES
INDÍGENAS: um estudo na Universidade Federal do Amapá / Myriam Regina
Zapattera Mendes. – São Paulo, 2016**

177 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Paulo.
Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde.

Título em inglês: THE THEME HEALTH IN THE HIGHER INDIGENOUS
TEACHERS COURSE: A study in the Amapá Federal University.

1. Health of indigenous peoples; 2. Faculty; 3. Education, higher; 4. Health
Education; 5. Curriculum

MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES

**A TEMÁTICA SAÚDE NA LICENCIATURA DE DOCENTES
INDÍGENAS: um estudo na Universidade Federal do Amapá**

Presidente da Banca:

Prof. Dr. Nildo Alves Batista
Universidade Federal de São Paulo

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Eliane Leal Vasquez
Universidade Federal do Amapá

Profa. Dra. Lavínia Santos de Souza Oliveira
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Irani Ferreira da Silva Gerab
Universidade Federal de São Paulo

Suplente
Prof. Dr. Carlos Manuel Dutok Sánchez
Universidade Federal do Amapá

São Paulo, 04 de outubro de 2016

AGRADECIMENTOS

Senhor Deus, graças te dou pela vida, saúde e oportunidade de trabalhar com discentes indígenas do Amapá e norte do Pará.

Aos meus alunos e egressos, minha gratidão pela riqueza das aprendizagens em nosso convívio.

Aos pais por compreenderem o pouco tempo que lhes dediquei nesses dois anos de Mestrado.

Ao meu orientador Prof. Dr. Nildo Alves Batista pela paciência, serenidade, determinação e humildade ao aceitar os desafios da pesquisa com respeito e ética.

À prof^a Dr^a Eliane Leal Vasquez pelo encorajamento, otimismo e orientações valiosas.

Aos professores Dr Carlos Manuel Dutok Sánchez, Dra Lavinia Santos de Souza Oliveira e Dra. Irani Ferreira da Silva Gerab pela preciosidade de suas contribuições.

Às minhas irmãs Zelinda e Marilu por simplesmente entender-me.

Renan, Sarah, Thomas e a todos os sobrinhos e sobrinhas pelo carinho e apoio incondicional.

Ao Rosano e Mara, pelo constante acolhimento e estímulo à minha qualificação profissional desde minha chegada ao Amapá.

À Maria Cristina, minha amiga e irmã, por compartilhar de todo meu percurso profissional.

À Coordenação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá pela colaboração e aos colegas docentes por compartilharem suas trajetórias e encorajar-me com suas experiências acadêmicas.

Ao Técnico Educacional do Curso e demais servidores do Campus Binacional do Oiapoque e do Campus Marco Zero do Equador por cooperar com a pesquisa.

Ao meu professor de inglês, grande incentivador do meu trabalho.

Aos amigos que fiz nessa caminhada na Universidade Federal de São Paulo, no *Campus Baixada Santista* e no *Campus São Paulo*, mestrandos e doutorandos, e a todos os servidores do Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde/CEDESS, pela amizade e espírito de cooperação.

Ao meu amor amigo, *in memoriam*.

ESSA TERRA NÃO É TUA

Pinto o meu corpo com as cores da mata.

Enfeito-me com as penas dos pássaros.

E tento fugir daqueles que mentem.

Daqueles que prometem e não cumprem.

Daqueles que tentam calar a nossa voz.

Mil guerreiros!

Mil espíritos!

Milhões de sonhos...

Silvia Nobre Wajãpi

RESUMO

O projeto político pedagógico dos cursos de Licenciatura Indígena demanda para sua preparação uma imersão nos fundamentos antropológicos que arrazoam sobre a especificidade das culturas indígenas estabelecendo a concepção de suas matrizes conceituais, sobretudo nas disciplinas que se referem à saúde indígena. Esta pesquisa objetivou investigar a proposta formativa relacionada com a temática Saúde na Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Amapá. Para isto, foi feita uma pesquisa exploratória, descritivo-analítica com abordagens qualitativa e quantitativa. A partir de uma análise documental, buscou-se investigar a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena relacionada com o preparo dos acadêmicos indígenas para discutir as questões relacionadas com a saúde de crianças e jovens indígenas. Por meio de uma Escala Atitudinal Likert, buscamos apreender a percepção de egressos do curso a respeito de sua formação em saúde. A análise documental permitiu identificar a temática saúde como campo de demanda crescente nas comunidades indígenas, que requerem equipes multiprofissionais e professores com preparo específico e diferenciado. Necessita-se ainda respeitar suas diferentes maneiras de conhecer, de produzir conhecimento e de se utilizarem dele para a discussão de políticas públicas de prevenção e promoção de saúde, valorizando as culturas baseadas no diálogo intercultural e interdisciplinar. Já a percepção de egressos a respeito de sua formação em saúde evidenciou a necessidade de qualificação na proposta de formação relacionadas às discussões sobre o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) e de seus mecanismos de fiscalização, como o Controle Social. Diferentes entendimentos sobre o processo saúde-doença, maneiras de desenvolver campanhas ou ações de saúde com alunos das escolas indígenas e comunidade e discussão sobre o Programa Saúde na Escola também apareceram como temáticas que demandam melhorias em suas abordagens. A experiência como docente na Licenciatura Intercultural Indígena trouxe a riqueza da relação dialógica com os universitários indígenas para a valorização de seus diferentes entendimentos sobre Saúde e Doença, sua relação de respeito com seres visíveis e invisíveis da natureza e as maneiras de conhecer, ver, dizer, trocar e fazer dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Assim, reafirma-se a importância da inserção de conteúdos da temática Saúde no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na perspectiva da aprendizagem significativa e do aprender-ensinar-aprender.

Palavras-chave: Saúde de populações indígenas; Docentes; Educação superior; Educação em saúde; Currículo

ABSTRACT

The political pedagogical project of the Higher Indigenous Teachers Course demands an immersion in the anthropological fundamentals that deal with the specificity of the indigenous cultures, establishing the framing of its concepts for its preparation, mostly in the subjects related to indigenous health. The aim of this research was to investigate the formative proposal related to the theme Health in the Intercultural Higher Indigenous Teachers Course in the Amapá Federal University. For that, a descriptive-analytical exploratory research has been made, approaching quality as well as quantity. From a documental analysis, there has been a research to investigate the pedagogical proposal of the Intercultural Higher Indigenous Teachers Course related to the students preparation to discuss indigenous children's and young adult's health-related issues. Using a Likert Attitude Scale, we sought to learn the graduates' perception about their health formation. The documental analysis allowed us to identify the theme Health as a growing demand field in the indigenous communities, which require multi-professional teams, and specifically prepared differentiated teachers. It is also necessary to respect their own way to cognize, produce knowledge and make good use of it, for public policies of health prevention and promotion, enriching the intercultural and interdisciplinary dialogue-based cultures. Yet the perception of graduates considering their degree in Health, pointed the need of improvement in the graduation proposal related to the discussions about the full attention to health, according to the SUS's (Sistema Único de Saúde) principles and guidelines, and its inspection methods, like the Social Control. Distinct understandings about the health-disease program, ways to develop campaigns or health actions with the students of the indigenous schools and communities and discussion about the Health in the School Program (Programa Saúde na Escola), also come up as themes demanding improvement on their approach. The experience as a professor in the Intercultural Higher Indigenous Teachers Course has brought the richness of the dialogic relationship with the indigenous students for the enrichment of their distinct understandings about Health and Disease, their respectful relationship with the visible and invisible nature creatures, and ways of knowing, seeing, exchanging and doing form the indigenous peoples from Amapá and Northern Pará. This way, it reaffirms the importance of the insertion of thematic Health content within the Political Pedagogical Project of the Intercultural Higher Indigenous Teachers Course in the perspective of significative learning and the "learning-teaching-learning".

Palavras chaves 1. Health of indigenous peoples; 2. Faculty; 3. Education, higher; 4. Health Education; 5. Curriculum

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1. Árvore do Tawary. Desenho da associação mítica com que um indígena associa a apropriação indevida da casca da Árvore do Tawary com a aparição de febre como castigo pelo espírito da árvore. ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Saúde e Educação Indígena”.83
- Figura 2. Texto que descreve a historia a apropriação indevida da casca da Árvore do Tawary com a aparição de febre como castigo pelo espírito da árvore. Fonte: ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Saúde e Educação Indígena”.85
- Figura 3. A cobra que levou a mulher. Desenho que descreve de forma mítica o respeito às normas de conduta, baseado na crença de que “Uma mulher menstruada não deve ir ao rio” Fonte: ACADÊMICA INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Saúde e Educação Indígena”.86
- Figura 4. Texto que narra a historia da “Cobra que levou a Mulher” e o papel do pajé no processo de resgate e cura diante da quebra de regras e os seus efeitos ao ser humano. Fonte: ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Saúde e Educação Indígena”.88
- Figura 5. Como diminuir o Lixo. Desenho que ilustra a elaboração de uma sacola alternativa em substituição às sacolas de plástico contaminante. Fonte: TRABALHO EM GRUPO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS, TURMA 2015, Tema Contextual: “Saúde e Educação Indígena”92
- Figura 6. Coleta do lixo. Desenho que denota a sensibilização dos indígenas para a discussão da temática do lixo. Fonte: TRABALHO EM GRUPO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS, TURMA 2015, Tema Contextual: “Saúde e Educação Indígena”93
- Figura 7. Contaminação do lençol freático. Desenho que mostra a preocupação apontada pelos indígenas no que tange à contaminação das águas subterrâneas e os consequentes prejuízos à saúde do homem. Fonte: TRABALHO EM GRUPO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS, TURMA 2015, Tema Contextual: “Saúde e Educação Indígena”94
- Figura 8. Preservação da mata ciliar. Desenho que descreve o respeito ao espaço considerado seguro para preservação das margens do rio, por exemplo, a roça deverá estar localizada longe da margem do rio. Fonte: TRABALHO EM GRUPO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS, TURMA 2015, Tema Contextual: “Saúde e Educação Indígena”95
- Figura 9. Medias das assertivas da *Dimensão A*: Inserção da temática Saúde na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá. Oiapoque/AP, 2016. Calculado a partir dos dados primários da pesquisa.....116
- Figura 10. Abordagem do tema saúde. A: Assertiva 2 - Na minha graduação, a temática Saúde foi discutida em uma (1) ou mais disciplinas específicas para Saúde. B: Assertiva 5 - O tema Saúde foi desenvolvido em disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos, dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).....117
- Figura 11. Resultado percentual da análise da assertiva 20: Durante o Curso foi conversado sobre ética (respeito a si mesmo, ao outro e à natureza) nas pesquisas e nas ações de atenção à saúde envolvendo comunidades indígenas.117
- Figura 12. Análise percentual da assertiva 11: Foi discutido dentro do tema Saúde, os diferentes entendimentos para os povos indígenas, sobre o que é o processo saúde-doença.118
- Figura 13. Análise percentual da assertiva 21: No Curso se discutiu como enfrentar as fraquezas, vulnerabilidades ou fragilidades, que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino incluindo os alunos da escola indígena. 119
- Figura 14. Análise percentual da Assertiva 8: O tema Saúde foi discutido por docentes preparados para abordar saúde e doença dentro do contexto indígena.119
- Figura 15. Análise percentual da Assertiva 3: Durante o Curso foi discutido o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS),

	contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política dos povos indígenas.	121
Figura 16.	Análise percentual da Assertiva 6: Durante o Curso foi tratada a organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas na forma de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e Pólos-Base, no nível local, onde a atenção primária e os serviços de referência se situam.	121
Figura 17.	Análise percentual da Assertiva 12: Durante o Curso foi discutido como acompanhar e fiscalizar as ações de saúde dirigidas aos povos indígenas, através do Controle Social....	122
Figura 18.	Análise percentual da Assertiva 18: No Curso foi discutido o Programa Saúde na Escola (PSE).....	123
Figura 19.	Análise percentual da Assertiva 13: No curso foi discutido sobre o adoecimento do povo indígena relacionado ao seu modo de vida e aos fatores sociais e ambientais.	124
Figura 20.	Análise percentual da Assertiva 15: O Curso possibilitou compreender a importância da mudança de hábitos de vida (mudar algumas atitudes e comportamentos), individual e coletiva, para melhorar a saúde nas comunidades indígenas.	125
Figura 21.	Análise percentual da Assertiva 1: O curso apresentou conhecimentos para discutir a prevenção de doenças com os alunos das escolas indígenas e suas comunidades.....	126
Figura 22.	Análise percentual da Assertiva 14: Durante o Curso foi discutida a integração da medicina tradicional indígena com a medicina ocidental e o uso de medicamentos.	127
Figura 23.	Medias das assertivas da Dimensão B: Preparo do professor indígena na Licenciatura Intercultural Indígena para o desenvolvimento de estratégias para o trabalho docente em saúde. Oiapoque/AP, 2016. Calculado a partir dos dados primários da pesquisa.	128
Figura 24.	Análise percentual sobre desenvolvimento de competências. A: Assertiva 4 - O curso permitiu o desenvolvimento de competências (habilidades) para que o docente pudesse dialogar com os alunos das escolas indígenas sobre como promover saúde individual e coletiva. B: Assertiva 16 - O tema Saúde foi desenvolvido de diferentes maneiras e permitiu o desenvolvimento de minhas competências (habilidades) como professor para discutir saúde individual e coletiva nas escolas indígenas e suas comunidades.....	129
Figura 25.	Análise percentual sobre a preparação do professor para criação de estratégias. A: Assertiva 7 - O curso preparou o professor para a criação de estratégias (modo de trabalho) para debater o tema saúde com o grupo de alunos nas escolas indígenas e em sua comunidade. B: Assertiva 19 - O tema Saúde incentivou a criação de estratégias (modo de trabalho) para proporcionar diálogo e desenvolver conteúdos sobre saúde e doença com alunos e comunidade indígena.	130
Figura 26.	Análise percentual sobre a Assertiva 9: Durante o Curso foi discutida a necessidade de preparar melhor os profissionais para trabalharem nos contextos interculturais.	130
Figura 27.	Análise percentual da Assertiva 17: Durante o Curso foi discutido como promover ações de saúde específicas em situações especiais, como por exemplo, campanhas de vacina, mutirão de limpeza, recolhimento e destino correto do lixo da aldeia, e outras.....	131
Figura 28.	Análise percentual da Assertiva 10: As disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos relacionados à saúde, mostraram como podem ser desenvolvidas campanhas ou ações de saúde com alunos das escolas indígenas e comunidade.	132
Figura 29.	Análise percentual da Assertiva 22: O tema Saúde possibilitou a produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, como livros, cartazes, vídeos, músicas, CDs, DVDs ou outros materiais sobre prevenção de doenças e promoção de saúde.....	133

LISTA DE TABELAS

Tabela I. Resultado da distribuição da população de acordo com eixos de análise da dissertação.....	66
Tabela II. Resultado das médias das assertivas.	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Leis e Normas geradas em âmbito nacional referentes à Educação Escolar Indígena.....	43
Quadro 2. Declarações e convenções geradas em âmbito internacional que asseguram direitos aos povos indígenas.	44
Quadro 3. Tema Contextual Saúde e Educação Indígena.	99
Quadro 4. Tema Contextual Desenvolvimento e Qualidade de Vida.	109
Quadro 5. Tema Contextual Desenvolvimento e Meio Ambiente.	109
Quadro 6. Tema Contextual Qualidade de Vida.	110
Quadro 7. Tema Contextual Usos Ambientais e Qualidade de Vida.	111
Quadro 8. Temas Contextuais por semestre e habilitação.	111
Quadro 9. Apresentação das dimensões com suas assertivas e média geral.....	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	<i>American College Testing</i>
APIO	Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque
AREP	<i>Aboriginal Rural Education Program</i>
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CASAI	Casa de Saúde Indígena
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CLII	Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
CNDSS	Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DEX	Departamento de Extensão
DPQ	Departamento de Pesquisa
DSEI	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMSI	Equipes Multiprofissionais de Saúde Indígena
EUA	Estados Unidos da América
EVS	Equipes Volantes de Saúde
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
GED	Diploma de Equivalência Geral
GPA	<i>Grade Point Average</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFS	Institutos Federais Superiores
IVAS	Infecções das Vias Aéreas Superiores
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LII	Licenciatura Intercultural Indígena
LLP	Laboratório de Políticas Públicas
MEC	Ministério da Educação
MS	Ministério da Saúde
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET-Saúde	Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde
PICs	Projetos Inovadores de Curso
PNASPI	Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente em Saúde
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
Pró-Saúde	Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde
PSE	Programa Saúde na Escola
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RT	Responsável Técnica
SASI	Subsistema de Saúde Indígena
SAT	<i>Scholastic Assessment Test</i> ou <i>Scholastic Aptitude Test</i>

Cont... LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESU	Secretarias de Ensino Superior
SGTES	Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde
SIGU	Sistema Integrado de Gestão Universitária
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
SUS	Sistema Único de Saúde
SUSA	Serviços de Unidades Sanitárias Aéreas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCU	<i>Tribal Colleges and universities</i>
TI	Terras Indígenas
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNA	Universidade Aberta
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Interesse pelo objeto	17
1.2 Contextualização do objeto	19
1.3 Questões de pesquisa	24
2 OBJETIVOS	25
2.1 Objetivo Geral:	25
2.2 Objetivos Específicos:	25
3 REFERENCIAL TEÓRICO	26
3.1 A formação de professores indígenas	26
3.2 A temática saúde na formação do professor de ensino fundamental e médio	44
4 MÉTODO	60
4.1 Fundamentação Metodológica	60
4.2 Cenário da Pesquisa	62
4.3 População do Estudo	65
4.4 Coleta de dados – Instrumentos	66
4.4.1 Análise documental	67
4.4.2 Escala Atitudinal Likert	70
4.5 Análises dos Dados	74
4.6 Aspectos Éticos	76
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	77
5.1 Vivências com os indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena	77
5.2 A temática saúde na formação do professor indígena: a inserção e o entendimento de saúde na proposta da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	96
5.3 A temática saúde na formação do professor indígena: a visão dos egressos.	115
5.3.1 Inserção da temática Saúde na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá	116
5.3.2 Preparo do professor indígena na Licenciatura Intercultural Indígena para o desenvolvimento de estratégias para o trabalho docente em saúde.	128
6 CONCLUSÕES	134
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE	148
ANEXOS	150

1. INTRODUÇÃO

1.1 Interesse pelo objeto

A paixão pelo binômio saúde e educação nasceu muito cedo em mim. Ainda no final da 2ª infância, por volta dos 11 anos, já almejava ser voluntária junto aos berçários do hospital da pequena cidade onde morava, no interior do Estado de São Paulo. Tinha o desejo de cuidar dos bebês e de suas mães e caminhei em busca de meu objetivo. A mãe mantenedora do hospital, com todo o respeito e serenidade, me fez refletir sobre a minha condição: uma criança querendo cuidar de outras. Explicou-me ainda que eu somente atingiria o meu objetivo por meio de uma escola Técnica de Enfermagem. Passados três anos, e ainda convicta dos meus propósitos, fui me inscrever no curso Técnico de Enfermagem da cidade. Para a minha surpresa, fui alertada sobre a impossibilidade de minha inscrição, tendo em vista minha pouca idade e o tamanho da responsabilidade que o curso exigia. A decepção foi muito grande, o que me levou a um questionamento: se eu tinha sido capaz de concluir o ensino fundamental (primário e ginásio) com quase 14 anos, como não teria capacidade e responsabilidade suficientes para cursar o requerido curso? Minha inscrição acabou por ser aceita.

A partir de então, começaria a minha história profissional, alicerçada nos caminhos da saúde e da educação. Esse binômio, numa analogia simbiótica, coexistiria, sem que um não mais subsistisse sem o outro. Nos estágios realizados no hospital, unia cuidados de enfermagem com orientação para prevenção, promoção e recuperação da saúde de mães e recém-nascidos, e de tantos outros pacientes com diferentes patologias.

Foi por meio dessa experiência que constatei a necessidade de compreender as técnicas de ensino e didática que fossem capazes de atingir diferentes públicos e faixas etárias. Acreditei que a Pedagogia seria o caminho para conseguir preencher essa necessidade de conhecimento e compreensão e, enfim, passei no vestibular para esse curso de graduação. Ainda cursando a Universidade, veio o primeiro emprego, num berçário de pré-escola. Eram tantas as fraldas, as chupetas, os brinquedos e brincadeiras que era evidente a minha alegria. Logo em seguida, veio a primeira promoção: uma classe de pequeninos para meus cuidados

como professora titular e assim, segui experimentando ano após ano, outras classes com crianças de mais idade.

Eram tantas as discussões sobre o comportamento das crianças que acabei por fazer a minha 1ª especialização em Psicopedagogia, a fim de compreender as dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Só que ainda persistia a questão do hospital e dos pacientes, como resolver? Foi então que, através de um curso de Instrumentação Cirúrgica, voltei para o hospital. O meu tempo era dividido entre a sala de aula e o hospital.

Vieram as férias e tomei conhecimento de um trabalho voluntário no Amazonas que me encantou. Chamou-me a atenção, o comprometimento de uma equipe do Paraná com a educação em saúde daquela população. Senti necessidade de conhecer mais de perto esse trabalho. Embarquei para Curitiba e depois para Porto Velho, onde então um pequeno avião nos levou ao interior do Amazonas. No pequeno hospital do vilarejo, fazíamos orientação à população e pequenas cirurgias. Foi a partir deste voluntariado que surgiu o convite para um trabalho mais complexo e, prontamente, aceitei. O público alvo era outro, e o trabalho consistia na orientação de casais numa clínica de Reprodução Assistida além de ser necessária a realização de instrumentação cirúrgica dos procedimentos investigatórios e diagnósticos de infertilidade. Tornou-se imprescindível a mudança de estado e depois de estar, devidamente instalada e mais adaptada, fiz a inscrição para a minha 2ª especialização. A escolha agora era Genética Humana, para estudar e compreender a maravilhosa ciência da reprodução humana. Absolutamente encantada com tantos conhecimentos adquiridos e ainda por adquirir, resolvi iniciar, em 2006, a 3ª especialização, em Doação, Captação e Transplantes de Órgãos e Tecidos, paralelamente com a graduação em Enfermagem.

A soma das experiências profissionais e dos conhecimentos adquiridos e sedimentados levou-me a participar, como pesquisadora bolsista, de um grupo de pesquisa sobre Metodologia para Prospectiva Estratégica: Tendências em Saúde e Educação para 2020.

Logo depois, um Contrato Temporário da União, me leva ao Amapá, onde me tornei Responsável Técnica (RT) por Educação em Saúde na Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), dentro do Distrito Sanitário Especial Indígena Amapá e norte do Pará (DSEI). Delineava-se, assim, o meu caminho para a docência no extremo norte do Brasil, Oiapoque, por meio do concurso público da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na Licenciatura Intercultural Indígena.

Considerando minha trajetória profissional, é que no Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), acende-me o desejo de pesquisar sobre A TEMÁTICA SAÚDE NA LICENCIATURA DE DOCENTES INDÍGENAS: um estudo na Universidade Federal do Amapá.

1.2 Contextualização do objeto

A partir da Constituição Federal (CF) de 1988, os povos indígenas tornaram-se sujeitos de direitos específicos, sendo “reconhecidas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, devendo o Estado “proteger e fazer respeitar todos os seus bens”, art. 231. (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, os direitos indígenas na área da saúde foram garantidos pela Lei Nº 9.836, de 23 de setembro de 1999, a qual acrescenta dispositivos à Lei nº 8.080/90 (Sistema Único de Saúde), e que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena:

Dever-se-á obrigatoriamente levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção à saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem diferenciada e global, contemplando os aspectos de assistência à saúde, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária e integração institucional (BRASIL, 1999a, artigo 19-F).

O cuidado específico à saúde indígena, princípio defendido na 1ª Conferência Nacional de Proteção à Saúde do Índio, em 1986, alia-se aos demais princípios do SUS - Lei 8080/90, Brasil (1990a), porém sua efetivação, por meio do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI/SUS) demonstra-se equivocada e por vez inoperante (DIEHL E PELLEGRINI, 2014).

Ao relacionar-se com indígenas e suas comunidades, o Subsistema de Saúde, através das Equipes Multiprofissionais de Saúde Indígena (EMSI), integrantes dos 34 Distritos

Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), depara-se com a dimensão intercultural e com a complexidade da adequação ética e cultural dos profissionais da saúde, no estabelecimento de vínculos que estimulem a imersão no contexto indígena, na adoção de práticas educativas para prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde, bem além do modelo biomédico, voltado para o restabelecimento do corpo humano enquanto máquina em desajuste funcional (LANGDON E DIEHL, 2007).

Neste contexto, a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI), Brasil, (2002e), aprovada na 114ª Reunião Ordinária do Conselho Nacional de Saúde em 08/11/2001 e sancionada por meio da Portaria nº 254/2002, tem como diretriz estratégica a formação e educação permanente de recursos humanos para atuar no contexto intercultural.

A atuação profissional em contextos indígenas requer processos formativos que, quer sejam em graduações de saúde, especializações, educação a distância ou educação permanente em saúde, proponham conteúdos e discussões embasados na antropologia e na etnologia, através de elaborações contínuas e reflexivas sobre o processo de saúde e adoecimento dos indígenas (DIEHL E PELLEGRINI, 2014).

Na intenção de formalizar essa educação para o trabalho com populações indígenas, as resoluções da 4ª Conferência Nacional de Saúde Indígena, em 2006, preveem a articulação da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) com outras instâncias da educação profissional para formação de trabalhadores em saúde indígena:

c.09 A Funasa e os DSEIs devem incentivar e apoiar o trabalho integrado da equipe multidisciplinar de saúde indígena, com professores indígenas, pais e alunos, nas escolas. Serão valorizadas a saúde e as práticas tradicionais, procurando parcerias de órgãos locais, como pastorais de grupos religiosos, Embrapa e outras organizações.

c.10 A Funasa estabelecerá estratégias para ampliar o conhecimento e a reflexão sobre a legislação do SUS e sobre a comunidade indígena. A temática do controle social deve ser incluída na prática de ensino. Esses temas devem ser incorporados na formação de professores indígenas e em todos os processos de formação de trabalhadores da área de saúde.

c.11 O Ministério da Saúde pactuará com o Ministério da Educação, a criação de legislação que inclua a disciplina Saúde Indígena, nas grades curriculares de formação técnica (auxiliar e técnico de enfermagem, técnico em higiene dental e técnico de prótese dentária) e superior (enfermagem, odontologia e medicina), proporcionando a formação de trabalhadores capacitados para atuar junto aos povos indígenas (BRASIL, 2007a, p.139).

No contexto da preparação de trabalhadores para atuar em saúde de maneira ampliada, os Ministérios da Saúde e da Educação tem procurado então, por meio de políticas e programas, manter aberto o espaço para o diálogo prioritário sobre as diferentes concepções de saúde e doença, dos mecanismos de promoção de saúde e sua requerida atenção. Exemplo desta intersectorialidade foi a criação, em 2003, da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) expressa pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), com as premissas da multidisciplinaridade, da pedagogia da problematização e do pacto entre gestores, instituições de ensino, profissionais e usuários. Alguns desdobramentos desta política traduzem-se por meio do Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde), o Programa de Educação pelo Trabalho em Saúde (PET-Saúde), a Universidade Aberta do SUS (UNA-SUS), a Residência Médica em Medicina de Família e Comunidade, e a Residência Multiprofissional em Saúde da Família.

Já o trabalho integrado da equipe multidisciplinar de saúde indígena, com professores indígenas, pais e alunos, nas escolas, segundo o art. 9 da 4ª Conferência Nacional de Saúde Indígena deve ser incentivado e receber apoio dos órgãos responsáveis pela saúde indígena.

Especificamente para a Educação Escolar Indígena, no âmbito do Ministério da Educação, assegurada na Constituição Federal (1988, p.4) que assegura que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” estruturou-se a partir de 1990, uma nova política pública de educação no Brasil, garantindo não só o direito supracitado na Carta Federativa, mas também aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, cujo artigo 3º reza que a educação escolar indígena será pautada na:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (LDB, 1996, p.1).

A saúde e a educação dos povos indígenas são tratadas em declarações e convenções em âmbito internacional, como na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), artigo 30, o qual tratou de povos indígenas e tribais e advertiu que:

1. Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.
2. Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos (OIT, 2011, p.38).

Nesse contexto, nas últimas duas décadas, houve uma expansão da formação docente de membros das comunidades indígenas, fortalecendo a construção de uma política pública de educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil, com a valorização do direito de utilização de sua língua materna durante todo o processo de aprendizagem. Desta forma professores não indígenas que eram traduzidos por um monitor indígena foram sendo substituídos. Os professores indígenas passaram a ser escolhidos em suas comunidades para atuarem na docência em suas escolas fortalecendo o protagonismo indígena.

Em sua origem, esses programas foram construídos como alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista e estiveram, quase todos, vinculados a movimentos de reconhecimento étnico e de luta pela terra, respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificar seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente (GRUPIONI, 2013, p.72).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Brasil (1998b) reafirma a escola indígena como bilíngue/intercultural, com currículos específicos e diferenciados e processos próprios de ensino e aprendizagem. O documento apresenta em sua primeira parte, os fundamentos antropológicos, políticos, legais e históricos da educação escolar indígena e na segunda parte, intitulada “Ajudando a construir os currículos das escolas indígenas” discute a base para a construção e implementação de projetos pedagógicos e o norte para o desenvolvimento do currículo. Propõe os temas transversais e disciplinares para os conteúdos, sendo estes, respectivamente: Terra e Conservação da Biodiversidade; Auto Sustentação;

Direitos, lutas e movimentos; Ética; Pluralidade cultural; Saúde e educação; Línguas; Matemática; História; Ciências; Geografia; Arte e Educação Física.

Diante de uma estrutura para o funcionamento da escola indígena que começava a se delinear, tornou-se inquietante a questão da formação de professores indígenas para colocar em prática não somente os conteúdos pertinentes, mas também para concretizar o anseio pelo acesso ao conhecimento e domínio dos códigos da sociedade nacional para defesa de seus interesses e participação na vida nacional em igualdade de condições, enquanto grupos étnicos que são culturalmente diferentes.

Neste contexto, em 2005, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, por meio do Edital MEC/SESU/SECAD nº 05, de 29 de junho de 2005 (BRASIL, 2005b). Este, que vigora até os dias atuais, tem como objetivo geral instituir um programa integrado de fomento à formação superior de professores indígenas, como uma política pública da União, a ser implementado pelas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas Federais e Estaduais de todo o país para formar professores indígenas para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental. Os projetos de cursos de licenciaturas específicas integram ensino, pesquisa e extensão e promovem a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. O acesso ao Programa é realizado por meio de edital de convocação às Instituições Públicas de Educação Superior que apresentem projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores para o exercício da docência aos indígenas.

Sendo assim, o PROLIND veio proporcionar a formação superior de professores indígenas e amparar a presença e continuidade de estudos em nível de graduação à acadêmicos indígenas, corroborando para esses objetivos, as Secretarias de Ensino Superior (SESU) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Ainda que compartilhem de algumas características comuns, os diferentes programas de formação de professores indígenas, desenvolvidos hoje em praticamente todo o País, são extremamente heterogêneos, em termos não só do tipo de formação oferecida, mas dos contextos muito particulares, em que a reflexão sobre pertencimento étnico e diferença cultural, se torna possível (GRUPIONI, 2013, p. 77).

Para tanto, o projeto político pedagógico dos cursos de Licenciatura Indígena demandam para sua preparação, uma imersão nos fundamentos antropológicos sobre a especificidade das culturas indígenas para conceber as matrizes conceituais destes projetos, sobretudo nas disciplinas que se referem à saúde indígena, fundamentadas no preparo deste professor indígena para ser pesquisador e ator principal de suas ações pedagógicas dentro das escolas indígenas e comunidades (GRUPIONI, 2006).

Decorrente desta discussão e conseqüente problemática cabe ressaltar que existem cursos de formação para professores indígenas em diferentes Universidades Estaduais e Federais no Brasil. Destas, dez são Universidades Federais e quatro encontram-se na região norte do Brasil. Uma delas é a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), cujo curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LII) é ofertado no Campus Binacional do Oiapoque (BRASIL, 2014).

Diante da necessidade de pesquisar a formação em Saúde de professores indígenas na LII, identificamos a importância da realização deste estudo.

1.3 Questões de pesquisa

Frente ao panorama descrito, as seguintes questões nortearão o desenvolvimento desta pesquisa:

1ª O Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, região norte do Brasil, se compromete com o preparo de seus acadêmicos, futuros docentes, para discutir as questões relacionadas com a saúde de crianças e jovens indígenas?

2ª Qual a percepção dos egressos a respeito do preparo propiciado pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena para o futuro trabalho das questões relativas à saúde do escolar?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral:

Investigar a proposta formativa relacionada com a temática Saúde no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, no período de 2007 a 2016.

2.2 Objetivos Específicos:

1. Descrever, a partir da experiência como docente na Licenciatura Intercultural Indígena, algumas vivências com os indígenas na formação dos mesmos, relacionadas com a temática Saúde.
2. Analisar a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena relacionada com a formação dos acadêmicos indígenas, futuros docentes, para discutir as questões relacionadas com a saúde de crianças e jovens indígenas.
3. Apreender a percepção de egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá a respeito de sua formação em saúde entre o ano de 2007 a 2015.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A formação de professores indígenas

A formação superior de professores indígenas vem sendo estimulada por editais federais ou convênios com secretarias de educação, e tem ocorrido em várias universidades brasileiras por meio de Cursos de Licenciatura Interculturais (GRUPIONI, 2008, p.18).

Para iniciarmos alguns apontamentos sobre a formação de professores indígenas no Brasil e as políticas públicas voltadas para esse fim, é necessário abordar sobre o acesso dos povos indígenas à educação superior no século XXI. Assim, o objeto de estudo desta pesquisa é parte constituinte da história da educação superior indígena.

Neste estudo, nomeamos de educação superior indígena ao conjunto de programas de formação superior e cursos de graduação que são ofertados a alguns povos indígenas na atualidade.

Segundo Minde (2008) na Guatemala para os povos indígenas ingressarem em um curso universitário, eles se utilizam dos mesmos mecanismos oferecidos a todos os cidadãos, em se tratando de universidades públicas ou universidades privadas. A Constituição deste país reconhece que a sociedade guatemalteca é formada por diversos grupos étnicos, sendo que entre estes estão os grupos indígenas de ascendência Maia.

A terceira sessão da Constituição Política da República da Guatemala (2002), intitulada “Comunidade Indígenas”, no seu artigo 66, estabelece:

Artículo 66. Protección a grupos étnicos. Guatemala está formada por diversos grupos étnicos entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya. El Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos (GUATEMALA, 2002, p. 56).

Após a assinatura dos acordos de Paz, Universidades e escolas criaram programas em diferentes campos para a cultura Maia. Nas universidades públicas federais existem alguns

programas para a população indígena, como, por exemplo, o Programa Em Lei Indígena. Apesar de serem propostas relevantes, estas são vistas como “introduções” aos currículos acadêmicos, visto que podem ser temporárias e dependentes de fatores externos, não refletindo uma política geral adotada pelas Universidades. Tais programas não geraram, necessariamente, multiculturalismo¹ em suas respectivas escolas e Universidades e, alguns deles, somente existem, pois há uma demanda para profissionais indígenas em instituições federais e agências cooperativas que requerem um tipo particular de educação (MINDE, 2008).

Na Austrália, Zhang et al, (2014) expõem a participação de povos indígenas e a igualdade educacional são discutidas constantemente e mudanças significativas vêm ocorrendo na forma que as Universidades estão se comprometendo com o desenvolvimento da próxima geração de profissionais indígenas. A população indígena da Austrália é conhecida como duas coletividades distintas: Aborígenes e o Povo de *Torrer Strait Islands*. Alguns critérios foram utilizados pelas Universidades para que fosse possível relatar avanços nas conquistas acadêmicas dos *Aborígenes* e *Torres Strait Islanders*, levando-se em conta alguns indicadores de acesso, participação, retenção e sucesso, também utilizados para os australianos não indígenas, denominados domésticos².

Em se tratando de formandos indígenas, o governo providencia fundos para auxiliar as instituições com a educação dos mesmos. Esses são auxiliados pelo *Indigenous Supporting Fund Programme*, 2013 (Programa de Auxílio Financeiro a Indígenas). O *status* socioeconômico e níveis de escolaridade desfavorecidos representam um dos problemas existentes no setor de educação superior, no que se refere a alcançar melhores resultados para povos indígenas (ZHANG et al, 2014).

No Canadá, apesar do aumento no número de alunos dos povos Aborígenes presentes em programas pós-secundários³, os problemas de acesso ainda continuam significativos. Alguns dos problemas, que constituem obstáculos para alunos indígenas, referem-se à estrutura do sistema: a) “Pré-escola – 12ª Série”; b) Baixas expectativas para alunos aborígenes; c) Suporte financeiro inadequado; d) Racismo e experiências com o sistema

¹ O termo multiculturalismo, todavia, pode indicar diversas ênfases: a) atitude a ser desenvolvida em relação à pluralidade cultural; b) meta a ser alcançada em um determinado espaço social; c) estratégia política referente ao reconhecimento da pluralidade cultural; d) corpo teórico de conhecimentos que buscam entender a realidade cultural contemporânea; e) caráter atual das sociedades ocidentais (Canen e Moreira, 2001 apud Moreira, 2001, p. 66).

² Como classificado pelo Governo da Commonwealth (Comunidade das Nações), os alunos **domésticos** ou **internos** são: cidadãos australianos; residentes permanentes australianos (titulares de todas as categorias de vistos de residência permanente, incluindo vistos humanitários); ou cidadãos Neozelandeses. *Australian National University* [2016].

³ Pós-secundários – do inglês *Post Secondary*, equivalente ao ensino terciário ou superior no Brasil.

educacional que resultam em baixa autoestima, baixo desenvolvimento de habilidades e barreiras emocionais; e) Estresse relacionado à relocação, como, por exemplo, encontrar uma moradia, ficar longe da família, sentir-se sem apoio; f) Currículo acadêmico que não reflete a cultura aborígine; g) Programas que ignoram perspectivas, valores e problemas aborígenes, e que não preparam os alunos para ambientes que eles irão trabalhar no futuro; h) Falta de serviços de auxílio; i) Não sentir qualquer propriedade ou controle, no que diz respeito ao processo de educação (KING, 2000).

Programas controlados pelos “Povos da Primeira Nação” – Termo usado no Canadá para se referir a povos indígenas – têm sido importantes, por exemplo, para oferecer programas de transição para os muitos estudantes aborígenes que não completaram o ensino secundário e que querem voltar para a faculdade ou universidade, mas não têm as habilidades acadêmicas e de vida para realizar esse objetivo.

Nos Estados Unidos da América (EUA) e Alaska, segundo McKinley et al, (2012) o ingresso de índios americanos e nativos do Alasca à Universidade mais que dobrou nos últimos trinta anos. Mesmo assim, esses povos continuam a ter pouca representação em instituições de educação superior e continuam enfrentando barreiras que os impedem de ter sucesso na vida acadêmica. Para que os povos indígenas, como os nativos do Alaska, possam alcançar sucesso no mundo acadêmico, é evidente que dependem de práticas institucionais e apoio social de suas tribos. Estratégias para o crescimento social de povos indígenas acabam sendo vitais para o sucesso educacional dos mesmos. Antes de se matricularem em Instituições de Ensino Superior (IES), os estudantes geralmente devem completar o ensino médio ou ganhar um Diploma de Equivalência Geral (GED) e fazer um exame de entrada normalizada, como o *Scholastic Assessment Test* ou *Scholastic Aptitude Test* (SAT) ou *American College Testing* (ACT). Pontuações nestes testes, bem como notas durante a vida escolar, *Grade Point Average* (GPA) e atividades extracurriculares, em seguida são examinadas por equipes de admissão de universitários.

Nos últimos 25 a 30 anos, a autodeterminação indígena e a sua mobilização obtiveram progressos para aumentar o número de estudantes nativos americanos que ingressam e seguem até a pós-graduação em instituições de nível superior. Estas mudanças vieram como resultado dos esforços nacionais para diversificar as Faculdades e Universidades, e iniciativas específicas que destinam-se à comunidade indígena.

Para tanto, faculdades e Universidades tribais (*TCU – Tribal Colleges and universities*) são instituições credenciadas de ensino superior localizadas dentro ou perto de reservas indígenas. Estas instituições foram criadas e são operadas por tribos indígenas americanas para educar as pessoas nativas e preservar suas formas e costumes, dando aos alunos a oportunidade de ganharem um diploma ou certificado da faculdade, sem que percam sua identidade como Nativos Americanos (MCKINLEY et al, 2012).

De acordo com Reid (2004) desde 1970 no Canadá e 1980 na Austrália, professores indígenas têm se formado com o auxílio de programas rurais e urbanos. Os dois programas para a educação de professores indígenas - *Aboriginal Rural Education Program* (AREP) Programa de Educação Rural Aborígene, em Sidney, e *o Northern Teacher Education Program*, Programa de Educação para Professores do Norte, em La Ronge, Saskatchewan - refletem as situações no campo de educação indígena.

Hoffmann (2008) aborda a temática conhecimentos indígenas e a cooperação internacional junto aos povos indígenas no terreno da educação superior. Descreve que na Noruega, em relação ao povo indígena Sami, foram criadas algumas iniciativas relacionadas à compreensão da produção de conhecimentos indígenas, refletindo sobre intervenções que dizem respeito à cooperação internacional, com financiamento norueguês junto aos povos indígenas, especialmente no campo da educação.

A primeira delas associou-se à criação de centros de pesquisa e instituições de ensino superior voltadas à produção de conhecimento dos Sami sobre si mesmos, dentro de um processo mais geral de ocupação de espaços públicos por esse povo dentro da Noruega, no qual a universidade tornou-se um lócus estratégico, por possibilitar a produção de um discurso legítimo sobre o grupo, voltado à “representação de si” dentro do Estado nacional norueguês. A criação do *Nordic Sami Institute*, em 1974, e da *Saami University College*, em 1989, ambos na cidade de Kautokeino, na província de Finnmark, foram as principais realizações dentro dessa perspectiva, marcada pela tentativa de fortalecer uma identidade pan-sami por meio do estabelecimento de relações de cooperação no terreno da educação e da pesquisa entre os Sami dos quatro países, Noruega, Finlândia, Suécia e Rússia (HOFFMANN, 2008, p. 242)

Reconhecidamente a educação é o componente principal para a construção e fortalecimento da identidade étnica dos indígenas e de sua reprodução social. A mesma tem sido assinalada por estruturas de bifurcação:

Conhecimentos indígenas e os conhecimentos científicos e/ou ocidentais, em que a fronteira étnica é deslocada de outras esferas da cultura e da vida quotidiana para o campo dos conhecimentos, evidenciando dois campos de saberes com pouco diálogo intercultural (HOFFMANN, 2008, p. 243).

O contraponto está na importância da incorporação dos saberes tradicionais ou indígenas nos campos das chamadas etnociências.

Uma vez que se discute, além disso, formas de reconhecimento dos direitos de propriedade intelectual coletivos dos povos indígenas, assim como formas de remunerá-los de forma condizente em caso de uso de seus saberes por indústrias que geram lucro [...]

A segunda corrente a que nos referimos acima no terreno das ações de educação indígena, por sua vez, privilegia o processo de domínio da linguagem dos Estados nacionais pelos povos indígenas, o que implica não em um tipo de formação específica, mas no domínio da formação universal oferecida ao conjunto da população, elemento essencial para a conquista do direito à autodeterminação, que supõe a participação de representantes indígenas em instâncias político-administrativas ligadas à gestão de seus interesses dentro dos Estados nacionais (HOFFMANN, 2008, p. 244).

Na Noruega, a Universidade de Tromsø, é a principal instituição de ensino superior que possui institutos e departamentos onde são desenvolvidos programas direcionados e específicos às temáticas do povo Sami. A discussão, sobre temas relacionados à cooperação internacional com os países em desenvolvimento na área da educação, recebe destaque, especialmente, por intermédio do Programa de Mestrado em Estudos Indígenas, de 2003. Este programa é voltado, prioritariamente, à formação de lideranças indígenas do Terceiro Mundo por meio da oferta de especializações em diferentes áreas, com estímulo às pesquisas sobre a situação indígena nos países de origem dos alunos, bem como sobre os direitos indígenas nos diversos fóruns internacionais, especialmente os da Organização das Nações Unidas (ONU). A temática do ensino superior indígena se considera ainda como um momento de ebulição que vem se apresentando como elemento de fomento de diversas agências de cooperação internacional e de políticas públicas de alguns Estados na América Latina. No Brasil, tem-se observado um tipo de discurso onde “algumas vezes endossados, surpreendentemente, por lideranças indígenas com formação universitária – a universidade tem sido apresentada como uma ‘unidade’ em que estariam representadas exclusivamente forças ligadas à manutenção do *status quo*” (HOFFMANN, 2008).

No Brasil, a inclusão de afrodescendentes e povos indígenas, ocorreu por meio do Programa Diversidade na Universidade, criado pela Lei 10558 de 13 de novembro de 2002

(BRASIL, 2002e) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Seu objetivo era de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino universitário para grupos sociais desfavorecidos.

Entre as ações do Ministério da Educação, direcionadas a essas questões, figura o Programa Diversidade na Universidade. Criado em 2002, o desenho desse Programa enfoca a promoção da equidade e diversidade na educação superior para afrodescendentes, indígenas e outros grupos socialmente desfavorecidos no Brasil. Além de apoiar a formulação de políticas públicas de inclusão social e combate à discriminação étnico-racial para o ensino médio e superior, foi definido como objetivo relevante do Programa o apoio, desenvolvimento e avaliação de Projetos Inovadores de Curso (PICs), idealizados para contribuir com a ampliação do número de estudantes negros e indígenas nas universidades brasileiras (BRASIL, 2007d).

Segundo Silva (2007) (apud Lima, 2014, p. 142) “em 2001 foram dados os primeiros passos para a implementação de reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior pelas universidades estaduais da Bahia, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul” com a Lei (n. 3.708; Rio de Janeiro, 2001) e decorrida mais uma década da criação das cotas nas universidades, com cotistas desde 2003 nos cursos, são poucas as pesquisas no campo do “desenvolvimento das atitudes dos estudantes em relação às cotas.” (LIMA, 2014, p. 142).

A primeira universidade federal a adotar cotas para negros e índios foi a Universidade de Brasília (UnB), em 2004. Em 2007, um levantamento feito pelo Laboratório de Políticas Públicas (LLP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) indicou que 51 instituições de ensino já haviam adotado políticas de ação afirmativa, entre universidades estaduais e federais, faculdades, centros universitários e Institutos Federais Superiores (IFS) (LIMA, 2014, p.142).

A iniciativa foi seguida pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB), pela Universidade de Brasília (UnB) e pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), entre outras instituições. Atualmente, a maioria das universidades públicas do Brasil, adota o sistema de cotas para essa parte da população, incluindo representantes da população indígena.

A região norte do Brasil possui o maior número de indígenas. Os povos indígenas, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE (2012) somam 305 etnias e possuem 274 línguas indígenas. A população indígena no Brasil passou de 817,9 mil (dados preliminares de 2011) para 896,9 mil em 2012, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país, sendo que 324.834 vivem em cidades e

572.083, em áreas rurais correspondendo a (63,8%) em terras indígenas (TI) e (36,2%), em cidades.

Entre as regiões, o maior contingente está na região Norte (342,8 mil indígenas), e o menor, no Sul (78,8 mil). Considerando a população indígena residente fora das terras indígenas, a maior concentração está no Nordeste, 126,6 mil. Ainda segundo o Censo 2010, o País tem 505 terras indígenas, que representam 12,5% do território brasileiro (106,7 milhões de hectares), onde residem 517,4 mil indígenas (57,7%), dos quais 251,9 mil (48,7%) estão na região Norte. Apenas seis terras têm mais de 10 mil indígenas; 107 têm entre mais de 1 mil e 10 mil; 291 têm entre mais de cem e 1 mil, e em 83 residem até cem indígenas. A terra com maior população indígena é Yanomami, no Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil indígenas (BRASIL, 2012c).

Pode-se observar na última década, se comparados os dados do IBGE, (entre o ano 2000, onde os indígenas eram 734,1 mil e o ano de 2012, 896,9 mil), que houve um aumento significativo da população indígena. Isto incidiu no aumento da presença de estudantes indígenas ingressados em cursos de nível superior nas Universidades brasileiras, sendo viável por conta da implementação das políticas públicas de educação voltadas a esta população, bem como por sua própria mobilização em busca da autodeterminação⁴ dos povos indígenas relacionadas ao seu futuro, que, para tanto, optam pelo acesso ao ensino superior como uma oportunidade de fazer do espaço acadêmico, local de diálogo político e apoio para suas proposições de vida e reivindicações (BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013).

Em 2004, a Fundação Nacional do Índio estimava (imprecisamente) em 1.300 estudantes a presença de indígenas no nível superior. De lá para cá, o MEC, cumprindo determinações do Plano Nacional de Educação e de outras diretrizes que consolidavam os direitos indígenas a uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, investiu na abertura de editais que propiciaram a criação de 26 cursos de Licenciatura Intercultural dispersos pelo Brasil, atuando em regimes muito específicos de acordo com as realidades indígenas específicas a que se destinam. E, sim, nesse meio tempo, até a decisão de maio do STF, as ações afirmativas sob a forma de cota proliferaram, e temos hoje, na avaliação do MEC e dos movimentos indígenas, em torno de 8.000 estudantes indígenas no ensino superior (LIMA, 2012, p.2).

De mesma maneira a Lei 12.711/02 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (BRASIL, 2012d).

⁴ Autodeterminação segundo Artículo III, OEA (2016) reconhece que “Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural”.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012e).

Segundo Paula (2013) o acesso de indígenas ao ensino de nível superior acontece por meio de duas formas principais: ingresso no ensino superior em Universidades Públicas Federais, Estaduais ou Privadas por meio de vagas especiais ou suplementares/reserva de vagas (cotas), ou por meio de ingresso específico para cursar licenciatura intercultural.

O acesso, através de vagas suplementares ou reserva de vaga, busca inserir candidatos indígenas em uma gama de cursos de graduação, ofertados pelas Instituições de Ensino Superior (IES) com objetivo de preparar esses futuros profissionais para exercerem, preferencialmente, suas atividades em suas comunidades de origem. Já a licenciatura intercultural objetiva formar professores indígenas, para exercerem seu papel docente em escolas indígenas localizadas em TI.

Ressalta-se a distinção entre cotas e vagas especiais ou suplementares considerando que as cotas se caracterizam pela definição de um número determinado de vagas para um grupo social específico no cômputo das vagas gerais disputadas no concurso vestibular. As vagas especiais ou suplementares se caracterizam por excederem o número de vagas gerais, não afetando a concorrência dos demais candidatos (AMARAL, 2010, p.115).

Para o autor as duas modalidades apresentam entre si aspectos comuns e outros divergentes. Na perspectiva do acesso indígena ao ensino superior, através de processo seletivo ou vestibular indígena, descreve a importância de três variáveis: a primeira, as premissas da educação escolar indígena que nortearam a caminhada educacional do indígena até então; a segunda, a etnia dos candidatos, sua auto identificação e identificação comunitária; e a terceira, o diálogo entre saberes no processo seletivo, isto é, qual o mecanismo de valorização dos saberes tradicionais no escopo do processo seletivo, diferenciado ou regular, e os conteúdos disciplinares da prova do vestibular específico que possui elementos acadêmicos, políticos e infraestruturais pertinentes (PAULA, 2013). São os elementos sociopolíticos, embutidos nessas variáveis, capazes de determinar a admissão ou

reprovação do aspirante indígena ao nível superior que terão influência significativa, tanto nas duas modalidades de ingresso, como no tripé de sustentação, interdependentes entre si, acesso, a permanência e a inserção no mercado de trabalho.

Na relação entre permanência e vagas suplementares, segundo Paula (2013), cabe ressaltar que, pelo fato das vagas suplementares não possuírem recurso financeiro destinado aos alunos que ingressam por meio delas, isto acarreta graves efeitos para permanência destes alunos indígenas na universidade, mobilizando as lideranças indígenas por políticas de incentivo à permanência dos estudantes indígenas na universidade (AMARAL, 2010).

Portanto, implementar ações, que assegurem o recurso financeiro e condições materiais com incentivo à permanência, se estabelece como um novo passo a ser dado ao encontro de uma nova etapa de discussões e elaborações dessa temática no campo da permanência do estudante indígena na Universidade.

Paladino (2012, p.110 apud Brito, 2014) salienta a relevância do aumento de organizações de apoio nas Universidades para “que possam acompanhar de forma qualificada a população indígena, em termos pedagógicos, culturais e políticos, de modo a garantir sua permanência e sucesso no ensino superior”.

Deparamo-nos, então, com uma reflexão inquietante, projetada para além da conclusão de cursos de graduação, mas sobre a inserção dos egressos indígenas de cursos de formação superior no mercado de trabalho. Sob a lógica capitalista, segundo Paula (2013), o mercado de trabalho em Terras Indígenas (TI), estaria mais limitado, mas como antever a realidade de aproveitamento dos egressos em postos de trabalho em TI e fora delas?

Segundo Amaral (2010) há intencionalidade por parte dos acadêmicos indígenas em se inserir no mercado de trabalho, primeiramente no setor público, seguido de empresas privadas na indústria, comércio, serviços e setor primário, “caracterizando-se a intencionalidade da formação de servidores públicos indígenas, mesmo que as decorrências desse interesse não se apresentem suficientemente debatidas” (AMARAL, 2010, p. 465)

O jovem indígena postula o ingresso na universidade por absoluta necessidade de se inserir no mercado de trabalho em melhores condições de competir até mesmo com os profissionais que atualmente prestam atendimento às comunidades indígenas. Trata-se de um mercado de trabalho que inclui prestação de serviços médicos, odontológicos, educacionais, assistência agropecuária, entre outros que são exercidos por não índios dentro das próprias comunidades indígenas. [...] cada vez mais os jovens indígenas têm, como projeto de vida, tornar-se funcionário da FUNAI (técnico agrícola, indigenista, motorista), da FUNASA (agente de saúde, enfermeiro, dentista, médico) ou professor das escolas de suas aldeias [...] Portanto, a grande aspiração dos jovens índios é ter um emprego fixo e alguns já se encontram nessa situação, incentivando a busca da escolarização e profissionalização (CAPELO e TOMMASINO, 2004, p.24 apud AMARAL, 2010, p. 465).

Como vimos a Constituição Federal de 1988 assegura o acesso da população indígena à educação, no entanto, constatam-se vários confrontos culturais para o seu ingresso e a permanência nas universidades brasileiras e a formação de professores indígenas no Brasil, em nível superior que têm mobilizado o governo e inquietado a comunidade acadêmica e os próprios indígenas.

Segundo Grupioni (2013) diante dos embasamentos legais para a garantia dos direitos indígenas, incluindo a educação escolar indígena diferenciada com conjunções culturais específicas, demanda-se, no encontro transdisciplinar e intercultural, um lugar privilegiado para a formação de indígenas como professores.

A partir da premissa de que os povos indígenas têm direito a uma formação específica, é necessário frisar a legalidade do acesso ao ensino em nível fundamental, médio e superior, respeitadas as suas especificidades e a integralidade de seus direitos, constantes na CF Brasileira de 1988, na LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dentre outros documentos nacionais e internacionais que legitimam seus direitos, sobretudo a garantia de manutenção de seu modo de vida.

Após a CF de 88, o Brasil acompanhou o surgimento de uma nova política pública, direcionada a atender a demanda de educação escolar indígena em comunidades indígenas que, alicerçada sobre o direito dos índios a uma educação com as características da diversidade, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, propôs um modelo de escola para os índios que fosse pensada e gerenciada, por eles e para eles.

A formação docente de membros dessas comunidades para atuar nas escolas indígenas, iniciada nos anos de 1980 na Amazônia, expandiu-se nos anos de 1990, tornando-se uma das principais facetas da política pública de construção de uma educação diferenciada para os grupos indígenas no Brasil. Tais iniciativas de formação indígena deixam para trás o modelo que imperou durante décadas, em que professores não índios – assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar – lecionavam em português para alunos monolíngues em suas línguas maternas (GRUPIONI, 2013, p. 71).

De maneira geral, os povos indígenas são escolhidos em suas comunidades para serem formados e assumirem a docência nas escolas indígenas como atores principais da nova proposta de educação e segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), (Brasil, 1998b). A escola que se propõe construir, prioriza a especificidade e nela, a formação de professores indígenas, os currículos diferenciados, os calendários escolares contextualizados à realidade, a confecção de material pedagógico, e métodos próprios de ensino- aprendizagem e avaliação. Segundo Grupioni (2013), para um trabalho que pretenda valorizar as línguas maternas e as culturas indígenas, é necessário ter como docentes nas escolas indígenas, membros das respectivas comunidades.

[...] o reconhecimento de que uma educação escolar de qualidade, adequada às particularidades culturais dos povos indígenas e às necessidades de interlocução com as escolas não-indígenas, só será realmente eficaz se conduzida por professores índios que devem, para tanto, ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (BRASIL, 1998b, p. 40).

Conforme Bergamaschi e Kurroschi (2013), na década de 1990 e no início da década de 2000, pode-se observar, além de um acelerado crescimento do quantitativo de escolas em TI, a implantação de currículos e materiais didáticos diferenciados que valorizavam a língua materna. Evidenciaram-se, nessas escolas, contornos antropológicos que delineavam o perfil de sua população e as diferenciavam do modelo de escola ocidental. Além disso, passaram a contar com a característica de possuírem docentes indígenas da comunidade.

O quadro numérico que apresenta as escolas indígenas de ensino básico evidencia a crescente presença no cenário educacional: em 2012 o Censo Escolar registrou 2.954 escolas indígenas em 26 estados brasileiros (com maior concentração na região norte, onde estão 1.830 ou 62% do total), em contraponto as 1.392 escolas registradas pelo Censo Escolar de 2002, significando um aumento de mais de 100% em uma década (BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013, p. 3).

É notória a movimentação ascendente e rápida no processo de implantação de escolas indígenas em TI e a busca pelo ingresso no ensino superior, oportunizando o uso do espaço acadêmico como lugar para expressão e preservação cultural e de conjuntura política (BERGAMASCHI e KURROSCHI, 2013).

Segundo dados da FUNAI, em 2003, quando a implementação de ações afirmativas nas Universidades públicas estava no seu início, estimava-se que aproximadamente 1.300 indígenas estavam recebendo educação superior universitária, dos quais cerca 60 a 70% estavam matriculados em IES privadas. Até então, as estratégias para ingressar e conseguir manter-se durante os estudos universitários eram principalmente individuais e familiares, e a FUNAI era o único órgão de governo que atendia parcialmente à demanda indígena por educação superior, através da concessão de auxílio financeiro ou bolsas. A maioria dos beneficiados por esse apoio o destinava a pagar a matrícula e as mensalidades das Universidades privadas que frequentavam. No ano de 2011 estimava-se que quase sete mil indígenas estavam cursando o Ensino Superior, aí compreendidos os que cursavam licenciaturas específicas e os que estudavam em cursos regulares em Universidades públicas e privadas (PALADINO, 2012, p. 177).

Por meio de experiências ocorridas na formação de professores indígenas, nos anos de 1980 e 1990 no Brasil, fomentaram-se os diálogos para novas conjecturas com vistas à formação de professores indígenas. Na fundamentação antropológica dessas proposições mantinha-se, imutável, a premissa de que a escola indígena, específica e diferenciada, somente seria possível pela mão condutora de professores indígenas naturais da comunidade. Assim sendo, os professores substituiriam, gradualmente, os professores não indígenas. As experiências, em andamento, indicavam exemplos de como essa formação poderia ocorrer na prática. Em sua origem, esses programas foram construídos como alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista e estiveram, quase todos, vinculados a movimentos de reconhecimento étnico e de luta pela terra, respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificar seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente. Alfabetizar e repassar conhecimentos instrumentais de português e matemática foram práticas presentes no início de vários processos de formação indígena que, com o passar dos anos, iriam se configurar como processos de formação de professores indígenas (GRUPIONI, 2013, p 72).

Os projetos de formação de professores reafirmavam fundamentos epistemológicos, sob os quais, os conhecimentos tradicionais indígenas e o uso e valorização da língua materna, deveriam ter primazia sobre a incorporação de conhecimentos da sociedade envolvente, ou saberes outros não indígenas. A dinâmica da formação do professor indígena vigente pautava-se em capacitar um agente da comunidade para alfabetizar os alunos, para que, posteriormente, os mesmos ensinassem seus filhos e outros da família. “Tais programas estiveram associados a outras iniciativas de desenvolvimento comunitário e proteção territorial, em que a escola não era um fim em si, mas integrava outras ações de intervenção e formação de quadros indígenas” (GRUPIONI, 2013, p. 72).

Diferentes profissionais formadores, pesquisadores associados às Universidades de diversificadas áreas, ofereciam assistência aos projetos de formação de professores locais e se engajaram em docência, produção de material didático e pesquisa.

Segundo Grupioni (2013), esses projetos ou iniciativas fizeram com que o Estado formulasse novas políticas públicas para a formação de índios como professores, e, nos anos de 1990, transformasse em ação governamental, a formação de professores indígenas, oriundos de suas comunidades, para que trabalhassem nas escolas de suas aldeias.

Para tanto, o documento do MEC (2002), Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, juntamente com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e o Referencial para Formação de Professores (2002) vem nortear as iniciativas práticas na condução do processo de “construção de uma educação indígena específica, de qualidade, bilíngue, e intercultural para as atuais e futuras gerações de crianças, jovens e adultos indígenas do Brasil” (BRASIL, 2002c, p.5).

Neste sentido, o marco na formação de professores indígenas foi a criação do PROLIND cujo principal objetivo do programa consistiu em apoiar financeiramente, transferindo recursos para as Universidades Federais, estaduais e comunitárias, para os cursos de licenciatura especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas, as Licenciaturas Indígenas ou Licenciaturas Interculturais (GOMES et al, 2015); (BARNES, 2010).

O PROLIND não constitui uma política de apoio permanente, sendo a liberação de fluxos financeiros condicionada pela criação de editais que selecionam os projetos das Universidades públicas interessadas. Foram lançados até hoje três instrumentos jurídicos desse tipo (o já mencionado edital de 2005, o edital de 2008 e o edital de 2009), que por sua vez já contemplaram 20 institutos de ensino superior. O MEC estima que 1564 professores indígenas estavam em formação no ano de 2010 em cursos financiados pelo PROLIND [...]

Inicialmente, o edital de 2005 previa também o apoio a projetos que visassem a *permanência* de estudantes indígenas em cursos regulares, mas nos editais seguintes tal eixo de financiamento deixou de existir. Os recursos financeiros desse primeiro edital vieram, em parte do Programa Diversidade na Universidade, apoiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e em parte com recursos da SESu (BARNES, 2010).

Nas reflexões de Grupioni (2013), os programas de formação de professores indígenas, em atividade no Brasil, não são homogêneos, mas mantêm algumas características

comuns, e sua heterogeneidade se apresenta-nos diferentes padrões de cursos ofertados e nos desafios de se trabalhar com os grupos étnicos, sejam singulares ou múltiplos. Quando o programa está voltado para um grupo étnico específico, há um espaço ampliado para se debaterem, em profundidade, as características culturais e linguísticas deste:

Uma vez que podem contar, em diferentes situações, com competências distintas dos vários professores participantes da formação, fazendo afluir diferenças e distinções existentes, que se expressam à medida que são verbalizadas e postas em confronto. (GRUPIONI, 2013, p. 77).

Em regiões do Brasil, onde grupos étnicos específicos estão inseridos em programas de formação superior para docentes, (como no caso do Amapá) são muitas as especificidades culturais dos povos ali representados onde os professores têm a oportunidade de vivenciar uma prática pedagógica que oportunize o fluir das formas de expressão interétnica e que abarque os conhecimentos advindos de cada povo, sobre determinado assunto, valorizando suas diferenças. A multiplicidade de perfis culturais dos alunos indígenas e dos professores nos impele a refletir sobre as concepções de escola indígena.

Falar das atuais escolas indígenas sem esse cuidado é desconsiderar os processos instituintes específicos de uma escola salesiana, de uma escola jesuítica, de uma escola positivista do SPI e da Funai, de uma escola pública do estado e dos municípios, de escolas bíblicas evangélicas, de escolas autônomas, de escolas alternativas, e assim por diante. Desconsiderar a diversidade escolar e dos seus professores e tratá-los de maneira genérica é reprisar um passado que suprimiu a identidade de centenas de povos e lhes impingiu o carimbo de índios, aborígenes, silvícolas, bugres, caboclos, etc (SECCHI, 2012, p.335).

Para Secchi (2012) os professores que atuam na formação de docentes indígenas necessitam poder decodificar, recompor e mesmo ressignificar, os modelos padrões de ensino-aprendizagem hegemônicos em suas culturas. Um modelo educacional, imposto, representa o quanto um fator externo pode impactar a formatação dos contornos das escolas indígenas e, é entre “a padronização imposta pelos programas de formação e os padrões de exigências requeridos pela sua comunidade local, que o professor indígena está moldando o seu perfil profissional” (SECCHI, 2012, p.344).

Também se apresentam latentes, os conflitos no universitário da licenciatura indígena que transita entre: ser representante de uma etnia; aluno de um curso de formação técnica e integrante de uma categoria de professores indígenas; ou ainda um novo

protagonista educacional que se solidifica no convívio com as comunidades indígenas (SECCHI, 2012).

Pensar na formação de professores indígenas para a diversidade supõe o exercício contínuo dessa tripla fidelidade: vínculo ao seu povo ou comunidade; vínculo ao programa de formação profissional; e vínculo aos seus pares, demais professores indígenas (SECCHI, 2012, p.345).

Refletir sobre o acesso dos indígenas, não só às universidades públicas brasileiras, bem como aos cursos de formação de professores indígenas, num contínuo repensar a educação escolar indígena no Brasil, traduz-se por propor a investigação a respeito dos contextos formais e informais dessa educação num exercício de pesquisa-reflexão-ação, ao levantar as hipóteses, questionar os achados, hesitar das certezas e questionar as práticas decorrentes das políticas públicas. A partir de então, assumir posturas propositivas frente às políticas implementadas e, juntados os elementos destas, equacionar as raízes e exponenciais dos problemas encontrados na lógica histórica, intercultural¹ e política do acesso de indígenas à educação superior nas Universidades públicas brasileiras e atrever-se a dialogar interculturalmente sobre o fazer políticas públicas, as quais, no âmago de sua formulação, levam em conta (ou deveriam fazê-lo) as reflexões sobre “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” tais políticas no cotidiano de seu público alvo (LASWELL, apud SOUZA, 2006, p.24).

Nesse aspecto, o Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque (APIO, 2009) traz o anseio desses povos sobre a formação de professores indígenas, com a reivindicação quanto à formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio e superior:

Concluir e propiciar a continuidade do processo de formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio. Concluir o processo de formação de professores indígenas em nível superior nas diferentes áreas de habilitação para o ensino escolar indígena. Ampliar o número de indígenas nos diferentes cursos de formação de professores indígenas em nível superior. Propiciar o acesso dos professores indígenas de nível superior aos programas de pós-graduação (APIO, 2009, p.44).

Segundo Grupioni (2008), são três os pilares da educação diferenciada para os povos indígenas: 1) educação diferenciada como um direito das comunidades indígenas e,

logicamente, uma obrigação do Estado, e, como direito e não como meramente assistência, não mais baseada em práticas tutelares de órgãos indigenistas, mas na legalidade Constitucional, com métodos normativos e administrativos; 2) refere-se à característica religiosa, ou seja, ao caráter laico dessa educação diferenciada onde é imprescindível a dissociação entre o direito à educação e sua realização por missões religiosas ou missionárias; 3) protagonismo indígena, onde incumbe aos próprios componentes das comunidades indígenas, conduzirem seus processos escolares.

Professores indígenas, que falam suas línguas maternas, inseridos na cultura de seu povo, possuem os elementos necessários para avançar em direção à construção de uma escola gerenciada por eles e suas comunidades, e, para eles, cultural e politicamente autônomas.

Segundo comenta esse autor, “o exercício do direito à educação diferenciada, laica, deveria ser assumido por professores índios, a serem formados para essa atuação, em substituição a agentes missionários e/ou professores não-índios em atuação nas escolas das aldeias” (GRUPIONI, 2008, p. 38).

O protagonismo crescente dos povos do Amapá e norte do Pará fez ecoar suas reivindicações, as quais repercutiram de forma contundente para os debates em 2002, sobre um possível projeto do curso de Licenciatura Indígena. As discussões, em torno da proposta da criação de um curso de nível superior para formação de professores no Amapá, surgiram num momento de crescente organização política dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará (BASTOS e NETO, 2013).

Segundo os autores, a busca por formação em curso específico no ensino superior, formaliza ações afirmativas de acesso diferenciado e de novas construções para o preparo de professores indígenas, em nível de graduação, como reafirmação do ensejo de fortalecimento da identidade e do protagonismo dos professores indígenas brasileiros.

Os jovens indígenas do Amapá e norte do Pará, Estados que se fazem representar por acadêmicos presentes na Licenciatura Intercultural Indígena⁵ da Universidade Federal do Amapá, também representam uma diversidade de associações indígenas de seus povos, que buscam articular convênio com órgãos do governo, para conduzir projetos em prol de suas

⁵ Com relação ao termo “Interculturalidade” entende-se que “a produção social da identidade e da diferença” pressupõe troca, reciprocidade, solidariedade, mas, também, divergência e conflito, enfim, trata-se de conceber a interculturalidade como interação entre culturas diversas e não como mera convivência pacífica (SILVA, 2004, p. 73 *apud* BASTOS e NETO, 2013, p.15).

comunidades em distintos campos (GALLOIS e GRUPIONI, 2003). Um exemplo que demonstra estas novas exigências é a solicitação no Livro Plano de Vida do Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque transmitido na fala da indígena Katia Santos da Aldeia Kumarumã

Queremos os livros escolares publicados em nossa língua. Queremos pessoas da comunidade formados para fazer filmes, colocar em CD e DVD, para registrar coisas importantes. Que estes materiais sejam reconhecidos pelo MEC e colocados na internet, disponíveis para quem quiser pesquisar nossa língua e nossa cultura. Kátia Santos – Aldeia Kumarumã. (APIO, 2009, p. 39).

A representatividade indígena, em forma de associações em cenários políticos, nas diferentes instâncias do governo e sociedade, expressa a diversidade dessas novas formas de organização que se alicerçam em suas estruturas étnicas, para promover a interlocução sobre os interesses de seu povo ou parte dele, de moradores de uma aldeia específica, ou, ainda, de uma classe de profissionais, como associações de professores indígenas ou profissionais de saúde, como agentes indígenas de saúde e saneamento. Podem representar os indígenas de uma determinada terra indígena ou os povos que vivem ao longo de um rio. Outras, de maior abrangência, se propõem a ser, num contexto geográfico mais ampliado, uma referência indígena, e algumas se fundem e estruturam-se como coordenações ou federações (GALLOIS e GRUPIONI, 2003).

O surgimento de inúmeras associações e organizações indígenas em todo o Brasil nos últimos anos tem possibilitado não só uma maior visibilidade dos povos indígenas no cenário nacional, como aponta para o fato de que estes povos estão buscando novas formas de se representar e se articular politicamente com os demais segmentos da sociedade brasileira. Sinal de fortalecimento do movimento indígena, essas organizações têm, de modo geral, realizado um trabalho de defesa dos interesses indígenas (GALLOIS e GRUPIONI, 2003, p. 81).

Para consolidar a formação indígena, vários documentos legais, em âmbito nacional e internacional, propõem-se a discutir e eleger dispositivos que legitimam o anseio de povos indígenas por uma educação diferenciada. Tais documentos perpassam uns pelos outros, tramando e subsidiando os pilares da educação escolar indígena.

O

Quadro 1 elenca as Leis e Normas Nacionais cujo teor integral ou parcial refere-se à Educação Escolar Indígena e às Declarações e Convenções em âmbito Internacional que asseguram direitos aos povos indígenas no **Quadro 2**.

Além disso, a autonomia e a autodeterminação na condução dos processos da educação escolar indígena, expressam o anseio dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará (APIO, 2009) em consonância com a Declaração Americana sobre o Direito dos Povos Indígenas (OEA, 2016), o que constatamos na citação a seguir:

Artículo XV. Educación

3. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

5. Los Estados promoverán relaciones interculturales armónicas, asegurando en los sistemas educativos estatales currícula con contenidos que reflejen la naturaleza pluricultural y multilingüe de sus sociedades y que impulsen el respeto y el conocimiento de las diversas culturas indígenas. Los Estados, en conjunto con los pueblos indígenas, impulsarán la educación intercultural que refleje las cosmovisiones, historias, lenguas, conocimientos, valores, culturas, prácticas y formas de vida de dichos pueblos.

Demonstra-se acima a importância que os países do continente americano dão à preservação das suas culturas originárias.

Quadro 1. Leis e Normas geradas em âmbito nacional referentes à Educação Escolar Indígena.

LEIS	▪ Constituição Federal	1988
	▪ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996
	▪ Plano Nacional de Educação (PNE)	2001
NORMAS	▪ Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	1999
	▪ Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.	1999
	▪ Parecer CNE/CP nº 10, de 11 de março de 2002 Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário.	2002

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parecer CNE/CEB nº 1/2011, aprovado em 10 de fevereiro de 2011 - Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena. 	2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parecer CNE/CEB nº 10/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011 – Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio. 	2011
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. 	2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. 	2012
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. 	2014
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolução 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. 	2015

Fonte: Portal MEC, 2015.

Quadro 2. Declarações e convenções geradas em âmbito internacional que asseguram direitos aos povos indígenas.

OIT	Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes	1989
ONU	Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas	2007
OEA	Projeto de Declaração Americana sobre o Direito dos Povos Indígenas	2016
UNESCO	Convenção relativa à luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino	1960
	Declaração sobre Raça e os Preconceitos Raciais	1978
	Declaração de Princípios sobre a Tolerância	1995
	Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural	2001

Fonte: GRUPIONI, 2008, p. 68.

3.2 A temática saúde na formação do professor de ensino fundamental e médio

Para discutirmos a temática saúde na formação do professor de ensino fundamental e médio, há de se compreender, minimamente, quais são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação deste professor que convergem para propostas curriculares para esse fim.

No decorrer da década de 1980, com a retomada da democracia e a abertura política, modificações no sistema educativo foram impelidas, sobretudo reformas estruturais e curriculares centradas no aumento e melhoria da escola pública. Dentro dessa perspectiva,

novas propostas educacionais foram apresentadas durante a elaboração da nova CF de 1988, e, posteriormente, à LDB n. 9394 de 1996.

Durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, de fevereiro de 1987 a setembro de 1988, instalada no Congresso Nacional com a finalidade de elaborar uma Constituição democrática para o Brasil, foram polemizadas várias questões relativas à educação e às propostas curriculares. Decorrente disso, podemos encontrar na CF (1988), artigos com menção direta ou indireta a uma formação básica comum (BONAMINO e MARTINEZ, 2002).

Por meio desses artigos, a CF fixa conteúdos mínimos para o ensino fundamental dentro dos princípios de igualdade e de diversidade, com vistas a assegurar uma formação básica comum e a coexistência de registros culturais diferenciados, em qualquer proposta curricular e nos diferentes níveis de governo e nas unidades escolares (BONAMINO e MARTINEZ, 2002, p. 370).

Na CF (1988), o capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, Seção I, o Artigo 205 reconhece ser a educação direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao desenvolvimento integral do cidadão, para exercer a cidadania e preparar-se para o trabalho. Já o Artigo 206, assegura que o ensino será ministrado com base nos princípios, dentre outros, da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988).

Esse reconhecimento da diversidade de pensamento é reafirmado no Art. 210, onde se trata de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de forma a garantir “formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais e onde o “ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

A LDB, no artigo 9º, normatiza esse compromisso do Estado Brasileiro para uma formação básica comum:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 4).

Ao Conselho Nacional de Educação (CNE) criado pela Lei nº 9.131/95, segundo Lüdke (1998, p.35) caberia à função consultiva/deliberativa, para em contraponto ao MEC, balizar suas propostas, tornando-as mais próximas à realidade nacional, e, segundo o art. 9º, §1º, alínea C, “deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto”.

Durante a década de 1990, várias proposições curriculares surgiram no Brasil, e no final de 1995, foi encaminhada pelo Ministério da Educação (MEC), aos docentes de várias instituições do país, para apreciação e análise crítica destes, uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental. Essa devolutiva permitiu, ao MEC, reelaborar a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerando as observações encaminhadas pelos atores envolvidos neste processo e, a partir de então, em setembro de 1996, foi apresentada uma nova versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para uma deliberação oficial a respeito da proposta (BONAMINO E MARTINEZ, 2002).

Assim sendo, alicerçados na nova CF/88, no CNE/95 e na LDB/96, os currículos e conteúdos mínimos propostos pelo MEC, seriam mediados por Diretrizes Curriculares Nacionais que deveriam ter, como foro de deliberação, a Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE que se debruçou na tarefa de tentar apontar, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as diretrizes curriculares que deveriam fundamentar o estabelecimento mínimo e obrigatório de conteúdos para o ensino fundamental. A realização de tal tarefa não se mostrou fácil, tendo em vista a falta de clareza entre o conjunto de conteúdos mínimos e obrigatórios, e a proposta de diretrizes curriculares, com seus valores, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos para cada área de ensino e conteúdos transversais (BONAMINO, 2001).

Para Bonamino e Martinez (2002), três documentos criados pela Câmara de Educação Básica do CNE são essenciais para a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN):

1º - Exposição de Motivos ao encaminhamento das DCN (Brasil, 1997) - Para deliberar sobre as diretrizes e fixar os conteúdos considerados mínimos para a formação básica comum, a Câmara de Educação Básica sustentou-se numa sequência de apontamentos para além dos Parâmetros Curriculares Nacionais que incluem tanto as atribuições firmadas pela CF, pela LDB, pelo CNE, bem como por orientações do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH, Decreto nº 1.904/96 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90.

2º - Parecer CNE/CEB 4/1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998 a). Este Parecer é preliminar à Resolução sobre as DCN e enfatiza o sistema político, que consiste na associação de vários Estados numa federação, sob o ponto de vista da função deliberativa sobre as DCN, assumida pelo CNE, que resguarda para os entes federativos e para as escolas, as tarefas de planejamento e efetivação dos currículos.

Complementarmente, o federalismo colaborativo consagrado na CF faz-se presente quando o CNE assume que suas funções normativas e de supervisão se apóiam na descentralização, na articulação entre União, Distrito Federal, estados e municípios e na flexibilidade teórico/metodológica das ações pedagógicas, considerando estas dimensões como sinônimo de responsabilidades compartilhadas em todos os níveis (BONAMINO e MARTINEZ, 2002, p. 374).

Observa-se, aqui, que a descentralização marca esse processo de colaboração a fim de que, planejamento, desenvolvimento e avaliação, sejam o produto do empenho mútuo das instâncias federal, estadual e municipal.

3º - Resolução CNE/CEB 2/1998 (07/04/1998) - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998 a). Esse documento e o Parecer que o antecedeu - Parecer da CNE/CEB nº 4/98 - (29/01/1998), propõem, como referência para a organização do currículo desse nível escolar, sete robustas diretrizes. Dentre as quais, a saúde está descrita como primeiro item da quarta diretriz, primeiro lugar na articulação necessária à vida cidadã. A citação abaixo esclarece a este respeito:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

a) a vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como:

1. a saúde
2. a sexualidade
3. a vida familiar e social
4. o meio ambiente
5. o trabalho
6. a ciência e a tecnologia
7. a cultura
8. as linguagens (BRASIL, 1998a)

As temáticas descritas acima, necessárias à vida cidadã ou ao comportamento cidadão, evidenciam que um indivíduo deve estar voltado para o bem do coletivo, sem, no entanto, abdicar de atitudes voltadas para o seu bem próprio. “Assim, não se está defendendo um comportamento egoísta nem altruísta, mas um comportamento cidadão, que atenda a condições individuais, mas respeitando os direitos do grupo social onde se insere” (FERREIRA e CARRARA, 2009, p. 221).

Para tanto, os conteúdos curriculares mínimos compõem uma estrutura curricular básica, na qual os aspectos relacionados à "vida cidadã" evocam os Temas Transversais. Nesses conteúdos curriculares mínimos são classificadas como áreas de conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física, Educação Religiosa (Brasil, 1998b), bem como a parte diversificada, com temáticas articuladas à cidadania, como saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho, ciência e tecnologia, cultura e linguagens.

Para que haja, por parte das escolas, a condução de propostas curriculares capazes de associar os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada ao contexto social, faz-se imprescindível que as mesmas recebam orientação para tal missão (Brasil, 1998b), preservando sua autonomia e competência de estados, municípios e estabelecimentos escolares na complementaridade dos currículos mínimos com a parte diversificada. Para tanto é necessário que existam condições mínimas para planejamento do tempo e espaço escolar, e, nesse trabalho, a valorização da interdisciplinaridade e transdisciplinariedade no currículo.

Vários autores discutiram e pesquisaram os conceitos acerca da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, disciplinaridade, multidisciplinaridade no meio acadêmico. A organização curricular, como está estabelecida hoje, foi influenciada pelos critérios de divisão do trabalho industrial, com a exigência de multifuncionalidade. Todavia, é necessária uma reflexão ampliada sobre esses quatro conceitos para fundamentar o que realmente é factível em termos de currículo escolar (PIRES, 1998).

Fiorin (2008), contribui com a discussão quando enfatiza que a forma de fazer ciência está mudando, da triagem rígida e seccionada, para um processo investigativo combinado, e os conceitos citados acima, além de universais e opostos à especialização, colocam em questão as separações disciplinares que enrijecem as fronteiras dos campos do conhecimento.

No entanto, como definir pluri ou multidisciplinaridade⁶, interdisciplinaridade⁷ e transdisciplinaridade⁸ (NICOLESCU, 1999).

Esse conjunto de termos tem um radical comum, - disciplina, um sufixo comum, - dade, e prefixos distintos in-, multi-, pluri-, inter-, trans-. Não se criam diferentes palavras para expressar o mesmo sentido. A distinção do sentido está na parte diversificada e não na parte idêntica dos vocábulos. Disciplina provém do latim disciplina, formada do radical indo-europeu dek-, que significa “receber” e está na base de discere, “aprender”, discipulus, “o que aprende”; disciplina, “o que se aprende” (FIORIN, 2008, p.36).

⁶ A **pluri ou multidisciplinaridade** diz respeito ao estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo. O conhecimento do objeto em sua própria disciplina é aprofundado por uma fecunda contribuição pluridisciplinar.

⁷ A **interdisciplinaridade** tem uma ambição diferente daquela da pluridisciplinaridade. Ela diz respeito à transferência de métodos de uma disciplina para outra. Podem se distinguir três graus de interdisciplinaridade: a) grau de aplicação, b) grau epistemológico e c) grau de geração de novas disciplinas.

⁸ A **transdisciplinaridade** diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina.

Para que as palavras se tornem compreensíveis, é importante observar os prefixos que apontam o significado, como por exemplo nas palavras iniciadas por: in < ne (negação); inter < en (“dentro de”, “entre”); pluri < pel (“encher”, “abundância”, “grande número”); multi < mel (“abundância quantitativa ou qualitativa”); trans < ter (“atravessar, chegar ao fim”) (FIORIN, 2008, p.37).

Segundo o autor, na multidisciplinaridade ou pluridisciplinaridade, várias disciplinas podem abordar um tema, sem que haja vínculo necessário entre elas. Já a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade levam-nos a uma dimensão de um processo em continuidade, com enfoques paralelos diferentes, mas com objetivo de proporcionar conhecimento integral de um determinado assunto.

Para Batista (2005), o conceito de interdisciplinaridade, nos anos 70, estava associado à integração, em oposição ao crescente fracionamento da ciência. Através da epistemologia, filosofia que estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento, esse conceito, expandiu seus limites e redimensionou a função das disciplinas e da abrangência de recursos e metodologias, para suscitar saberes sobre os problemas originados do convívio social. O trabalho interdisciplinar supõe um questionamento sobre a “suficiência” de uma disciplina, ou conhecimento científico elucidar e intervir na realidade.

O modelo de ciência que tem como referencial a compartimentalização do conhecimento em disciplinas, fragmentando o saber e estabelecendo dicotomias em torno das relações entre teoria e prática, razão e emoção, pensar e fazer, parece estar sendo abandonado por não atender mais às demandas da sociedade e da própria comunidade científica (BATISTA, 2005, p.286).

Ao discorrermos sobre a temática saúde na formação do professor de ensino fundamental e médio, para que o mesmo possa intervir na sua realidade e coletividade, a partir da ótica da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, se faz necessário proporcionar-lhes os meios de estabelecer processos de aprendizagem que os levem à dimensão da contínua construção do conhecimento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Brasil (1998c), para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, expressos num documento que trata da proposta de reorientação curricular, foram elaborados pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC e publicado

em 1998. Tal documento é composto por dez volumes, sendo o primeiro introdutório, oito referentes às diversas Áreas de Conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira), e o décimo trata dos Temas Transversais, que envolvem questões sociais relativas à Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Esse documento aponta para os desafios da educação no Brasil, nos quesitos: acesso e permanência dos alunos na escola, formação continuada em serviço dos professores, melhoria física da escola, uso de recursos tecnológicos, e o engajamento e participação popular.

Apesar da necessidade que vem sendo sentida de integração entre as disciplinas, a realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, é a convivência cotidiana com uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente. Este caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais, inclusive à escola em todos os níveis (PIRES, 1998 p.174).

Batista e Batista (2004), no contexto da interdisciplinaridade em saúde e educação, enfatizam a importância do preparo de profissionais para docência em saúde:

Do planejamento da prática docente, à aprendizagem, às metodologias do ensino superior, ao trabalho em grupo, aos ciclos básico e profissional, às metodologias problematizadoras, à avaliação educacional e aos currículos inovadores” (BATISTA e BATISTA, 2004, p. 173).

Diante do atual contexto político, social, econômico e ambiental, as demandas de saúde exigem que novos processos teórico-metodológicos sejam implantados na formação deste docente, com base nos pressupostos da triangulação em saúde: ensino-aprendizagem-assistência, e também pesquisa.

Os elementos de um plano de aula precisam de articulação entre si, objetivos, conteúdos, métodos, recursos e avaliação. Esta avaliação tem de ser vista como subsídio para o sucesso, para se chegar ao resultado desejado. Precisa ser inclusiva, não reprovatória-exclusiva e, politicamente, um recurso para os educadores investirem na equalização social, na democratização do conhecimento onde todos possam aprender o máximo necessário, para se chegar a democratização da vida social (LUCKESI, 2005).

Preparar o docente para trabalhar a temática saúde, requer ponderação, e esta compreende o processo de aprendizagem, mediado por motivações e escolhas político-educativas.

O ensino preso ao conteúdo programático acaba por levar a uma aprendizagem compartimentalizada, apenas justapondo as disciplinas, sem conseguir relacioná-las. Daí a importância de usar metodologias diversificadas, ater-se aos conhecimentos relevantes, contextualizar a aprendizagem e valorizar o grupo como espaço privilegiado para o processo de aprendizagem (BATISTA apud MARSIGLIA, 2007, p. 173).

Para Batista (2005), a perspectiva da interdisciplinaridade, no processo de formação do professor para educação em saúde, ultrapassa as fronteiras disciplinares, já que, para o autor, o ensino-aprendizagem baseado em problemas, procura sobrepujar o caráter enrijecido de disciplinas isoladas, integrando, através de experiências formativas, do questionamento, da discussão em grupo, de intercâmbios entre os estudantes e sua realidade social, uma construção da autonomia e do compromisso ético-político com a sociedade em que participa.

A temática saúde na formação do professor de ensino fundamental e médio, poderá ser, no processo da aprendizagem problematizada, trabalhada de forma estimulante, desafiadora e dinâmica tanto para o docente, quanto para o aluno. De forma que a produção de um conhecimento encoraje a mudança, na perspectiva da pedagogia da travessia, onde para se superar o tradicional é preciso começar, tendo a clareza de que o caminho se faz no processo de caminhar (VASCONCELLOS, 1995 *apud* BATISTA, 2005, p.237).

No contexto da inserção da temática saúde na formação de professores indígenas é importante um breve panorama sobre a população indígena no Brasil.

Como visto, o último Censo do IBGE de 2010, a população indígena é composta de 896.917 habitantes, pouco menos de 0,5 % da população total do país.

A história da colonização européia nesses povos ameríndios mostra que em muitos países eles foram quase dizimados, em parte por extermínio direto em longas guerras, mas fundamentalmente pelas doenças infecciosas que aqueles conquistadores introduziram, às vezes de forma involuntária, como sarampo, gripe ou tuberculose, mas também de forma proposital, como os relatos de surtos de varíola quando as formas de contágio da doença já eram conhecidas. Tudo isto agravado por práticas escravocratas e situações de graves carências alimentares (MAGGI, 2014, p.13).

Se for feita uma retrospectiva histórica e uma análise das perspectivas para saúde indígena, pode-se iniciar discorrendo sobre os cuidados prestados aos povos indígenas desde o início do século XX, e refletir sobre questões que respondam quais os melhoramentos, ou não, adquiridos com a assistência, qual a motivação de se prestar a assistência e com que objetivo foram prestados cuidados e atenção à saúde indígena.

Desde o início da colonização portuguesa, os povos indígenas foram assistidos pelos missionários de forma integrada às políticas dos governos. No início do século XX, a expansão das fronteiras econômicas para o Centro-Oeste e a construção de linhas telegráficas e ferrovias provocaram numerosos massacres de índios e elevados índices de mortalidade por doenças transmissíveis que levaram, em 1910, à criação do Serviço de Proteção ao Índio e Trabalhadores Nacionais (SPITN) (BRASIL, 2002d, p. 7).

A tutela indígena, concebida na legislação 6.001/73 – Estatuto do Índio – subsidiou os ideais de uma política integracionista/assimilacionista, com o propósito de integrar, harmoniosamente, os índios à comunhão nacional. Esses ideais permearam as legislações indigenistas, desde 1910 e ainda continuam como propósito no Estatuto de 1973, vigente. Na CF de 1988, que reconhece o caráter multicultural do estado brasileiro, alvitrou-se, contudo, o respeito à diversidade étnico-cultural presente no Brasil, colocando fim à tutela indígena por parte do Estado. Esse novo conceito pode ser reafirmado em âmbito internacional, com a convenção nº 169 da OIT, que rechaçou o paradigma integracionista e reconheceu a necessidade da preservação das instituições e formas de vida dos povos tradicionais, princípio fundamental da Constituição de 1988, que é o da dignidade da pessoa humana.

A primeira política indigenista formulada pelo Brasil se deu em 1910, com criação do SPILTN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais que “visava tanto a proteção e integração dos índios, quanto a fundação de colônias agrícolas que se utilizariam da mão-de-obra encontrada pelas expedições oficiais (Decreto nº. 8.072, de 20 de junho de 1910)”.

Na base da unificação destas funções estava a ideia de que o ‘Índio’ era um ser em estado transitório. Seu destino seria tornar-se trabalhador rural ou proletário urbano. Em 1918 o SPI foi separado da Localização de Trabalhadores Nacionais (Decreto-Lei nº. 3.454, de 6 de janeiro de 1918). Entretanto, mesmo com a separação, a premissa da integração pacífica dos índios continuou a basear a atuação do órgão (ISA, 2016, p.1)

O poder tutelar, sobre os povos indígenas, manifesta-se desde o descobrimento, e a história da tutela compreende então, da conquista, no século XV, até a institucionalização dos cuidados de saúde, iniciada com o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), que agia sob um

efeito figurado, fundamentado em medidas para salvaguardar as vidas dos índios, justificadas por ações remediadoras e de emergência (PONTES, 2015).

No século XX, o indigenismo republicano tomou como sua forma típica de atuação junto aos povos indígenas a chamada “pacificação” de tribos isoladas, que supostamente entravam em contato pela primeira vez com as frentes de expansão da economia nacional e estavam ameaçadas de extermínio. O SPI (Serviço de Proteção aos Índios) consolidou uma modalidade bem definida de intervenção estatal e laica, caracterizada por uma atitude de tutela e proteção dos nativos em face de terceiros, sem impor aos indígenas, portanto, padrões religiosos ou práticas econômicas usuais na sociedade nacional (OLIVEIRA, 2014, p.128).

O indigenismo brasileiro passou a ter caráter de “pacificação”, representado por um atendimento fraterno, ofertado às populações originárias ainda existentes no país. Rondon⁹ adotou uma postura humanitária no tratamento dos indígenas e esta foi avaliada, por Darcy Ribeiro¹⁰, como louvável (OLIVEIRA, 2014).

No SPI as ações de maior prioridade se relacionavam à posse das terras e as iniciativas em saúde eram incipientes. Propunha-se a proteger os índios, porém buscava enquadrá-los, bem como suas terras, ao modo de produção nacional.

Uma política indigenista começou a se esboçar com inspiração positivista, em que os índios, considerados num estágio infantil da humanidade, passaram a ser vistos como passíveis de “evolução” e integração na sociedade nacional por meio de projetos educacionais e agrícolas. A assistência à saúde dos povos indígenas, no entanto, continuou desorganizada e esporádica. Mesmo após a criação do SPI, não se instituiu qualquer forma de prestação de serviços sistemática, restringindo-se a ações emergenciais ou inseridas em processos de “pacificação” (BRASIL, 2002d, p. 7).

Para que se tenha uma compreensão resumida da estrutura e dos objetivos da agência indigenista SPI: seriam outorgados aos indígenas direitos diferenciais de preservação de seus usos e costumes, desde que sob a tutela/proteção do Estado brasileiro, “no interior de terras de domínio público, que lhes eram reservadas em usufruto exclusivo enquanto sobrevivessem como culturas distintas da sociedade nacional” (OLIVEIRA, 2014, p.129).

9 Cândido Mariano da Silva Rondon (1865 – 1938), de origem indígena tornou-se órfão precocemente. cursou a Escola Militar do Rio de Janeiro; Matemática e Ciências Físicas e Naturais da Escola Superior de Guerra e ainda estudante, teve participação nos movimentos abolicionista e republicano. Foi então designado para a Comissão de Construção da linha telegráfica que ligaria Mato Grosso e Goiás e determina a valorização dos direitos originários dos povos indígenas, por meio da garantia de sua terra e do respeito à sua cultura. A este respeito, vide: (VIVEIROS, 1969, p.107).

10 Darcy Ribeiro nasceu em 26 de outubro de 1922 em Montes Claros (MG). Em 1946, forma-se em antropologia pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo e dedica seus primeiros anos de vida profissional ao estudo dos índios do Pantanal, do Brasil Central e da Amazônia (1946-1956). Neste período, cria o Museu do Índio e formula o projeto de criação do Parque Indígena do Xingu. Elabora para a Unesco um estudo sobre o impacto da civilização sobre grupos indígenas brasileiros no Século XX e em 1954 colabora com a Organização Internacional do Trabalho na preparação de um manual sobre os povos aborígenes de todo o mundo. Darcy deixou como legado uma vasta obra etnográfica e de defesa da causa indígena (PORTAL FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO, 2015, p.12).

As tradições que preservam o poder tutelar, reafirmam as diferenças sociais em que os povos indígenas se encontram, com despojo dos seus conhecimentos, desprezo por suas tradições e uso de diversas formas de violência, como: conflitos pela posse de terras, exploração, descaso, desprezo, demérito, violência física, entre outras (PONTES, 2015).

Essas populações indígenas, assim como os negros trazidos da África, sempre foram tratados de forma desigual e menosprezados pelas classes dominantes durante a colonização, sem grandes restrições morais. Apenas depois dos pensadores iluministas dos séculos XVIII e XIX é que se fortalecem os conceitos de igualdade, fraternidade, liberdade, e, em quase toda a América, incluindo o Brasil, se iniciam os processos de independência que muitas vezes já introduziam algumas políticas para os grupos menos privilegiados (MAGGI, 2014, p. 13).

Já na década de 1950, com o Serviço de Unidades Sanitárias Aéreas (SUSA), ligado ao Ministério da Saúde (MS), teve início a assistência à saúde em regiões remotas e de difícil acesso, voltadas para a vacinação, atendimento odontológico, controle de tuberculose e outras doenças transmissíveis. (MAGGI, 2014).

A partir da criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em 1967, foi extinto o SPI. A mesma se baseou no modelo de atenção do SUSA e criou as Equipes Volantes de Saúde (EVS), que passaram a realizar, esporadicamente, atendimentos às comunidades indígenas com assistência médica, vacinação e supervisão das pessoas que trabalhavam localmente com saúde, como auxiliares ou atendentes de enfermagem. O trabalho da FUNAI, através das EVS, não contemplou as necessidades das populações indígenas, pois as iniciativas de atenção à saúde, na maioria das vezes, não valorizava a cultura e as práticas relacionadas ao processo de adoecer e tratar doenças dos povos indígenas, e os recursos humanos tinham pouca qualificação para tal demanda. Os sistemas tradicionais de saúde indígena consideram as pessoas integradas ao contexto de suas relações sociais e com o ambiente natural, consistindo um recurso precioso para a preservação, ou recuperação de sua saúde.

Em 1988, na CF, emerge um modelo de atendimento específico para povos indígenas através do Sistema Único de Saúde (SUS), transferindo então, em 1991, a saúde indígena da FUNAI para o Ministério da Saúde (MS) que criou os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), designados como "base operacional para a política de atenção à saúde das populações indígenas no âmbito do SUS", coordenados pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA).

Já em 1999 foi criada a Lei Arouca¹¹, Lei n.º 9.836/99, que criou o Subsistema de Saúde Indígena (SASI/SUS) responsável atual pelas ações em saúde para os povos indígenas. Esta, acrescenta dispositivos à Lei 8080/90, a qual “dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências”, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Abaixo apresentam-se alguns artigos da Lei 9.836/99:

Art. 19-F. Dever-se-á obrigatoriamente levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção à saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem diferenciada e global, contemplando os aspectos de assistência à saúde, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária e integração institucional.

Art. 19-G. O Subsistema de Atenção à Saúde Indígena deverá ser, como o SUS, descentralizado, hierarquizado e regionalizado.

§ 1º O Subsistema de que trata o *caput* deste artigo terá como base os Distritos Sanitários Especiais Indígenas.

§ 2º O SUS servirá de retaguarda e referência ao Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, devendo, para isso, ocorrer adaptações na estrutura e organização do SUS nas regiões onde residem as populações indígenas, para propiciar essa integração e o atendimento necessário em todos os níveis, sem discriminações.

§ 3º As populações indígenas devem ter acesso garantido ao SUS, em âmbito local, regional e de centros especializados, de acordo com suas necessidades, compreendendo a atenção primária, secundária e terciária à saúde.

Art. 19-H. As populações indígenas terão direito a participar dos organismos colegiados de formulação, acompanhamento e avaliação das políticas de saúde, tais como o Conselho Nacional de Saúde e os Conselhos Estaduais e Municipais de Saúde, quando for o caso."

A FUNASA, por seus constantes desentendimentos com as comunidades indígenas, gerados pelo descontentamento destas com sua gestão e conseqüentemente com as organizações prestadoras de serviços de saúde, impeliu o MS à criação da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) em 2010, a qual através de processo licitatório visou selecionar as organizações sociais com melhores propostas, menos onerosas e com melhor qualidade possível para gerenciar os DSEI. Para Diehl e Pellegrini (2014) a atenção à Saúde por meio do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI/SUS) apresenta-se muitas vezes ineficaz.

¹¹ A referida Lei, faz menção a Sérgio Arouca – Médico sanitário, um dos principais teóricos e líderes do chamado "movimento sanitário", que mudou o tratamento da saúde pública no Brasil. A Lei Arouca, Lei 9836/99, proposta pelo então Deputado Federal Sérgio Arouca, foi aprovada, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde indígena, e que complementa a Lei 8080/90 que institui o Sistema Único de Saúde.

Para compreendermos o âmago do fazer políticas públicas, que para Laswell, (apud Souza, 2006, p.24), é explicado por “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”, as políticas públicas para a saúde indígena deveriam desvelar, tornar claras e visíveis, as relações entre o Estado e a sociedade e, no caso das iniciativas de saúde desenvolvidas junto aos povos indígenas no Brasil, tomar por premissa as raízes históricas e ideológicas dos valores relacionados aos povos indígenas. Segundo Pontes (2015, p.1798), as “bases do indigenismo e do sanitarismo brasileiro parecem estar perpetuadas nas práticas dos profissionais de saúde no cotidiano do subsistema de saúde indígena”.

No contexto do atendimento à saúde indígena, a 4ª Conferência Nacional de Saúde Indígena, em 2006, previu o incentivo e apoio ao “trabalho integrado da equipe multidisciplinar de saúde indígena, com professores indígenas, pais e alunos, nas escolas, valorizadas as práticas tradicionais” (BRASIL, 2007a, p.139).

A Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e propõe na organização da educação escolar indígena, em Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena, a “articulação dos princípios da formação ampla, sustentabilidade socioambiental e respeito à diversidade dos estudantes, considerando-se as formas de organização das sociedades indígenas e suas diferenças sociais, políticas, econômicas e culturais”. Como citado nos artigos a continuação:

II - articular-se aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento às mais diversas necessidades cotidianas;

III - proporcionar aos estudantes indígenas oportunidades de atuação em diferentes áreas do trabalho técnico, necessárias ao desenvolvimento de suas comunidades, como as da tecnologia da informação, saúde, gestão territorial e ambiental, magistério e outras (BRASIL, 2012b).

Assim, é de fundamental importância a formação do professor indígena para atuação em equipe multiprofissional e para o trabalho de prevenção de doenças e promoção de saúde em suas escolas e comunidades.

Para além de fundamentos legais, que regem a educação escolar indígena, é indispensável a valorização e o incentivo dos processos de formação de conhecedores em

saberes tradicionais que perpetuam as culturas indígenas, mantendo as tradições dos povos indígenas, com sua medicina, músicas, histórias, mitos, artesanatos, danças, e onde pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros validam os processos próprios de ensino-aprendizagem garantidos aos povos indígenas, conforme discutido na Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012b).

Nos últimos anos, as comunidades indígenas solicitaram, de forma veemente, que o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio fizessem parte das escolas indígenas. Um forte sentimento de pertencimento étnico passou a ser imbuído de uma necessidade de preservação dos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, nas quais, valores como: percepção da natureza, do homem, do adoecer ou não, singulares para os povos indígenas. Estes povos desejam encontrar, no “acesso aos códigos, ciências e tecnologias da sociedade nacional”, elementos para alicerçarem os planos comunitários e identitários, por meio de uma educação intercultural que promova, na escola, ensino “contextualizado aos interesses, necessidades e anseios das comunidades em garantir uma escola que afirme as identidades étnicas e tenha compromisso com seu desenvolvimento sociocultural” (BRASIL, 2007b, p.77).

Um dos anseios dos representantes indígenas dizia respeito a uma formação escolar em nível de Ensino Médio que pudesse ofertar formação profissional e técnica aos jovens, para que os mesmos viessem a colaborar, propondo e tornando exequíveis os projetos de seus povos e comunidades, com vistas à sustentabilidade, com uso racional do meio ambiente. Com base nesse anseio foi assinalada, como prioritária, a formação nas áreas da saúde, a gestão dos recursos naturais e, para tanto, o fortalecimento das lideranças indígenas. Para que fosse possível atender a essa demanda dos povos indígenas, e que contemplasse os anseios desses, especialmente quanto aos objetivos educacionais, tornou-se imperioso preparar os professores em nível de graduação, em cursos de licenciaturas interculturais para a docência, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A categoria profissional ou educação profissional, nesse sentido, deve estar ligada aos projetos comunitários, definidos a partir das demandas coletivas dos grupos indígenas, contribuindo para a reflexão e construção de alternativas de gestão autônoma dos seus territórios, de sustentabilidade econômica, de segurança alimentar, de educação, de saúde e de atendimento a outras necessidades cotidianas (BRASIL, 2012b, p.34).

A este respeito, Cavalcante (2003) questiona o atendimento às especificidades indígenas e se a escola, que foi o local utilizado na tentativa de integrar os indígenas, destituindo-os de suas culturas, pode ser atualmente o espaço para reconstrução e reafirmação da identidade indígena; e, se é real um novo papel para escola, qual seria a função dos novos professores indígenas nesse processo; o que deveriam saber para um novo fazer pedagógico; onde e como adquiri-los e como e por quem seriam formados os professores indígenas.

Para Grupioni (2008), o papel e o lugar da escola, na vida da comunidade indígena, deveria ser um repensar constante em todos os cursos de formação de professores indígenas, sejam ofertados por Organizações Não Governamentais (ONG), Secretarias de Educação ou Universidades, e necessitaria de uma proposta de diálogo ampliado sobre requisições formais e legais para o trabalho destas escolas.

As comunidades indígenas concebem a educação escolar como espaço estratégico para a reflexão e construção de conhecimentos e estratégias para o enfrentamento da situação de contato interétnico, ou seja, sobre as consequências da sua inserção na sociedade nacional que interpõe enormes desafios para a sua sobrevivência cultural, política e até mesmo física. De instituição imposta para promover a assimilação das diferenças culturais e das identidades étnicas, do período colonial até as mudanças trazidas pela Constituição de 1988, a escola vem sendo apropriada pelos povos indígenas, ganhando uma identidade peculiar a partir do contexto de diversidade sociocultural e da recuperação da autonomia política (BRASIL, 2007b, p. 76).

A partir dos embasamentos teóricos, e com a sustentação do planejamento de cursos na conceituação da disciplinaridade, onde a pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade serão abordadas como principais ferramentas na construção do conhecimento almeja-se assegurar a concretização de uma identidade peculiar que respeite a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Nos próximos capítulos será analisado sob esta visão o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá – *Campus Binacional* do Oiapoque.

4. MÉTODO

4.1 Fundamentação Metodológica

Considerando o objeto de pesquisa proposto, as questões e os objetivos a serem alcançados, propôs-se uma pesquisa exploratória, descritivo-analítica, com abordagens qualitativa e quantitativa. Para descrever as vivências com os indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena um estudo observacional retrospectivo, com a simultânea análise documental e das produções artísticas dos acadêmicos indígenas.

Parte-se do pressuposto de que o método de pesquisa visa tornar plausível a abordagem de uma realidade. Para Moreira e Caleffe (2006):

[...] pesquisa é sistemática, porque a coleta e a análise de dados são sustentadas por uma razão ou uma teoria. Ela é crítica, porque os dados coletados devem estar submetidos a um exame cuidadoso pelo pesquisador, com o propósito de assegurar que sejam precisos e que representem o que se pretende. Ela é autocrítica, porque se espera que os pesquisadores usem a autocrítica nas decisões que tomam sobre a investigação. Da mesma forma, espera-se que também sejam críticos de seus métodos de coletar, analisar e apresentar os dados... (p. 18).

O estudo descritivo, segundo Triviños (1987, p.110), pretende apresentar “com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade”. Já a pesquisa exploratória pode ser entendida como uma aproximação entre o pesquisador e o objeto.

[...] permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de um determinado problema. Consiste em explorar, tipicamente, a primeira aproximação de um tema e visa a criar maior familiaridade em relação a um fato ou fenômeno (LEOPARDI, 2002, p.119).

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa relaciona-se a um mundo de significados, ensejos, ambições, fés, estigmas e costumes, adentrando um recinto relacional denso, de ações e fenômenos os quais não devem ser minimizados a quantitativos operacionais e, a pesquisa quantitativa demarca dados mensuráveis, prováveis e estatísticos essenciais para o conhecimento de um contexto real.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2010, p.57).

Já o método quantitativo indica tendências observáveis, portanto tem seu papel, lugar e adequação. Ambos, na complementariedade, podem levar à obtenção de resultados sobre a lógica de um grupo ou de pessoas. Por meio do método quantitativo buscar-se-á indicar tendências observáveis, portanto tem seu papel, lugar e adequação e cujos dados serão descritos pela exposição gráfica, isto é, pela coleta e organização de dados com aplicação da estatística descritiva, a qual tratará das percepções dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Tais percepções serão explicitadas através das pontuações dadas às assertiva incluídas em três diferentes dimensões do Instrumento denominado Escala Atitudinal Likert.

Nesta pesquisa assumimos o desenho metodológico de um estudo de caso.

Para Yin (2001, p.11), “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo "como" e "por que", quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Pode-se complementar esses estudos de casos "explanatórios" com dois outros tipos - estudos "exploratórios" e "descritivos". Independentemente do tipo de estudo de caso, os pesquisadores devem ter muito cuidado ao projetar e realizar estudos de casos a fim de superar as tradicionais críticas que se faz ao método (YIN, 2001).

Segundo André (2013, p.97), nos anos 1980, “no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurgiu na pesquisa educacional com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões”. Há o enfoque unitário, mas na percepção da análise situada e em profundidade.

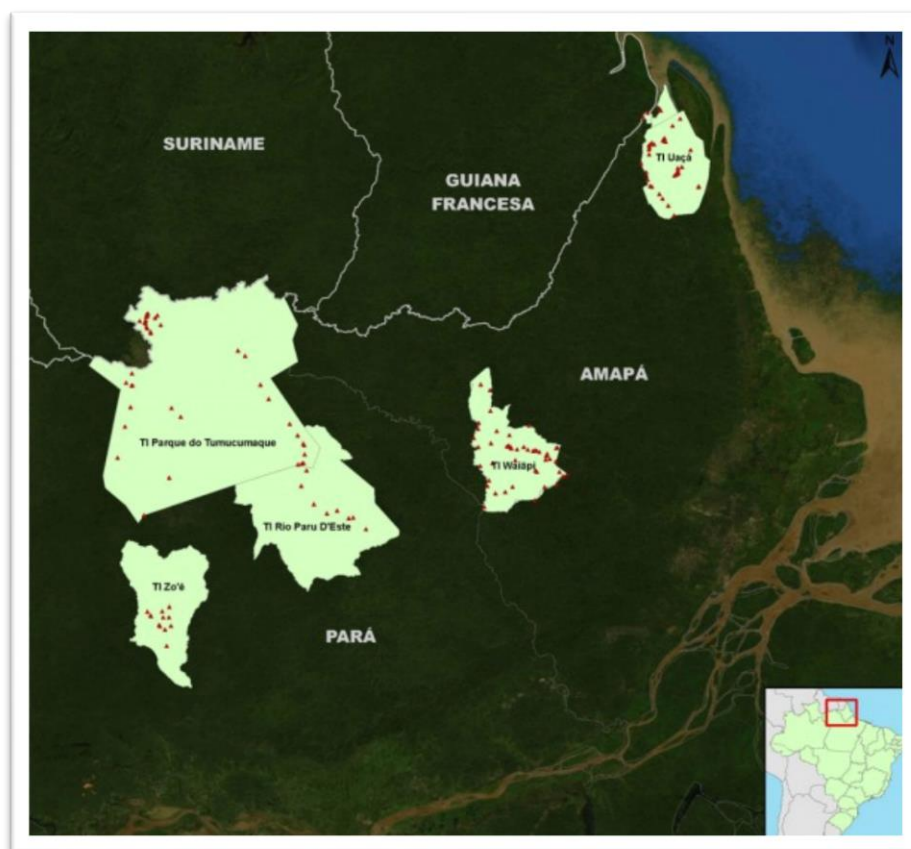
Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p.97).

Nesse sentido, Gil (1999) corrobora, ao caracterizar o estudo de caso pelo estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo.

4.2 Cenário da Pesquisa

A pesquisa foi realizada no *Campus* Binacional e *Campus* Marco Zero do Equador da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, cujos dois dos *Campi* localizam-se, respectivamente, no município de Oiapoque e na capital do Estado do Amapá, a cidade de Macapá.

Na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP / *Campus* Binacional de Oiapoque é oferecido um curso regular de graduação - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com 30 vagas anuais, ofertado regularmente desde 2007 aos alunos das etnias Wajãpi, Palikur, Apalai, Wayana, Tiryó, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kalinã. Após dois anos de formação geral, os estudantes iniciam a formação específica, podendo optar por uma das áreas de formação: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, denominadas hoje, conforme o Projeto Político Pedagógico (MEC/UNIFAP, 2011) como Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza e Ciências Humanas. Com essa formação, habilitam-se a atuar como professores da educação básica nas escolas indígenas da rede pública estadual, localizadas na Bacia do Uaçá, na terra indígena Wajãpi, município de Pedra Branca do Amapari, e no Parque Nacional do Tumucumaque.



Fonte: Gallois e Grupioni, 2003, p.12.

Segundo Gallois e Grupioni (2003, p. 10), “na faixa de terras que se estende do estado do Amapá ao norte do Pará, há 8 terras indígenas demarcadas – sendo 7 homologadas – onde se distribuem, atualmente, 10 grupos indígenas”. Alguns dentre os povos Galibi Marworno, Palikur, Karipuna, Galibi do Oiapoque, Wajãpi, Aparai e Wayana, Tiriyo e Katxuyana, Zo’ê, encontram-se espalhados em ambos os lados da fronteira entre o Brasil e os países fronteiriços. Cada um destes povos “compõe um grupo étnico formado por descendentes dos históricos grupos de origens diversas que confluíram para a região, em diferentes épocas” (p. 14). Ainda segundo os autores, isto é apontado nos registros feitos por viajantes a partir do século XVII, os quais narram que as áreas do Amapá e norte do Pará viviam+ intensa relação entre diferentes povos, os quais estavam envolvidos em diversos processos, migratórios, de fusão, guerras ou alianças, fatos que influenciaram para que as fronteiras entre tais grupos permanecessem em contínua redefinição nos últimos séculos.

E se atualmente essas fronteiras nos parecem mais fixas, isso se deve à instauração de políticas indigenistas promovidas pelos governos do Brasil, da Guiana Francesa e do Suriname a partir do início do século XX, desde quando se começou a atribuir denominações étnicas distintas aos diferentes conjuntos de grupos indígenas contatados na região. Assim, quando falamos em ‘Galibi Marworno’, ‘Palikur’, ‘Karipuna’, ‘Galibi do Oiapoque’, ‘Wajãpi’, ‘Aparai’, ‘Wayana’, ‘Tiriyó’, ‘Katxuyana’ e ‘Zo’ê’, estamos nos referindo a grupos cujos etnônimos são, não apenas historicamente datáveis, como de origem relativamente recente (GALLOIS e GRUPIONI, 2003, p. 14).

Com relação ao panorama linguístico, os povos indígenas do Amapá e norte do Pará falam línguas derivadas de três grandes famílias linguísticas: Aruaque, Caribe e Tupi, além de línguas crioulas. Os Palikur são falantes de línguas da família Aruaque; vivem em ambos os lados da fronteira do Brasil com a Guiana Francesa, possuem o palikur como idioma de origem e no lado brasileiro, falam o patuá, ou crioulo francês e português. Os falantes de línguas da família Caribe são os Aparai, Galibi do Oiapoque, Katxuyana, Tiriyó, Wayana e possuem uma realidade multilinguística, pelo fato de viverem e transitarem nos dois lados fronteiriços entre Brasil e Suriname e Brasil e Guiana Francesa sendo portanto falantes de suas línguas de origem e de línguas dos outros grupos de contato. A língua aparai é falada por um grupo de mesmo nome na região do rio Paru de Leste, onde vivem com os Wayana, os Tiriyó, e algumas famílias Katxuyana e Wajãpi (GALLOIS, 2003).

Já no rio Paru de Oeste, de população predominantemente Tiriyó e Katxuyana, o tiriyó tornou-se a língua franca na região, apesar dos Katxuyana continuarem falando, entre si, em seu próprio idioma. Entre os Aparai, Wayana e Tiriyó, o domínio do português é muito pequeno. Já os Katxuyana, que provêm da região do rio Trombetas, com sua experiência de contato acumulada ao longo dos anos 50 com castanheiros e regionais, dominam melhor a língua portuguesa (GALLOIS, 2003, p. 48).

Os Galibi do Oiapoque tem o kaliña como língua de origem, porém também utilizam o patuá, o português, o francês e alguns idosos conhecem o patuá holandês. Os Wajãpi e Zo’ê são falantes de línguas da família Tupi-Guarani e falam suas respectivas línguas de origem. Quase todos os jovens Wajãpi falam português, já a maioria da população zo’ê é monolíngue. Os Karipuna e Galibi Marworno são falantes de língua crioulas. O *kheoul* ou patuá é a língua predominante falada em toda a bacia do rio Oiapoque, com algumas variações.

Os povos indígenas do Amapá e norte do Pará tem acesso a muitos bens de consumo e informação e mantêm suas sociedades muito bem estruturadas. Demonstram que “possuem modos próprios de viver e de explicar o mundo em que vivem, e que estes modos próprios são suficientemente versáteis para conviver com os nossos” (GALLOIS, 2003, p.50).

Ao contrário do que muitas vezes tendemos a pensar, a adoção de novos costumes pelos índios não representa um caminho sem volta em direção à perda definitiva de suas culturas. Assim como os brasileiros não deixam de ser brasileiros por consumirem produtos importados e adotarem modas estrangeiras, é justamente porque têm a capacidade de mudar e de se adaptar aos novos acontecimentos que as culturas nunca se perdem, mas estão em constante processo de transformação. Em cada sociedade estes processos podem ser mais lentos ou acelerados, mas nunca deixam de estar presentes (GALLOIS, 2003. p. 51).

4.3 População do Estudo

Para atingir o terceiro objetivo da pesquisa (Apreender a percepção de egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá a respeito de sua formação em saúde) foram convidados a participar, como respondentes, 11 egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá.

Entre 2007, ano de início do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Amapá, e o ano de 2011, um total de 142 alunos ingressou no curso. Após dois anos de disciplinas do Núcleo Comum, os mesmos optaram por uma das três habilitações (áreas) ofertadas pelo Curso. As opções por área, até o ano de 2011 foram respectivamente:

Área 51 - Linguagens e Códigos: 50 alunos

Área 52 - Ciências Humanas: 49 alunos

Área 53 - Ciências Exatas e da Natureza: 43 alunos

Conforme dados do Sistema Integrado de Gestão Universitária (SIGU) da Universidade Federal do Amapá e as atas de Colação de Grau do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, dos 43 discentes que optaram pela área Ciências Exatas e da Natureza, 19 concluíram o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (44,18%) até o ano de 2015. Destes, 11 responderam ao Instrumento da Escala Atitudinal Likert da pesquisa, o que equivale a um total de 57, 89%.

Conforme demonstra a tabela abaixo, a maioria dos respondentes é do sexo masculino, com idades entre 31 a 36 anos, ingressantes na Universidade, no curso de LII, em 2008 e com término em 2013 ou 2015. Apresentam de 3 a 6 anos de formados, sendo os professores de ciências e matemática em maior número.

A seguir, a **Tabela I** apresenta a distribuição da população de acordo com os eixos de análise.

Tabela I. Resultado da distribuição da população de acordo com eixos de análise da dissertação.

Eixos	Opções de respostas	Quantidade	%
Faixa Etária	23 anos	1	9,09%
	25 a 30 anos	1	9,09%
	31 a 36 anos	7	63,64%
	37 anos ou mais	2	18,18%
Gênero	Feminino	1	9,09%
	Masculino	10	90,91%
Ano de ingresso	2007	2	18,18%
	2008	4	36,37%
	2009	2	18,18%
	2010	2	18,18%
	2011	1	9,09%
Ano de término	2010	1	9,09%
	2011	1	9,09%
	2012	2	18,18%
	2013	3	27,27%
	2014	1	9,09%
	2015	3	27,28%
Tempo de formação	Não respondeu	3	27,27%
	1 ano	1	9,09%
	2 anos	2	18,18%
	3 a 6 anos	5	45,46%
Séries dos alunos	Não é professor	1	9,09%
	1º ao 5º ano	1	9,09%
	6º ano	4	36,37%
	6ª e 7ª séries	1	9,09%
	7ª série	3	27,27%
Disciplinas ministradas	7ª e 8ª séries	1	9,09%
	Não é professor	1	9,09%
	Ciências	2	18,18%
	Matemática	4	36,37%
	Ciências e matemática	3	27,27%
É professor em escola indígena?	Matemática, ciências, português, história, geografia, educação física, ensino religioso, língua materna, arte	1	9,09%
	Sim	10	90,91%
	Não	1	9,09%

4.4 Coleta de dados – Instrumentos

No campo da pesquisa qualitativa, a definição por um método de investigação mostra-se como tarefa das mais relevantes. O método deve estar intrinsecamente relacionado ao caráter e objetivos da pesquisa e relacionar-se aos elementos estruturais dos quais dispõe o pesquisador. O âmago da escolha manifesta-se então por responder as questões propostas para investigação e abarcar o seu objeto de estudo (CAMPOS, 2004).

Dois instrumentos foram utilizados para atingir o 2º e 3º objetivos desta investigação: Análise Documental e Escala Atitudinal Likert.

Para a escolha e descrição das vivências com os indígenas a partir de minha experiência docente na Licenciatura Intercultural Indígena, alguns trabalhos foram selecionados pela clareza com que expressavam entendimentos específicos sobre as temáticas abordadas em saúde, quer por gravuras ou histórias escritas. Alguns trechos sobre a relação dos indígenas com a natureza e sobre suas maneiras e jeitos de conceber outras relações, modos de fazer e de ser foram transcritos.

4.4.1 Análise documental

A análise documental foi feita para investigar a temática saúde na proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Entendemos que toda pesquisa implica em levantamento de dados de fontes diversificadas, através de métodos ou técnicas, as quais geram material útil para conhecimento do campo de interesse, como também podem orientar para outras fontes de coleta e que para obtenção desses dados podem ser utilizados três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos. Concordamos com Lakatos e Marconi (2003, p.174) quando diz que “o levantamento de dados, primeiro passo de qualquer pesquisa científica, é feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias)”.

A técnica de Análise Documental caracteriza-se pela análise dos documentos selecionados na pesquisa qualitativa que complementam informações obtidas por técnicas que podem revelar aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

O método da pesquisa documental busca, por meio da análise dos inúmeros tipos de documentos produzidos pelo homem, compreender e produzir conhecimento científico acerca de determinados recortes de uma realidade. Tal ação exige do pesquisador “uma capacidade reflexiva e criativa não só na forma como compreende o problema, mas nas relações que consegue estabelecer entre este e seu contexto, no modo como elabora suas conclusões e como as comunica” (SILVA, 2009, p.4556).

Nesta concepção, é possível apontar vários tipos de documentos, mas para isso foi importante conhecer previamente a etimologia da palavra Documento.

Documentum é um termo latino derivado de docere, que significa ensinar. Esta noção assume, posteriormente, a conotação de “prova”, largamente empregada no “vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão titres et documents” enquanto o “sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX” (LE GOFF, 1996, p. 536 apud SILVA, 2009, p.4555).

Sendo assim, entendeu-se por documento todas as atividades realizadas pelo homem, as quais se apresentam como indicativos ou prova de sua ação, e que podem apresentar-se imbuídas de seus juízos, apreciações, ideias e maneiras de operar e existir. Portanto exprimem o modo de ver e interpretar a experiência sob a ótica de uma pessoa ou grupo de pessoas dentro de um tempo e espaço (SILVA, 2009).

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p.295).

Partimos do pressuposto também de que, de acordo com a área de pesquisa e dos interesses do estudo, documentos que pudessem não ser aproveitáveis ou ser desprezíveis para alguns, contrariamente poderiam ser essenciais a outros pesquisadores. Ainda segundo Silva et al (2009), o âmago da questão diz respeito não à quantificação ou descrição dos dados obtidos, mas a importância das informações que podem ser originadas a partir de uma análise criteriosa das fontes documentais.

Para Lakatos e Marconi, (2003) a pesquisa documental tem como característica a coleta de dados a qual está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias, podendo acontecer no tempo em que o acontecimento ou fato ocorre, ou posteriormente.

Utilizando essas três variáveis - fontes escritas ou não; fontes primárias ou secundárias; contemporâneas ou retrospectivas - podemos apresentar um quadro que auxilia a compreensão do universo da pesquisa documental. É evidente que dados secundários, obtidos de livros, revistas, jornais, publicações avulsas e teses, cuja autoria é conhecida, não se confundem com documentos, isto é, dados de fontes primárias. Existem registros, porém, em que a característica "primária" ou "secundária" não é tão evidente, o mesmo ocorrendo com algumas fontes não escritas (LAKATOS E MARCONI, 2003, p. 176).

Segundo Calado e Ferreira, (2004/ 2005), é necessário compreender em que consiste a análise de documentos, quais as precauções que o pesquisador deve ter para escolha, recolha e análise dos mesmos e quais são os benefícios e limitações deste método.

Para maior entendimento, a autora refere-se à análise de conteúdo como “um conjunto de procedimentos que tem como objetivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado” (CALADO E FERREIRA, 2004/2005, p.8). No intuito de não se perder num universo de coisas escritas, o pesquisador precisa dar início à técnica de análise dos documentos com a delimitação precisa dos objetivos, para poder discernir qual documentação está adequada aos seus fins e compreender as incongruências caso as fontes sejam imprecisas ou equivocadas. Por esse motivo, para cada tipo de fonte fornecedora de dados, o investigador deve conhecer meios e técnicas para testar tanto a validade quanto a fidedignidade das informações (LAKATOS E MARCONI, 2003, p.176).

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos fatos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (OLIVEIRA, 2007 apud SOUZA et al, 2011, p. 223).

O gerenciamento do tempo necessário para análise dos documentos bem como a escolha e recolha destes para análise constituíram a pré-análise, pois, ao selecionar os documentos, o pesquisador passa a administrar de forma melhor o tempo disponível e a importância dos materiais.

Para a realização da análise documental foram recolhidos documentos no arquivo institucional do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, momento em que se procurou recolher: Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de LII de 2005; Relatório de acompanhamento das atividades didático-pedagógicas do 1º módulo do curso de educação escolar indígena; Atas e memórias de reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE); Ata de reunião com a reitoria no dia 17 de agosto de 2015; Documento final do “Seminário da Licenciatura Intercultural Indígena: Avaliando o Projeto Político Pedagógico”, realizado de 29 /11 a 03/12/11; Documento norteador para execução do estágio supervisionado I; Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena com alterações (Resolução 12/2011 CONSU/UNIFAP); Planos de Ensino dos professores do curso, realizados de 2010 a

2016; Projetos de Pesquisa e Extensão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena; Trabalhos de Conclusão de Curso.

Observa-se abaixo o diagrama de fluxo usado na análise documental:

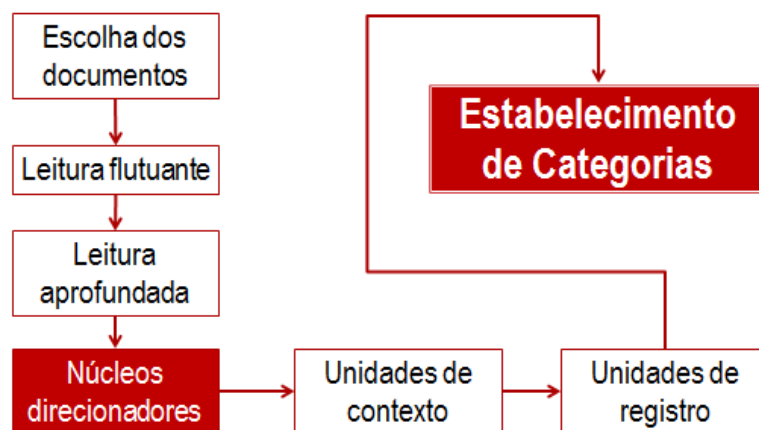


Diagrama 1. Fluxo da Análise Documental para a Coleta dos Dados.

4.4.2 Escala Atitudinal Likert

Para apreender a percepção de egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá a respeito de sua formação em saúde, utilizamos uma escala atitudinal do tipo Likert.

Para que fosse possível uma melhor comunicação, e para que o instrumento fosse compreensível, foram contratados cinco alunos da Especialização em Educação Escolar Indígena, da Faculdade de Tecnologia de Macapá, APOENA, para traduzirem as assertivas da Escala Atitudinal Likert da língua portuguesa para suas línguas maternas: Apalaí, Wajãpi, Palikur, Galibi Marworno, Karipuna.

Tendo sido traduzidas as assertivas para as línguas indígenas, aplicamos um “piloto” a quatro professores egressos da Licenciatura Intercultural Indígena, Campus Binacional do Oiapoque para avaliarem a tradução, redação e compreensão das frases. Para eles, a tradução não estava adequada e sugeriram que seria melhor a aplicação do instrumento em língua portuguesa. Não expressaram dificuldades de compreensão das frases, exceto em duas delas, nas quais opinaram sobre palavras de difícil compreensão, contribuindo para a reconstrução do instrumento Escala Atitudinal Likert. **Anexo C.**

A Escala Likert é um tipo de escala de resposta psicométrica usada comumente em questionários, incluindo pesquisas de opinião para especificar o nível de concordância com uma afirmação; relaciona-se com o objeto pesquisado, isto é, representa várias assertivas sobre um assunto buscando informações sobre o grau de concordância ou discordância sobre a proposição. É conferido um número (valor) a cada resposta, o qual sinaliza por parte do respondente, sua relação com cada afirmação. A somatória das pontuações obtidas para cada afirmação é dada pela pontuação total da atitude de cada respondente. Apresenta então, dois campos de variação, um de concordância e o outro de discordância compondo uma escala intervalar, que mensura posições entre a mais e a menos favorável, sendo um ponto extremo, total desacordo e o outro extremo total acordo; a pontuação intermediária representa indecisão. Assim, através da escala Likert entendemos que a opinião pode ser apreendida, a qual está sujeita à influência de diversos fatores, cognitivos, de ordem motivacional e emocional (GONÇALVES E LEITE, 2005).

A modalidade da escala Likert utilizada nesta pesquisa investigou quatro categorias (1 – discordo, 2 – acho que discordo, 3 – acho que concordo, 4 – concordo) em relação às assertivas propostas. Para tanto, as proposições foram relacionadas à duas dimensões distintas:

Para esta dimensão foram propostas catorze assertivas dispostas aleatoriamente no instrumento de coleta de dados.

DIMENSÃO A - Inserção da temática Saúde na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá.

- O curso apresentou conhecimentos para discutir a prevenção de doenças com os alunos das escolas indígenas e suas comunidades.
- Na minha graduação, a temática Saúde foi discutida em uma (1) ou mais disciplinas específicas para Saúde.
- Durante o Curso foi discutido o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política dos povos indígenas.
- O tema Saúde foi desenvolvido em disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos, dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

- Durante o Curso foi tratada a organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas na forma de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e Pólos-Base, no nível local, onde a atenção primária e os serviços de referência se situam.
- O tema Saúde foi discutido por docentes preparados para abordar saúde e doença dentro do contexto indígena.
- Foi discutido dentro do tema Saúde, os diferentes entendimentos para os povos indígenas, sobre o que é o processo saúde-doença.
- Durante o Curso foi discutido como acompanhar e fiscalizar as ações de saúde dirigidas aos povos indígenas, através do Controle Social.
- No curso foi discutido sobre o adoecimento do povo indígena relacionado ao seu modo de vida e aos fatores sociais e ambientais.
- Durante o Curso foi discutida a integração da medicina tradicional indígena com a medicina ocidental e o uso de medicamentos;
- O Curso possibilitou compreender a importância da mudança de hábitos de vida (mudar algumas atitudes e comportamentos), individual e coletiva, para melhorar a saúde nas comunidades indígenas;
- No Curso foi discutido o Programa Saúde na Escola (PSE).
- Durante o Curso foi conversado sobre ética (respeito a si mesmo, ao outro e à natureza) nas pesquisas e nas ações de atenção à saúde envolvendo comunidades indígenas.
- No Curso se discutiu como enfrentar as fraquezas, vulnerabilidades ou fragilidades, que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino incluindo os alunos da escola indígena; (Vulnerabilidade pode ser falta de imunidade, de conhecimento).

DIMENSÃO B - Preparo do professor indígena na Licenciatura Intercultural Indígena para o desenvolvimento de estratégias para o trabalho docente em saúde.

- Para esta dimensão foram propostas oito assertivas.

-
- O curso permitiu o desenvolvimento de competências (habilidades) para que o docente pudesse dialogar com os alunos das escolas indígenas sobre como promover saúde individual e coletiva.
 - O curso preparou o professor para a criação de estratégias (modo de trabalho) para debater o tema saúde com o grupo de alunos nas escolas indígenas e em sua comunidade.
 - Durante o Curso foi discutida a necessidade de preparar melhor os profissionais para trabalharem nos contextos interculturais.
 - As disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos relacionados à saúde, mostraram como podem ser desenvolvidas campanhas ou ações de saúde com alunos das escolas indígenas e comunidade;
 - O tema Saúde foi desenvolvido de diferentes maneiras e permitiu o desenvolvimento de minhas competências (habilidades) como professor para discutir saúde individual e coletiva nas escolas indígenas e suas comunidades;
 - Durante o Curso foi discutido como promover ações de saúde específicas em situações especiais, como por exemplo, campanhas de vacina, mutirão de limpeza, recolhimento e destino correto do lixo da aldeia, e outras;
 - O tema Saúde incentivou a criação de estratégias (modo de trabalho) para proporcionar diálogo e desenvolver conteúdos sobre saúde e doença com alunos e comunidade indígena.
 - O tema Saúde possibilitou a produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, como livros, cartazes, vídeos, músicas, CDs, DVDs ou outros materiais sobre prevenção de doenças e promoção de saúde.

Para a execução desta etapa da coleta de dados foi estabelecido contato com um egresso habilitado em Ciências Exatas e da Natureza, por telefone, para que o mesmo, sendo professor em Escola Indígena, estabelecesse contato com outros egressos, para divulgação do referido projeto de pesquisa e convite aos mesmos para participar de um encontro com a pesquisadora. Assim, cabe ressaltar, que os egressos foram convidados a participar do

encontro presencial no dia do mês em que habitualmente dirigiam-se à cidade do Oiapoque para recebimento de proventos. Em Oiapoque, próximo ao Banco do Brasil, foram convidados a se deslocarem ao *Campus* Binacional do Oiapoque/UNIFAP, com auxílio de táxi, custeado pela pesquisadora. No *campus*, foi utilizada uma sala de aula disponível onde foi lido e explicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) com exposição detalhada dos objetivos da pesquisa, a forma de utilização dos dados obtidos, sua relevância para o alcance do objetivo da mesma e esclarecimento de eventuais dúvidas que pudessem surgir. Assim, os que concordaram, preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Cabe ressaltar que esta coleta, portanto, não foi realizada em Terra Indígena (TI), e que, os participantes, por serem egressos da Licenciatura realizada na UNIFAP em Língua Portuguesa e, ainda, por trabalharem nas aldeias, em escolas bilíngues com ensino de Língua Materna e Língua Portuguesa não necessitaram de tradutor para essa coleta de dados.

4.5 Análises dos Dados

Na análise documental, os procedimentos para se trabalhar com os documentos foram separados em dois momentos, que compreendem a coleta de documentos e a análise do conteúdo.

Sobre a coleta dos documentos, momento essencial da pesquisa, foram necessárias algumas precauções e técnicas cuidadosas, para viabilizar o contato com o lugar onde se intencionava selecionar ou garimpar as fontes importantes para a pesquisa. “Formalizar esta aproximação com intuito de esclarecer os objetivos de pesquisa e a importância desta constitui-se um dos artifícios necessários nos primeiros contatos e, principalmente, para que o acesso aos acervos e fontes seja autorizado” (SILVA, 2009, p.4558).

Dando seguimento ao método da pesquisa documental, recolhidos os documentos, seguiu-se à análise de conteúdo, a qual representa um procedimento técnico e sistemático da investigação delineado por fases específicas. Para tanto, triada a amostra documental, foram determinadas as unidades de análises, as categorias e a organização sistematizada de dados.

Para Minayo (2010) a análise do conteúdo do tipo temática é compreendida como um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento. Campos (2004) comenta que:

No universo das pesquisas qualitativas, a escolha de método e técnicas para a análise de dados, deve obrigatoriamente proporcionar um olhar multifacetado sobre a totalidade dos dados recolhidos no período de coleta (corpus), tal fato se deve, invariavelmente, à pluralidade de significados atribuídos ao produtor de tais dados, ou seja, seu caráter polissêmico numa abordagem naturalística (p. 611).

Para Campos (2004), o método de análise de conteúdo é demarcado por dois alcances, sendo um deles a linguística tradicional e o outro a interpretação do sentido das palavras (hermenêutica). Desta forma, os dados obtidos por meio de análise documental, foram sistematizados, classificados e tabulados, os quais geraram informações que foram codificadas ou referenciadas como unidades de análise. Nesse processo, dados primários foram sistemática e cuidadosamente transformados em categorias que permitiram posteriormente a discussão precisa das características relevantes do conteúdo (FRANCO, 2008). Durante as transcrições e leitura, as categorias foram agrupadas em núcleos direcionadores dentre os quais foram extraídas Unidades de Contexto (UC) e Unidades de Registro (UR), classificadas por títulos temáticos expressos por seus significados (REGIS, 2012).

Cabe ressaltar que para a etapa de análise de conteúdo, sólida e criteriosa, foi necessária a leitura exaustiva do material para eleger as unidades de análise e determinar as categorias, sendo este conjunto interpretado como uma espécie de conclusão da análise.

Os dados obtidos por meio das respostas às assertivas propostas na Escala Atitudinal Likert foram submetidos a análises estatísticas descritivas.

As assertivas foram relacionadas à escala atitudinal de concordância total a não concordância total, com elementos intermediários, propenso a concordar e propenso a discordar. Esta graduação teve uma associação numérica de intervalo constante, no caso 4, 3, 2, 1 ou 1, 2, 3, 4, dependendo da assertiva, favorável ou desfavorável. Optou-se pelo uso de quatro opções de respostas para evitar tendenciosidade, que poderia trazer interpretação errônea para a análise dos resultados. A partir desta pontuação, foi calculada a média de cada dimensão, que teve a seguinte interpretação: de 3 a 4 pontos – percepção positiva do objeto avaliado; de 2 a 2,99 pontos – percepção que indica que existe necessidade de acertos no objeto avaliado, mas é desejável a implantação de melhorias; de 1 a 1,99 pontos – percepção ruim sobre o objeto avaliado, implicando em mudanças ou substituições (CAIVANO et al, 2014).

4.6 Aspectos Éticos

O projeto de pesquisa do mestrado foi submetido e aprovado por a uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sistema CEP/CONEP, respeitando todos os preceitos presentes na legislação vigente (**ANEXO B**).

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APENDICE A), de forma a garantir que os participantes da pesquisa pudessem se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida. Para tanto, foram definidas as datas (momentos), condições e locais mais adequados para que o esclarecimento fosse realizado, considerando, para isso, as particularidades, especificidades e privacidade dos participantes, bem como as garantias de sigilo e confidencialidade da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS nº 466 de 2012.

Levando-se em conta que o campo de pesquisa referente a coleta de dados junto aos egressos, não foi em terras indígenas, e sim na cidade de Oiapoque, não houve necessidade de solicitação por parte da pesquisadora de autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A coordenadora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá assinou uma Carta de Aceite para participação na pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados e discussão são apresentados em 3 subcapítulos.

5.1 Vivências com os indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena

Descrever sobre a vivência docente no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Amapá, pareceu-me, a princípio, um tanto desafiador, mas internalizei a importância de registrar e compartilhar a minha experiência docente com os acadêmicos indígenas.

Como professora responsável pelo tema contextual “Saúde e Educação Indígena”, que é parte do núcleo comum do Projeto Político Pedagógico, proponho, neste capítulo, registrar percepções e vivências com os estudantes indígenas, a respeito de algumas especificidades relacionadas com a temática saúde.

Parto do pressuposto de que, a escuta e a discussão dialógica destes conhecimentos, são essenciais no processo de formação do docente indígena. Para tanto, redescubro, a cada contato, dentro e fora da sala de aula, a importância do diálogo intercultural. Entendo que a produção de sentido é de grande relevância no processo de aprendizagem na Licenciatura Intercultural Indígena, onde, a todo o momento, transito entre o papel de locutora (proponente da temática) e de ouvinte (interlocutora) na busca por produção de significado na perspectiva da aprendizagem significativa.

Ausubel (2000) enfatiza que são amplas as questões fundamentais da aprendizagem significativa, onde o cerne do processo de aprendizagem está na “ancoragem¹²” da informação nova, ao conhecimento prévio.

O conhecimento é significativo por definição. É o produto significativo de um processo psicológico cognitivo (“saber”) que envolve a interação entre ideias “logicamente” (culturalmente) significativas, ideias anteriores (“ancoradas”) relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz (ou estrutura dos conhecimentos deste) e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma significativa ou para adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2000, p.4).

¹² De forma a indicar que a aprendizagem significativa envolve uma interação selectiva entre o novo material de aprendizagem e as ideias preexistentes na estrutura cognitiva, iremos empregar o termo ancoragem para sugerir a ligação com as ideias preexistentes ao longo do tempo (AUSUBEL, 2000, p.3).

Neste sentido, para Ausubel et al. (1981) apud Vasconcelos (2003, p. 14), “há quatro tipos básicos de aprendizagem, por recepção mecânica, por recepção significativa, por descoberta mecânica e por descoberta significativa”.

Num primeiro momento, a informação torna-se disponível ao aluno numa aprendizagem por recepção e/ou por descoberta. Numa segunda fase, se o aprendiz tenta reter a informação nova, relacionando-a ao que já sabe, ocorre aprendizagem significativa, se o aluno tenta meramente memorizar a informação nova, ocorre aprendizagem mecânica (VASCONCELOS, 2003, p.14).

Assim, objetivando a construção desta aprendizagem significativa, o diálogo é o mediador que se coloca entre o conhecimento prévio e a informação nova.

Para Martins (2008, p.3) “entre os indígenas, transmite-se o saber às novas gerações, e emergem de cada etnia as relações de poder, coletivo, baseado no diálogo para a solução dos conflitos”.

A partir da interpretação de Martins (2008), descrevo, inicialmente, uma vivência docente recente com os acadêmicos indígenas que envolve a discussão do tema contextual “Cultura, Identidade e Educação I”, na qual propus um trabalho em grupos, por meio da leitura de um texto do livro Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: exemplos no Amapá e norte do Pará (GALLOIS, 2006).

Este livro trata da diversidade de modos de conhecer, modos de ver, modos de dizer, modos de trocar e modos de fazer, explanados com alguns exemplos dos grupos indígenas do Amapá e Norte do Pará, que valorizam as crenças e os costumes indígenas, e buscam articular seus mitos e rituais aos outros aspectos de sua vida social e política.

Solicitei aos grupos aos grupos de acadêmicos indígenas, uma resenha única sobre a compreensão do tema e, após a discussão do texto, a elaboração e apresentação dos resultados.

Durante a apresentação oral do trabalho, uma acadêmica indígena falou sobre a dificuldade de expressar na escrita em língua portuguesa, um único ponto de vista do grupo. Evidencia-se assim que, a diversidade de percepções sobre a temática, torna-se mais plausível, quando os acadêmicos indígenas se expressam oralmente, ou por meio de suas expressões artísticas, seja com desenhos ou outras, como na demonstração de dança tradicional em sala de aula.

Um dos acadêmicos indígenas demonstrou sua satisfação ao vivenciar, com o grupo de estudo e a professora, uma de suas danças típicas, denominada Turé. A seguir transcrevo o seu comentário:

Eu gostei mais da apresentação do trio porque falou da dança do Turé que tem muita importância para nós indígenas. Foi bom... nos convidaram para participar com eles e dançamos juntos numa pequena demonstração na sala junto com a professora. Foi por isso que eu gostei (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Nesse momento, ficou, absolutamente claro, que três situações didáticas precisam ser repensadas: o respeito à diversidade étnica dos acadêmicos indígenas, a valorização da oralidade e a necessidade da escolha de metodologias diferenciadas, a serem usadas na condução dos processos de ensino e aprendizagem na educação superior indígena.

Assim, percebi a relevância de apresentações de trabalhos, baseadas na oralidade e na expressão corporal, sobre jeitos de conhecer, ver, dizer, trocar e fazer dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, e, também, o quanto estas devem se relacionar, diretamente, com uma aprendizagem significativa e com o patrimônio cultural imaterial.

Abaixo, mais uma transcrição da fala de um acadêmico indígena:

O patrimônio cultural imaterial são conhecimentos hereditários que passam de geração em geração, de pai para filho. Esses conhecimentos que são os rituais, seres invisíveis de outro mundo que só os pajés tenham acesso a esse lugar, histórias antigas que os nossos avôs contam. Dentro das pinturas, das marcas, da dança, podemos observar e ver como é importante o que elas expressam para nós, que são o patrimônio cultural imaterial muito imenso. Esses conhecimentos podem ser adquiridos através das expressões orais (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Os acadêmicos indígenas foram indagados sobre quais das apresentações, realizadas pelos colegas sobre os seus “jeitos, maneiras e modos de fazer”, haviam apreciado mais e também por qual motivo. Pode-se perceber, pelas transcrições abaixo, que é nítido o respeito aos saberes indígenas:

Jeito de fazer cuia porque aprendi que é de uma planta que fazem a cuia e é uma fruta redonda e não comemos; a cuia é um objeto que utilizamos pra várias coisas; é fácil de produzir ela e tem de vários tamanhos e serve para tomar mingau, tacacá, chibé, água, bebida caxiri e outros. E tem a de coração que fazem nela de marcas de animais (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

O jeito de fazer caxixi porque o que eu percebi na apresentação deles, há uma receita diferente do que a nossa receita na produção de bebidas (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Chamou minha atenção sobre o jeito de fazer festa e o jeito de fazer política porque é muito importante para todas as etnias para não perder a nossa cultura, para poder trabalhar com as nossas crianças na sala de aula, para que elas conheçam como organizar política dos povos indígenas (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Partindo do princípio que a aprendizagem de novos saberes pode ancorar-se nos saberes indígenas, isto é, saberes já existentes, no decorrer deste capítulo serão relatadas outras vivências docentes que perpassam diferentes temas contextuais, inclusive o da “Saúde e Educação Indígena”.

Tais vivências reforçam minha percepção e noção empírica sobre o conhecimento prévio dos acadêmicos indígenas. Conhecimento esse, explicitado por relatos orais, escritos e desenhos, que ilustram aspectos relevantes das culturas dos acadêmicos indígenas que se constituem no público alvo da minha atuação como docente na educação superior indígena.

Dentre tantos instrumentos de aprendizagem, no exercício da docência com graduandos indígenas, escolho alguns que considero importantes para o planejamento e desenvolvimento de atividades didáticas, relacionadas com a temática “Saúde” na Licenciatura Intercultural Indígena, a saber:

1. Espíritos e seres sobrenaturais relacionados à doença e à cura (cosmovisão);
2. A gênese das doenças relacionadas com o descumprimento de regras de respeito à natureza;
3. O papel do pajé no processo de cura;
4. Medicina tradicional indígena;
5. A inter-relação saúde e preservação da natureza.

Em se tratando *de espíritos e seres sobrenaturais relacionados à doença e à cura*, faz-se necessário, primeiramente, compreender a estreita relação do acadêmico indígena com a natureza e estes seres. Alguns acadêmicos indígenas evidenciaram, em seus textos, a relação entre os seres da natureza, visíveis ou invisíveis, como parte indissociável de suas culturas.

No meu ponto de vista, a natureza é como se fosse uma mãe para nós e é um espaço físico, onde tiramos os nossos sustentos, onde coletamos a matéria prima para confeccionar os artefatos; dela coletamos as ervas medicinais para cura dos doentes. Viver na natureza é viver bem com o nosso povo, valorizando a cultura, e ter um bom relacionamento com a natureza é ter respeito de (por) tudo que existe nela, sejam os seres vivos e os seres sobrenaturais (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

A natureza é muito importante porque ela traz para nós indígenas uma vida rica em diversas formas, como conhecer as plantas, os animais, as aves e outras coisas boas que ela tem para nos oferecer que são os espíritos naturais invisíveis (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Para os povos indígenas a natureza é um sobrenatural, [...] nós indígenas tem uma boa alimentação, respira um bom ar, toma banho numa água bem limpa e come um peixe ou uma caça bem fresca. A natureza é o meio onde nós, indígenas vivemos (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Percebe-se, na primeira transcrição, o respeito aos seres da natureza, vivos ou sobrenaturais. Já na segunda, uma menção aos espíritos naturais invisíveis e, na terceira, a natureza como sendo sobrenatural.

Para melhor entendimento do contexto do mundo espiritual, Gallois (2006, p. 28), relata que, segundo a cosmologia dos Wajãpi, “no tempo das origens, todos os seres que viviam na terra eram ‘como a gente’ e compartilhavam hábitos e corpos semelhantes”. Esta primeira humanidade, tendo se comportado de maneira inadequada, provocou a destruição da terra e, na criação de uma nova, houve distinção entre seres humanos e não humanos, onde animais e espíritos passaram a ter, como domínio, as florestas. Os seres humanos procuraram criar seus lugares, suas aldeias, e estas se estabeleceram a partir das roças e da agricultura, onde as plantas representavam os símbolos dessa dominação.

Na cultura dos povos indígenas da região do Oiapoque, as aves são consideradas “gente” e têm poderes de cura auxiliando os pajés. Seus espíritos (*Karuanã* é a denominação para os espíritos auxiliares, encantados, moradores de outro mundo) são chamados durante a festa do Turé, por intermédio de cantos, para receberem agradecimentos e retribuições. Apesar de não serem vistos pelos humanos, ganham bebida e fumo, e são denominados respectivamente de, caxiri e tauari.

Gallois (2006) comenta que “Na festa, elas são convidadas a sentarem em bancos esculpidos em madeira e pintados em cores vivas – bancos que representam alguma ave – cuja forma e ornamentação são transmitidas aos pajés pelos espíritos das aves” E continua: A

parceria dos espíritos é necessária para que ocorra a intercessão pelo pajé em “outra dimensão do mundo, invisível, mas fundamental para definir as relações no mundo visível”.

A importância desta festa, para os povos indígenas, manifesta-se no reconhecimento cultural que os acadêmicos indígenas atribuem a ela:

Porque o Turé é uma festa tradicional de nós povos indígenas, que é de agradecimento aos seres sobrenaturais, para chamar os Karuãnas (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Todos os povos indígenas têm seus conhecimentos sobre as aves. Cada um tenta explicar a origem das aves baseando-se nas cores das suas penas, nos seus cantos, no formato de seus bicos e construção de seus ninhos. Na mitologia indígena algumas destas aves eram pescadores e caçadores e segundo nossos antepassados estas aves perderam suas habilidades através de trapaças. Como exemplo, o mutum e o pato; o pato emprestou a canoa do mutum e nunca mais devolveu, por isso o mutum mora na floresta e o pato no campo (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

No contexto de adoecimento e cura, notamos em um desenho e história, feitos por um acadêmico indígena, a nítida relação da *gênese das doenças relacionadas com o descumprimento de regras de respeito à natureza* e a *intervenção de espíritos e seres sobrenaturais no processo de cura*, explicitando a intrínseca relação entre os seres visíveis e os invisíveis.

Como podemos observar no desenho ilustrado na **Figura 1**, um indígena encontra-se sozinho na mata e possui, em uma das mãos, um facão e na outra um pedaço da casca da árvore que retirou sem a permissão da mesma. Permissão esta que poderia ter sido concedida por meio de um ritual, ensinado pelo pajé, e que se encontra descrito no texto Figura 2 referente ao desenho da **Figura 1**.

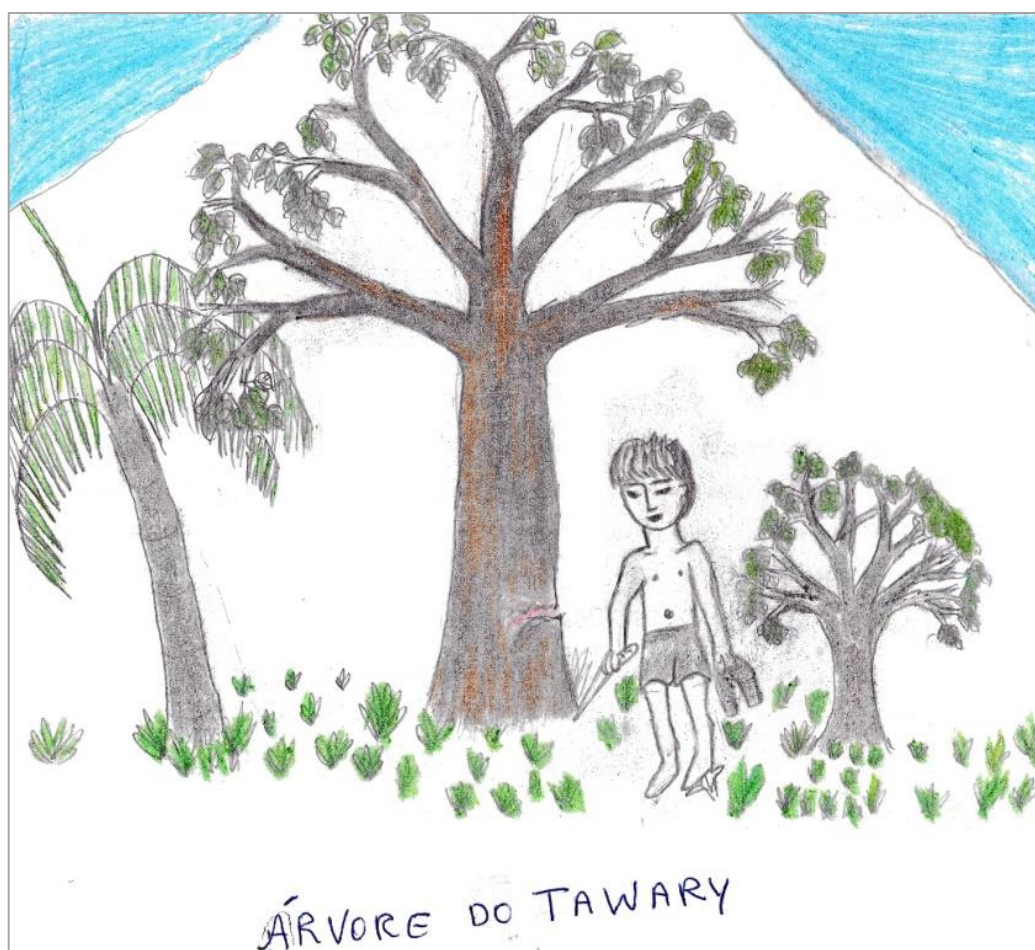


Figura 1. Árvore do Tawary. Desenho da associação mítica com que um indígena associa a apropriação indevida da casca da Árvore do Tawary com a aparição de febre como castigo pelo espírito da árvore. Autor: Acadêmico Romildo dos Santos – Aldeia Kumarumã, Turma 2015, Tema Contextual “Saúde e Educação Indígena”.

O Espirito da Árvore

Era uma vez um índio saiu em direção a mata para coletar a casca de um árvore por nome tawary, que é muito utilizado pelos povos indígenas em época de festas do teré e mutirões, dele é feita o popel para fazer o cigarro. Depois de 02 horas caminhando na mata encontrou um pé de tawary. Após a extração da casca retornou para sua aldeia, foi deitar para descansar, quando acordou de madrugada começou a sentir o sistema de febre e cada vez mais a febre foi se agravando, ele deitado numa rede sem saber o que fazer, os familiares mais preocupado ainda com a situação que ele encontrava.

Depois de quatro (04) dias os irmãos resolveram leva ele até um pajé para que fosse submetida a um ritual. Após o ritual o pajé anotou que realmente tinha algo estranha que perseguia ele que é o espírito da árvore. Ressaltou o pajé aos familiares, quando ele foi coletar a casca do tawary, no momento de coleta não teve os devidos cuidados que deveria ter, sabemos que tudo que possuímos vive a um dono ao seu redor. Ele não pediu permissão muito menos acendeu um cigarro para a árvore e por isso que ele adoeceu para que ele fica libertado desse espírito é preciso que alguém ir até a árvore para pedir desculpa e acender um cigarro para a árvore, quando vocês chegar lá

por favor corte um pedaço de casca da árvore coloque o cigarro e acende, ao acender o cigarro vem correndo não olhem para atrás. Seguindo minhas orientações tudo certinho podemos ter bons resultados no outro dia. Eles foram até lá fizeram tudo direitinho conforme a orientação do pajé.

No dia seguinte o paciente amanheceu sem febre muito bem. Então foi que aconteceu com o indígena ele foi curado do espírito da árvore.

Disse o indígena agora nós temos que ter muito cuidado e respeito com as vidas que existem na natureza principalmente os rios sobre natuças.

Assim encerramos a história do índio por nome Xául.

Figura 2. Texto que descreve a história a apropriação indevida da casca da Árvore do Tawary com a aparição de febre como castigo pelo espírito da árvore. Fonte: Acadêmico Romildo dos Santos – Aldeia Kumarumã, Turma 2015, Tema Contextual “Saúde e Educação Indígena”.

Na leitura do texto (**Figura 2**), representado no desenho (**Figura 1**), o indígena ficou acometido pelo espírito da árvore que, por conta de seu desrespeito, causou-lhe febre. A mesma árvore, que fornece a casca para produção do cigarro, deveria ter recebido um pedido de permissão para seu uso, por meio de um cigarro. Nota-se na escrita do acadêmico indígena, a afirmação de que tudo que tem vida e possui um dono ao seu redor.

No texto, o pajé afirmou ser necessário um pedido de desculpas e uma retratação junto à árvore e, se o indígena atendesse suas orientações, ficaria livre do mal. Podemos assim constatar, que existe uma relação entre a quebra das regras de uso dos recursos da natureza, e as condutas impostas pelo pajé com efeitos sobre a saúde dos indígenas.

Nesse sentido, reconhecidamente, a questão da espiritualidade foi considerada no conceito multidimensional de saúde. Segundo Volcan (2003), a saúde se relaciona com o significado e sentido da vida, conforme esclarece na seguinte citação:

Em 1988, a Organização Mundial de Saúde (OMS) despertou para o interesse em aprofundar as investigações nessa área, com a inclusão de um aspecto espiritual no conceito multidimensional de saúde. Tem-se por espiritualidade o conjunto de todas as emoções e convicções de natureza não material, com a suposição de que há mais no viver do que pode ser percebido ou plenamente compreendido, remetendo a questões como o significado e sentido da vida, não se limitando a qualquer tipo específico de crença ou prática religiosa (VOLCAN, 2003, p.441).

A história e desenho que acabamos de descrever e a próxima que vamos abordar, ilustram bem o *papel do pajé no processo de cura*, diante da quebra de regras e os seus efeitos ao ser humano.

Numa situação cotidiana bastante comum nas aldeias, podemos notar um desenho (**Figura 3**), um casal dentro de um barco, pescando e a presença de uma cobra grande.



Figura 3. A cobra que levou a mulher. Desenho que descreve de forma mítica o respeito às normas de conduta, baseado na crença de que “Uma mulher menstruada não deve ir ao rio” Autora: Acadêmica Sandriane Batista dos Santos – Aldeia Manga, Turma 2015, Tema Contextual “Saúde e Educação Indígena”.

O espaço aquático é muito importante na cosmologia dos grupos da região e especialmente dos Wayana e Aparai. Para estes, a água é o domínio de tulupere, uma cobra muito grande, monstruosa, que se apresenta toda adornada com pinturas. São essas as pinturas que inspiram até hoje a estética que os Wayana e Aparai materializam na decoração de objetos e na sua pintura corporal. (GALLOIS, 2006, p.42).

Segundo relata a acadêmica indígena na história mostrada na **Figura 4**, “os mais antigos contam para os mais jovens que existiam muitas regras que deveriam ser cumpridas

por todos; se alguém violasse as regras que o pajé colocava, ele próprio arcava com as consequências de seus atos”. Para ilustrar essa fala, ela conta a história acima sobre a “A cobra que levou a mulher”. A mulher tendo aceito o convite do marido para pescar e estando menstruada, descumpriu uma ordem e, portanto, foi levada por uma enorme cobra. Ao perceber a ausência da esposa no barco, o marido retorna e pede auxílio ao pajé, que adormece e, por meio dos sonhos, recebe uma revelação do ocorrido e começam os preparativos para resgatar a mulher.

A cobra que levou a mulher

Essa é uma história do povo indígena Karipuna que ocorreu há muitas décadas atrás, onde os mais antigos contam para os mais jovens, haviam muitas regras que deviam ser cumpridas por todos e se alguém violasse as regras que o pajé colocava ele próprio arcava com as consequências de seus atos.

Há muito tempo atrás, tinha uma família que morava em uma aldeia nas margens do rio Curipi, um dia, um homem convidou sua esposa para pescar, mas ela estava no período de menstruação, mesmo ele sabendo das regras ele há convidou, pegaram sua canoa e foram, quando chegou em um determinado local, que tinha muitas pedras, que se chamava *Voloko*, eles começaram a pesca, quando ele se dispôs, a canoa estava virando de um lado para o outro, chamando por sua esposa, e ela não respondia, ele olhou para trás da canoa e não tinha ninguém, na mesma hora ele retornou para a aldeia e foi diretamente com o pajé, procurar saber o que houve, o pajé dormiu e através dos seus sonhos ele viu a mulher sendo levada por uma enorme cobra, porque ela estava menstruada e não podia ir ao rio, vamos trazer ela de volta, mas precisa ser o mais rápido possível, se não nunca mais ela vai voltar, e foram fazer os preparativos para ir buscar a mulher, quando chegou o dia o pajé começou a defumar o homem com o seu cigarro, pintou ele com várias marcas, para que as cobras não sentissem o cheiro

dele, e partiram o homem e o pajé, quando chegaram se dispararam com uma cachoeira muito bonita cheia de pedras e pedras de arca chamada fônis, quando olharam para o outro lado da cachoeira, viram um grande lago com águas escuras e arredado de arca, e viram a mulher bem no meio das cobras cheia de mordidas, e o pajé disse ao homem vou conta e chamar meus Karuãnas, pra ti ajudar a tirar ela de lá, quando chegou a hora, o pajé disse e agora, e pulou na água e puxou sua esposa, as cobras reagiram, mas o pajé as dominou e foram para casa, quando passou alguns meses, a mulher deu a luz a duas cobrinhas, que morreram logo após seu nascimento, portanto o homem e a sua esposa aprenderam uma lição, há não violar as regras do pajé.

Figura 4. Texto que narra a história da “Cobra que levou a Mulher” e o papel do pajé no processo de resgate e cura diante da quebra de regras e os seus efeitos ao ser humano. Fonte: Acadêmica Sandriane Batista dos Santos – Aldeia Manga, Turma 2015, Tema Contextual “Saúde e Educação Indígena”.

Como podemos notar, na percepção dos estudantes indígenas, o papel do pajé no processo de cura é fundamental. O socorro prestado por ele ocorre por meio de visões através de sonhos e por intermédio de ajuda de espíritos, chamados *Karuãnas*.

[...] é importante entender os sistemas de conhecimento de cada comunidade e sua etnia e é fundamental o saber das práticas culturais relacionadas a seres de outro mundo, praticando os seus rituais, a dança, os cantos, suas bebidas, etc, transmitindo por pessoas comuns que acreditam em suas crenças sobrenatural, diferenciando cada povo, cada comunidade, cada etnia do mundo (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Rodrigues (2012, p.24) contribui com a discussão, quando destaca que “a construção do corpo para os indígenas, para além do biológico, dá grande valor ao social e ao espiritual, representado pelas dietas, rituais e observância de regras de comportamento”.

Em se tratando de rituais de cura, as ervas ou plantas têm grande relevância no campo da cura física, social e espiritual. Um exemplo que podemos citar é que, durante a

dança do Turé, o pajé, em sintonia com o espírito colaborador, recebe seu apoio e, em caso de doença, ele poderá determinar como preparar um remédio proveniente da mata, para que a cura se realize.

Ressalta-se nessa discussão, o Artículo XVI, 1º da Declaração que reconhece os direitos dos povos indígenas no continente, OEA (2016).

Los pueblos indígenas tienen derecho a ejercer libremente su propia espiritualidad y creencias y, en virtud de ello, a practicar, desarrollar, transmitir y enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias, y a realizarlas tanto en público como en privado, individual y colectivamente.

Ao dar seguimento à experiência em sala de aula sobre “jeitos, maneiras e modos de fazer”, um acadêmico indígena relatou o valor da medicina tradicional e as diferentes maneiras de se conhecer quais as plantas utilizadas por ela.

Na apresentação dos colegas, o que mais gostei foi o jeito de conhecer as plantas, porque é muito importante para a nossa medicina tradicional, para que serve, cura que tipo de doenças, como reconhecê-las no mato, através das folhas, do cheiro, das raízes. Foi por isso que me chamou mais atenção como os povos indígenas tem a sua medicina tradicional e que valorizam muito hoje em dia de ter essa relação com a natureza (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

De maneira geral, o tratamento, por meio da medicina tradicional, traduz-se num conjunto de manifestações, conforme pode ser lido na citação de outro acadêmico indígena que faz referência ao sopro, cantos e cura pela fé, como parte do patrimônio cultural imaterial de seu povo.

Patrimônio cultural imaterial nós conseguimos visualizar, exemplo: a música, tristeza, sentimentos, carinhos, sopros de cura de outra pessoa. Quando uma pessoa fica doente, através desse sopro e cantos, ela pode se curar com a fé dela (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

A falta de compreensão, sobre as concepções próprias dos indígenas, a respeito do adoecimento e cura, gera conflito entre a *medicina tradicional indígena* e a *medicina alopática*, baseada no modelo hegemônico biomédico. Exemplo deste conflito pode ser observado no relato resumido da 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista, realizada na aldeia Espírito Santo, Terra Indígena Uaçã – Oiapoque-AP, ocorrida em julho de 2015.

Nesta ocasião, um dos grupos de trabalho discutiu sobre saúde indígena e, de acordo com o relato, a medicina tradicional indígena foi debatida com ênfase no anseio das comunidades indígenas, como pode ser lido na transcrição abaixo:

O Grupo de Trabalho “Saúde Indígena” apontou várias questões pertinentes ao contexto local. Entre eles, no âmbito do eixo temático: “Direitos Individuais e coletivos dos povos indígenas”, a questão da **Medicina Tradicional**. Em primeiro lugar, reivindicaram o direito ao uso da **medicina tradicional** pelos agentes/técnicos de saúde indígena nos Postos de Saúde da SESAI nas aldeias. Vários relatos comoventes foram feitos em que se ressalta o fato de que doentes poderiam ter sido ao menos medicados alternativamente enquanto aguardavam transporte ou a chegada de enfermeiros. A comunidade acredita que **muitos casos graves teriam sido amenizados com providências do Pajé ou de outros conhecedores tradicionais**. Alegaram que até hoje muitas pessoas preferem os **remédios tradicionais** a ter que enfrentar o sofrimento fora das suas aldeias. No entanto, vários projetos de **Medicina Tradicional** que eles tentaram iniciar foram cancelados porque a SESAI não assume o compromisso com a saúde indígena pela **medicina tradicional**. Inclusive, a cacica Creuza nos lembrou de um projeto da Associação das Mulheres Indígenas em Mutirão – AMIM, sobre **medicina tradicional**, que foi interrompido porque os organizadores queriam entrevistar as indígenas, donas de saberes, em Macapá, para depois ensinar pessoas que não eram indígenas, e nem conheciam os povos indígenas, a utilizar e desenvolver pesquisas sobre o que elas contavam. **Um dos indígenas técnico de enfermagem presente na plenária da Conferência sugeriu que a UNIFAP promovesse cursos específicos de Enfermagem Indígena para a formação em medicina tradicional dos indígenas que atuam na Saúde**. Ele sugeriu que as conhecedoras de saberes fossem consultoras remuneradas desse Curso. Nem todos concordaram, o assunto é bastante delicado. **Ele também solicitou o apoio do Curso de Enfermagem da UNIFAP na articulação junto à SESAI para a autorização ou regulamentação sobre o uso de medicamentos tradicionais**. Todos foram taxativos quanto à proibição da participação de não indígenas nos processos, pois se trata de saberes tradicionais sagrados das comunidades. A nossa participação nos eventos locais tem aproximado a relação entre os povos indígenas e a UNIFAP. Esperamos, com isso, que o corpo docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena bem como toda a administração da UNIFAP, estejam sensíveis ao processo de Conferência que ocorre em nível nacional e se prontifique a atuar em prol das políticas públicas e principalmente dos direitos indígenas que integram a Constituição Federal de 1988 (CAMPETELA, 2015).¹³

Sensibilizados pelos anseios e angústias da população indígena, oportunizamos a temática Medicina Tradicional Indígena, numa carga horária presencial com vistas à promoção do diálogo intercultural. O objetivo foi reforçar o protagonismo social do professor indígena, como parte da equipe multiprofissional, atuante nas aldeias, no processo de prevenção, na promoção de saúde indígena e no tratamento de doenças. Espera-se também conseguir uma discussão sobre maneiras de preservação de suas culturas, baseados na compreensão de que os remédios, utilizados pelos povos indígenas, estão na natureza. Partindo da reflexão de um acadêmico indígena:

¹³ Cilene Campetela, docente e coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Intercomunicação pessoal acerca das suas considerações sobre a 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista. Oiapoque, julho de 2015.

[...] da natureza retiramos tudo que precisamos para sobreviver. Para os povos indígenas ela é nossa mãe. Nela fazemos nossas roças, tiramos materiais para construir nossas casas, nossos alimentos, nossos remédios, etc (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

O cotidiano indígena, e sua estreita relação com a natureza, descortina, constantemente, um caminho plano para a sensibilização sobre questões relacionadas à saúde e ao meio ambiente.

Ao enfatizar-se a *inter-relação saúde e preservação da natureza*, pode-se observar o respeito do indígena à natureza, embora suas comunidades enfrentem um problema quanto ao acúmulo de lixo e a falta de destino correto para o mesmo. Considerando que esta questão do lixo envolve território, limites geográficos de cada terra indígena, epidemiologia e outros objetos da saúde tratados na transversalidade.

O lixo nas aldeias foi retratado em desenhos (**Figura 5**), onde se apontam maneiras para que se diminua a sua quantidade. Uma das ideias apresentadas foi a confecção de uma sacola feita de cipó, em substituição ao uso das sacolas plásticas. Pode-se notar a limpeza e organização da aldeia que possui coletor de lixo e a criatividade dos discentes ao proporem uma sacola feita com matéria prima da natureza, no caso, o cipó.



Figura 5. Como diminuir o Lixo. Desenho que ilustra a elaboração de uma sacola alternativa em substituição às sacolas de plástico contaminante. Fonte: TRABALHO EM GRUPO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS, TURMA 2015, Tema Contextual: “Saúde e Educação Indígena”.

No desenho ilustrado na **Figura 6**, há vários coletores de lixo espalhados pela comunidade, e um de seus moradores recolhendo material reciclável, o que denota a sensibilização para a discussão dessa temática.



Figura 6. Coleta do lixo. Desenho que denota a sensibilização dos indígenas para a discussão da temática do lixo. Fonte: TRABALHO EM GRUPO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS, TURMA 2015, Tema Contextual: “Saúde e Educação Indígena”.

Outra preocupação problematizada juntamente com os acadêmicos indígenas é a contaminação dos lençóis freáticos e sua implicação para a natureza, ilustrado na **Figura 7**, no que tange à contaminação das águas subterrâneas e os consequentes prejuízos à saúde do homem.

A gravura ilustra a contaminação das águas, atingindo o poço da aldeia e as raízes da árvore.



Figura 7. Contaminação do lençol freático. Desenho que mostra a preocupação apontada pelos indígenas no que tange à contaminação das águas subterrâneas e os consequentes prejuízos à saúde do homem. Fonte: TRABALHO EM GRUPO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS, TURMA 2015, Tema Contextual: “Saúde e Educação Indígena”.

A inquietude, quanto à preservação da mata ciliar (**Figura 8**), é clara no desenho. O espaço da roça está localizado a uma distância considerada segura para preservação das margens do rio. Podemos inclusive perceber a casa de farinha, chamada “Cabê”, próxima à roça.



Figura 8. Preservação da mata ciliar. Desenho que descreve o respeito ao espaço considerado seguro para preservação das margens do rio, por exemplo, a roça deverá estar localizada longe da margem do rio. Fonte: TRABALHO EM GRUPO DE ACADÊMICOS INDÍGENAS, TURMA 2015, Tema Contextual: “Saúde e Educação Indígena”.

Enfim, a preocupação com a natureza e a admiração por ela constam nos trechos abaixo, e é referendada por Martins (2008, p. 31), quando considera os indígenas como “povos capazes de ensinar a cuidar, respeitar e preservar a Terra para as futuras gerações, pois para eles a terra é mãe e respeitá-la é premissa de sobrevivência”.

Como experiência das minhas observações sobre os acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, e das expressões provocadas nestes, transcrevo duas percepções com relação à natureza:

A natureza tem uma importância fundamental para mim e para meu povo pois precisamos dela para nossa sobrevivência; é nela que caçamos, colhemos, tiramos nossos produtos de fazer casas. É ela que nos dá o nosso ar que não é poluído; do mesmo modo ela precisa de nós, pois sabemos como preservá-la e cuidar (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

A natureza é importante para mim porque é daí que tiro a madeira, a alimentação, as sementes, as plantas medicinais, as raízes, a roça e outros mais, enfim a natureza e muito mais que isso, ela pra mim é vida. Para os povos indígenas a natureza é tratada como se fosse a mãe, porque sem a natureza como é que sobreviveriam os povos indígenas. A natureza além de oferecer vida ela oferece o sustento que os povos precisam para sobreviver. Natureza é cultura para os povos (ACADÊMICO INDÍGENA, Turma 2015, Tema Contextual “Cultura, Identidade e Educação I”).

Por fim, entendendo ser, ao mesmo tempo desafiadora e encantadora, cada situação didática da conjuntura do aprender-ensinar-aprender, que ocorre na interação com o acadêmico indígena, deve-se promover uma aprendizagem significativa a qual se torne o objetivo das proposições que envolvem a temática saúde no contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Amapá.

Assim, formar professores indígenas, instrumentalizados para difundir e preservar suas culturas em seu trabalho docente deve nortear o tema contextual “Saúde” no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. O aprender a ouvir, interagir, propor e ressignificar os saberes, constituem minha busca contínua por uma aprendizagem libertadora que impulse suas ações protagonistas na condução de seus planos de vida.

5.2 A temática saúde na formação do professor indígena: a inserção e o entendimento de saúde na proposta da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Para o delineamento da temática saúde na proposta de formação de professores indígenas da Universidade Federal do Amapá, um conjunto de documentos foram submetidos à análise documental, dentre os quais:

- I - Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de LII de 2005;
- II - Relatório de acompanhamento das atividades didático-pedagógicas do 1º módulo do curso de educação escolar indígena;
- III- Atas e memórias de reuniões do núcleo docente estruturante (NDE);
- IV - Ata de reunião com a reitoria no dia 17 de agosto de 2015;
- V- Documento final do “Seminário da Licenciatura Intercultural Indígena: Avaliando o Projeto Político Pedagógico”, realizado de 29 /11 a 03/12/11;
- VI - Documento norteador para execução do estágio supervisionado I;

VII - Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena com alterações (Resolução 12/2011 CONSU/UNIFAP);

VIII - Planos de Ensino dos professores do curso, realizados de 2010 a fevereiro de 2016.

IX – Projetos de Pesquisa e Extensão do curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

X – Trabalhos de Conclusão de Curso.

Nesta análise documental foram estabelecidos cinco Núcleos Direcionadores (ND) ou questões de pesquisa, através das quais buscou-se compreender:

1. Qual a concepção de Saúde assumida na proposta de formação do CLII?
2. Quais são as disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos e áreas de conhecimento em Saúde no PPP do CLII?
3. Como se dá a inserção de temas relacionados à Saúde nos projetos de pesquisa e extensão da LLI dentro do Campus Binacional do Oiapoque?
4. Qual a participação da comunidade indígena na construção do PPP ou nas práticas pedagógicas do CLII voltadas à Saúde?

Desde o Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2005, o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Indígena, além de dois anos de formação geral, disponibiliza três diferentes habilitações, a saber: (a) Ciências Sociais; (b) Linguagem e Artes e (c) Ciências da Natureza e Matemática. Essa nomenclatura passa a ser descrita, respectivamente como (a) Ciências humanas; (b) Linguagens e Códigos e (c) Ciências Exatas e da Natureza no PPP de 2011.

Em setembro de 2011, o Projeto Pedagógico de Curso apresenta novo nome ao curso, que passa a ser denominado de Licenciatura Intercultural Indígena (LII) (Resolução 12/2011 – CONSU/UNIFAP).

A licenciatura oferece uma entrada única anual de trinta acadêmicos indígenas que a partir do 5º semestre são divididos nas três possibilidades de habilitação.

Com duração de oito semestres, os quatro primeiros semestres, com ênfase na Formação Geral, procura formar o acadêmico para atuar na parte de organização e gestão da escola indígena. Neste tópico, por exemplo, são discutidos temas contextuais como Povos indígenas e Legislação Indigenista, Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar indígena, Povos indígenas no Amapá, Políticas de Revitalização Cultural e Lingüística, Saúde e Educação Indígena, Organização e Legislação da Educação Escolar Indígena, Cultura, Identidade e Educação, Didatização para escolas Indígenas I, além da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Docência I. A partir do 5º semestre o acadêmico opta por um das três linhas de formação para se aprofundar em uma das áreas do conhecimento e assim preparar-se para atuar nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas comunidades indígenas (UNIFAP, 2011, p. 2).

Nos PPP, tanto de 2005 como de 2011, a saúde é assumida como um tema contextual, **Saúde e Educação Indígena**, na matriz conceitual de Formação Geral, onde é trabalhada em carga horária presencial, vivencial e tutorial e em conteúdos correlatos em duas habilitações: Ciências Sociais/Humanas e Ciências da Natureza e Matemática /Ciências Exatas e da Natureza.

Os Temas Contextuais, “inter-relacionam diversas experiências teóricas e práticas, de acordo com as especificidades das diferentes áreas e disciplinas que se fizerem necessárias para o desenvolvimento das discussões e atividades referentes ao tema” (UNIFAP, 2005, p. 35). A fundamentação do currículo do curso é referenciada como se mostra no texto seguinte:

O currículo do curso de Licenciatura Indígena está fundamentado na realidade das comunidades indígenas do Amapá e Norte do Amapá e os professores alunos serão formados de modo a responder de forma reflexiva e participativa às demandas e problemas de suas escolas e comunidades. Portanto, a concepção da formação em Licenciaturas deverá adquirir um novo enfoque, tendo como perspectiva a formação de professores de modo a atender às demandas específicas das escolas indígenas (UNIFAP, 2005, p. 37).

No PPP de 2005, observa-se que o tema contextual Saúde e Educação Indígena insere-se na matriz curricular da formação geral do licenciado conforme as especificidades mostradas no

Quadro 3:

Quadro 3. Tema Contextual Saúde e Educação Indígena.

TEMA CONTEXTUAL	CONJUNTO DE CONHECIMENTOS	MAPA CONCEITUAL MÍNIMO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
<p>SAÚDE E EDUCAÇÃO INDÍGENA</p> <p>Carga Horária (horas)</p> <p>Presenciais: 115 Vivenciais: 30 Tutoriais: 20 Total: 165 CR: 11</p>	<p>Medicina Farmácia Biologia Nutrição Antropologia História Geografia Sociologia Educação Letras</p>	<p>1. Estudo sobre a SAÚDE indígena e sua relação com as mudanças sociais, geográficas e históricas, com ênfase sobre a realidade dos povos indígenas do Amapá.</p> <p>2. Discussão de políticas de educação e SAÚDE voltadas às demandas indígenas.</p>	<p>Discutir a questão da SAÚDE indígena e suas relações com as Agencias financiadora e gestora;</p> <p>Construir projetos de pesquisa e extensão voltados às questões de SAÚDE e educação indígenas.</p>

Fonte: UNIFAP, 2005. Projeto Político Pedagógico do Curso Educação Escolar Indígena.

Observa-se que esse tema contextual foi ofertado desde o I Módulo do Curso de Educação Escolar Indígena.

Como prevê o Projeto Coletivo do Curso, no período de 22/06 a 27/07 foram trabalhadas apenas as horas denominadas presenciais. 140 h para o tema contextual Fundamentos da Educação Escolar Indígena e 115 h para Saúde e Educação. As horas denominadas vivenciais e tutoriais (40h, 30h para FEEI e 20h e 30h para SE) serão executadas pelos acadêmicos em suas comunidades com acompanhamento dos professores entre setembro e outubro de 2007, totalizando assim a carga horária prevista na matriz curricular do curso (UNIFAP, 2007, p. 3).

Para a apreensão das concepções a respeito da temática saúde na proposta de formação dos professores indígenas, analisamos prioritariamente os seguintes documentos:

I - Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de LII de 2005;

II - Relatório de acompanhamento das atividades didático-pedagógicas do 1º módulo do curso de educação escolar indígena;

- V - Documento final do “Seminário da Licenciatura Intercultural Indígena: Avaliando o Projeto Político Pedagógico”, realizado de 29 /11 a 03/12/11;
- VII - Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena com alterações (Resolução 12/2011 CONSU/UNIFAP);
- VIII - Planos de Ensino dos professores do curso, executados de 2010 a fevereiro de 2016.

A partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2005, pudemos entender a saúde como **campo de demanda crescente na comunidade indígena** e cuja formação de professores para atender essa demanda requer um **preparo específico e diferenciado**.

A Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, a qual fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, no artigo 6º afirma:

Art. 6º A formação dos professores das escolas indígena será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores. Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização (BRASIL, 1999b, apud UNIFAP, 2005, p.12).

Conforme o PPP existe a necessidade de se atender as especificidades da escolarização indígena nas aldeias, de acordo com a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. Na prática, já existem muitas escolas com índios como professores, mas em geral, eles se limitam a atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios. Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores. Falta igualmente a capacitação especializada aos formadores dos professores índios (BRASIL, 1994, p. 21).

Nas Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1994), no quesito formação de recursos humanos, é imperioso “a formação de índios como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde...” (BRASIL, 1994, p. 21) reforçando a saúde como **campo de demanda nas aldeias**, o qual requer do indígena uma formação para professor pesquisador com condições para tal.

Ainda no PPP de 2005, a saúde indígena é também referida como um **campo que demanda uma equipe multiprofissional** que atenda as necessidades específicas das comunidades indígenas. Neste sentido é vista como um **campo para experiências teóricas e práticas**.

Entendeu-se que para os povos indígenas obterem sua autodeterminação e tratar das questões que lhes digam respeito - sejam as de natureza socioeconômica, sociocultural, lingüística, de meio ambiente, de **saúde** e de educação, precisam de uma equipe de diversos profissionais indígenas, pois estes têm um papel importante na luta pela "perpetuação de suas culturas e territórios" (UNIFAP, 2005, p. 13).

Uma equipe de diversos profissionais, cujo olhar esteja voltado à saúde de seu povo, vem ao encontro do anseio dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará, como pode ser observado no Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque (APIO, 2009). Dentre algumas diretrizes de saúde propostas no Plano citado, estão a garantia do atendimento à saúde indígena com profissionais habilitados e qualificados; garantia de ações de assistência farmacêutica com respeito às práticas tradicionais indígenas; prioridade na formação e contratação dos trabalhadores indígenas para executar as ações de saúde indígena. Entendemos assim, com relação às práticas tradicionais indígenas, que diferentes atores trabalham neste contexto, com seus conhecimentos empíricos, como os pajés, as parteiras, os xamãs, as rezadeiras, os raizeiros, mas outros profissionais indígenas somam-se à esta equipe de cuidado após sua formação acadêmica em cursos de nível médio e superior e, ainda profissionais não indígenas de saúde.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), no documento “Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa”, 2010, traz para discussão o fato de muitos sistemas de saúde no mundo estarem seccionados e com problemas para atender as demandas de saúde que são cada vez mais complexas, o que se afirma com relação às necessidades relativas à saúde indígena. A mudança de um sistema de saúde fragmentado para um integrado, necessita de equipes de assistência de saúde interprofissionais aproveitando as capacidades de cada profissional que a compõe, partilhando as decisões sobre a conduta nos diferentes casos e a prestação de cuidados de saúde aos pacientes e comunidade com a melhor qualidade possível (OMS, 2010, p. 10).

A assistência à saúde indígena deve embasar-se na visão diferenciada dos conhecedores em saúde tradicionais, sob a perspectiva da integralidade e do entendimento de equipe, e, acima de tudo, focada no usuário, nesse caso indígena, com ênfase em suas

especificidades de saúde, “respeitando suas preferências, valores, situação familiar, condição social e estilo de vida”, e onde estes possam participar no programa terapêutico do cuidado, com decisões compartilhadas - prática colaborativa centrada no usuário (SILVA, 2015, p. 20).

Neste contexto, é necessário que a universidade esteja unida e articulada com as secretarias de educação, organizações e comunidades indígenas, associações de professores indígenas e outras instituições de suporte. Observa-se que a educação em saúde configura-se assim como **campo que demanda reflexão sobre o papel libertador da educação com vistas à autonomia.**

Assim, justamente em razão de a educação escolar se apresentar com essas possibilidades – como instrumento de dominação cultural ou como instrumento de libertação – e outras, é fundamental que se tome como ponto de partida da proposta pedagógica do Curso a reflexão crítica acerca do papel da educação escolar, no contexto em que diz lhes diz respeito, ou seja, nas comunidades e povos indígenas no Brasil e, particularmente, no Amapá. Desta maneira, a proposta considera tanto o papel histórico de dominação como as possibilidades em termos de autonomia que estão postas em relação à educação escolar para os indígenas (UNIFAP, 2005, p.28).

Os pressupostos de uma educação indígena integracionista, praticada por jesuítas após o descobrimento, e que perdurou até a Constituição Federal de 1988, propunha aniquilar a língua materna indígena e conformá-los ao modo de vida e cultura dos não-indígenas, ou seja integrá-los à outra cultura, a partir da aniquilação de seus saberes.

Fazendo uma analogia com a teoria de Paulo Freire (1987), onde expressa que os dominantes (opressores), se utilizam da educação com objetivo de uma prática de dominação para com os dominados (oprimidos) em oposição à Pedagogia da Libertação. A educação surgiria como prática da liberdade, cujo movimento libertário deveria partir dos próprios oprimidos, dispostos a transformar sua realidade, mudando a ideia de uma educação bancária, onde o que se é ensinado nunca poderá ser mudado, e onde os conteúdos são fragmentos da realidade.

Desta forma, para os povos indígenas, cuja educação opressora serviu como instrumento de dominação e integração à sociedade envolvente, pela Pedagogia da Libertação podemos refletir que os ideais desses povos necessitam ser respeitados em suas diferentes maneiras de conhecer, de produzir conhecimento e de se utilizarem dele para defender seus direitos.

Neste sentido, a proposta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, por meio de seu Projeto Político Pedagógico precisa explicitar esse posicionamento pedagógico.

Existe um reconhecimento de que a saúde indígena, no quesito competências dos acadêmicos indígenas, é uma área que deve ser discutida nas suas relações com as Agências financiadoras e gestora no contexto das políticas públicas de saúde, como parte do mapa conceitual mínimo.

No relatório de acompanhamento das atividades didático-pedagógicas do 1º módulo do curso de Educação Escolar Indígena de 2007, pode-se apreender a saúde também como **campo de discussão das políticas públicas de prevenção e promoção de saúde.**

É preciso, pois, pensar em políticas públicas de saúde, educação, trabalho e renda, lazer e preservação cultural para a comunidade. Todas essas políticas precisam ser pensadas como elementos preventivos tomando como parâmetro o índice de crescimento populacional da comunidade. Uma das ações que poderia ser realizada nessa comunidade é um projeto de aproveitamento das frutas sazonais, o que geraria a oportunidade de trabalho de renda para as pessoas da comunidade; a oferta do ensino regular de 5ª a 8ª série seria outra alternativa de ocupação para os jovens em idade escolar, que atualmente é feito através do Sistema Modular de Ensino; projetos de revitalização cultural da comunidade, focalizando o artesanato, poderia se configurar como um meio de ocupação e geração de renda para essas pessoas, além de projetos de prevenção à **saúde** familiar e alternativas de lazer (UNIFAP, 2007, p. 8).

O texto acima se refere à diversas políticas públicas, as quais no contexto do artigo 3º da Lei 8080/90 incorporam fatores determinantes e condicionantes para a saúde, que apresentam dentre outros, a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, a atividade física, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. Para a Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS), os DSS são os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população (BUSS, 2007, p. 78).

Nota-se que o anseio da população indígena por acesso a serviços de saúde, é permeado por outros desejos como educação, trabalho e renda, lazer e preservação cultural para a comunidade. Por serem os povos indígenas detentores de especificidades em todos os condicionantes e determinantes em saúde, necessitam de um olhar diferenciado sobre as particularidades de situações em cada etnia e em cada uma de suas comunidades. Aplicar-se-ia aqui o conceito de equidade, onde diferentes sujeitos com diferentes necessidades devem ser tratados diferentemente no enfrentamento das iniquidades de saúde ainda mais no contexto atual da saúde indígena, onde surgem outros desafios à saúde dos povos indígenas, que incluem doenças crônicas não-transmissíveis, contaminação ambiental, crescente urbanização e dificuldades de sustentabilidade alimentar (BRASIL, 2008).

De acordo com este relatório a saúde é um **campo para atividades vivenciais** onde procura-se sedimentar as discussões realizadas em aulas presenciais e um **campo para apropriação de conceitos ou noções** que norteiam o processo de formação indígena inserida na forma de pensar e agir próprios dos povos indígenas. A importância das práticas vivenciais encontra-se bem definida quando expressada dentro do PPP da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá como segue:

O acompanhamento das atividades vivenciais dos alunos do Curso de Educação Escolar Indígena é uma atividade fundamental no processo de escolarização dos acadêmicos indígenas. Isto porque os assessoramentos sedimentam o que eles discutiram ao longo das horas presenciais. É nesse período que, em contato com sua realidade, o acadêmico pode discutir pontos cruciais para sua formação. Esse é um momento para as comparações/compreensões dos delineamentos dos processos de formação indígenas e não indígenas. As implicações das apropriações de conceitos ou noções que norteiam esses dois processos. É preciso pensar em formas de gerenciar esses processos levando em conta principalmente a forma de pensar e agir próprios dos povos indígenas (UNIFAP, 2005, p. 12).

A partir do Documento final do “Seminário da Licenciatura Intercultural Indígena: Avaliando o Projeto Político Pedagógico”, realizado de 29 /11 a 03/12/11, que avaliou o PPP da LII, pode-se perceber que a saúde é assumida como um **campo de abordagem intercultural** (superando a fragmentação disciplinar), antropológicamente fundamentado, integrante da organização de diretrizes metodológicas e **campo de interesse de uma escola intercultural e interdisciplinar**.

Neste Seminário, foi proposto a redefinição do perfil do egresso, de maneira que se abrindo o diálogo intercultural na formação dos professores com vistas à sua atuação nas respectivas comunidades, compatibilizando os objetivos da formação oferecida no curso com os interesses da escola intercultural na qual os alunos atuariam (UNIFAP, 2011, p. 3).

Já no PPP de 2011, dentre as competências esperadas para o egresso, uma refere-se diretamente à saúde, como já mencionado: “Discutir a questão da saúde indígena e suas relações com as Agencias financiadora e gestora” (UNIFAP, 2011, p. 3).

O graduado em Licenciatura Intercultural Indígena será capaz de realizar uma aproximação da realidade escolar que irá atuar como professor dentro de uma percepção contextualizada do ambiente escolar e de seus problemas específicos, assumindo uma postura comprometida com a qualidade da educação; Realizar Projetos de investigação científica e vivência do “método científico e multidisciplinar”, em práticas realizadas no cotidiano escolar; Articular ensino, pesquisa e extensão por meio da produção e divulgação de trabalhos científicos e culturais junto à comunidade e Desenvolvimento das habilidades individuais dos acadêmicos e a sua formação integral (UNIFAP, 2011, p. 2).

Neste PPP assume-se o seguinte perfil para o egresso da Licenciatura:

Compreender os direitos indígenas no campo da Educação Escolar Indígena;

Compreender a mudança de paradigma, a partir da Constituição de 1988 e suas implicações para os direitos dos índios;

Analisar criticamente os diferentes tipos de currículos;

Compreender a educação escolar como um processo de construção de conhecimentos.

Pensar e construir alternativas curriculares para as escolas indígenas.

Apresentar resultados de pesquisas e propor soluções de problemas.

Compreender a importância da manutenção de suas culturas;

Discutir os processos de mudança linguística em função dos contatos inter-étnico e intercultural;

Construir projetos de pesquisa voltados às demandas indígenas;

Discutir a questão da saúde indígena e suas relações com as Agências financiadora e gestora;

Construir projetos de pesquisa e extensão voltados às questões de saúde e educação indígenas;

Compreender os princípios da educação para a diversidade;

Discutir a inter-relação entre cultura, identidade e educação como processos sócio-historicamente construídos;

Compreender a legislação e organização do e para o campo da Educação Escolar Indígena;

Perceber criticamente a realidade das escolas indígenas frente à legislação.

Discutir as diferentes concepções de Educação Escolar Indígena;

Discutir os modos de transposição didática e didatização nas diferentes áreas do conhecimento, visando a escolas indígenas;

Analisar e elaborar materiais didático-pedagógicos nos diferentes níveis, produzidos para o ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, (re)significando para o contexto escolar indígena;

Compreender os modos de geração, coleta de dados, a partir da etnografia escolar;

Analisar o cotidiano das escolas indígenas e apontar alternativas de intervenção pedagógica (UNIFAP, 2011, p. 3).

Assumindo as competências esperadas, infere-se que a saúde deve ser discutida na LII como um **campo de aproximação com a realidade e de manutenção de suas culturas**, respeitadas em suas raízes culturais e abordada como discussão sobre a pluralidade étnica e cultural.

Para discutirmos manutenção das culturas, é necessário entender o que é cultura, etnia e identidade étnica, os quais apesar de apresentarem conceitos por vezes sobrepostos não são excludentes.

A cultura envolve uma visão do mundo, sistema de crenças, valores e práticas, transmitidos e aprendidos num determinado contexto, e que são característicos de um indivíduo, grupo/comunidade ou organização. É, portanto, dinâmica, reconhecendo igualmente que todos nós somos indivíduos com cultura, que envolve a nossa nacionalidade, etnia, género, idade, meio socioeconómico e educacional, orientação sexual, religião, língua, (in) capacidade, entre outros atributos. Entendemos por etnia e identidade étnica a pertença a um grupo caracterizado por práticas e valores específicos, que se prendem com a sua origem. Não se limita, assim, à cor da pele, nem exige que uma pessoa se identifique apenas com uma identidade étnica (que poderá ser múltipla) (MOLEIRO, 2010, p. 506).

Segundo Raymundo (2013, p. 221), existe um simbolismo que leva alguns grupos a pensarem que povos que “possuem sistemas de cura próprios, como os indígenas, por exemplo, não desejariam receber atenção em saúde baseada em modelos biomédicos”.

Nessa discussão, valoriza-se a primazia da cultura indígena na promoção de saúde e prevenção de doenças e o itinerário terapêutico indígena no tratamento e cura das enfermidades. Porém a transitoriedade entre os diferentes modelos de atenção à saúde se assenta na interculturalidade em saúde.

O PPP de 2011 preconiza ainda a realização de **projetos de investigação e vivência do método científico**, entendendo-se também a saúde como campo para estas estratégias na formação do docente indígena.

A partir da análise documental de setenta e dois Planos de Ensino do curso de LII, desenvolvidos entre 2010 e fevereiro de 2016 permitiu-se apreender conceitos de saúde abordados pelos professores a partir dos temas contextual **“Saúde e Educação Indígena”**.

As ementas, objetivos e conteúdos em Saúde e Educação Indígena, divididas em sua carga horária presencial, em I e II, trazem discussões sobre o que é saúde na concepção indígena e sua relação com outros entendimentos de saúde para debater as mudanças ocorridas nos âmbitos social, geográfico e histórico para os povos indígenas do Amapá. Além de debater os mecanismos de articulação política para a assistência diferenciada à saúde dos povos indígenas, confronta os sistemas médicos indígenas em relação à medicina ocidental e revela uma preocupação em compreender a visão de saúde e suas práticas para os acadêmicos indígenas.

Também sugerem uma reflexão sobre as relações existentes entre o processo saúde/doença vivenciados por povos indígenas e a relação entre este e os sistemas de saúde indígena na abrangência das localidades que vivem os discentes e suas comunidades. Procura identificar, dentro do processo de saúde e doença, as práticas educativas vivenciadas pelos povos indígenas com uma análise crítica sobre as mesmas. Dentro da perspectiva étnica e cultural, tem o objetivo de propiciar a discussão sobre os determinantes que interferem neste processo e as maneiras de prevenção de agravos e promoção de saúde. E, ainda, discorre com os alunos maneiras de inserção da temática nas salas de aula, sendo um deles relacionado ao uso de substâncias psicoativas.

Também tem sido abordado, neste tema contextual, a valorização da medicina tradicional indígena baseada em experiências exitosas das diferentes etnias e comunidades e oportunizada a troca de experiências na medicina tradicional indígena entre as etnias presentes no curso. Ao reforçar o protagonismo social do docente indígena como parte da equipe multiprofissional nas ações para prevenção de problemas relacionados à medicação verde, discute conteúdos e ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de fitofármacos. Enfoca ainda as contradições entre as práticas do modelo biomédico e a medicina tradicional indígena na proposta de uma atenção diferenciada às comunidades.

O conceito ampliado e multidimensional da saúde, no contexto do desenvolvimento sustentável, preservação do meio ambiente, sua relação com as mudanças climáticas, sociais e históricas, influenciando a realidade dos povos indígenas e seu perfil epidemiológico é enfatizado. A evolução histórica da atenção à saúde indígena é abordada, desde o início do século XX até os dias atuais, reafirmando os direitos indígenas fundamentados na legislação brasileira e nas políticas públicas para a saúde indígena. O termo Subsistema de Atenção à

Saúde Indígena aparece uma única vez nas Referências do Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Dando continuidade à inserção da saúde no curso de LII pode-se constatar que na matriz conceitual da habilitação “Linguagem e Artes” não existem temas contextuais ou conteúdos especificamente relacionados à saúde.

A matriz conceitual da habilitação “Ciências Sociais/Ciências Humanas” apresenta conteúdos relacionados à temática saúde, *nos temas contextuais* **Desenvolvimento e Qualidade de Vida e Desenvolvimento e Meio Ambiente**.

A saúde pode ser visualizada em **Desenvolvimento e Qualidade de Vida** a partir dos elementos constantes no PPP de 2005, conforme **Quadro 4**.

Quadro 4. Tema Contextual Desenvolvimento e Qualidade de Vida.

TEMA CONTEXTUAL Ciências Sociais ou Ciências Humanas	CONJUNTO DE CONHECIMENTOS	MAPA CONCEITUAL MÍNIMO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
DESENVOLVIMENTO E QUALIDADE DE VIDA <i>Presenciais: 215h</i> <i>Vivenciais: 50h</i> <i>Tutorias: 20h</i> <i>Total: 285h</i> <i>CR: 19</i>	Antropologia Nutrição Medicina Biologia Agronomia Ecologia Economia Ciências Naturais	1. Autosustentação e produção de alimentos; 2. Problemas ambientais em áreas indígenas; 3. Políticas e projetos implementados junto às comunidades indígenas no decorrer do século XX; 4. Alternativas de desenvolvimento de acordo com a realidade cultural e interesses indígenas; 5. Políticas públicas de SAÚDE; 6. Concepções de SAÚDE e DOENÇAS;	Fazer diagnóstico dos recursos naturais e produtivos; Analisar os projetos de preservação ambiental; Propor implementação de projetos auto-sustentáveis nas comunidades indígenas;

Fonte: UNIFAP, 2005. Projeto Político Pedagógico do Curso Educação Escolar Indígena.

Neste conteúdo, procura-se abordar o desenvolvimento e a qualidade de vida, sob a perspectiva da filosofia e da antropologia discutindo as múltiplas culturas, saberes, ciências e verdades. A relação entre ideologia, valores, conduta humana e a política são discutidos de forma a desencadear uma reflexão crítica sobre os problemas fundamentais do ser, do pensar e do agir humanos.

Em *Desenvolvimento e Meio Ambiente* são abordados alguns exemplos de protagonismo ameríndio na história brasileira e a busca pela inter-relação entre os conhecimentos de cada etnia com as teorias históricas da biogeografia, bem como geossistema, domínios morfolo-climáticos, biodiversidade amazônica.

Quadro 5. Tema Contextual Desenvolvimento e Meio Ambiente.

TEMA CONTEXTUAL Ciências Sociais ou Ciências Humanas	CONJUNTO DE CONHECIMENTOS	MAPA CONCEITUAL MÍNIMO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE <i>Presenciais: 215h</i> <i>Vivenciais: 50h</i> <i>Tutorias: 20h</i> <i>Total: 285h</i> <i>CR: 19</i>	Antropologia Nutrição Medicina Biologia Agronomia Ecologia Economia Ciências Naturais	1. Estudo e discussão da questão ambiental a partir da perspectiva da autonomia dos povos indígenas; 2. Problemas ambientais em áreas indígenas; 3. Alternativas de desenvolvimento de acordo com a realidade cultural e interesses indígenas.	Analisar criticamente a questão ambiental em terras indígenas; Analisar os projetos de preservação ambiental; Propor implementação de projetos autosustentáveis nas comunidades indígenas;

Fonte: UNIFAP, 2005. Projeto Político Pedagógico do Curso Educação Escolar Indígena.

Já na matriz conceitual da habilitação em Ciências Exatas e da Natureza, os temas contextuais ou conteúdos pertinentes à saúde, encontram-se em **Qualidade de Vida**. Vale

salientar que, ainda dentro dessa habilitação, o tema contextual **Usos Ambientais e Qualidade de Vida**, apresenta no mapa de competências e habilidades, a proposta de discussão de auto sustentabilidade para uma melhor qualidade de vida (**Quadro 6**).

Quadro 6. Tema Contextual Qualidade de Vida.

TEMA CONTEXTUAL Ciências Exatas e da Natureza	CONJUNTO DE CONHECIMENTOS	MAPA CONCEITUAL MÍNIMO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
QUALIDADE DE VIDA <i>Presenciais: 215h</i> <i>Vivenciais: 50h</i> <i>Tutorias: 20h</i> <i>Total: 285h</i> <i>CR: 19</i>	Antropologia Sociologia Medicina Nutrição Matemática Geografia Biologia Física Química	1. Introdução à estatística; 2. Alcoolismo; 3. Epidemias tropicais; 4. DST/AIDS 5. Transformações do espaço geográfico e doenças; 6. Utilização da cartografia na compreensão da distribuição das doenças; 7. Nutrição; 8. Doenças infectocontagiosas; 9. Contaminação da água; 10. Higiene Pessoal; 11. Mudanças no Corpo Humano (ritos de passagem) 12. Concepções indígenas sobre saúde;	Conhecer representações gráficas de quantidade; Identificar critérios que definam a qualidade de vida; Conhecer as diferentes abordagens conceituais relativas à saúde e a doença; Reconhecer a importância da higiene pessoal na prevenção de doenças

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso Educação Escolar Indígena. UNIFAP, 2005

O tema contextual **Qualidade de Vida** apresenta-se com diferentes ênfases, sendo que uma delas propõe uma reflexão sobre os pressupostos que fundamentam as teorias e as práticas de qualidade de vida, as relações sociais e inter-geracionais, a finitude (morte e espiritualidade); ainda, saberes e interculturalidade indígena. Este tema contextual tem como um de seus objetivos, compreender a qualidade de vida na sua multidimensionalidade, e as transformações do espaço geográfico e a incidência das doenças.

Aborda também a educação ambiental, objetivando o desenvolvimento de competências e habilidades com aplicações nas relações das comunidades indígenas ao trabalhar a percepção homem/natureza e suas inter-relações. Na sua ênfase em biologia, procura discutir a relação ecológica das comunidades indígenas com os peixes, anfíbios, répteis e aves além de outros conteúdos pertinentes. Com ênfase em matemática procura estabelecer a relação entre matemática e qualidade de vida no contexto dos temas de interesse dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará.

Como dito acima, outro tema contextual na habilitação em Ciências Exatas denomina-se **Usos Ambientais e Qualidade de Vida**, resumido no (**Quadro 7**).

Quadro 7. Tema Contextual Usos Ambientais e Qualidade de Vida.

TEMA CONTEXTUAL Ciências Exatas e da Natureza	CONJUNTO DE CONHECIMENTOS	MAPA CONCEITUAL MÍNIMO	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES
USOS AMBIENTAIS E QUALIDADE DE VIDA Presenciais: 215h Vivenciais: 50h Tutorias: 20h Total: 285h CR: 19	Biologia Geografia Química Física Matemática Agronomia Direito Antropologia	1. Bens Renováveis e não-renováveis; 2. Agricultura familiar; 3. Agricultura intensiva 4. Legislação dos usos dos recursos naturais; 5. Agropecuária, bovinocultura, suinocultura, etc.; 6. Tratamento de rejeitos e resíduos; 7. Uso da flora	Conhecer a legislação ambiental; Conhecer e discutir as diferentes racionalidades do uso dos bens renováveis e não renováveis; Trabalhar a auto-sustentabilidade para uma melhor qualidade de vida; Aplicar a matemática às questões ambientais. Discutir alternativas para produção de materiais didático-pedagógicos.

Fonte: UNIFAP, 2005. Projeto Político Pedagógico do Curso Educação Escolar Indígena.

O **Quadro 8** mostra temas contextuais relacionados com a saúde na LII:

Quadro 8. Temas Contextuais por semestre e habilitação.

Projeto Político Pedagógico 2011		
HABILITAÇÃO	SEMESTRE	TEMA CONTEXTUAL
Formação geral	2º	Saúde e Educação Indígena
Ciências Humanas	6º	Desenvolvimento e Qualidade de Vida
	7º	Desenvolvimento e Meio Ambiente
Ciências Exatas e da Natureza	6º	Qualidade de Vida
	7º	Usos Ambientais e Qualidade de Vida

Fonte: UNIFAP, 2011. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Observa-se pela análise documental, que o PPP de 2005 foi fruto de uma construção conjunta entre comunidade acadêmica, representantes indígenas e de instituições governamentais e não governamentais, que integraram um Grupo de Trabalho inicial formado pela UNIFAP em 2003, com intuito de traçar uma proposta de acesso à universidade que atendesse a população indígena e suas comunidades.

A proposta de Curso, portanto, já foi resultado de uma metodologia de trabalho que priorizou dar voz àqueles que são os maiores interessados na discussão do GT, ou seja, os indígenas (UNIFAP, 2005, p. 29).

Identifica-se importante participação da comunidade indígena na construção conjunta de uma proposta curricular que envolvesse a participação dos índios e de suas comunidades, que se observa na citação:

O reconhecimento dos indígenas e, o conseqüente reconhecimento de uma nação plural, implica em também se reconhecer uma nova concepção de educação, que implica a possibilidade da construção de especificidades pedagógicas em seu sentido mais amplo. Estas especificidades deverão incluir as concepções e práticas pedagógicas em sala de aula, mas também os demais aspectos da educação, inclusive aquele referente ao campo organizacional, fundamental para assegurar perspectiva intercultural: participação dos índios e de suas comunidades nas propostas curriculares, comunidades indígenas e o controle social nos sistemas de ensino, gestão e financiamento dos cursos de formação de professores indígenas, os diferentes modelos de organização e funcionamento das escolas indígenas, a inclusão da categoria professor indígena nos planos de carreira das secretarias de educação / concursos para o ingresso destes professores nos quadros destas secretarias etc (UNIFAP, 2005, p. 16).

O Projeto Político Pedagógico fomenta uma discussão sobre a garantia de condições para que os docentes indígenas pudessem solidificar a escola indígena com uma educação fundamentada na especificidade, diferenciação e interculturalidade. Assim, a matriz curricular para o Curso Educação Escolar Indígena buscou conceber a educação com reconhecimento às diferenças culturais. “A seleção dos Temas Contextuais partiu dos interesses e das necessidades específicas das comunidades indígenas participantes, particularmente daqueles que se fizeram presentes nas discussões desta proposta” (UNIFAP, 2005, p. 36).

Os representantes indígenas fizeram apontamentos que elencaram várias dificuldades a serem trabalhadas no processo formativo dos professores, sugerindo que os temas pudessem sofrer alterações durante o curso de graduação. Para tanto, os docentes precisariam ser sensíveis às necessidades de adequação, concebidas na experimentação da problemática indígena, e fomentadas nas pesquisas realizadas pelos acadêmicos indígenas.

Uma preocupação presente nas discussões que envolvem a formação de professores indígenas diz respeito justamente ao tratamento fragmentado das questões e problemas que afetam suas comunidades. Sem uma visão holística e crítica das suas realidades o professor estaria sem os instrumentos básicos que lhe facilitaria mediar os problemas que dizem respeito a sua área de atuação. Na direção de uma formação que esteja atenta a esta questão, vale citar a *Carta da Transdisciplinaridade*, particularmente o seu artigo 8º: “Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar revaloriza o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos” (D’AMBROSIO, 1994, p. 32 apud UNIFAP, 2005, p. 36).

O Relatório de acompanhamento das atividades didático-pedagógicas do 1º módulo do curso de educação escolar indígena da UNIFAP, documento II, traz uma síntese das reuniões feitas junto às comunidades indígenas e a FUNAI – Oiapoque, para debater questões relativas ao processo seletivo para ingresso no curso para o ano de 2008. Dentre outros aspectos o documento enfatiza número de vagas por etnia, forma de acesso e a decisão sobre a prerrogativa de que qualquer indígena que tenha concluído ensino médio pudesse ingressar no curso de formação de professores indígenas e não somente os que já exercem essa função nas escolas indígenas. (UNIFAP, 2007).

O Documento final do “Seminário da Licenciatura Intercultural Indígena: Avaliando o Projeto Político Pedagógico”, realizado de 29 /11 a 03/12/11, documento V, trata da relevância do preparo dos docentes para trabalhar no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, em contexto intercultural sem quebras ou divisões segmentares das disciplinas, de onde se compreende a importância da temática saúde no diálogo transdisciplinar. Neste documento constam recomendações à UNIFAP:

A implementação de um programa de formação dos docentes que atuam **e/ou** atuarão no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena que observe a especificidade das culturas e dos povos indígenas e a perspectiva metodológica de uma abordagem intercultural em contexto plurilíngue superando a fragmentação disciplinar (UNIFAP, 2011, p. 1).

A partir da busca virtual no Departamento de Extensão (DEX) - Registro de Atividade de Extensão e no Departamento de Pesquisa (DPQ) da UNIFAP não foram encontrados projetos de pesquisa ou extensão relacionados à saúde e vinculados ao curso de LII. Já no Documento Norteador para Estágio Supervisionado em Docência I (documento VI) temas relacionados à saúde são instigados a serem observados pelos estagiários, como alimentação nas escolas indígenas e outros conteúdos que possam estar sendo abordados dentro do Programa Saúde na Escola (PSE), voltado à saúde do escolar indígena.

No levantamento sobre trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dos egressos, foram encontrados, dentre cinquenta e cinco trabalhos concluídos até 2014, oito trabalhos com ênfase em saúde.

Em 2011:

1. HIPÓLITO, R. A Busca pela Revitalização da Medicina Tradicional dos Índios Karipunas. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por: Adilson Mendes. UNIFAP, 2011.
2. FIGUEIREDO, G. N. Breve Histórico das Políticas de Saúde Indígena e a Realidade da Saúde na Aldeia Kumarumã na Atualidade. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por: Adilson Mendes. UNIFAP, 2011.
3. IAPARRA, F. I. A realidade do lixo na aldeia kumenê. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por: Adilson Mendes. UNIFAP, 2011.
4. VIDAL, P. N. O índice de massa corporal dos moradores da aldeia kunanã. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por: Adilson Mendes. UNIFAP, 2011.

Em 2013:

1. FORTE, V. B. Conscientização do problema do lixo na aldeia Taminã, Terra Indígena Uaçá. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por: Marina Teófilo Pignati. UNIFAP, 2013.
2. IAPARRA, D. Saúde e higiene pessoal dos moradores da aldeia Kumenê. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por: Marina Teófilo Pignati. UNIFAP, 2013.
3. NARCISO, E., NARCISO, L. F. Avaliação da qualidade de vida dos moradores da aldeia Kumarumã portadores de diabetes. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por: Adilson Mendes. UNIFAP, 2013.
4. FELICIO, I. B. Qualidade de vida dos moradores da aldeia Kumenê: uma comparação com presente e o passado. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientado por: Adilson Mendes. UNIFAP, 2013.

É possível perceber que a temática saúde foi bastante enfatizada no CLII da UNIFAP, no período de 2011 a 2013 sempre contextualizando com as diferenças e semelhanças entre as culturas de diferentes etnias que frequentam a Universidade com respeito à sua intimidade com a natureza e formas próprias de agir e pensar. Sendo estas pesquisas orientadas pelos professores: Adilson Mendes e Marina Teófilo Pignati.

5.3 A temática saúde na formação do professor indígena: a visão dos egressos.

Este subcapítulo descreve os resultados encontrados pela análise da escala atitudinal, do tipo Likert, utilizada nesta pesquisa.

Na escala atitudinal, as assertivas foram investigadas em 02 (duas) Dimensões (D), apresentadas no **Quadro 9**.

Quadro 9. Apresentação das dimensões com suas assertivas e média geral.

Dimensões	Assertiva	Média
Dimensão A: Inserção da temática Saúde na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá.	1, 2, 3, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21	3,24
Dimensão B: Preparo do professor indígena na Licenciatura Intercultural Indígena para o desenvolvimento de estratégias para o trabalho docente em saúde.	4, 7, 9, 10, 16, 17, 19, 22	3,32
Média Geral das Dimensões		3,28

As médias para cada uma das assertivas, investigadas no instrumento, estão especificadas na tabela abaixo:

Tabela II. Resultado das médias das assertivas.

Assertiva - Média Geral	
Assertiva	Média
A1	3,55
A2	3,64
A3	2,64
A4	3,36
A5	3,09
A6	3,09
A7	3,27
A8	3,09
A9	3,82
A10	2,82
A11	2,82
A12	2,73
A13	3,64
A14	3,91
A15	3,91
A16	3,45
A17	3,36
A18	2,45
A19	3,45
A20	3,73
A21	3,09
A22	3,00

Fonte: Sistematizado pela autora.

5.3.1 Inserção da temática Saúde na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá.

Como visto no **Quadro 9**, a média geral desta dimensão encontra-se em zona de conforto (3,24). A continuação a **Figura 9** mostra as médias de cada uma das assertivas que a compuseram.

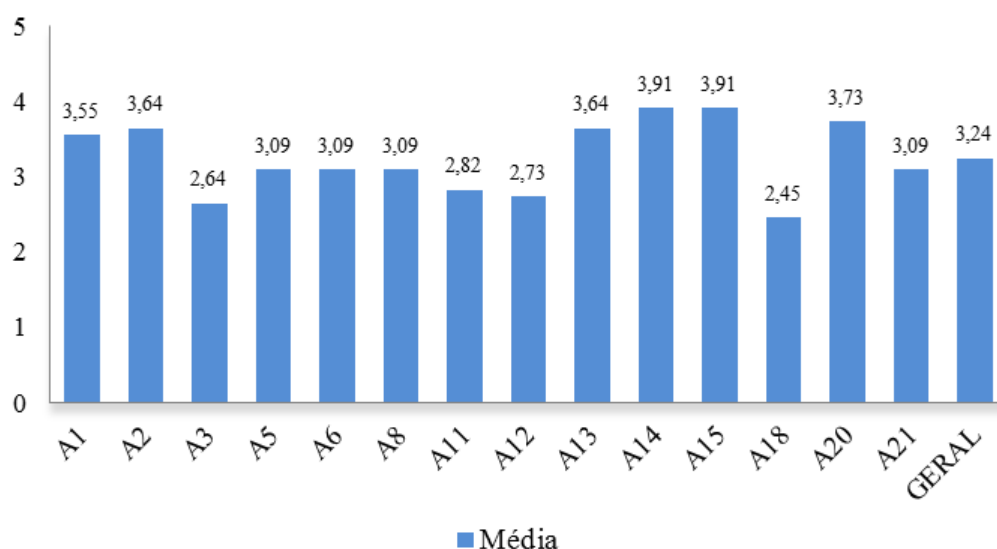


Figura 9. Médias das assertivas da *Dimensão A*: Inserção da temática Saúde na Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá. Oiapoque/AP, 2016. Calculado a partir dos dados primários da pesquisa.

Frente à assertiva “Na minha graduação, a temática Saúde foi discutida em uma (1) ou mais disciplinas específicas para Saúde”, 91% dos egressos concordam e 9% acham que discordam (média 3,64). Houve também concordância de 82% dos egressos com a assertiva 5 “O tema Saúde foi desenvolvido em disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos, dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC)”, (média de 3,09). Como mostrado na **Figura 10**.

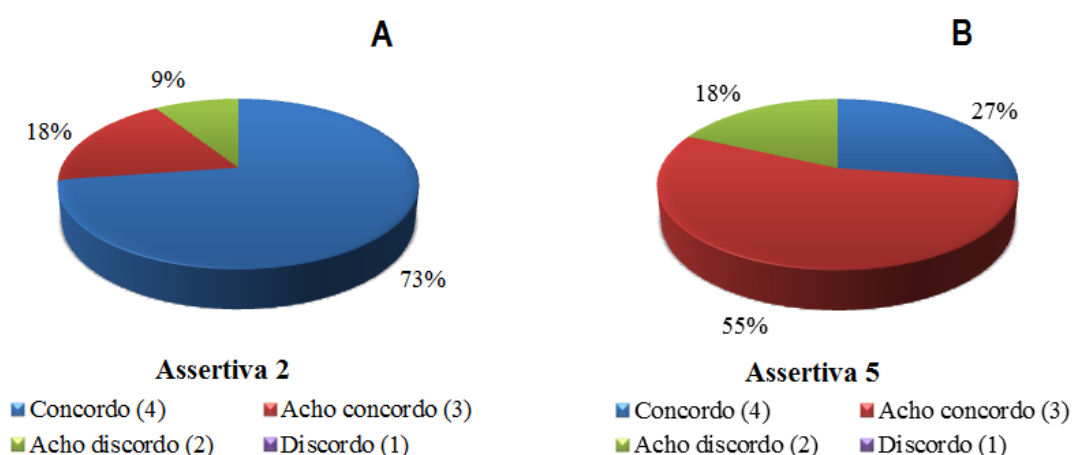


Figura 10. Abordagem do tema saúde. **A:** Assertiva 2 - Na minha graduação, a temática Saúde foi discutida em uma (1) ou mais disciplinas específicas para Saúde. **B:** Assertiva 5 - O tema Saúde foi desenvolvido em disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos, dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O reconhecimento de que a temática saúde foi abordada, durante o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, condiz com o Projeto Político Pedagógico do Curso, conforme visto em subcapítulo anterior.

Por unanimidade, os egressos concordam que “Durante o Curso foi conversado sobre ética (respeito a si mesmo, ao outro e à natureza) nas pesquisas e nas ações de atenção à saúde envolvendo comunidades indígenas”, (média 3,73) mostrado na **Figura 11**.

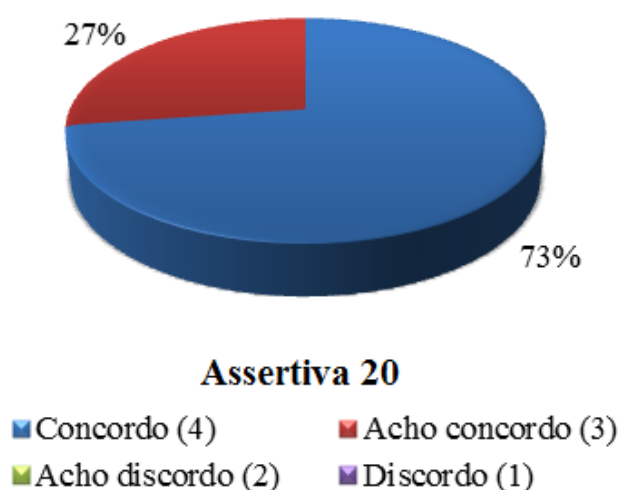


Figura 11. Resultado percentual da análise da assertiva 20: Durante o Curso foi conversado sobre ética (respeito a si mesmo, ao outro e à natureza) nas pesquisas e nas ações de atenção à saúde envolvendo comunidades indígenas.

Brostolin (2010), comenta que o saber indígena “envolve muitos valores éticos relacionados à pessoa e o seu meio, a natureza, a vida vegetal e animal, nessa convivência pratica-se o respeito, que ensina diversas estratégias de apropriação do entorno do ambiente”, p. 49.

A assertiva 11 “Foi discutido dentro do tema Saúde, os diferentes entendimentos para os povos indígenas, sobre o que é o processo saúde-doença” teve a concordância de 73% dos egressos, sendo que 27% dos egressos discordam ou acham que discordam, (média 2,82) situada em zona de alerta como mostrado na **Figura 12**.

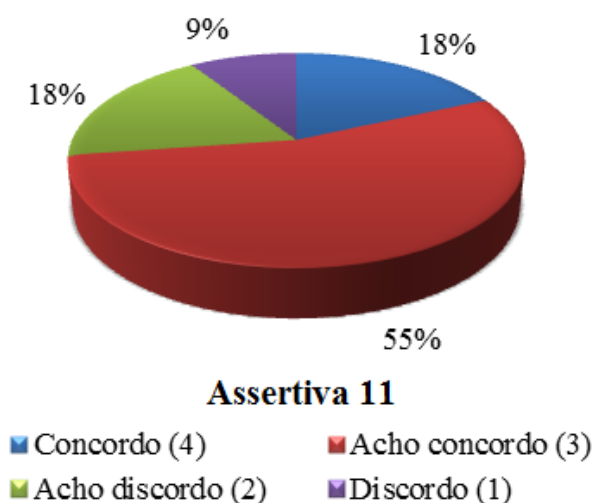


Figura 12. Análise percentual da assertiva 11: Foi discutido dentro do tema Saúde, os diferentes entendimentos para os povos indígenas, sobre o que é o processo saúde-doença.

Entendemos que esse achado aponta para a necessidade de maior aprofundamento sobre a temática de atenção integral à saúde dos povos indígenas, com respeito às suas concepções próprias sobre o processo saúde-doença e às suas especificidades culturais sobre condições de vida e desenvolvimento.

Como se mostra na **Figura 13** mais da metade dos egressos (73% concordam com a assertiva) “No Curso se discutiu como enfrentar as fraquezas, vulnerabilidades ou fragilidades, que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino incluindo os alunos da escola indígena; (Vulnerabilidade pode ser falta de imunidade, de conhecimento)”, (média 3,09).

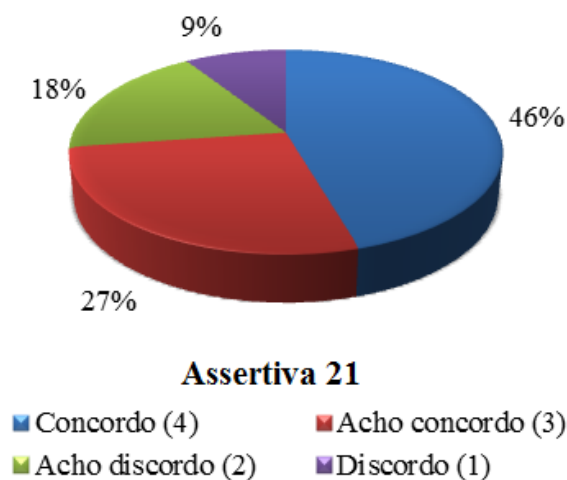


Figura 13. Análise percentual da assertiva 21: No Curso se discutiu como enfrentar as fraquezas, vulnerabilidades ou fragilidades, que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino incluindo os alunos da escola indígena.

Os egressos também concordam com a assertiva “O tema Saúde foi discutido por docentes preparados para abordar saúde e doença dentro do contexto indígena” (média 3,09).

Figura 14.

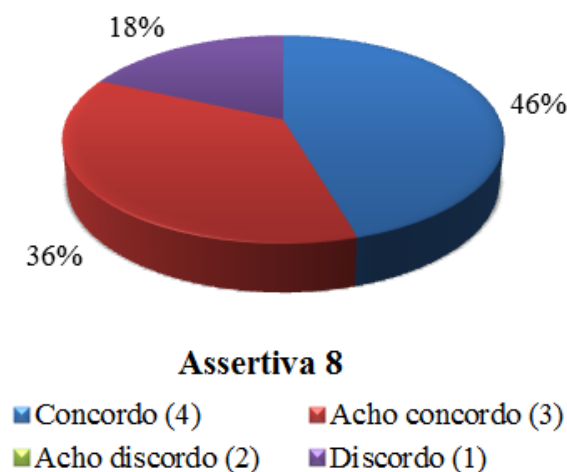


Figura 14. Análise percentual da Assertiva 8: O tema Saúde foi discutido por docentes preparados para abordar saúde e doença dentro do contexto indígena.

O preparo de recursos humanos para o trabalho em contextos interculturais, nesse caso a docência no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, para a temática saúde, requer uma maior atenção, dada as especificidades dos povos indígenas, representados no Curso por diferentes etnias.

Profissionais, que atuam na formação de professores precisam compreender que o “conhecimento indígena não está dado, ele precisa ser sistematizado e formalizado para que possa ser trabalhado como conhecimento escolar” (GALLOIS, 2005 apud GRUPIONI, 2013, p. 75).

São muitos os perfis e as competências que o docente indígena deverá desenvolver e dominar durante sua formação de acordo com o “Orientador para a elaboração de novas propostas de formação de professores indígenas” (BRASIL, 2002c). Segundo Grupioni (2013), p. 74, esse professor, que está sendo formado, incorpora inúmeros papéis e habilidades, sendo o tempo da formação exíguo para tamanho desafio.

Espera-se, entre outras competências, que o professor indígena seja um profundo conhecedor da história e das práticas culturais de seu grupo; que seja capaz de pesquisar e sistematizar conhecimentos; que tenha interesse e conhecimento por sua língua materna, de modo a ser capaz de compreender sua estrutura e a gerar materiais para seu estudo em sala de aula; que exerça o papel de mediador e articulador de informações entre sua comunidade, a escola e a sociedade envolvente; que seja capaz de propor uma organização curricular que oriente o trabalho a ser desenvolvido na escola, sequenciando conhecimentos e habilidades que seus alunos irão desenvolver (GRUPIONI, 2013, p.74).

Assim, a maneira como os programas de formação percebem o conhecimento indígena é muito importante, pois há um equívoco ao supor que o conhecimento indígena esteja “formalizado na mente dos professores em formação, bastando que tenham incentivo para transpor para o papel algo que naturalmente já está dado” (GRUPIONI, 2013, p.75).

No que tange à discussão de Políticas e Programas em Saúde e, frente à assertiva “Durante o Curso foi discutido o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política dos povos indígenas”, os egressos se dividem: metade concorda e metade discorda, total ou parcialmente, (média 2,64). **Figura 15.**

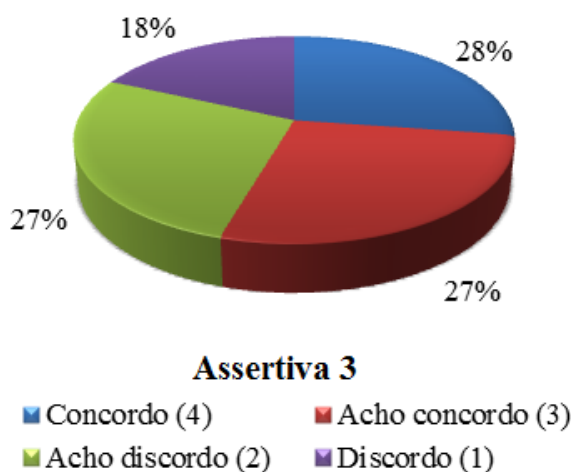


Figura 15. Análise percentual da Assertiva 3: Durante o Curso foi discutido o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política dos povos indígenas.

Com 73% de concordância e 27% de discordância, os egressos manifestam que “Durante o Curso foi tratada a organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas na forma de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e Pólos-Base, no nível local, onde a atenção primária e os serviços de referência se situam”, (média 3,09). **Figura 16.**

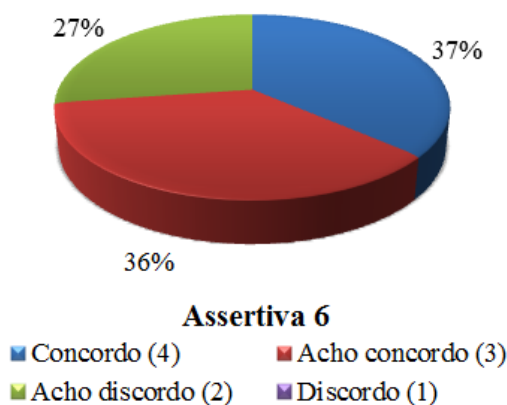


Figura 16. Análise percentual da Assertiva 6: Durante o Curso foi tratada a organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas na forma de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e Pólos-Base, no nível local, onde a atenção primária e os serviços de referência se situam.

As respostas a estas assertivas apontam para a necessidade de melhoria na abordagem da temática da organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas, com atenção às suas especificidades.

A atenção integral à saúde dos povos indígenas é uma das atribuições da **Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI)**, criada em 2010, e integrante do Ministério da Saúde. Cabe a este, a coordenação da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e a gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI/SUS). Uma nova forma de atenção à saúde indígena e da gestão dessa, de maneira descentralizada e autônoma, deveria ser efetivada por meio dos 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) que foram divididos por critérios territoriais e baseados na localização geográfica das comunidades indígenas, sendo que alguns DSEIs compreendem mais de um município e outros mais de um estado. Além desses distritos, os Polos Base, as Casas de Saúde Indígena (CASAI) e postos de saúde fazem parte da estrutura administrativa da SESAI.

Neste contexto, as ações de atenção à saúde indígena e educação em saúde, devem respeitar as especificidades culturais e o perfil epidemiológico de cada povo, observando-se as práticas de saúde tradicionais indígenas. Para tais ações, a SESAI poderá propor a articulação com estados, municípios e organizações não-governamentais, em conformidade com as políticas e os programas do SUS. Dentre as atribuições da **Secretaria Especial de Saúde Indígena** está o fortalecimento do Controle Social no Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (BRASIL, 2010).

Os egressos, frente à assertiva “Durante o Curso foi discutido como acompanhar e fiscalizar as ações de saúde dirigidas aos povos indígenas, através do Controle Social”, tiveram uma média 2,73, considerada em zona de alerta. **Figura 17.**

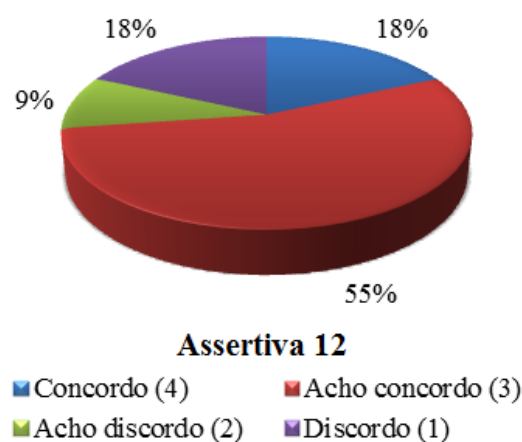


Figura 17. Análise percentual da Assertiva 12: Durante o Curso foi discutido como acompanhar e fiscalizar as ações de saúde dirigidas aos povos indígenas, através do Controle Social.

O Controle Social, mecanismo de fiscalização das ações de atenção à saúde, representa segundo Garnelo (2003), espaços políticos, para além da luta pelo direito à saúde.

Assim, o controle social deve ser entendido como uma forma de atividade política exercida pelas organizações indígenas em busca da obtenção, junto às instituições gestoras das políticas sanitárias, de espaços de poder a serem utilizados não apenas nas lutas pelo direito à saúde, mas também no contexto geral das relações interétnicas (GARNELO, 2003, p. 312).

Ainda no contexto de Políticas e Programas de Saúde, frente à assertiva “No Curso foi discutido o Programa Saúde na Escola (PSE)”, mais da metade dos egressos discordam (média 2,45). **Figura 18.**

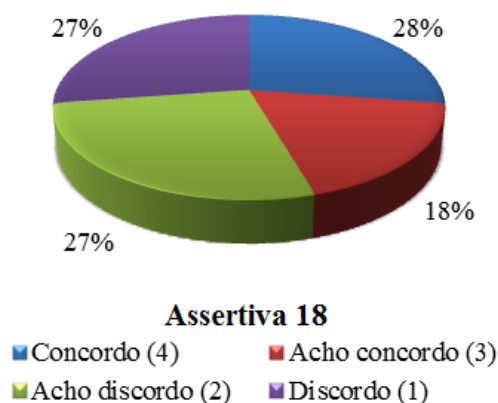


Figura 18. Análise percentual da Assertiva 18: No Curso foi discutido o Programa Saúde na Escola (PSE).

É importante que a discussão sobre o PSE, na formação dos docentes indígena, tenha um olhar diferenciado no que se refere à saúde de crianças e jovens do ensino básico nas escolas indígenas e às necessidade de divulgação do Programa Saúde na Escola, para a sensibilização dos discentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, quanto aos mecanismos de adesão das escolas indígenas ao mesmo.

Considerando que cada lugar tem suas características e sua cultura, as práticas em saúde na escola para garantir construções compartilhadas de saberes apoiadas nas histórias individuais e coletivas, devem considerar os diferentes contextos em que são realizadas, respeitando o saber popular e o formal, na construção de propostas que façam sentido para os sujeitos que ali vivem. Para isto, é fundamental a participação ativa dos diversos integrantes da comunidade escolar, dos profissionais de saúde e, principalmente, dos adolescentes e jovens na construção do Projeto do PSE, uma vez que as ações inovadoras de saúde na educação deverão progressivamente, serem incorporadas no Plano Político Pedagógico da escola, conforme Portaria 1861 (BRASIL, 2007c, p. 1).

Ressalta-se o papel fundamental do docente indígena na interlocução entre a escola indígena e o PSE que deve objetivar a redução das vulnerabilidades, individual, social e institucional. “A saúde, como produção social, exige a participação ativa de todos os sujeitos na construção de ações que visam às escolhas mais saudáveis” (Brasil, 2011, p.15).

A promoção da saúde, com ênfase nos hábitos de vida, foi apontada na assertiva “No curso foi discutido sobre o adoecimento do povo indígena relacionado ao seu modo de vida e aos fatores sociais e ambientais”, onde a totalidade dos respondentes permaneceu entre a concordância total e parcial (média 3,64). **Figura 19.**

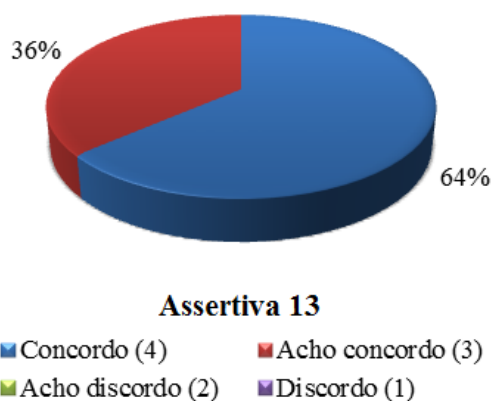


Figura 19. Análise percentual da Assertiva 13: No curso foi discutido sobre o adoecimento do povo indígena relacionado ao seu modo de vida e aos fatores sociais e ambientais.

Os egressos também concordam que “O Curso possibilitou compreender a importância da mudança de hábitos de vida (mudar algumas atitudes e comportamentos), individual e coletiva, para melhorar a saúde nas comunidades indígenas” (média 3,91).

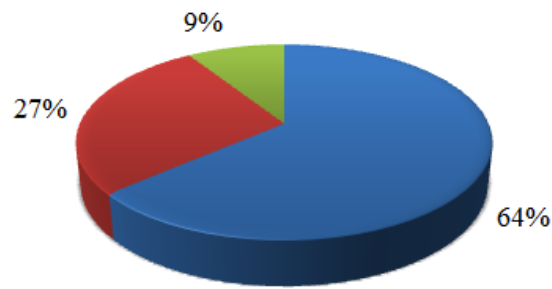
Figura 20.



Figura 20. Análise percentual da Assertiva 15: O Curso possibilitou compreender a importância da mudança de hábitos de vida (mudar algumas atitudes e comportamentos), individual e coletiva, para melhorar a saúde nas comunidades indígenas.

É desafiadora a utilização de uma proposta pedagógica que propicie aos estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena o conhecimento de estratégias didáticas a serem utilizadas nas escolas indígenas que respeitem o conhecimento prévio dos estudantes indígenas para a mediação de novas aprendizagens. As estratégias devem incorporar, em suas práticas docentes, as concepções indígenas sobre o processo saúde-doença-tratamento, aliadas à diversificação de métodos que facilitem a construção de novos conhecimentos. “O entendimento de que conhecer implica acesso e constante reconstrução das informações; a valorização da prática como estrutura para o aprender; a compreensão de que a motivação para aprendizagem produz-se no cruzamento dos projetos pessoais com as condições sócio-educativas” são pressupostos da aprendizagem de adultos na Aprendizagem Baseada em Problemas (BATISTA, 2005, p. 233).

Os egressos também concordam com a assertiva “O curso apresentou conhecimentos para discutir a prevenção de doenças com os alunos das escolas indígenas e suas comunidades” (média 3,55). **Figura 21.**



Assertiva 1

■ Concordo (4) ■ Acho concordo (3)
■ Acho discordo (2) ■ Discordo (1)

Figura 21. Análise percentual da Assertiva 1: O curso apresentou conhecimentos para discutir a prevenção de doenças com os alunos das escolas indígenas e suas comunidades.

Atividades sobre a prevenção de doenças com alunos nas escolas indígenas e em suas comunidades devem considerar, entre outras, as doenças infecciosas e parasitárias e as doenças do aparelho respiratório que são agravos causadores de morbimortalidade entre a população indígena. No escopo das doenças infecciosas e parasitárias predominaram as intercorrências por verminoses e diarreias e, nas doenças do aparelho respiratório, as Infecções das Vias Aéreas Superiores (IVAS) e pneumonias.

Tanto o parasitismo intestinal como as diarreias são conhecidas causas de morbidade entre os povos indígenas do Brasil, especialmente entre as crianças. Vários estudos sustentam que essas condições estão, em maior ou menor grau, associadas a precárias condições de saneamento, a crescente degradação ambiental, a restrição territorial, a inadequações e a baixa efetividade dos programas de controle do parasitismo intestinal e das diarreias em área indígena (GARNELO E PONTES, 2012, p. 82).

As afirmativas acima, que tratam da prevenção de doenças, da relação entre adoecimento e o modo de vida, da mudança de hábitos e do adoecimento relacionado aos fatores sociais e ambientais, adentram um campo de discussão que diz respeito a maneira de viver dos povos indígenas e suas concepções diferenciadas sobre adoecimento. Alguns comportamentos sofrem reforço pelo estímulo social como, por exemplo, o uso de álcool e dos agravos relacionados a ele. A utilização por grupos indígenas de bebidas alcoólicas é “parte integrante da construção de vínculo social, pois é uma manifestação importante de sociabilidade inter e intragrupal” (LANGDON, 2005, p. 110 apud SOUZA, 2012).

Dentre as atribuições mais relevantes, a serem executadas por profissionais que atuam na saúde indígena, estão as atividades voltadas à prevenção de doenças, sendo estas,

infectocongiósas, (por meio de vacinação, crônico-degenerativas ou ainda às relacionadas aos comportamentos humanos, onde evidenciam-se mais obstáculos. Estes tornam-se maiores se há pretensão de “induzir mudanças de hábitos, como prática de atividades físicas, alteração na alimentação, utilização de preservativo, redução ou interrupção do consumo de substâncias psicoativas, ilícitas ou lícitas, como cigarro e álcool” (GARNELO E PONTES, 2012, p. 109).

Frente a todas as especificidades discutidas até o presente momento, os egressos, por unanimidade, concordam que “Durante o Curso foi discutida a integração da medicina tradicional indígena com a medicina ocidental e o uso de medicamentos”, (média 3,91).

Figura 22.



Figura 22. Análise percentual da Assertiva 14: Durante o Curso foi discutida a integração da medicina tradicional indígena com a medicina ocidental e o uso de medicamentos.

A potencialização do diálogo intercultural, entre a medicina tradicional indígena e outras maneiras de promover, prevenir e tratar em saúde vem ao encontro dos anseios dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Daí a importância da abordagem interdisciplinar em saúde, que resulta em concepções diferentes sobre as fronteiras dos sistemas médicos, tais como: as da biomedicina, da medicina popular e da medicina indígena. Fronteiras essas que não são fixas e rígidas, mas são “fluídas e, onde continuamente, existem apropriações das práticas de um sistema pelo outro” (LANGDON, 2007, p.113).

5.3.2 Preparo do professor indígena na Licenciatura Intercultural Indígena para o desenvolvimento de estratégias para o trabalho docente em saúde.

Esta dimensão apresentou uma média de 3,32. A **Figura 23** mostra as médias de cada uma das assertivas que a compuseram.

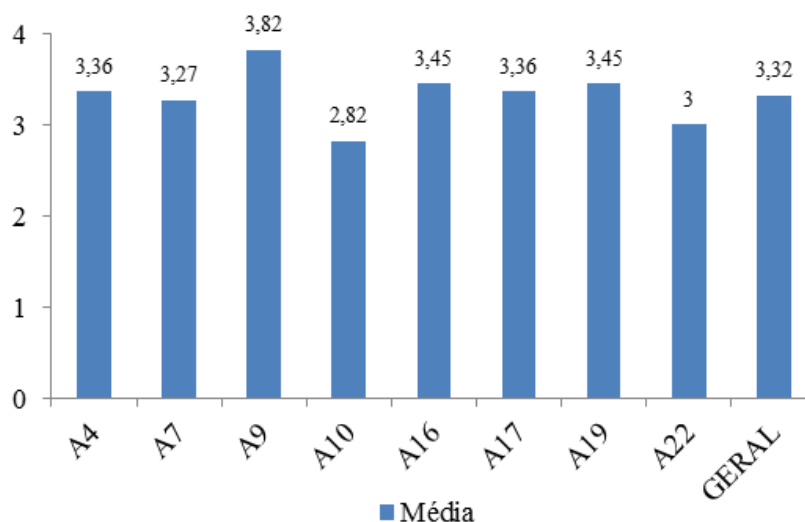


Figura 23. Médias das assertivas da Dimensão B: Preparo do professor indígena na Licenciatura Intercultural Indígena para o desenvolvimento de estratégias para o trabalho docente em saúde. Oiapoque/AP, 2016. Calculado a partir dos dados primários da pesquisa.

Frente à assertiva “O curso permitiu o desenvolvimento de competências (habilidades) para que o docente pudesse dialogar com os alunos das escolas indígenas sobre como promover saúde individual e coletiva” houve 91% de concordância, (média 3,36). O mesmo ocorreu com a afirmativa “O tema Saúde foi desenvolvido de diferentes maneiras e permitiu o desenvolvimento de minhas competências (habilidades) como professor para discutir saúde individual e coletiva nas escolas indígenas e suas comunidades”, (91% de concordância e média de 3,45). **Figura 24.**

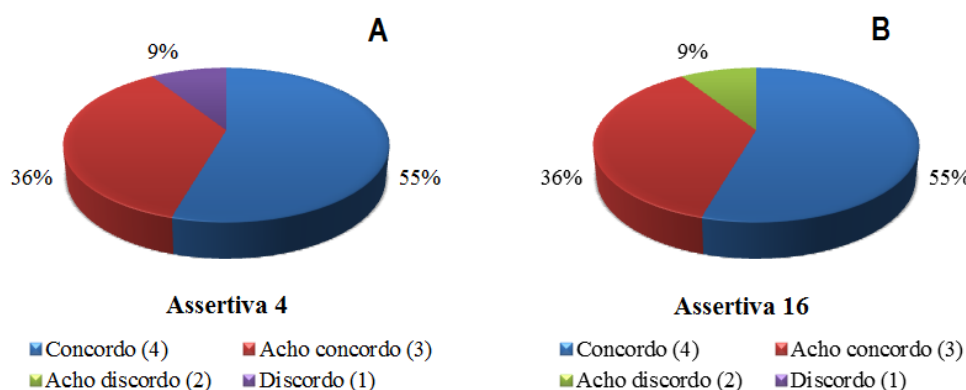


Figura 24. Análise percentual sobre desenvolvimento de competências. **A:** Assertiva 4 - O curso permitiu o desenvolvimento de competências (habilidades) para que o docente pudesse dialogar com os alunos das escolas indígenas sobre como promover saúde individual e coletiva. **B:** Assertiva 16 - O tema Saúde foi desenvolvido de diferentes maneiras e permitiu o desenvolvimento de minhas competências (habilidades) como professor para discutir saúde individual e coletiva nas escolas indígenas e suas comunidades.

Entendemos que para que haja o desenvolvimento de competências e para que se possa dialogar sobre o tema Saúde, com os alunos e comunidades indígenas, faz-se necessária a observação dos seguintes itens: a) a compreensão dos seus direitos, no campo da saúde, b) a importância do respeito e manutenção de suas culturas, c) a questão da saúde indígena (como o perfil epidemiológico de cada povo) e suas relações com as Instituições gestoras, d) a construção de projetos de pesquisa e extensão, voltados às questões de saúde indígena com propostas de soluções de problemas (UNIFAP, 2005).

Como pode se observar na **Figura 25** os egressos também concordaram (total ou parcialmente) com as assertivas “O curso preparou o professor para a criação de estratégias (modo de trabalho) para debater o tema saúde com o grupo de alunos nas escolas indígenas e em sua comunidade” (média 3,27) e “O tema Saúde incentivou a criação de estratégias (modo de trabalho) para proporcionar diálogo e desenvolver conteúdos sobre saúde e doença com alunos e comunidade indígena” 9% acharam que discordaram (média 3,45).

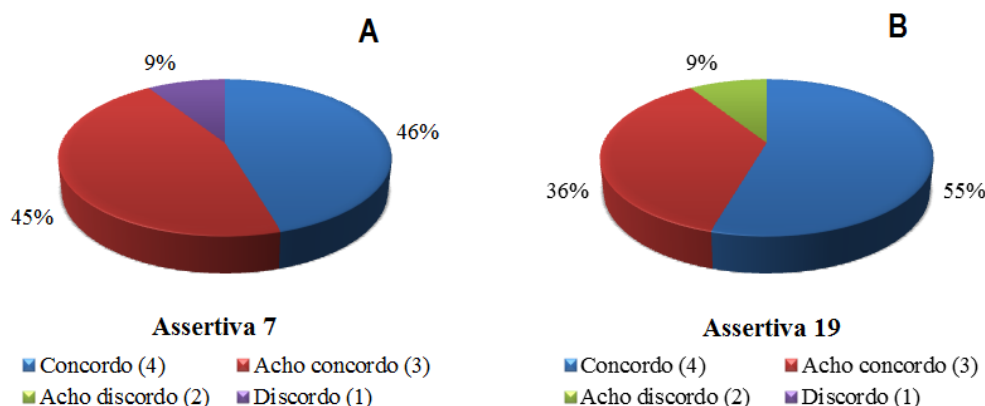


Figura 25. Análise percentual sobre a preparação do professor para criação de estratégias. **A:** Assertiva 7 - O curso preparou o professor para a criação de estratégias (modo de trabalho) para debater o tema saúde com o grupo de alunos nas escolas indígenas e em sua comunidade. **B:** Assertiva 19 - O tema Saúde incentivou a criação de estratégias (modo de trabalho) para proporcionar diálogo e desenvolver conteúdos sobre saúde e doença com alunos e comunidade indígena.

Para a criação de estratégias de trabalho para que o docente indígena possa atuar em suas escolas e comunidades, faz-se necessário: análise do cotidiano das escolas indígenas, para apontamento de alternativas de intervenção pedagógica, pensar e construir alternativas curriculares e ainda discutir sobre a inter-relação entre cultura, identidade e educação (UNIFAP, 2005).

Como se mostra na **Figura 26** os egressos reconhecem ainda que “Durante o Curso foi discutida a necessidade de preparar melhor os profissionais para trabalharem nos contextos interculturais” (média 3,82).



Figura 26. Análise percentual sobre a Assertiva 9: Durante o Curso foi discutida a necessidade de preparar melhor os profissionais para trabalharem nos contextos interculturais.

Essa discussão é essencial, pois ao tratarmos do preparo de profissionais que irão atuar em contextos interculturais, incluímos docentes preparados para trazer debates inovadores.

É fundamental que se coloque à disposição dos professores indígenas novas discussões de ensino, de língua, cultura, sociedade, fundamentadas na diversidade cultural e lingüística, pois se trata de garantir as condições para que os docentes indígenas venham a consolidar uma escola que possa constituir-se em um espaço aberto para a construção de possibilidades de desenvolvimento de uma educação pautada na especificidade, diferenciação e interculturalidade (UNIFAP, 2005, p.27).

Frente à assertiva “Durante o Curso foi discutido como promover ações de saúde específicas em situações especiais, como por exemplo, campanhas de vacina, mutirão de limpeza, recolhimento e destino correto do lixo da aldeia, e outras”, 91% dos egressos concordaram (média 3,36). **Figura 27.**

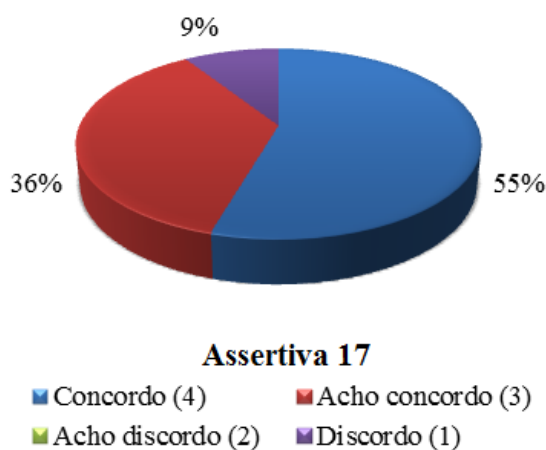


Figura 27. Análise percentual da Assertiva 17: Durante o Curso foi discutido como promover ações de saúde específicas em situações especiais, como por exemplo, campanhas de vacina, mutirão de limpeza, recolhimento e destino correto do lixo da aldeia, e outras.

No entanto, como mostrado na **Figura 28** quando deparados com a assertiva “As disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos relacionados à saúde, mostraram como podem ser desenvolvidas campanhas ou ações de saúde com alunos das escolas indígenas e comunidade”, 73% dos egressos concordam ou acham que concordam, mas uma parcela significativa deles, (27%) discordam. Esta assertiva teve uma média de 2,82, considerada em zona de alerta.

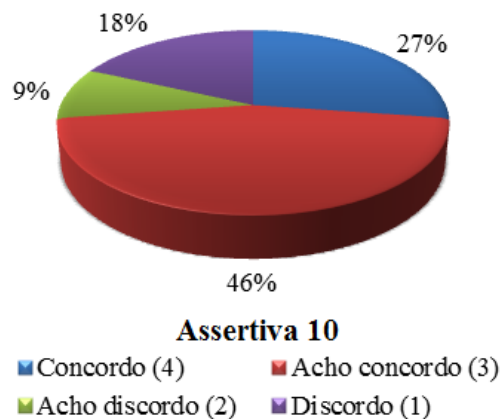


Figura 28. Análise percentual da Assertiva 10: As disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos relacionados à saúde, mostraram como podem ser desenvolvidas campanhas ou ações de saúde com alunos das escolas indígenas e comunidade.

A abordagem sobre campanhas ou ações de saúde nas comunidades indígenas necessita adequar-se ao modo de vida e concepções próprias dos povos indígenas, sobre os jeitos ou maneiras de conhecer, ver, dizer, trocar e fazer dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Para Gallois (2006):

[...] é importante entender os sistemas de conhecimento que fundamentam as práticas culturais dos grupos indígenas. São modos de perceber, de classificar e de relacionar seres e objetos no mundo, compondo sistemas de conhecimento muito diversificados. Incluem saberes usados no cotidiano ou em contextos rituais. São transmitidos por pessoas comuns ou por especialistas. Remetem a aspectos visíveis ou invisíveis da vida social, tanto dos humanos, como de outros seres do universo. Todos esses saberes se transformam dinamicamente, sendo objeto de experiência e de atualização constantes (GALLOIS, 2006, p 26).

Finalmente, na **Figura 29** com relação frente à assertiva “O tema Saúde possibilitou a produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, como livros, cartazes, vídeos, músicas, CDs, DVDs ou outros materiais sobre prevenção de doenças e promoção de saúde”, a média das respostas dos egressos foi de 3,00 (limítrofe com a zona de alerta e 27% de discordância).

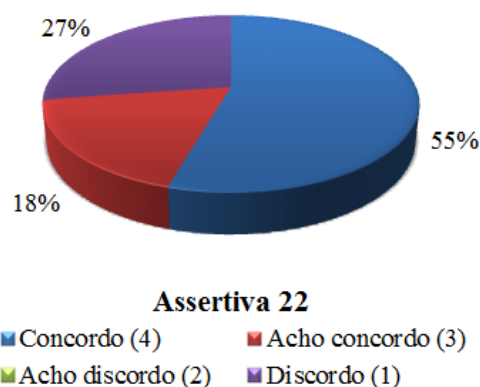


Figura 29. Análise percentual da Assertiva 22: O tema Saúde possibilitou a produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, como livros, cartazes, vídeos, músicas, CDs, DVDs ou outros materiais sobre prevenção de doenças e promoção de saúde.

Entendemos que a produção didática tem valor imensurável no contexto indígena, sobretudo quando elaborada por professores no decorrer de cursos de licenciatura com a sabedoria própria de cada etnia. De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) cada material traz em si “valores e conhecimentos sobre as relações humanas, o mundo natural, cosmologias, práticas de produção e reprodução de diferentes concepções e visões de mundo” e tem sua riqueza evidenciada na expressão da língua materna (originárias) por meio da valorização e revitalização das mesmas (BRASIL, 2008, p.4).

Gallois, 2005 (apud Grupioni 2013, p. 75) faz uma reflexão a respeito de professores em formação e dos cuidados ao se tratar a confecção de materiais didáticos específicos e diferenciados e parte do pressuposto de que os “professores em formação são depositários do conhecimento do grupo e de que basta dominar algumas técnicas (a da escrita, entre elas) para que possam produzir materiais específicos para a escola indígena”.

6. CONCLUSÕES

Esta pesquisa procurou investigar a proposta formativa relacionada com a temática Saúde no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá. Nessa identificação, utilizou-se uma abordagem qualitativa e quantitativa, tendo egressos do Curso como sujeitos.

Por meio da análise documental (abordagem qualitativa) foi avaliada a proposta pedagógica do Curso relacionada à Saúde. Esta temática foi identificada como Tema Contextual específico denominado Saúde e Educação Indígena I e II ofertado durante a formação geral do Curso e em Temas Contextuais, como Desenvolvimento e Qualidade de Vida, Desenvolvimento e Meio Ambiente, na habilitação Ciências Sociais/Ciências Humanas e na habilitação Ciências da Natureza e matemática/Ciências Exatas e da Natureza, os temas contextuais são Qualidade de Vida e Usos Ambientais; Qualidade de Vida.

No Projeto Político Pedagógico do Curso, a Saúde apresentou-se como campo de demanda crescente nas comunidades indígenas a qual requer uma equipe multiprofissional na própria universidade, professores com preparo específico e diferenciado para atender essa demanda, sendo também campo para experiências teóricas e práticas. Para tanto, mostrou-se fundamental a articulação da Universidade com Instituições de Educação e com organizações, comunidades e associações de professores indígenas, com vistas à reflexão do papel libertador da educação para fortalecimento da autonomia dos povos indígenas instrumentalizados para discutir as políticas públicas voltadas à prevenção e promoção de sua Saúde. No cenário da investigação e vivência do método científico o tem Saúde apresenta-se como estratégia para a formação do docente indígena.

Por meio de outros documentos analisados, a Saúde é assumida como campo de abordagem intercultural e interdisciplinar visando à superação da fragmentação disciplinar para aproximar-se da realidade indígena e preservar suas culturas.

Numa abordagem quantitativa, a percepção de egressos a respeito de sua formação em Saúde, foi analisada por meio do instrumento da Escala Atitudinal do tipo Likert onde evidenciaram-se conteúdos pertinentes à Saúde que demandam potencialização ou melhorias na proposta de formação docente. Tais melhorias referem-se às discussões mais aprofundadas sobre: acesso à atenção integral à Saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS); mecanismos de fiscalização, como o Controle Social; diferentes

entendimentos sobre o processo saúde-doença; maneiras de desenvolver campanhas ou ações de Saúde com alunos das escolas indígenas e comunidade; Programa Saúde na Escola.

A experiência como docente na Licenciatura Intercultural Indígena revelou a importância da escuta dos discentes indígenas e do diálogo como mediador para uma aprendizagem significativa. A metodologia e os recursos didáticos usados nas aulas foram (e tem sido) objeto de reflexão durante minha prática docente num contínuo repensar sobre as mesmas para valorizar os diferentes entendimentos sobre Saúde, Educação, Cultura e Identidade indígenas com reforço à liberdade de expressão quer seja verbal, não verbal ou corporal. Dentre as singularidades da prática docente ressalta-se a necessidade do respeito às suas relações com seres visíveis e invisíveis, sobrenaturais, relacionadas ao adoecimento associado ao descumprimento de regras de conduta e desrespeito à natureza e à cura mediada pelos curadores tradicionais, como o pajé, auxiliado por espíritos e uso de remédios da mata pertencentes à medicina tradicional indígena.

Tornar o espaço da sala de aula, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, oportuno para a expressão das variadas formas de conhecer, ver, dizer, trocar e fazer dos povos indígenas atendidos na Universidade.

Para isso, faz-se necessário um refinamento do mapa conceitual mínimo e das competências e habilidades esperadas na formação em saúde, dentro do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da aprendizagem significativa, do aprender-ensinar-aprender e da valorização cultural dos povos indígenas do Amapá e norte do Pará.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, W. R. As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese apresentada ao Curso de Pós-Gradua o em Educa o, Setor de Educa o, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- ANDRÉ, M. O que   um Estudo de Caso Qualitativo em Educa o? Revista da FAEEBA – Educa o e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- APIO. ASSOCIA O DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE. Plano de vida dos índios e organiza es indígenas do Oiapoque. Oiapoque: APIO, 2009. 45p.
- AUSTRALIAN NATIONAL UNIVERSITY. Definition of a domestic student. 2016. Disponível em: < <http://www.anu.edu.au/study/apply/definition-of-a-domestic-student>>. Acesso em: 14 abr. 2016.
- AUSUBEL, D. P. Aquisi o e Reten o de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa, Portugal. 2000. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 8 set. 2016.
- BARNES, E. V. “Da Diversidade ao PROLIND: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a forma o superior e povos indígenas”. In: SOUZA, C. N. I. (Org.) et al. Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II. 2010, 220 p. Disponível em <<https://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/PROLIND-2/>>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- BASTOS, C. M. C. B.; NETO, W. G. Acesso de indígenas ao ensino superior e a constru o do curso de Licenciatura Indígena em Educa o no Amapá. (2002-2007). Macapá, 2013.
- BATISTA, N. A. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. Trabalho, Educa o e Saúde, Rio de Janeiro v. 3, n. 2, p. 283-294, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462005000200003>. Acesso em: 22 out. 2015.
- BATISTA, N. A. et al . O enfoque problematizador na forma o de profissionais da saúde. Revista Saúde Pública, São Paulo, v. 39,n. 2,p. 231-237, Apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102005000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2015.
- BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. (Orgs.). Docência em saúde: temas saúde: e experiências. São Paulo: Editora Senac, 2004.
- BERGAMASCHI, M. A., KURROSCHI, A. R. da S. Estudantes indígenas no ensino superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45654/28834>>. Acesso em: 9 abr. 2016.
- BONAMINO, A. Tempos de avalia o educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro, Quartet, 2001.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 368-385. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12937>> Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL, Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012d. Dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas instituições Federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União, República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF.* 28 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm >. Acesso em: 3 maio 2014.

BRASIL. Cria Programa Diversidade na Universidade. Brasília, 2002d. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 13 maio 2016.

BRASIL. Decreto nº 8.072, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. *Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Executivo, Rio de Janeiro - Seção 1 - 24/6/1910, p. 4788, 20 de junho de 1910.* Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

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). Disponível em: <https://www.ufpe.br/remdipe/images/documentos/edu_escolar/ml_04.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL. FUNASA. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Brasília, 2002e.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Exposição de motivos ao encaminhamento das diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: CNE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP n.º 10, de 11 de março de 2002b. Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário. Despacho do Ministro e publicação no *Diário Oficial da União* em 9/4/2002. Brasília, DF, 11 de abril de 2002, seção 1, p. 14. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012b. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7. Disponível em: <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: 27 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 de junho de 2012, seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. E-MEC. Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados, 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 23 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. 2a ed. Brasília: MEC/SECAD, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998a. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF, Diário Oficial da União Abr/1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf>. Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999b. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, nov/1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referenciais para a formação de professores indígenas. 2.ed. Brasília: MEC, 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de convocação nº 5, de 29 de junho de 2005b. Disponível em: < <https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/edital-prolind-2005.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. CAPEMA – Comissão Nacional de Apoio a Produção de Materiais Didáticos Indígenas. FIGUEIREDO, N., GUIMARÃES, S. G. (Orgs.). Brasília, julho de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/indigena/didatico_indigena.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. SEF/DPE. Coordenação geral de apoio às escolas indígenas. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: MEC, 2002c. 84 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. 4^a Conferência Nacional de Saúde Indígena: Relatório final. Brasília: FUNASA, 2007a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. Orientações sobre o Programa Saúde na Escola para a elaboração dos Projetos Locais. Disponível em: http://dab.saude.gov.br/docs/geral/orientacoes_pse.pdf. [2007c]. Acesso em: 04 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria n.º 254, de 31 de janeiro de 2002a. Fundação Nacional de Saúde, 2002. 40 p. Diário Oficial da União n. 26, Seção 1, p. 46 a 49, de 6 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Instrutivo PSE / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Especial da Saúde Indígena. Portal da Saúde. Disponível em: < <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/conheca-a-secretaria-sesai>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

BRASIL. O Programa Diversidade na Universidade e a Construção de uma Política Educacional Anti-Racista. BRAGA, M. L. S.; SILVEIRA, M. H. V. da; (Orgs.). Brasília, 2007d.

BRASIL. Portal Brasil. Acesso à informação. BRASIL, 2012c. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idiommas>>. Acesso em: 08 abr. 2016.

BRASIL. Portal MEC. Ensino Superior. Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas. Brasília, 2012e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 8080/90. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 19 de setembro de 1990a.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 9.836, de 23 de setembro de 1999a. Acrescenta dispositivos à Lei n.º 8.080, de 19 de setembro de 1990, que “dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes”, instituindo o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 de setembro de 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Cadernos Secad 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. HENRIQUES, Ricardo et al (Org.). Brasília, 2007b.

- BRITO, P. O.; DOEBBER, M. B. Estudantes indígenas nas Universidades públicas brasileiras: análise a partir das produções de dissertações e teses. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1202-0.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- BROSTOLIN, M. R.; CRUZ, S. F. Ética e educação indígena: reflexões sobre os sentidos do aprender num contexto cultural diferenciado. *Constr. psicopedag.* São Paulo, v. 18, n. 16, p. 45-54, jun. 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2016.
- BUSS, P. M., FILHO, A. P. A Saúde e seus Determinantes Sociais. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 17(1):77-93, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/physis/v17n1/v17n1a06.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- CAIVANO, S.; FERREIRA, B. J.; DOMENE, S. M. Á. Avaliação da usabilidade do Guia Alimentar Digital móvel segundo a percepção dos usuários. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 5, p.1437-1446, maio 2014.
- CALADO, S. S.; FERREIRA, S. C. R. Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. Trabalho de Mestrado em Educação – Didática das Ciências. DEFCUL – Metodologia da Investigação, 2004/2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/12123665-Analise-de-documentos-metodo-de-recolha-e-analise-de-dados.html>>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- CAMPOS, C. J. G. Método De Análise De Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, s v. 57, n. 5 p. 611-614, set/out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.
- CAPELO, M. R. C.; TOMMASINO, K. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. *Cadernos CERU*, São Paulo, n.15, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75322/78863>>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. *Revista Brasileira de Educação*. Amazonas, n. 22, p. 14-24, jan/fev/mar/abr. 2003.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- D'AMBROSIO, Ubiratan (Org.) *Declarações dos Fóruns de Ciência da Unesco: Veneza, Vancouver, Belém; carta da transdisciplinaridade*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.
- DIEHL, E. E.; PELLEGRINI, M. A. Saúde e povos indígenas no Brasil: o desafio da formação e educação permanente de trabalhadores para atuação em contextos interculturais. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 867-874, abr. 2014.

- FELICIO, I. B. Qualidade de vida dos moradores da aldeia Kumenê: uma comparação com presente e o passado. Trabalho de Conclusão de Curso. UNIFAP, 2013.
- FERREIRA, M. F. F.; CARRARA, K. Implicações do conceito de cidadania de professores sobre comportamentos pró-éticos de estudantes. *Psicologia Argumentativa*, Curitiba, v. 27, n. 58, p. 219-229, jul./set. 2009.
- FIGUEIREDO, G. N. Breve Histórico das Políticas de Saúde Indígena e a Realidade da Saúde na Aldeia Kumarumã na Atualidade. Trabalho de Conclusão de Curso. UNIFAP, 2011.
- FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. *Alea: Estudos Neolatinos*, São Paulo, v.10, n.1, p.29-53, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a03.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
- FORTE, V. B. Conscientização do problema do lixo na aldeia Taminã, Terra Indígena Uaçá. Trabalho de Conclusão de Curso. UNIFAP, 2013.
- FRANCO, M. L. P. B. Análise de Conteúdo. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Direitos Sociais. Saúde. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/saude>>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- GALLOIS, D. T. (org.) Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas. Exemplos no Amapá e norte do Pará. Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena – Iepé, 2006.
- GALLOIS, D. T.; GRUPIONI, D. F. Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará: quem são, onde estão, quantos são, como vivem e o que pensam? IEPÉ, São Paulo, 2003.
- GARNELO, L., PONTES, A. L. (orgs.). Saúde indígena: uma introdução ao tema. Brasília: UNESCO, 2012.
- GARNELO, L.; SAMPAIO, S. Bases sócio-culturais do controle social em saúde indígena: problemas e questões na Região Norte do Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 311-317, Feb. 2003. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2003000100035&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 set. 2016.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES, E. F.; PIOVEZANA, L.; TREICHEL, A. C. Política de acessibilidade à universidade para os indígenas: lei de cotas na realidade da Universidade Federal da Fronteira Sul. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 34, p. 92-116, jan/abr. 2015.
- GONÇALVES, V. L. M.; LEITE, M. M. J. Instrumento para mensuração de atitudes frente ao processo de avaliação de desempenho. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, v. 58, n. 5, p. 563-567, set./out. 2005.
- GRUPIONI, L. D. B. (Org.). Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. Olhar longe, porque o futuro é longe. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo, USF- FFLCH, 2008. 237 p. Tese (Doutorado em Antropologia). Departamento de Antropologia Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. *Pró-Posições*, Campinas, v. 24, n. 2, p. 69-80, maio/ago. 2013.

GUATEMALA. Corte de Constitucionalidad. Constitución Política de La Republica de Guatemala (Aplicada en fallos de la Corte de Constitucionalidad), 2002. Disponível em: <<http://www.ine.gob.gt/archivos/informacionpublica/ConstitucionPoliticaDeLaRepublicaDeGuatemala.pdf>> Acesso em: 26 abr. 2016

HIPÓLITO, R. A Busca pela Revitalização da Medicina Tradicional dos Índios Karipunas. UNIFAP, 2011.

HOFFMANN, M. B. Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, Museu Nacional, 2008. XXI. 344 f.: il. 1v. Tese (Doutorado) - UFRJ/Museu Nacional/ Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2008. Disponível em: <<http://pct.capes.gov.br/teses/2008/31001017021P5/TES.pdf>>. Acesso em: 1 abr. 2016. pp 243-315.

IAPARRA, D. Saúde e higiene pessoal dos moradores da aldeia Kumenê. UNIFAP, 2013.

IAPARRA, F. I. A realidade do lixo na aldeia kumenê. UNIFAP, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico, 2010. Características Gerais dos Indígenas: Resultados do Universo. IBGE: 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000009645608112012562210271925.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 1991/2010. Indígenas. Gráficos e tabelas. IBGE: 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ISA. Instituto Socioambiental. Portal Povos Indígenas no Brasil. O Serviço de Proteção aos Índios (SPI). 2016. Disponível em: <[http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-\(spi\)](http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/orgao-indigenista-oficial/o-servico-de-protecao-aos-indios-(spi))>. Acesso em: 27 abr. 2016.

KING, L. International Survey on Adult Education for Indigenous Peoples. Academic Report: Unesco Institute of Education & University of Victoria - Unit for Children's Rights and First Nations Partnership Program, 2000. p. 44-53. Disponível em: <<http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Canada.pdf>> Acesso em: 2 abr. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

- LANGDON, E. J. Problematizando os projetos de medicina tradicional indígena. In: ____ MEDICINA TRADICIONAL INDÍGENA EM CONTEXTOS, 2007, Brasília. Anais da I reunião de monitoramento, Brasília: Funasa, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1694-medicina_tradicional%20(1).pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- LANGDON, E. J.; DIEHL, E. E. Participação e autonomia nos espaços interculturais de Saúde Indígena: reflexões a partir do sul do Brasil. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 19-36, maio/ago. 2007.
- LASWELL, H. D. *Politics: Who Gets What, When, How*. [S.l.] Literary Licensing, LLC, 2011.
- LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. 4. ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).
- LEOPARDI, Maria Tereza. *Metodologia da pesquisa na saúde*. Santa Maria, RS: Pallotti, 2002. 294 p.
- LIMA, A. C. de S. Povos indígenas e ações afirmativas: as cotas bastam? In: GEA. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil. *Opinião N5*. Flacso: Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/GEA_OPINIAO_N05.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.
- LIMA, M. E. O., NEVES, P. S. C., SILVA, P. B. e. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a08.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2.ed, Salvador, Malabares, 2005, 115 p.
- LÜDKE, M. O CNE e as novas propostas para a formação de professores: uma visão de dentro. In: CARNEIRO DA SILVA, W. (Org.). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: UFF, 1998, p. 35-48.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGGI, R. S. A saúde indígena no Brasil. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, Recife, v. 14, n.1 p. 13-14, jan/mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v14n1/1519-3829-rbsmi-14-01-0013.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2015.
- MARSIGLIA, R. M. G. Docência em saúde: temas e experiências. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, vol.11, n.21. jan./abr. 2007.

- MARTINS, T. A. U. Diálogo intercultural e direito indígena. *Cienc. Cult*, São Paulo, v. 60, n. 4, Oct. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2016.
- McKINLEY, B. et al. *Postsecondary Education for American Indian and Alaska Natives: Higher Education*. [S.l.] Wiley & Sons, 2012. p. VII.
- MEC. Ministério da Educação. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 2002, 177 págs.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec- Abrasco, 2010.
- MINDE, Henry. *Indigenous Peoples – Self-determination, Knowledge, Indigeneity*. Chicago, Eburon Uitgeverij B.V., 2008: pp. 314-316.
- MOLEIRO, C., GONÇALVES, M. Saúde na diversidade: Desenvolvimento de serviços de saúde mental sensíveis à cultura. *Análise Psicológica* (2010), 3 (XXVIII): 505-515. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v28n3/v28n3a10.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 65-81, dez. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 set. 2016.
- MOREIRA, H; CALEFFE, LG. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A; 2006.
- NARCISO, E., NARCISO, L. F. *Avaliação da qualidade de vida dos moradores da aldeia Kumarumã portadores de diabetes*. Trabalho de Conclusão de Curso. UNIFAP, 2013.
- NICOLESCU, B. *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo, Triom: 1999. Tradução do Francês por Lúcia Pereira de Souza.
- OLIVEIRA, A, A. P. de. *Análise documental do processo de capacitação dos multiplicadores do projeto “Nossas crianças: Janelas de oportunidades” no município de São Paulo à luz da Promoção da Saúde*. 2007. 210 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem em Saúde Coletiva) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- OLIVEIRA, J. P. D. *Pacificação e tutela militar na gestão de populações e territórios*. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 125-161, abr. 2014.
- ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS – OEA, 2016. Disponível em: <<http://www.oas.org/es/council/AG/regular/46RGA/documents.asp>>. Acesso em: 14 set. 2016.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO - OIT. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais em países independentes e Resolução da OIT sobre povos indígenas e tribais. 2011. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/node/513>>. Acesso em: 07 de outubro de 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE – OMS. Marco para Ação em Educação Interprofissional e Prática Colaborativa. Genebra – Suíça, 2010. Disponível em: <http://www.paho.org/bra/images/stories/documentos/marco_para_acao.pdf%20>. Acesso em: 22 mar. 2016.

PALADINO, M. Algumas notas para a discussão sobre a situação de acesso e permanência dos povos indígenas na educação superior. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 175-195, dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Prof10/Downloads/5062-15352-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PAULA, L. R. de. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, Dec. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a08v94n238.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

PIRES, M. F. D. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, v. 2, n. 2, p. 173-182. 1998.

PONTES, A. L. D. M. Saúde Indígena Em Perspectiva: Explorando Suas Matrizes Históricas E Ideológicas. *Cadernos de Saúde Pública*, Editora Fiocruz, Rio de Janeiro, v. 31, n. 8, aug. 2015.

PORTAL FUNDAÇÃO DARCY RIBEIRO. Disponível em: <http://www.fundar.org.br/controller.php?pagina=12>. Acesso em: 27 out. 2015.

RAYMUNDO, Marcia Mocellin. Interculturalidade e a conjunção de saberes que congregam a atenção em saúde. *Rev. Bioét.*, Brasília, v. 21, n. 2, p. 218-225, Aug. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 set. 2016.

REGIS, C. G. Ensino de saúde coletiva nos cursos de graduação em enfermagem das Universidades públicas da região norte do Brasil. 2012. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde) – Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2012.

REID, C. *Negotiating Racialized Identities: Indigenous Teacher Education in Australia and Canada*. Australia, Common Ground, 2004. pp. 209-211.

RODRIGUES, D. Médicos e Pajés: Vivências de trabalhos compartilhados. In: PECCININI, D. *Sacralidade da Vida: Índios do Xingu e Médicos da Escola Paulista de Medicina*. São Paulo: Instituto Victor Brecheret, 2012.

SANTOS, R. M dos.; REIS, O. S. A. *Medicina Tradicional Indígena*. Trabalho de conclusão de Curso. UNIFAP, 2011.

SECCHI, D. A formação de professores indígenas para a diversidade. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 331-346, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/411/377.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVA, J. A. M. et al. Educação interprofissional e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. *Rev Esc Enferm USP*, 2015; 49(Esp2):16-24. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v49nspe2/1980-220X-reeusp-49-spe2-0016.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SILVA, L. R. C. et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO — EDUCERE, IX, ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III, 2009, Curitiba. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 29 mar. 2016.

SILVA, P. B. e. Normas sociais e preconceito: o impacto da meritocracia e da igualdade no preconceito contra os cotistas em duas universidades públicas. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45 jul/dez 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2015.

SOUZA, J. de; KANTORSKI, L. P.; LUIS, M. A. V. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/5252/4469>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SOUZA, M. L. P. Da prevenção de doenças à promoção da saúde: reflexões a partir da questão do uso de bebidas alcoólicas por populações indígenas. In GARNELO, L., PONTES, A. L. (orgs.). *Saúde indígena: uma introdução ao tema*. Brasília: UNESCO, 2012.

TRIBAL COLLEGES. American Indian College Fund. Disponível em: https://issuu.com/collegefund/docs/2014-2015-annual_report_web?e=0/32244550/. Acesso em: 27 abr. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. Projeto Pedagógico de Curso de Educação Escolar Indígena. Macapá, 2005. Disponível em: http://www2.unifap.br/indigena/files/2014/02/PPP-EEI_2005.pdf. Acesso em: 1 maio 2015.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. Relatório de acompanhamento das atividades didático-pedagógicas do 1º módulo do curso de educação escolar indígena da UNIFAP, documento II, 2007.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. Resolução 12/2011. CONSU/UNIFAP. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena com alterações.

VASCONCELLOS, C. S. Construção do conhecimento em sala de aula. 2. ed.. São Paulo: Libertad; 1995.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 11-19, June 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 ago. 2016.

VIDAL, P. N. O índice de massa corporal dos moradores da aldeia kunanã. Trabalho de Conclusão de Curso. UNIFAP, 2011.

VIVEIROS, Esther de. Rondon conta sua vida. Rio de Janeiro: Cooperativa Cultural dos Esperantistas, 1969. 615 p. In: Povos indígenas: imensa diversidade em muitas etnias. Disponível em: < <http://www.projetomemoria.art.br/rondon/missoes-povos-indigenas.jsp>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

VOLCAN, S. M. A. et al. Relação entre bem-estar espiritual e transtornos psiquiátricos menores: estudo transversal. *Rev. Saúde Pública, São Paulo*, v. 37, n. 4, p. 440-445, Aug. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102003000400008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 ago. 2016.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHANG, H.; CHAN, P. W. K.; BOYLE, C. Equality in Education: Fairness and Inclusion. [S.l.] Springer/Sense Publishers: 2014. pp. 41-42.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA EGRESSOS - INSTRUMENTO LIKERT

1. Prezado aluno, egresso da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, que se habilitou em Ciências Exatas e da Natureza, a partir do início do referido curso, em 2007. Eu, Myriam Regina Zapaterra Mendes, mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo/UNIFESP – *Campus* Baixada Santista, estou realizando uma pesquisa cujo tema é “A TEMÁTICA SAÚDE NA LICENCIATURA DE DOCENTES INDÍGENAS: um estudo na Universidade Federal do Amapá. Os esclarecimentos serão feitos por mim mesma.
2. Neste momento, será realizada exposição detalhada dos objetivos desta pesquisa, obtenção do seu interesse em participar da mesma, esclarecimento de dúvidas, bem como a forma de utilização dos dados obtidos e sua relevância para o alcance do objetivo da pesquisa que é o de investigar a sua formação acadêmica, dando ênfase à formação em saúde com vistas ao exercício da docência e sua relação com o desenvolvimento da temática saúde nas escolas indígenas e suas comunidades.
3. Este TCLE será lido pela pesquisadora e acompanhado por você para esclarecimentos no que tange à compreensão de elementos da língua portuguesa, bem como do teor do Termo.
4. Nesse momento, você pode se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida sobre sua colaboração no sentido de responder as assertivas desse instrumento denominado Escala Atitudinal do tipo Likert com as seguintes dimensões: Preparo do professor indígena na licenciatura para trabalhar as questões relativas à saúde do escolar; Inserção da temática Saúde no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de graduação para Licenciatura Indígena; Relação entre Subsistema de Atenção à Saúde Indígena, Sistema Único de Saúde (SASI/SUS) e o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de graduação para Licenciatura Indígena.
5. Não há tempo limitado para preencher o Instrumento e não há necessidade de colocar seu nome na folha do questionário. Caso deseje uma cópia do questionário, o mesmo poderá ser disponibilizado, após o período de coleta de dados deste estudo.
6. Quanto aos benefícios desta pesquisa, referem-se à oportunidade de reflexão e aprimoramento do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da Licenciatura Intercultural Indígena da UNIFAP, tendo em vista a investigação de sua formação acadêmica universitária e aprimoramento curricular para o trabalho de educação em saúde do escolar, na referida região, dessa forma primando por garantir o retorno social para os participantes da pesquisa.
7. Sendo assim, espera-se que os resultados dessa pesquisa contribuam para o avanço do conhecimento sobre a importância da formação acadêmica universitária indígena para a promoção de saúde do escolar indígena. Por outro lado, ao identificar as disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos e áreas de conhecimento em saúde no projeto pedagógico da Licenciatura Intercultural da UNIFAP, seja possível analisar a relação entre as recomendações do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASI/SUS) e esta proposta pedagógica.

8. Para a divulgação dos benefícios resultantes da pesquisa será entregue um Relatório Técnico com as Conclusões da Pesquisa à Coordenação da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, com os apontamentos sugestivos de adequação da matriz curricular no quesito SAÚDE, com vistas ao aprimoramento do perfil do profissional egresso, e que vá ao encontro do anseio das comunidades indígenas. Entendemos que este Relatório poderá representar uma oportunidade de refletir e aperfeiçoar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Por outro lado, os resultados da pesquisa também serão divulgados por meio de publicação em periódicos científicos, bem como, em eventos relacionados com a temática.
9. O projeto de pesquisa do mestrado será submetido a uma base, nacional e unificada, de registros de pesquisas envolvendo seres humanos, Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), sistema CEP/CONEP. Esclareço que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é formado por um conjunto de pessoas de diferentes profissões e que tem a missão de avaliar a importância do projeto de pesquisa e de garantir a integridade e dignidade dos pesquisados. Assim o CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos.
10. Se de alguma forma a sua participação ocasionar despesa com transporte terrestre ou alimentação, dentro da cidade do Oiapoque, terá o direito ao ressarcimento compatível. Sua participação é voluntária e em qualquer momento do estudo você poderá desistir de participar da pesquisa. Caso não queira participar da pesquisa não sofrerá qualquer tipo de prejuízo. Reforço também o esclarecimento que sua participação não implicará prejuízo de qualquer natureza para sua pessoa.
11. Você terá acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa (Myriam Regina Zapaterra Mendes, Pedagoga e Enfermeira) para esclarecimento de eventuais dúvidas. A pesquisadora responsável pode ser encontrada através do telefone (11) 9-7752-3454 – (96) 9-8106-2013, E-mail: mzmendes@terra.com.br. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) – Rua Botucatu, 572 – 1º andar – cj. 14, telefone (11) 5571-1062 – fax (11) 5539-7162, E-mail: cepunifesp@epm.br.
12. Agradeço a sua atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Acredito ter sido suficientemente informado (a) à respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo “A TEMÁTICA SAÚDE NA LICENCIATURA DE DOCENTES INDÍGENAS: um estudo na Universidade Federal do Amapá”. Eu discuti com a Pesquisadora Myriam Regina Zapaterra Mendes sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que receberei ressarcimento referente à alimentação e transporte terrestre em Oiapoque. CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Atesto também que estou levando comigo a via original desse documento, Termo de Consentimento, devidamente rubricada em todas as suas páginas pelo pesquisador.

_____ Data: ___/___/___
Assinatura do participante

_____ Data: ___/___/___

Myriam Regina Zapaterra Mendes – Pesquisadora

Contatos: mzmendes@terra.com.br

Telefone: (11) 9-7752-3454 e (96) 9-8106-2013

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ACEITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

CARTA DE ACEITE

Declaro para os devidos fins, que concordo em participar do Projeto de Pesquisa intitulado A TEMÁTICA SAÚDE NA LICENCIATURA DE DOCENTES INDÍGENAS: um estudo na Universidade Federal do Amapá, sob orientação do Prof. Dr Nildo Alves Batista e pesquisadora mestranda Myriam Regina Zapatterra Mendes, RG 13127042-SP, CPF 128335208-75.

O Projeto de Pesquisa está sendo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Mestrado Ensino em Ciências da Saúde, Modalidade Profissional, da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, *Campus* Baixada Santista, na Linha de Pesquisa: Avaliação, currículo, docência e formação em saúde. Número de Registro na CAPES: 33009015066P5, matrícula da aluna 100737.

Em anexo, encaminho o projeto para sua apreciação e ciência.

Nome, por extenso, do Coordenador de Curso

CPF

ANEXO B – COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 1.510.040

Básicas do Projeto	ETO_529776.pdf	10:35:09		Aceito
Outros	CARTA_ACEITE.pdf	13/04/2016 10:34:24	MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_13_ABRIL.pdf	13/04/2016 10:32:33	MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_NOVO_06_ABRIL_2016.docx	06/04/2016 11:29:24	MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA_2.docx	01/04/2016 16:45:45	MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EGRESSOS_2.docx	01/04/2016 16:45:33	MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA DE ROSTO ASSINADA.pdf	15/06/2015 20:07:10		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

BRASILIA, 23 de Abril de 2016

Assinado por:
Jorge Alves de Almeida Venancio
(Coordenador)

Endereço: SEPN 510 NORTE, BLOCO A 3º ANDAR, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde
Bairro: Asa Norte CEP: 70.750-521
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3315-5878 E-mail: conep@saude.gov.br

ANEXO C – INSTRUMENTO DA ESCALA ATITUDINAL LIKERT

Percepção dos Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá sobre: **A temática saúde na Licenciatura de Docentes Indígenas: Um estudo na Universidade Federal do Amapá**

O objetivo deste levantamento fundamenta-se em detectar qual é seu conhecimento e opinião sobre como é desenvolvida a temática SAÚDE no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá.

Note que não existe resposta certa e errada. O importante é conhecer a sua percepção! Sua resposta é de enorme importância para a avaliação do Curso, pois desta forma será possível aperfeiçoá-lo cada vez mais. Assim sua participação é fundamental neste processo!

INSTRUÇÕES

Preencha os dados abaixo de identificação e leia cuidadosamente cada afirmação e escolha apenas **uma** alternativa de resposta que deve ser aquela que mais represente a sua opinião.

As alternativas são:

C : CONCORDO: Você concorda totalmente com a afirmativa.

AC : ACHO QUE CONCORDO: Você tende a concordar com a afirmativa.

AD : ACHO QUE DISCORDO: Você tende a discordar da afirmativa.

D : DISCORDO: Você discorda totalmente da afirmativa.

É necessário que você responda a todas as afirmativas do instrumento de pesquisa para que ele possa ser validado estatisticamente; se isto não ocorrer, sua opinião não poderá ser considerada. Use o espaço ao final deste instrumento para expressar sua opinião sobre outros aspectos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá que você considerar relevante. Agradecemos muito sua colaboração!

IDENTIFICAÇÃO

Ano de ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena: _____ Ano de término: _____

Sexo: Masculino Feminino

Faixa Etária:

De 25 a 30 anos De 31 a 36anos Mais de 37 anos

Tempo de Formação:

De 3 a 6 anos De 7 a 10 anos Mais de 10 anos

Você trabalha atualmente como professor na escola indígena? SIM NÃO

Qual ou quais disciplinas/matérias você ministra?

Marque com um “X” a resposta que corresponde ao seu entendimento para cada frase.

- CONCORDO: Você concorda totalmente com a afirmativa.
- ACHO QUE CONCORDO: Você tende a concordar com a afirmativa.
- ACHO QUE DISCORDO: Você tende a discordar da afirmativa.
- DISCORDO: Você discorda totalmente da afirmativa.
1. O curso apresentou conhecimentos para discutir a prevenção de doenças com os alunos das escolas indígenas e suas comunidades.
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
2. Na minha graduação, a temática Saúde foi discutida em uma (1) ou mais disciplinas específicas para Saúde.
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
3. Durante o Curso foi discutido o acesso à atenção integral à saúde, de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), contemplando a diversidade social, cultural, geográfica, histórica e política dos povos indígenas.
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
4. O curso permitiu o desenvolvimento de competências (habilidades) para que o docente pudesse dialogar com os alunos das escolas indígenas sobre como promover saúde individual e coletiva.
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
5. O tema Saúde foi desenvolvido em disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos, dentro do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
6. Durante o Curso foi tratada a organização dos serviços de atenção à saúde dos povos indígenas na forma de Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e Pólos-Base, no nível local, onde a atenção primária e os serviços de referência se situam.
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
7. O curso preparou o professor para a criação de estratégias (modo de trabalho) para debater o tema saúde com o grupo de alunos nas escolas indígenas e em sua comunidade.
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
8. O tema Saúde foi discutido por docentes preparados para abordar saúde e doença dentro do contexto indígena.
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
9. Durante o Curso foi discutida a necessidade de preparar melhor os profissionais para trabalharem nos contextos interculturais.
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
10. As disciplinas, projetos, núcleos, eixos, temas contextuais, módulos temáticos relacionados à saúde, mostraram como podem ser desenvolvidas campanhas ou ações de saúde com alunos das escolas indígenas e comunidade;
 CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO
11. Foi discutido dentro do tema Saúde, os diferentes entendimentos para os povos indígenas, sobre o que é o processo saúde-doença.

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

12. Durante o Curso foi discutido como acompanhar e fiscalizar as ações de saúde dirigidas aos povos indígenas, através do Controle Social.

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

13. No curso foi discutido sobre o adoecimento do povo indígena relacionado ao seu modo de vida e aos fatores sociais e ambientais.

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

14. Durante o Curso foi discutida a integração da medicina tradicional indígena com a medicina ocidental e o uso de medicamentos;

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

15. O Curso possibilitou compreender a importância da mudança de hábitos de vida (mudar algumas atitudes e comportamentos), individual e coletiva, para melhorar a saúde nas comunidades indígenas;

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

16. O tema Saúde foi desenvolvido de diferentes maneiras e permitiu o desenvolvimento de minhas competências (habilidades) como professor para discutir saúde individual e coletiva nas escolas indígenas e suas comunidades;

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

17. Durante o Curso foi discutido como promover ações de saúde específicas em situações especiais, como por exemplo, campanhas de vacina, mutirão de limpeza, recolhimento e destino correto do lixo da aldeia, e outras;

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

18. No Curso foi discutido o Programa Saúde na Escola (PSE).

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

19. O tema Saúde incentivou a criação de estratégias (modo de trabalho) para proporcionar diálogo e desenvolver conteúdos sobre saúde e doença com alunos e comunidade indígena.

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

20. Durante o Curso foi conversado sobre ética (respeito a si mesmo, ao outro e à natureza) nas pesquisa e nas ações de atenção à saúde envolvendo comunidades indígenas.

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

21. No Curso se discutiu como enfrentar as fraquezas, vulnerabilidades ou fragilidades, que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens da rede pública de ensino incluindo os alunos da escola indígena; (Vulnerabilidade pode ser falta de imunidade, de conhecimento).

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

22. O tema Saúde possibilitou a produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, como livros, cartazes, vídeos, músicas, CDs, DVDs ou outros materiais sobre prevenção de doenças e promoção de saúde.

CONCORDO ACHO QUE CONCORDO ACHO QUE DISCORDO DISCORDO

ANEXO D – PRODUTO DA DISSERTAÇÃO



VAMOS PENSAR SOBRE REGRAS E
SAÚDE NA ALDEIA!

ANÜ MAJINĒ LASU DUE DJI LASĀTE
LA DOMINITE 10/10

Oiapoque/AP
2016

**Ministério da Educação
Universidade Federal do Amapá
Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Curso de Licenciatura Intercultural Indígena
Instituto de Pesquisa e Formação Indígena
Projeto Xingu/Universidade Federal de São Paulo**

Anü majinë lasu due dji lasãte la kamunité – iela. Vamos pensar sobre Regras e Saúde na Aldeia!

Realização

Projeto de Extensão MATDID: Oficina de Material Didático para a Área de Ciências Exatas e da Natureza, coordenado pela Profª Esp. Myriam Regina Zapatterra Mendes (Oficina piloto).

Organização:

Profª Esp. Myriam Regina Zapatterra Mendes - UNIFAP/CLII

Assessoria Pedagógica

Profª Dr. Carlos Manuel Dutok Sánchez - UNIFAP/CENF/CAMBINACIONAL

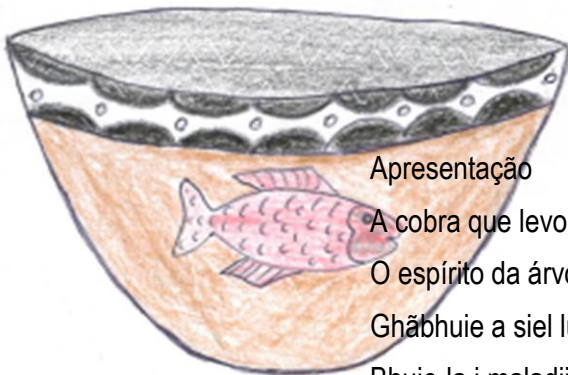
Profª Dra. Eliane Leal Vasquez - UNIFAP/CCM/CAMPUS MARCO ZERO DO EQUADOR

Revisão:

Profª. Maria Cristina Troncarelli - UNIFESP/EPMED/HSP

Novembro de 2016





Índice

Apresentação

A cobra que levou a mulher / 1

O espírito da árvore *Tawary* / 3

Ghãbhuie a siel luvui - Lixão a céu aberto / 5

Bhuie-la i maladji-iela - O lixo e as doenças / 6

Kõtaminasiõ dji kote djilo-la ka sotxi - Contaminação do lençol freático / 7

Platxin dji bule bhuie - Destino do lixo para prevenção de doenças / 8

Huphofite: Fe um bagaj vihe ot bagaj – Reciclagem / 10

Kumã djiminui bhuie-la - Como diminuir o lixo? / 12

Phevësiõ dji djilo-iela i dji le-la - Preservação das águas e do ar / 13

Veie ke kut bule-iela - Cuidado com as queimadas! /14

Referências / 15

Apresentação

Esta produção foi concebida no contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP/Campus Binacional de Oiapoque). O tema contextual “Saúde e Educação Indígena” ofertado durante os meses de janeiro e fevereiro de 2016, abordou a saúde nas suas dimensões física, mental, social e espiritual com valorização dos saberes próprios dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará.

O tema saúde surgiu como campo de demanda nas aldeias como interesse individual e coletivo, relacionado com o meio ambiente.

As expressões artísticas trouxeram concepções sobre saúde e doença relacionadas aos seres sobrenaturais e invisíveis e, sobretudo ao descumprimento de regras de conduta. Busca-se dar valor aos saberes tradicionais, dando uma vez mais a oportunidade de serem registrados para garantir a sua divulgação como parte do patrimônio cultural, material e imaterial dos povos indígenas.

Na Universidade Federal do Amapá, desde 2007, é ofertado o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com 30 (trinta) vagas por ano aos acadêmicos indígenas das etnias Wajãpi, Palikur, Apalai, Wayana, Tiryó, Karipuna, Galibi Marworno e Galibi Kalinã.

Após dois anos de formação geral, os acadêmicos indígenas iniciam a formação específica, podendo optar por uma das áreas de formação: Linguagens e Códigos, Ciências Exatas e da Natureza ou Ciências Humanas. Com essa formação, habilitam-se a atuar como professores da educação básica

nas escolas indígenas da rede pública estadual, localizadas nas terras indígenas Uaçá, Wajãpi, localizada no município de Pedra Branca do Amapari; e na Terra Indígena Parque do Tumucumaque.

Neste projeto de extensão, adotamos como concepção da área de Ciências Exatas e da Natureza, a estabelecida no Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, cujos temas contextuais são: Conceitos Básicos em Ciências da Natureza e Matemática; Fenômenos Naturais; Políticas Ambientais e Terras Indígenas; Qualidade de Vida; Usos Ambientais e Qualidade de Vida; Didatização para Escolas Indígenas II e Estágio Supervisionado em Docência I e II.

Há de se considerar que para os professores indígenas elaborarem o planejamento de aulas, se faz necessário apropriar-se da realidade local das escolas indígenas, bem como conhecer referenciais teóricos de suas áreas de formação e atuação profissional para desenvolverem uma prática docente intercultural, valorizando esta abordagem no planejamento de ensino para as áreas de Biologia, Matemática, Ciências da Saúde que fazem parte, dentre outras, da habilitação em Ciências Exatas e da Natureza.

A equipe executora do projeto de extensão é formada por professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, Matemática, Enfermagem e Pedagogia da Universidade Federal do Amapá, respectivamente, do Campus Binacional de Oiapoque e Marco Zero do Equador, sendo que alguns compõem a equipe de pesquisadores do Núcleo de Pesquisa História da Ciência e Ensino (NUPHCE/CNPq) e Grupo de Estudo Saúde Mental e Povos Indígenas (GESMPI/CNPq) e o Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O curso terá a participação de uma educadora, especialista em educação escolar indígena da equipe do Projeto Xingu/Unifesp, no planejamento e nas aulas.

A referida equipe executará oficinas com professores e jovens acadêmicos indígenas com o objetivo de contribuir na elaboração de material didático específico para as escolas indígenas sobre promoção de saúde e prevenção de doenças; medicina tradicional indígena; etnozootologia; modelagem matemática e etnomatemática, atendendo a diretriz educacional que estabelece a necessidade de garantir a produção, distribuição e utilização de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, conforme documentado no Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque (APIO, 2009).

Essa atividade extensionista, busca se comprometer com a comunidade local, neste caso, professores e acadêmicos indígenas, a medida que visa articular ensino e pesquisa com as demandas sociais e culturais da população e preservar e valorizar a cultura e o conhecimento, respeitando a diversidade cultural. Assim, o projeto de extensão é desenvolvido considerando os processos próprios de ensino e aprendizagem dos povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, onde a realização das oficinas visa apoiar os professores e acadêmicos indígenas na construção de materiais didáticos específicos para estas áreas, os quais possam ser produzidos, utilizados e reproduzidos em contextos de aprendizagem indígena, como material de apoio pedagógico.

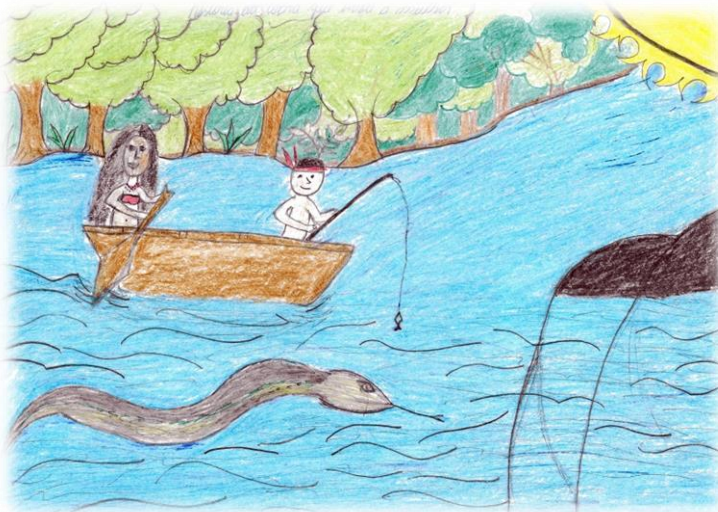
Myriam Regina Zapatterra Mendes

A cobra que levou a mulher

Esta é uma história do povo indígena Karipuna que ocorreu há muitas décadas atrás, onde os mais antigos contam para os mais jovens. Havia muitas regras que deveriam ser cumpridas por todos, se alguém violasse as regras que o pajé colocava, ele próprio arcava com as consequências de seus atos.

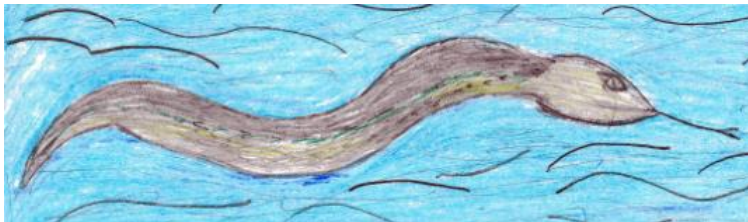
Há muito tempo atrás, tinha uma família que morava em uma aldeia às margens do Rio Curipi. Um dia, um homem convidou sua esposa para pescar, mas ela estava no período de menstruação e mesmo ele sabendo das regras, ele a convidou, pegaram sua canoa e foram. Quando chegaram em

um determinado local que tinha muitas pedras, que se chamava *Voloko*, eles começaram a pescar; quando ele se deparou, a canoa estava virando de um lado para o outro, chamando por sua esposa e ela não respondia. Ele olhou para trás da canoa e não tinha ninguém, na mesma hora ele retornou para a aldeia e foi diretamente falar com o pajé procurar saber o que houve; o pajé dormiu e através dos seus sonhos ele viu a mulher sendo levada por uma enorme cobra, porque ela estava menstruada e não podia ir ao rio.



-Vamos trazer ela de volta, mas precisa ser o mais rápido possível, se não, nunca mais ela vai voltar.

E foram fazer os preparativos para ir buscar a mulher. Quando chegou o dia, o pajé começou a defumar o homem com seu cigarro, o pintou com várias marcas, para que as cobras não sentissem o cheiro dele, e partiram, o homem e o pajé. Quando chegaram se depararam com uma cachoeira muito bonita, cheia de pedras e praias de areia chamadas *Jõnis*. Quando olharam para o outro lado da cachoeira viram um grande lago com águas escuras, arrodado de areias e viram a mulher bem no meio das cobras, cheia de marcas. O pajé disse ao homem:



-Vou cantar e chamar meus *Karuãnas* pra te ajudar a tirá-la de lá!

Quando chegou a hora, o pajé disse:

-É agora!

O homem pulou na água e puxou sua esposa; as cobras reagiram, mas o pajé as dominou e foram para casa.

Quando passaram alguns meses, a mulher deu à luz a duas cobrinhas, que morreram logo após seu nascimento, portanto o homem e a sua esposa aprenderam uma lição: Não violar as regras do pajé.

Árvore do *Tawary*



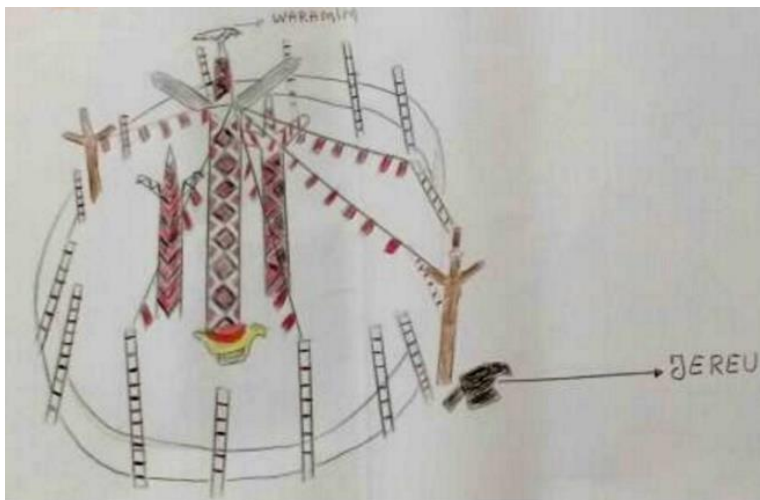
Era uma vez um homem que saiu em direção à mata para coletar a casca de uma árvore por nome *Tawary*, que é muito utilizada pelos povos indígenas em época de festas do *Turé* e mutirões. Dela é feita o papel para fazer o cigarro.

Depois de duas horas caminhando na mata encontrou um pé de *Tawary*. Após a extração da casca retornou para sua aldeia, foi deitar para descansar. Quando acordou de madrugada, começou a sentir o sintoma de febre, e cada vez mais a febre foi se agravando; ele deitado numa rede sem saber o que fazer e os familiares mais preocupados ainda com a situação em que ele se encontrava.

Depois de quatro dias os irmãos resolveram levá-lo até um pajé para que fosse submetido a um ritual. Após o ritual o pajé notou que realmente tinha algo estranho que o perseguia, que era o espírito da árvore.

Ressaltou o pajé aos familiares:

-Quando ele foi coletar a casca do *Tawary*, no momento da coleta, não teve os devidos cuidados que deveria ter; sabemos que tudo que possui vida, há um dono ao seu redor. Ele não pediu permissão, muito menos acendeu um cigarro para a árvore, é por isso que ele adoeceu. Para que ele fique libertado é preciso alguém ir até a árvore para pedir desculpa e acender um cigarro para a árvore. Quando vocês chegarem lá, por favor, cortem um pedaço da casca da árvore, coloquem o cigarro e acendam. Ao acender o cigarro, venham correndo, não olhem para trás. Seguindo minhas orientações tudo certinho, podemos ter bons resultados no outro dia.



Eles foram até lá, fizeram tudo direitinho, conforme a orientação do pajé.

No dia seguinte, o paciente amanheceu sem febre, muito bem. Então foi o que aconteceu com o indígena, ele foi curado do espírito da árvore.

Disse o indígena:

-Agora nós temos que ter muito cuidado e respeito com as vidas que existem na natureza, principalmente os seres sobrenaturais.

Assim, encerramos a história do homem por nome *Xául*.

Ghãbhuie a siel luvui

Pi ghã kãtxite dji bhuie-ielã kale pu ghãbhuie, ki a un kote ki ka hete a siel luvui, sã pies kalite dji photesiõ, kote kamiõ-ielã ka jite bhuie dji kaz-ielã i dji lahi-ielã, ke sa ka pote ot poble m pi ghav kumã poluisiõ, maladji i kõtaminasiõ dji djilo-la.

Lixão a céu aberto

Infelizmente, a maior parte do lixo das cidades é levada para os lixões, que são terrenos a céu aberto, sem nenhum tipo de proteção, onde caminhões de coleta domiciliar jogam os detritos recolhidos nas ruas, gerando problemas graves como poluição, doenças e contaminação da água.



Bhuie-la i maladj-iela

I ka fe djimae pu no dlo, ki ka hete âba late. Bhuie ki ka hete ãdeho luvui pu lahasel, ki ka aple lõ Kaká, ve, hat ki ka pote boku maladji, kumã djahe, cólera, leptospirose, dengue, febre amarela i malária.



O LIXO e AS DOENÇAS

O lixo a céu aberto também atrai moscas, mosquitos, vermes e ratos, que podem causar diversos tipos de doenças, como disenteria, cólera, leptospirose, dengue, febre amarela e malária.

Kõtaminasiõ dji kote djilo-la ka sotxi.

Sa kosomẽ dji material orgânico (la hestã dji mãje, pu legzan) la gho bhuie-ielã ka fe um gás ki no ka able “gás metano”, ki ka kedji pi xofe pi no late, dji ki so normal. La ghã bhuie-ielã osi ka fet “chorume” um djilo suku, ki ka sãtxi mal lodo i boku tóxico, kika átche la late.



Contaminação do lençol freático

A decomposição de matéria orgânica (restos de alimentos, por exemplo) nos lixões produz um gás, denominado “gás metano”, que aumenta o aquecimento global, ou seja, contribui para aumentar a temperatura média do nosso planeta. Os lixões também produzem o “chorume”, um líquido escuro, mal cheiroso e altamente tóxico, que se infiltra na terra e polui os lençóis de águas subterrâneas.

Platxin dji bule buhie

Un de kumunite dji Ēdjē ka gade un mǎiē pu tāte djiminui poblem dji buhie-la. Platxin dji bule buhie ki Galibi-Marworno-iela dji kumunite dji Tukai, la late Ēdjē dji Uasa fe a un dji ie. Kumunite-la fe un vie platxin dji fe kuak vihe un plas, kote ie ka mete buhie pu bule, biē sehe dji lapli, dji tximun-iela i animal-iela. Solusiō ātxe sa ka fe kumunite-iela viv biē lādā mizu dji posiv-la, juktā ot mizu pi bō pahet, ki lejislasio-la ka hukumāde, pu applike osi lādā late dji Ēdjē-iela.



Destino do lixo para prevenção de doenças

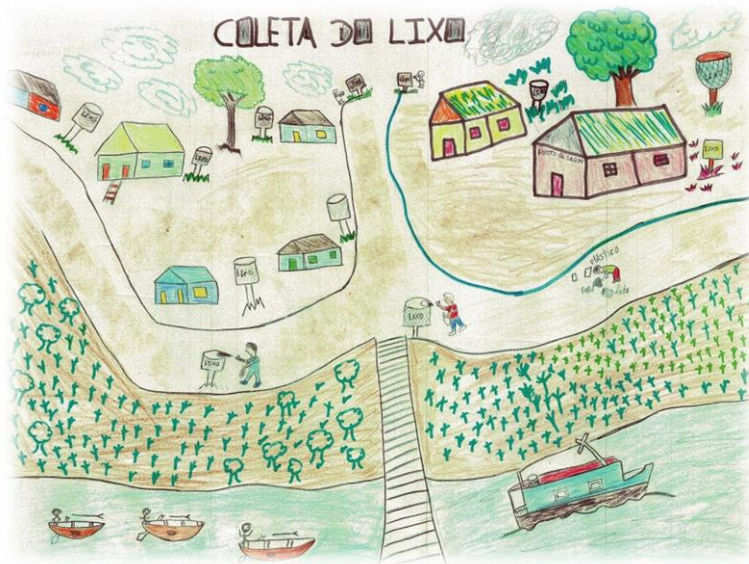
Forno de queima de lixo



Algumas comunidades indígenas têm desenvolvido algumas experiências para tentar solucionar o problema do acúmulo de lixo. O forno de queima criado pelos Galibi-Marworno da aldeia Tukay, na Terra Indígena Uaçá, é uma delas. A comunidade transformou um velho forno de farinha em local onde o lixo é armazenado e queimado, ficando ao abrigo da chuva e da curiosidade das crianças e animais.

Soluções práticas como essa aumentam a segurança das comunidades na medida do possível, até que procedimentos mais eficientes, recomendados pela legislação, possam ser aplicados também dentro das terras indígenas.

Huphofite: Fe um bagaj vihe ot bagaj



Un dji fom-iela ki ie kōthe pu djiminui kātixite dji bhuie lādā ghāpei-iela a huphofite sa bagaj ki ie te ke jite. Kōsa un butei "PET" no puve izel āko pu mete ot bagaj. Ot fom dji djiminui sa ghā kātixite dji bhuie a fe li vihe ot bagaj. Phā boku bagaj ki te kale pu bhuie i fe ot bagaj ke ie pu no ize.

Reciclagem

Uma das formas encontradas para diminuir a quantidade de lixo nas cidades é o reaproveitamento dos materiais que seriam descartados.

Assim, ao invés de jogar fora uma garrafa "PET", por exemplo, podemos reutilizá-la para guardar outros líquidos. Outra forma de reduzir o volume do lixo é reciclá-lo. Reciclar significa aproveitar o material de que é feito um objeto para transformá-lo em novos objetos, em outros produtos que sejam úteis.



Kumã djiminui bhuie-la

Sa mǎiē-la a un fom pu djiminui kǎtxite bhuie dji kote no ka viv, pase no deha ka ize sa bagaj-iela ki no gǎiē pu fe ot.

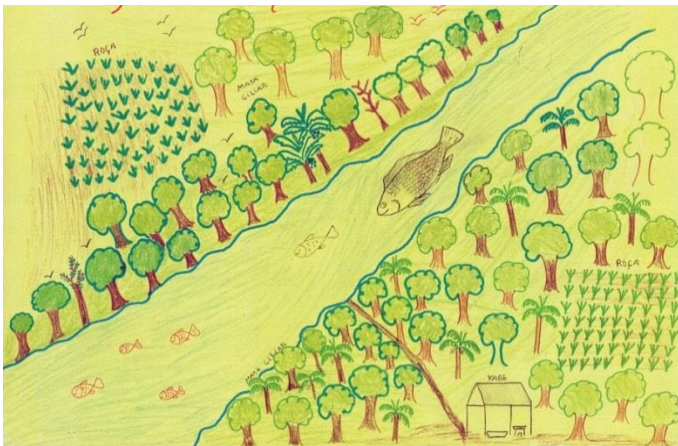
Jodla li gǎiē un ghã djiskusiõ, la Bhuezil i lãdã tut tã-la, suje mǎiē pu djiminui kǎtxite bhuie la kaz dji mun-iela i dji ghãkaz-iela kote ie ka fe bagaj ki no ka ize i mǎje i osi mǎiē jis dji jite sa bhuie-la.



Como diminuir o lixo

A reciclagem de embalagens após o consumo é uma forma de diminuir a extração dos recursos naturais, como a água e também energia, pois permite que produtos novos sejam feitos com matérias-primas já utilizadas.

Phevësiõ dji djilo-iela i dji le-la.



Jodha ghã pedas dji bhuie la ghã komunitê kôtxinê as dji material orgânico, mẽ ghã boku kâtxite dji bhuie, txes ki ka fe dji bapie ki mun ka mete mǎje-iela ádjudǎ i bagay-iela ki pa kA fet Selma dji papie, mẽ dji plastik, fe butei. Ke as txes-iela i ka jite osi aparelhos eletrônicos, pif i baterias ki gǎiê bagay-iela “químicos” ki kA fe dji mǎe pu mun. As material-iela pa ka kosomê kōsa ka pote boku tǎ pu ie satxi dji sa tǎ, i ka fe djimal pu no late, djilo i vǎ.

Preservação das águas e do ar

Hoje, a maior parte do lixo nas cidades continua sendo de material orgânico, mas cresceu muito a quantidade de lixo formado por embalagens de alimentos e de objetos que não são feitos apenas de papel, mas de plástico, metal e vidro. Além dessas embalagens, também são jogados fora aparelhos eletrônicos, pilhas e baterias que contêm produtos químicos perigosos. Esses materiais não se decompõem facilmente, levam anos para deixarem de existir, e acabam por poluir o solo, as águas e o ar.

CUIDADO COM AS QUEIMADAS!

As árvores retiram o gás carbônico liberado, por exemplo, na queima de combustíveis, como a gasolina, na poluição das fábricas, ou nas queimadas já que precisam dele para produzir seu alimento.

Ou seja, as florestas “limpam” o ar retirando o gás carbônico dele e armazenando em suas folhas, raízes e troncos.



Manter a floresta em pé significa diminuir o desmatamento e, ao diminuir o desmatamento, evitamos que mais gás carbônico seja liberado no ar. Isso porque com as queimadas, o carbono que estava sendo preso nas plantas na forma de tronco, raízes ou folhas é liberado em forma de gás carbônico, aumentando o efeito estufa.

Referências

ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO OIAPOQUE. Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque. Oiapoque: APIO, 2009.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática. Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer. 5ª ed. São Paulo, Ática, 1998.

_____. A etnomatemática no processo de construção de uma escola indígena. Em Aberto, V. 14, n. 63, Jul./Set. 1994, p. 93-99. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/225>, 31 de Agosto de 2016.

GRUPIONI D. F.; GALLOIS D. T.; SZMERCÁNYI L. & GRUPIONI L. D. B. (Ed.). O problema do lixo nas terras indígenas. Boletim Povos Indígenas e Meio Ambiente. Amapá e Norte do Pará. n. 9, Ano 3. Mai./Dez. de 2009. Disponível em: http://www.institutoiepe.org.br/media/boletins_ambientais/Boletim_externo_numero_9-2009.pdf, Acesso em: 31 de Agosto de 2016.

GRUPIONE D. F.; GALLOIS D. T.; SZMERCÁNYI L. & GRUPIONE L. D. B. (Ed.). Mudanças Climáticas e Povos Indígenas. Boletim Povos Indígenas e Meio Ambiente. Amapá e Norte do Pará. n. 10, Ano 4, Disponível em: http://www.institutoiepe.org.br/media/boletins_ambientais/Boletim_externo_numero_10-2010.pdf.

MENDES. M. R. Z. Projeto de Extensão MATDID: Oficina de Material Didático para a Área de Ciências Exatas e da Natureza. Macapá: UNIFAP, 2016.

Autores das ilustrações:

Abílio Charles dos Santos

Anaísa dos Santos

Ariné Waiana Apalai

Arunãpo Apalai

Cristina Narciso Ioió

Danielso dos Santos Silva

Edson Iaparra Narciso

Enielso dos Santos

Euvecio Santos Labonte

Jeremias Batista Labonte

Kureni Waiãpi

Leridiane Benamor Aniká

Lidia dos Santos Figueiredo

Lucilene dos Santos

Mailson Campos dos Santos

Manoel Vanleio Alexandre

Marcio Nunes dos Santos

Marileide dos Santos

Marlúcia dos Santos

Noel Henrique dos Santos

Otávio Bertiliano Charles

Roberto Nino dos Santos Batista

Romildo dos Santos

Sandriane Batista dos Santos

Taenny Emannelly Moraes Aniká

Tiaron da Paixão Santos

Valdison Forte

Werley Narciso Alexandre

Zelia Martins

Historias:

“A cobra que levou a mulher”

Narração e imagem:

Sandriane Batista dos Santos

“Árvore do Tawary”

Narração e imagem:

Romildo dos Santos

Textos em português:

Tomados do Boletim “Povos Indígenas e Meio Ambiente”. Amapá e Norte do Pará. Grupione D. F.; Gallois D. T.; Szmecányi L. & Grupione L. D. B. (Ed.). Nº 9 e 10, Anos 3 e 4.

Tradução à língua indígena:

Leandro Felipe Aniká

Maria Sonia Aniká

Ilustração de Capa:

Sandriane Batista dos Santos

Ilustração de Contracapa:

Noel Henrique dos Santos

