

OS CURSOS DE LICENCIATURAS ESPECÍFICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR NA PERSPECTIVA DA DIVERSIDADE¹

SPECIFIC TEACHING COURSES FOR INDIGENOUS TEACHERS: HIGHER EDUCATION CHALLENGES FROM A PERSPECTIVE OF DIVERSITY ¹

Rosa Helena Dias da Silva
Rita Floramar Fernandes dos Santos²

RESUMO: O artigo trata da questão da formação de professores indígenas enquanto reivindicação do movimento indígena e enquanto políticas públicas, a exemplo do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind/MEC/SEsu/SECAD) no bojo da problemática da oficialização das escolas indígenas. Focaliza como os povos indígenas têm se organizado para fazer valer seu direito a uma escola própria e, conseqüentemente, a processos de formação docente também próprios. Este é o caso do povo Mura, da região de Autazes, e sua constante busca por formação, que culminou na Licenciatura Específica construída conjuntamente com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e hoje já no seu quarto ano. O Curso esta sendo desenvolvido pela Faculdade de Educação desde 2008, com uma Turma de 60 alunos que são professores indígenas do povo Mura em dez escolas nas aldeias, no município de Autazes/AM. Este processo ilustrará a reflexão mais ampla sobre o tema do acesso dos povos indígenas ao ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores indígenas; povos indígenas e ensino superior.

ABSTRACT: The paper addresses the issue of the indigenous teachers' training while a demand of the indigenous movement and as public poli-

¹ As reflexões apresentadas nesse trabalho foram elaboradas durante o desenvolvimento de dois projetos de pesquisa: 1) "Políticas afirmativas de acesso ao ensino superior: as Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas nas Instituições de Ensino Superior públicas da Amazônia brasileira", financiado pelo CNPq e coordenado por Rosa Helena Dias da Silva; 2) "A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior: Desafios da Construção de uma Política Institucional", que gerou a dissertação de mestrado de Rita Floramar dos Santos Melo (Manaus: PPGE/UFAM, 2007).

² Professoras na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atuantes no Curso de Pedagogia e na Licenciatura Formação de Professores Indígenas. rosahelena@ufam.edu.br e riflosame@hotmail.com

cies, such as the *Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind/MEC/SEsu/SECAD)* [Program of Support for Indigenous Higher and Undergraduate Education] in the core of the question of the problematic of the formalization of indigenous schools. It focuses on how indigenous peoples have organized themselves to assert their right to a school of their own and, consequently, also to their own processes of teacher training. This is the case of the Mura' people, from the Autazes region, and its constant search for training, which culminated with a specific Undergraduate Course, built jointly with the Federal University of Amazonas (UFAM), that currently is in its fourth year. The course is being developed by the Faculty of Education since 2008, with a class of 60 students who are indigenous teachers of the Mura people in ten schools in the villages, in the municipality of Autazes / AM. This process will illustrate a broader reflection on the theme of indigenous peoples' access to higher education.

KEYWORDS: Indigenous teachers' training; indigenous peoples; Higher Education.

Introdução

A questão da formação de professores indígenas tem se destacado nos últimos anos, no cenário indígena e indigenista, quer enquanto reivindicação do movimento indígena, em especial dos professores, quer enquanto políticas públicas, que procuram atender a essa "demanda" (a exemplo do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, MEC/SECAD-SEsu - PROLIND)³, no bojo da problemática da oficialização das escolas indígenas.

Avanços legais - que têm como expressão máxima a Constituição Federal de 1988 - contribuíram para o surgimento deste novo quadro (complexo e conflituoso): o do reconhecimento da alteridade constitutiva da nação e do chamado "direito à diferença" ao superar, na legislação, a premissa integracionista.

Guerrero (1992) problematiza a questão do direito a diferença ao afirmar que

³ Tal Programa já lançou quatro Editais: em 2005, 2008, 2009 e 2010. A UFAM teve projeto aprovado em 2005, com objetivo de elaborar um Curso Específico para Formação de Professores Indígenas (povo Mura). Em 2008, teve aprovação de outro projeto, para apoio ao desenvolvimento do referido Curso/Turma Mura. Em 2009, novo projeto obteve financiamento, para adequação da Matriz Curricular para oferta de mais duas Turmas, uma com o povo Sateré-Mawé e outra com o povo Mundurukú. Em 2010 foi aprovado projeto para implantação dessas duas novas Turmas.

a heterogeneidade cultural é condição para o desenvolvimento da humanidade, e para o exercício dos direitos dos povos e das minorias em manter suas próprias culturas. Porém a defesa intransigente da diversidade pode certamente resultar em instrumento de dominação dentro e fora dos grupos ou culturas. A defesa da diversidade ou a preservação das identidades diferenciadas é válida quando se trata de recuperar a dignidade de um povo, porém não para excluí-lo do direito a gozar de todos os avanços que pertencem ao patrimônio cultural da humanidade, e o direito de contribuir ao acervo da cultura universal com o que lhes é próprio (p.46).

Neste contexto, sobressai, com bastante intensidade, a discussão acerca dos limites e possibilidades, dilemas e contradições das escolas indígenas, no processo mais amplo de estabelecimento de novas relações entre os povos, o estado e a sociedade civil.

Entendemos que é nas relações políticas e cotidianas dos povos indígenas com seu entorno, com os órgãos públicos, com as cidades, com o mercado, que a escola acaba por adquirir outros e novos sentidos, e passa a integrar as pautas de reivindicações de muitas aldeias.

Na história de nosso país, muitos povos indígenas vivenciaram processos de escolarização com intenções integracionistas, generalizantes, ofertadas pelo Estado Brasileiro, com apoio das missões religiosas. Nos embates atuais, eles reivindicam reconhecimento e respeito às diferenças, reivindicam também o direito de definir qual escola, quais currículos, quais práticas, quais línguas, quais conhecimentos e quais processos de formação respondem aos seus interesses e necessidades.

É neste cenário que a necessidade e a busca por uma formação adequada, que responda aos novos desafios, surgem nas reflexões do movimento indígena, a exemplo do movimento dos professores da Amazônia, desde o seu I Encontro (1988). Nos passos indicados como necessários para chegar à escola que desejam, os professores Tikuna presentes ao referido evento deram destaque à questão da formação:

A capacitação dos professores bilíngüe - sem essa capacitação não podemos fazer nada para nossa comunidade, para os alunos. Precisamos de uma orientação mais avançada para alcançar aquilo que queremos⁴.

⁴ Relatório do I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima - Manaus, 1988 (Não publicado. Arquivo pessoal).

Assim, sem esquecer ou ignorar os enormes entraves que ainda se colocam à efetivação de projetos indígenas de escola – no que nos interessa neste texto, sem perder de vista os imensos desafios inerentes aos processos de formação de professores indígenas – e entendendo que a distância que continua vigorando entre as leis referentes à educação escolar indígena e a realidade das escolas nas aldeias diminui por ações protagonizadas especialmente pelo movimento indígena, importa neste trabalho focalizar como os povos indígenas têm se organizado para fazer valer seu direito a uma escola própria e, conseqüentemente, a processos de formação docente também próprios.

Este é o caso do povo Mura, da região de Autazes, e sua constante busca por formação, que culminou na Licenciatura Específica construída conjuntamente com a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e hoje já no seu quarto ano. O Curso está sendo desenvolvido pela Faculdade de Educação desde 2008, com uma Turma de 60 alunos que são professores indígenas do povo Mura em dez escolas nas aldeias, no município de Autazes/AM).

Este processo ilustrará, no presente texto, a reflexão mais ampla sobre o tema do acesso dos povos indígenas ao ensino superior.

Professores indígenas, a centralidade da formação enquanto política integral e a perspectiva intercultural

O conceito de professor indígena está relacionado, como parte integrante e fundamental, a uma questão mais ampla: a proposta de uma escola indígena. Significa que seu trabalho só pode realizar-se eficazmente em um projeto realmente indígena de escola e que esse só pode ser construído com a participação efetiva de todos: professores, lideranças, alunos e comunidade indígena. Ou seja, a escola indígena é parte de um projeto maior de futuro, cuja definição deve ser dos próprios índios. Além de categoria teórica, que já figura em documentos oficiais, como as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, do MEC (1992) e a Resolução 03, do CNE (1999) - professor indígena é “categoria” prática e organizativa em plena construção pelos próprios povos indígenas.

Na opinião de Silva e Azevedo(1995),

a expressão ‘professor indígena’, no contexto atual da discussão sobre educação escolar indígena, tem um único sentido: não pretende caracterizar uma classe particular de professores. São, ao contrário, professores no sentido pleno, que são, ao mesmo tempo Baniwa, Tikuna, Guarani, etc., e que portanto se preocupam, enquanto professores, com todas as

dimensões da educação escolar, e ainda, enquanto membros de totalidades sociológicas diferentes da nossa, com a situação atual, os projetos e o destino de seus povos: totalidades e não partes que se relacionam com a sociedade brasileira de forma bastante complexa (p.157).

Santos (1975), em seu livro *Educação e Sociedades Tribais*, publicação primeira na temática especificamente vinculada à educação escolar indígena no Brasil, já na década de setenta, com objetivo de avaliar a possibilidade da educação formal (escolarização) com ensino bilíngue, implantado em alguns postos da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no sul do país, apontava que um dos limites deste processo foi justamente a concepção de que a educação escolar, por si só, introduziria mudanças substanciais na vida indígena. Concluiu, na época, que os programas de escolarização deveriam fazer parte de um projeto mais amplo, valorizando os índios e sua cultura. Na análise deste autor, a problemática indígena se situa num quadro sócio-político, cultural e ideológico e é neste âmbito de complexidade que deverá ser equacionada. Consideramos que tal concepção abre caminho para a reflexão atual dos Cursos de Licenciatura Específica e os desafios frente à formação universitária dos professores indígenas.

Tal problemática necessita ser pensada dentro de projetos mais amplos de educação indígena, considerada na sua íntima relação com os projetos de futuro dos povos, no contexto de seus sistemas educativos próprios. Assim, por um lado, parte importante é reconhecer a existência de pedagogias indígenas, enquanto sistemas indígenas de educação, ou seja, modos próprios de educar. Por outro, ao ser introduzida a escolarização, entram em cena outros conceitos fundamentais como, por exemplo, o de interculturalidade.

Entendemos assim que a escola indígena - e, conseqüentemente, a formação de professores indígenas - faz parte de um programa mais amplo que poderíamos caracterizar aqui como intercultural. É um modo de pensar as sociedades indígenas e sua relação com a sociedade nacional. Nesse processo, a escola e a formação de seus docentes assumem o papel de uma nova linguagem - um novo espaço e tempo educativo - uma nova pedagogia, necessária ao atual momento da comunidade, uma nova comunicação.

Coerente com tal perspectiva, a interculturalidade precisa ser pensada como diálogo. A escola e a formação de professores indígenas constituem então uma nova linguagem, que poderá (ou não) permitir esse diálogo muito importante.

Colocamos como exigência uma interculturalidade crítica e radical - que questione os poderes desiguais; que encare a complexidade do diálogo entre diferentes lógicas, entre diferentes maneiras de explicar o mundo, de construir “verdades”, entre diferentes “racionalidades”; que estabeleça um diálogo na perspectiva da “intercientificidade” - que acolha e esteja aberto a novas sínteses teóricas, a novas abordagens metodológicas e a novas formas de avaliação.

Povos indígenas e ensino superior: inclusão “da diferença” e os desafios para as universidades

No Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados” (TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2004), o antropólogo João Pacheco de Oliveira ponderou que a criação de melhores oportunidades para os índios no sistema universitário não deve se reduzir à questão do acesso, dada a necessidade de criação de instrumentos que garantam a permanência e o sucesso no ensino superior. Para ele, a universidade é vista, pelos povos indígenas, como lugar estratégico para obter conhecimentos fundamentais, do “mundo ocidental”, desde que se voltem para a defesa dos direitos indígenas, para a gestão dos territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas; enfim, para a concretização da autonomia dos povos indígenas. Também é interessante atentar para a necessidade de valorização de conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico, rompendo com a sua mera função de objeto e referendo da ciência ocidental. Assim, complementou: “os professores universitários necessitam receber uma formação orientada para o respeito e reconhecimento da diversidade cultural” (p. 8).

Na visão do mesmo autor, a estrutura universitária precisa ser mudada a fim de que o ensino superior deixe de ser uma instância de distanciamento dos estudantes indígenas de suas comunidades e povos de origem, de integração e reprodução, de exclusão social e cultural. Para tanto, é bom também averiguar a existência (ou não) de condições administrativas, técnicas e financeiras de sustentação de políticas de Estado e institucionalização da cidadania indígena no meio universitário. Em suas palavras,

o problema das populações indígenas no que se refere ao ensino superior não é de baixa escolaridade, mas de reconhecimento e promoção de valores e visões de mundo diferenciados. Não se trata, portanto, de inclusão social apenas e sim de reconstrução de uma outra universidade (p. 8).

Tais preocupações nos levam à temática do direito à educação. Para Cury (2005), é bom ter clareza de que o direito à educação advém do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Isso implica dizer que quem dela se aproxima torna-se capaz de tomar para si padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidade de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação, através de conhecimentos sistemáticos. Esse autor afirma que:

Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sinequa non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e dos novos conhecimentos. O acesso à educação é também um meio que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução, de reconhecimento em relação à capacidade de ter opções conscientes e críticas e de estima de si (p.20).

A educação configura-se, ainda, como instrumento para reivindicar possibilidades de autonomia e de participação política, ela “converte-se em instrumento de luta pela redução progressiva das desigualdades e extinção das discriminações e possibilita uma aproximação pacífica entre os povos do mundo” (CURY, 2005, p.22).

Com relação à problemática da inclusão dos povos indígenas no ensino superior, Brand (2005) destaca estarmos diante de situações e propostas bastante distintas, em fase de implantação no país. Uma primeira proposta tem como norte facilitar o acesso de estudantes índios ao ensino superior. Como exemplo, aponta a política de cotas que, no caso de Mato Grosso do Sul, beneficia diretamente a população indígena, com vagas na Universidade Estadual. A segunda - em implantação em diversas localidades - tem a finalidade de construção de cursos específicos para os segmentos indígenas, voltados em especial para as licenciaturas, objetivando a formação de professores.

Os desafios, sob a ótica das Universidades, são certamente distintos de uma proposta para outra. Porém, para os povos indígenas estes desafios são, em parte, os mesmos e, em muitos aspectos, iguais aos que eles vivenciam e que marcam a trajetória da educação básica no país. Por isso, as discussões em pauta propõem, para as Universidades, questões que vão além do debate em torno de cotas para atender

as demandas por Ensino Superior desses e de outros segmentos (BRAND, 2005, p. 209-210).

Januário⁵ (2004), durante a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena ressalta que a formação universitária propicia aos indígenas à obtenção de instrumentos fundamentais para serem cidadãos e terem autonomia e poder de decisão em projetos de futuro para seus povos. Neste sentido, o ensino superior é, para eles, um grande projeto com “possibilidade de estar em movimento, em direção aos interesses dos povos indígenas envolvidos, possibilitando redimensionar as ações dos cursos, tendo como ponto de partida e de chegada o que esperam e o que desejam as comunidades indígenas da educação escolar” (p.157).

Novamente segundo Brand (2005),

[...] o desafio está posto, antes de tudo, para as Universidades, no sentido de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que perpassa e está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o “exercício constante da interculturalidade” em todas as abordagens da realidade. É, no entanto, importante destacar que se trata de uma questão complexa, em especial, também, porque, ao buscar trazer para dentro da Universidade as demandas não apenas de indivíduos, mas de povos em toda a sua diversidade, ela se confrontará com a realidade de que “*hoje seguimos por muitos caminhos*” ou, segundo um outro professor indígena, “*hoje somos múltiplos*” (BRAND, 2005, p. 216). (Grifos do autor).

Sabemos que este ensino superior deve também ser definido e conduzido pela comunidade étnica que o “exigiu”, enquanto direito, e pautado na discussão em torno de sua autonomia e alteridade. Essas motivações configuram-se como norte das demandas indígenas pelo ensino

⁵ Na época do referido evento, Elias Januário era o Coordenador do Terceiro Grau Indígena da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) – primeiro Curso de Licenciatura Específica no Brasil.

superior na atualidade. É o que revela Luciano⁶ em entrevista ao Boletim PPCor⁷:

A crescente demanda indígena pelo ensino superior na atualidade tem diversas origens e motivações. Em primeiro lugar reflete o processo de interação com o mundo global e uma tendência de incorporações de certos ideais de vida da sociedade moderna. Em segundo lugar, a demanda tem origem no próprio avanço do processo de escolarização cada vez mais crescente dos povos indígenas do Brasil observados nos últimos anos [...] A terceira motivação parte da necessidade do movimento indígena emergente de qualificar seus quadros para os processos de interlocução e intervenção nas políticas em base a um diálogo menos verticalizado, em favor dos direitos e interesses indígenas. (p.4)

No processo da luta coletiva dos indígenas pela escolarização, o ensino superior é ferramenta de emancipação, de inclusão e interlocução entre o mundo de sua cultura e a cultura em torno, que é a não indígena. Luciano explica que esta reivindicação por acesso ao ensino superior

tem a ver com a estratégia adotada pelos povos e organizações indígenas pela apropriação dos instrumentos de poder dos brancos gerados a partir dos conhecimentos científicos e tecnológicos para ajudar na solução de velhos e novos problemas pós-contato enfrentados pelos povos indígenas do Brasil. Por fim, as demandas pelo ensino superior estão relacionadas à maior consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de construção de seus projetos étnicos de futuro. (p.4)

Ainda de acordo com o entrevistado, um grande desafio é o de articular espaços acadêmicos que criem “relações simétricas de produção

⁶ Gersem dos Santos Luciano, do povo Baniwa, Alto Rio Negro/AM, é pessoa de referência da luta indígena nas instâncias de programas de políticas para responder as demandas indígenas. Professor Indígena fundador do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), já foi Secretário Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira/AM e representante indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE). É coordenador da Coordenação Geral da Educação Escolar Indígena da SECAD/MEC e, desde 2009, professor efetivo do quadro da Universidade Federal do Amazonas. É doutorando em Antropologia na UnB.

⁷ Boletim PPCor – Laboratório de Políticas Públicas / Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira, nº 28 - Agosto de 2006.

de conhecimentos, tendo como base o fato de que tanto os povos indígenas quanto as universidades são portadores e disseminadores de conhecimento milenares, que diferentes, poderiam ser complementares” (p.05).

Segundo Lima e Hoffmann (2007), é necessário pensar “políticas voltadas para povos, isto é, capazes de beneficiar, mais do que indivíduos (ainda que por meio deles), coletividades que pretendem manter-se culturalmente diferenciadas” (p.13).

E seguindo esta mesma lógica problematizadora, esses autores afirmam que

As universidades devem estar prontas para se indagarem sobre o quanto podem beneficiar-se com a presença indígena, vivificando-se e ampliando-se, na construção de um mundo de tolerância e riqueza simbólica em que não bastará mais a repetição ampliada dos paradigmas do horizonte capitalista contemporâneo. Nada disso é ou será rápido. [...] Ao invés de pobres excluídos – ainda que vivam em condições materiais que eles desejam ver melhorar – os povos indígenas deveriam ser vistos como dotados de uma riqueza própria, de uma capacidade especial de se manter diferentes e conservar seus valores sob tanta pressão colonialista e tanta violência, cujas histórias interconectadas às do Brasil devem ser conhecidas e divulgadas por entre os brasileiros (p.17).

De igual modo ponderou Carlos Roberto Jamil Cury, em palestra com o tema “Povos indígenas e ensino superior: desafios para as Universidades públicas brasileiras”⁸:

O papel da União - e das Universidades Públicas - deve ser de protagonismo qualificado na proposta das novas ações: não pode ser “a quem nada tem, qualquer coisa serve...” É preciso construir uma Pedagogia do Convívio – que inclui a tensão do diálogo intercultural, que acontece ainda num patamar de desigualdades fortes e gritantes. É necessário desconstruir preconceitos, formar novas gerações com novas mentalidade e atitudes frente à diversidade sócio-cultural. Igualmente importante é validar o saber tradicional e agregar valor – construir uma

⁸ Palestra realizada durante o VIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação/UFAM, em 06 de dezembro de 2006. O evento marcou também o encerramento do projeto Prolind/UFAM 2005 de “Elaboração do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura”. Anotações pessoais.

interculturalidade capaz de pensar, propor, cobrar mudanças e transformações.

O Curso de Licenciatura Específica para Formação de professores Mura

Quando da elaboração da proposta do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, partimos de uma reflexão que problematizou a questão da presença dos até hoje não incluídos no ambiente acadêmico (dentre outros, os índios), indo além do tema do acesso/permanência. Reafirmamos nosso entendimento sobre a necessidade de se pensar em iniciativas institucionais que assumam como possibilidade pedagógica o diálogo entre os diferentes saberes, configurando-se assim, uma forma de inclusão que acolhe “o diferente” deixando-se questionar, permitindo-se transformar. E foi conscientes e impulsionados por estes desafios que nos debruçamos sobre as possibilidades de construção de um curso de licenciatura com proposta e estrutura novas na UFAM.

O Curso foi elaborado ao longo do ano de 2006 e início de 2007, a partir de solicitação da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) e com base em projeto aprovado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no contexto do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – Prolind.

A tarefa de construir um curso novo representou um grande desafio. Desafio este bastante enriquecedor, uma vez que a elaboração se deu conjuntamente entre os Mura, representados pela OPIM, da região de Autazes e o grupo de pesquisa “Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico”⁹, com a participação de professores das várias unidades acadêmicas da UFAM que oferecem Cursos de Licenciatura. A interação entre estes grupos proporcionou momentos profícuos de aprendizagem e fez crescer a responsabilidade social da UFAM na execução desta proposta – que pretende consolidar-se como realmente amazônica – exigência decorrente do compromisso social de nossa universidade que, como uma Instituição de Ensino Superior pública, situada no Estado com maior número de povos indígenas do Brasil, reconhece a urgência do atendimento à demanda dos povos indígenas por ensino superior.

A proposta foi elaborada num processo participativo que incluiu ouvir a comunidade, indo às aldeias, reunindo a população indígena des-

⁹ O grupo faz parte da Linha de Pesquisa “Formação e práxis do educador(a) frente aos desafios amazônicos”, do PPGE/FACED/UFAM e atua junto aos professores Mura desde 2003, tendo realizado diversos projetos de pesquisa.

tas para discutir/debater/construir o projeto de formação que a ela interessava. Desse modo, a construção deste projeto de formação Mura foi feito com a participação intensa das lideranças e das comunidades desta etnia e os Fóruns de Formação Continuada Mura representaram mais um dos canais de participação das comunidades, possibilitando o diálogo entre as necessidades das comunidades, as aspirações frente a escolarização, o projeto de escola Mura e a formação de seus professores.

Parte importante e decisiva nesta trajetória foi a referente à definição de uma política linguística para o Curso, partindo da análise da situação atual, na qual o português é a língua falada pelo povo Mura.

Consta como Objetivo Geral do Curso: Formar, em nível superior, numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, professores Mura para atuar na 2ª etapa do ensino fundamental e no ensino médio, nas escolas Mura, com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes.

Os Objetivos Específicos são: contribuir para o avanço do projeto político-pedagógico das escolas Mura; oferecer condições para que as escolas Mura, através do trabalho educativo integrado dos professores e comunidades, possam promover o acesso aos saberes científicos historicamente construídos pela humanidade, bem como a valorização do patrimônio territorial, cultural e ambiental Mura, propiciando um diálogo intercultural, a partir da lógica e valores Mura; possibilitar aos professores Mura um processo de formação que contribua para a construção de condições de promover em sala de aula o processo educativo que, fundamentado na cultura e forma de pensamento Mura, possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades; promover ações que permitam a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A Licenciatura Específica para Professores Indígenas Mura, por sua proposta de formar – no mesmo curso - licenciados em três grandes áreas - a saber: 1) Ciências Humanas e Sociais; 2) Ciências Exatas e Biológicas e 3) Letras e Artes - assume como princípio e exigência a perspectiva e atitude interdisciplinar em virtude da inter-relação entre as diferentes áreas do conhecimento que estarão presentes no Curso.

No caso Mura, sobressaem – com grande força – no processo de educação escolar, a valorização da identidade étnica, a conquista da autonomia sócio-econômica-cultural do povo indígena e a reafirmação da memória histórica, não deixando, porém, de reconhecer e valorizar a tradição

de outros povos indígenas e da sociedade envolvente e, com esta, seus conhecimentos científicos.

Conclui-se daí que não é qualquer ensino superior que o povo Mura quer, mas um que possibilite o registro, a discussão das histórias do povo, dos seus costumes, dos seus saberes. Assim, a Licenciatura inclui, em seu desenho curricular, questões tais como sustentabilidade e autonomia dos povos indígenas. Como está registrado no Projeto Político-Pedagógico da Escola Indígena Mura (OPIM, 2003) “o estudo da questão territorial não pode estar dissociado da questão educacional, dado o papel relevante da terra para a reprodução econômica, ambiental, física e cultural dos povos indígenas” (p. 47).

É preciso que seja um ensino superior que dê espaço para a revitalização do conhecimento tradicional e que, ao mesmo tempo, possibilite o aperfeiçoamento e a ampliação destes saberes. Neste sentido, o Curso pretende colocar ênfase na reflexão da própria prática pedagógica dos professores indígenas Mura aprimorada e ampliada com a prática de estudo, sistematização e pesquisa.

Assim, procurando responder de forma coerente às expectativas e necessidades do povo Mura – tanto no que diz respeito à escolarização, quanto na sua articulação com os projetos de presente e futuro deste povo – a Matriz Curricular do Curso (em anexo) inclui, dentre outros, os seguintes Temas Transversais: Movimentos e Lutas Indígenas; Direitos Indígenas; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Bio-Sócio-Diversidade; Arqueologia e Patrimônio Indígena; Saúde e Qualidade de vida.

O Curso está sendo realizado no município de Autazes, em duas etapas intensivas de funcionamento por ano, com a duração de cinco anos. Está composto por:

- uma etapa de formação geral, com duração de dois anos e carga horária de 1320 horas, para estudo dos fundamentos e noções básicas (disciplinas pedagógicas e das três grandes áreas), com todos os 60 alunos-professores Mura estudando juntos;

- uma etapa de formação específica, por três (3) grandes áreas: 1. Ciências Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia); 2. Ciências Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) e 3. Letras e Artes (Língua Portuguesa; Nheengatu, Expressão Cultural e Práticas Corporais), com duração de dois anos e carga horária de 840 horas, para completar o estudo da formação geral e dos conteúdos específicos de cada grande área, de acordo com a opção de cada cursista e

- uma etapa de integração das áreas, com duração de um ano,

momento no qual todos os alunos-professores Mura juntar-se-ão novamente para discutirem os resultados dos trabalhos de pesquisas, de estágios, os Trabalhos de Conclusão de Curso e outras questões relevantes que forem surgindo ao longo do Curso.

Considerações finais

Mergulhando mais de perto na realidade educacional do povo Mura - o que tem sido possível através de projeto de pesquisa em andamento¹⁰, que trata de conhecer o cotidiano de uma das 10 escolas Mura: a Escola da aldeia Murutinga - vendo as crianças chegarem de barco, vendo que um dia tinha barco e no outro não tinha mais, porque a Prefeitura não pagou o responsável pelo transporte escolar..., vendo que um dia tinha merenda e no outro não (por inoperância dos gestores municipais¹¹), vendo os professores se deslocarem (em vão) até a sede do município para receber seus pagamentos atrasados, mas vendo também que, com merenda ou sem merenda, com salário ou sem salário, o grupo de professores(as) está na escola, com disposição, com dúvidas, mas apostando positivamente no trabalho pedagógico que realizam, vemos a comunidade Mura assumindo a escola como um valor e percebemos que a função do professor é cuidar desse valor e ajudar a construí-lo. A escola indígena, assim, passa a ser vista como um bem que ajuda a preservar outros bens da comunidade: seus valores, sua identidade, seu território, seu patrimônio cultural, a saúde de seus membros, enfim, seus projetos de vida presente e futura.

Neste sentido, é imensa nossa responsabilidade enquanto formadores destes professores. Que através da socialização de diferentes experiências e de estudos e debates, possamos avançar e responder coerentemente a esse compromisso enquanto educadores e enquanto universidade.

Referências

BRAND, Antonio. Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios. In: VEIGA, Juracilda e FERREIRA, Beatriz (Org.). Desafios atuais da Educa-

¹⁰ Financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) o projeto "A educação escolar Mura: práticas pedagógicas e formação docente", coordenado pela Profa. Dra. Ana Alcídia de Araújo Moraes está vinculado ao Grupo de Pesquisa "Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico". Tem como objetivo geral "Analisar estratégias e ações que estão sendo levadas adiante pelos próprios professores Mura para implementação da sua política de educação escolar e de formação docente".

¹¹ Referimo-nos a não renovação do mandato dos componentes do Conselho de Merenda Escolar do Município de Autazes, o que acarretou a suspensão do financiamento da merenda escolar por parte do MEC.

ção Escolar Indígena. *Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas* – Campinas, SP: ALB, 2005.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Série Institucional, Vol.2, 2. ed, Brasília, 1994.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 03/1999*. Cria a categoria escola indígena.

CURY, Jamil. *Os fora de série na escola*. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

GUERRERO, Alicia Castellanos. *El debate de La Nacion: Cuestion Nacional e Autonomia*. Claves Latinoamericanas, Mexico, 1992.

JANUÁRIO, Elias. *Projeto 3º Grau Indígena: Os Desafios da Formação Superior para Indígenas em Mato Grosso* In I Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indígena – construindo novos Paradigmas na Educação – Barra do Bugres, Mato Grosso, Brasil, 2004.

LIMA, Antonio Carlos de Souza e HOFFMANN, Maria Barroso. Introdução. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza e HOFFMANN, Maria Barroso. (orgs.). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2007.

OPIM. ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS MURA. *Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Mura* (primeira versão). Autazes, 2003.

SILVA, Márcio e AZEVEDO, Marta. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*. LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luís Donisete. A temática indígena na escola - novos subsídios para professores de 1º e 2º graus, Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TRILHAS DE CONHECIMENTOS / LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO – LACED / MUSEU NACIONAL / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (2004). *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*. Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados (Relatórios de Mesas e Grupos). Brasília. Disponível em http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/desafiosES_indigenas.pdf

Data de recebimento: 12.09.2011
Data de aceite: 27.04.2012

ANEXO: Matriz Curricular do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura

Princípios Norteadores: Interculturalidade / Diálogo de Saberes e Interdisciplinaridade

Eixos Norteadores do Curso: Pesquisa e Projeto Político-Pedagógico Mura

Temas Transversais: Movimentos e Lutas Indígenas; Direitos Indígenas; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Bio-Sócio-Diversidade; Arqueologia e Patrimônio Indígena; Saúde e Qualidade de Vida

<p>I - Formação Geral (Carga horária de 1080 horas referentes a 18 disciplinas de 60 horas cada).</p> <p>1º ano e 2º ano Duas etapas presenciais por ano, sendo uma de 1 mês e outra de 2 meses</p> <p>Todos os cursistas Mura juntos durante dois anos para estudar os fundamentos e noções básicas (pedagógicos e das 3 grandes áreas).</p>	<p>II - Formação por Grandes Áreas (Carga horária de 840 horas referentes a 14 disciplinas de 60 horas cada).</p> <p>3º ano e 4º ano Duas etapas presenciais por ano, sendo uma de 1 mês e outra de 2 meses</p> <p>Duração de dois anos para completar a formação geral e estudar os conteúdos específicos de cada grande área, de acordo com a opção de cada cursista.</p>	<p>III – Formação para integração das Áreas (carga horária de 600 horas)</p> <p>5º ano Duas etapas presenciais por ano, sendo uma de 1 mês e outra de 2 meses</p> <p>Todos os cursistas Mura juntos durante um ano para realização de seminários articuladores por temas, oficinas pedagógicas e de finalização e apresentação das pesquisas.</p>
<p>Fundamentos da Educação I Organização do Trabalho Escolar I Metodologia do Estudo e da Pesquisa Pesquisa e Cotidiano da Escola Mura I Língua Portuguesa I e II Antropologia I História dos Índios no Brasil Línguas Indígenas na Amazônia História Lingüística do Nheengatu Pensamento Filosófico - Científico: diversidade de saberes e lógicas I Fundamentos da Matemática Elementar I e II Alfabetização Cartográfica Tópicos de Física Tópicos de Química Tópicos de Biologia Expressão Cultural I</p>	<p>GRANDES ÁREAS</p> <ol style="list-style-type: none"> Exatas e Biológicas (Matemática; Química; Física; Biologia) Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia) Letras e Artes (Língua Portuguesa; Nheengatu, Expressão Cultural e Práticas Corporais) <p>Complementação da Formação Geral (240 horas referentes a 4 disciplinas de 60 horas cada).</p> <p>Fundamentos da Educação II Organização do Trabalho Escolar II Pesquisa e Cotidiano da Escola Mura II Política e Organização da Educação Básica</p>	<p>* Feira e Gincana Científico-Cultural</p> <p>* 3 Oficinas de Sistematização Final e Apresentação das pesquisas por Grandes Áreas</p> <p>* 3 Seminários Temáticos e Planejamento Pedagógico</p> <p>* 2 Oficinas: Projeto Político-Pedagógico</p> <p>* Seminários de Avaliação do Curso</p>

Carga Horária das Etapas Intensivas: 2760 horas (1080 + 1080 + 600) + Estágio: 400horas = **Carga Horária Total do Curso: 3160 horas**