



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E O ACESSO  
DOS POVOS INDÍGENAS AO ENSINO SUPERIOR:  
DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA  
INSTITUCIONAL

RITA FLORAMAR DOS SANTOS MELO

MANAUS-AM  
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA FLORAMAR DOS SANTOS MELO

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E O ACESSO  
DOS POVOS INDÍGENAS AO ENSINO SUPERIOR:  
DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA  
INSTITUCIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Helena Dias da Silva.

Ficha Catalográfica  
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Melo, Rita Floramar dos Santos

A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior: Desafios da Construção de uma Política Institucional/Rita Floramar dos Santos Melo. Manaus: UFAM, 2008.

f.; com il.

Dissertação (Mestrado em Educação) —  
Universidade Federal do Amazonas, 2008.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Helena Dias da Silva.

1. Povos Indígenas 2. Ensino Superior 3. Políticas Afirmativas 4. Educação 5. Interculturalidade I. Silva, Rosa Helena Dias II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU

RITA FLORAMAR DOS SANTOS MELO

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS E O ACESSO  
DOS POVOS INDÍGENAS AO ENSINO SUPERIOR:  
DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA  
INSTITUCIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Helena Dias da Silva.

Aprovado em 31 de março de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Helena Dias da Silva – Presidente  
Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Alcídia de Araújo Moraes – Membro  
Universidade Federal do Amazonas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marcia Perales Mendes Silva – Membro  
Universidade Federal de Santa Maria

## *DEDICATÓRIA*

*As professoras e professoras indígenas, com as quais trabalhei e onde fortaleci o amor pela minha profissão e por aqueles(as) educadores(as). Este processo ajudou-me a constituir-me como ser humano integral; um pouco de mim ficou neles e muito deles ficou em mim; mas ainda temos muito a aprender uns com os(as) outros(as); não posso afirmar que vivi uma relação intercultural de fato; mas, estar junto deles(as), capacitou-me a refletir o que esta relação significa, como experienciá-la no contexto pedagógico, tendo a escola como espaço de promoção da vida, da liberdade, e aprendizagem do humano, do ser mais; o trabalho com nas aldeias indígenas me fascinou e se tornou compromisso profissional.*

*Embora, na atual conjuntura, as escolas indígenas enfrentem muitas dificuldades, estão em processo de construção, de permanente reflexão, projetando um mundo melhor do que esse que aí está; lutando por fazer realidade a autonomia e a valorização de suas culturas, tentam relacionar suas práticas às suas realidades sócio-político-culturais, objetivando que a história de colonização e contato não traga mais prejuízos. Foi por causa disso que se iniciou essa dissertação. Portanto, dedico este trabalho a uma educação indígena com alteridade para os povos indígenas de nossa Amazônia.*

## *AGRADECIMENTOS*

*A Deus, cuja presença é imprescindível na minha vida.*

*À minha família - mãe Eulália; irmãs Olga e Dionélia; sobrinhos e sobrinhas queridas: Pati, Jake, Carlos, César, Carol e aos piquititos: Vitor, Gugu, Renzinho, Renan, Renata, Vanessa e cunhado Agripino - fortalezas de meu viver.*

*Ao meu pai que não estando presente fisicamente, sua presença espiritual não me faltou, assim como os ensinamentos que deixou.*

*À professora Dr<sup>a</sup> Luciola Cavalcante, primeira orientadora: "obrigada, obrigada, obrigada... peço desculpas também pelos tantos momentos difíceis em que me dedicou total solidariedade...". Exemplo de humanidade e de ser educadora de verdade. Obrigada!!!*

*À Profa Dra Rosa Helena - Rosinha - minha então orientadora. Obrigada pela amizade, acolhida... "Ser tua orientanda e aluna é contigo viver a formação como ação e reflexão, como compromisso e entendimento que formar-se é transformação e disso não abrir mão. Obrigada, obrigada, obrigada...*

*Aos amigos também formadores: Ana Alcídia, Carlos Humberto, Valéria Amed e Silvério. As colaborações através do carinho, incentivo e amizade foram além do grupo de pesquisa, vocês são muito especiais.*

*Às amigas Elciclei e Romy, comigo às três Marias (sinônimo de alegria)... agradecer em palavras o incentivo, a amizade, a lealdade, as alegrias e tristezas em mutirão, não se pode expressar em palavras não! Amigas para sempre é o que nós iremos ser....*

*À Ermelinda minha colega de turma e depois uma grande amiga, não vou esquecer das terapias, das chamadas de atenção, pois sei que tudo era para me animar e não deixar que eu desistisse naqueles momentos de tensão.*

*À Socorro, Dinha, Pe Carlos, Junior, Eduardo, Aldenora, Graça Passos, Almir - meu querido caldeirão - a amizade será sempre recíproca, cada um tem morada cativa em meu coração. As lágrimas, piadas, passeios, a correção fraterna, cuidado e amor, foram presentes de vocês à mim. Jamais esquecerei isso tudo, a amizade que dedico a vocês é sem fim...*

*À Cintia, Dulce, Maria Couto, Fátima, Graça Castro, Disney, Ruth Ana, Danda e Guta - a maioria "novos amigos" - exceto as duas primeiras, amigas há um tempão - obrigada pelo incentivo, apoio e amizade.*

*Ao Pe. Ronaldo pelas palavras de incentivo, carinho e pela tradução.*

*Aos gestores do ITEPES: Pe. Antônio (Tonico), Pe. José (Zezinho) e Pe. Zenildo, obrigada pela confiança, paciência, acolhida e amizade; a vocês devo muito ter podido terminar esse trabalho acadêmico, obrigada mesmo!*

*À FAPPEAM pela bolsa de estudos concedida.*

*Ao grupo de pesquisa - meu local preferido de formação.*

*Aos gestores e professores do Programa de Pós Graduação em Educação pela Universidade Federal do Amazonas.*

*Aos meus educadores da graduação que foram muitos, mas que me incentivaram a viver uma boa formação e que plantaram sementinhas de que precisamos de um mundo mais humanizado.*

*Agradeco.*

*Amazônia,  
um "fim de mundo" ou  
um mundo "sem fim"?*

*Amazônia,  
retalho de sonhos  
de sonhos pra mim...*

*Amazônia,  
terra de terra, terra de água  
terra que é bela, terra que  
a todos afaga.*

*Amazônia,  
casa de índio, de índio  
que tem nome, de índio que tem fome,  
fome de voz e vez  
reconstruindo o mal que a colonização  
lhe fez!*

*Amazônia,  
local de morada, de gente que luta,  
gente que vive e (des)agrada  
gente que se isola e é isolada  
de gente que sobrevive da terra arada.*

*Amazônia,  
local de encantos, tesouros e prantos,  
traduz esperança, acolhida e vida  
para aqueles que fazem dela sua lida...  
nessa Amazônia me re-educo e educo*



*ela é meu reduto  
a passos lentos vou me fazendo educadora  
a passos lentos vou atingindo uma consciência  
questionadora*

*Amazônia,  
minha provedora  
mundo do mundo, mundo da humanidade,  
sinônimo de peculiaridade  
onde o outro encontra o outro  
sonhando a  
liberdade,  
alteridade,  
pluralidade,  
interculturalidade,  
na esperança de que  
homens e mulheres  
se respeitem, se respeitem de verdade!*

*(Rita Floramar)*

## RESUMO

O projeto de pesquisa que resultou na presente dissertação de mestrado procurou – através da busca, leitura e análise de documentos referentes às iniciativas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) para acesso dos povos indígenas ao ensino superior – construir uma memória institucional das respostas que têm sido construídas por esta Instituição de Ensino Superior (IES) frente às novas demandas educacionais dos povos indígenas, identificando os principais desafios a serem enfrentados no sentido da consolidação de uma política institucional. Caracterizado como uma pesquisa documental, o caminho metodológico deste trabalho procurou responder a este objetivo central. A dissertação está assim organizada: Introdução – local onde, juntamente com a justificativa do tema, são explicitadas as motivações e a trajetória da pesquisa (e da autora) - quatro Capítulos e Considerações Finais. O Capítulo 1 trata do tema das políticas afirmativas, relacionando-o à problemática da diversidade cultural e do chamado “direito à diferença”, à luz da legislação atual. O Capítulo 2 tematiza a perspectiva do multi/interculturalismo e suas implicações na educação e esboça uma proposta de formação intercultural e seus desafios. O Capítulo 3 traz as expectativas e reivindicações do movimento indígena frente ao desafio do acesso ao ensino superior, abordando as reflexões e posições do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas e do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia Brasileira. Faz também uma síntese das discussões realizadas pelas IES brasileiras, focalizando dois encontros nacionais de referência neste debate, ambos ocorridos em 2004: a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena realizada em Barra do Bugres, pela Universidade Estadual do Mato Grosso e o Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil, ocorrido em Brasília, que foi organizado pelo Projeto Trilhas de Conhecimento, do Museu Nacional/UFRJ. O Capítulo 4 sistematiza e analisa os dados coletados sobre as diferentes iniciativas da UFAM. As Considerações Finais trazem uma reflexão acerca dos desafios da construção de uma política institucional para acesso e permanência dos povos indígenas na universidade apontando a ausência de registros e avaliação das experiências realizadas e a necessidade de uma *alfabetização intercultural* e de uma inclusão que modifique as estruturas universitárias. Sinaliza ainda a importância de um protagonismo compartilhado – povos indígenas e universidade – e do exercício de um diálogo intercultural para que, de fato, a UFAM possa se afirmar cada vez mais como uma universidade amazônica – onde os diferentes saberes possam dialogar e enriquecer-se reciprocamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Povos Indígenas; Ensino Superior; Políticas Afirmativas; Educação; Interculturalidade.

## ABSTRACT

The research project which resulted in the present master's dissertation searched out readings and analyses of documents referring to initiatives of the Federal University of [the State of] Amazonas (UFAM) aimed at providing assess of indigenes peoples to university-level teaching – in order to build up an institution memory of responses offered by this Institution of Higher Teaching (IES) in the face of new educational demands of indigenous peoples, identifying the principal challenges to be met in the sense of the consolidation of a political institution. Characterized as document- research, the methodological approach of this work sought to respond to this central objective. The dissertation is thus organized: Introduction; the place, together with the justification of the theme, are made explicit as are motivations and also the trajectory of the research (and of the author); there follow four Chapters and Final Considerations. Chapter one treats of the theme of affirmative political policies, relating it to the problematic of cultural diversity and of the so called “right to be different”, in the light of actual legislation. Chapter 2 schematizes the multi-cultural perspective and its implications in education and sketches a proposal of intercultural formation and its challenges. Chapter 3 brings up the expectations and claims of the indigenous movement before the challenge of assess to superior education, treating of the reflections and positions of the Indigenous Students of Amazonas and of the Council of Indigenous Professors of Brazilian Amazonia. It also includes a synthesis of the discussions realized by Brazilian IESs, focalizing on two national meetings which are references in this debate, both of which occurred in 2004: The First International Conference on Indigenous Superior Teaching, which took place in Bara do Bugres, and the Seminary on Challenges to Superior Education for indigenes peoples in Brazil, which took place in Brasilia and which was organized by the Trilhas Project of Knowing, of the National Museum/UFRJ. Chapter 4 systematizes and analyses the data collected in reference to the different initiatives of UFAM. The Final Considerations contain a reflection on the challenges to the elaboration of an institutional political policy for assess and permanence of indigenous people in the university, pointing out the absence of records and of evaluation of the experiences realized as also of the necessity of an *intercultural alphabetization* and of an inclusion which modifies the university structures. It also signals the importance of a sharing protagonist roles – indigenous peoples and the University – and of the exercise of an intercultural dialogue so that, in fact, the UFAM can affirm itself ever more as an Amazonian University – where different “knowings” can dialogue and enrich each other.

**KEYS-WORDS:** Indigenous; Peoples; Superior Teaching; Affirmative Politics; Education; Intercultural Exchange.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 – AÇÕES AFIRMATIVAS E “DIREITO À DIFERENÇA”: BUSCANDO A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES.....</b>	<b>32</b>
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 – ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL COMO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 – POVOS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR – POSIÇÕES DOS DOIS PRINCIPAIS ATORES: O MOVIMENTO INDÍGENA E AS UNIVERSIDADES..</b>	<b>63</b>
3.1 – O Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas e o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia: Expectativas e Reivindicações Frente ao Ensino Superior.....	63
3.2 – O Debate nas Universidades: Focalizando Dois Eventos Nacionais.....	73
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4 – A UFAM E OS POVOS INDÍGENAS: DIÁLOGOS, HISTÓRIAS E INICIATIVAS.....</b>	<b>86</b>
4.1 – Curso Preparatório para o Ingresso de Indígenas em Universidades Públicas no Amazonas (s/d).....	89
4.2 – Acesso Diferenciado de Estudantes Indígenas na UFAM (1997).....	90
4.3 – Curso Seqüencial para Lideranças Indígenas (1998).....	92
4.4 – Curso de Ciências Naturais, do Instituto de Ciências Biológicas com os Professores do Povo Sateré-Mawé (2004).....	93
4.5 – Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas Mura (2006).....	98
4.6 – Curso de Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário (2007).....	104
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>113</b>

## INTRODUÇÃO

### Justificando o tema

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM), enquanto uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública situada em uma região como a Amazônia – caracterizada pela presença de imensa e significativa sócio e biodiversidade, destacando-se a diversidade etnico-político-cultural que diz respeito aos povos indígenas que aqui vivem – é chamada a responder os desafios da construção de uma política institucional que dê conta do acesso e da permanência dos índios na universidade.

Para Loebens (2006), quanto se fala da realidade indígena no estado do Amazonas

é necessário situá-la inicialmente no contexto maior da Amazônia e do país. A Amazônia Brasileira, considerada por muitos erroneamente como um grande vazio demográfico a ser ocupado, abriga no seu interior uma imensa sócio diversidade. São 180 povos indígenas, de um total de 235 existentes no país que, apesar da violência histórica de que foram vítimas, se fazem notar no cenário nacional, assumindo suas identidades e lutando para que seus direitos sejam respeitados (p.1).

Segundo dados do IBGE (Censo 2000), o Amazonas é o estado com maior população indígena, bem como o estado com o maior número de povos indígenas, 65 no total.

Neste cenário plural, as recentes conquistas dos povos indígenas – destacando-se dentre elas a questão educacional - vêm se concretizando como fruto da ação e reflexão destes povos, que, a partir da década de 70, além de manter as organizações tradicionais de cada povo, passam também a se organizar em novos movimentos étnico-políticos, de abrangência mais ampla, como é o caso, no norte do país, do Conselho Indígena de Roraima (CIR). Estes movimentos nasceram a partir de lutas concretas pela vida e pela sobrevivência, com centralidade na defesa das terras indígenas (SILVA, 2000).

Já nas décadas de 80 e 90 conseguiram garantir no texto da Constituição Brasileira e de legislação complementar:

[...] seu direito à manutenção de suas línguas e culturas e a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com objetivos e currículos definidos por cada comunidade específica, de acordo com seus próprios projetos. Essa educação escolar intercultural e específica, a ser desenvolvida em consonância com as condições sociolingüísticas locais (bilíngüe, multilíngüe, etc.), é definida na legislação e nos documentos oficiais (como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, MEC, Brasília, 1998) como educação diferenciada. A escolha do termo refere-se ao fato de que os membros das etnias indígenas são reconhecidos como cidadãos brasileiros, mas, assim como outros segmentos étnica, identitária e culturalmente diferenciados da população do país, têm reconhecido seu direito a ser eles mesmos em suas especificidades (SILVA e FERREIRA, 2001, p. 9-10).

No contexto deste novo patamar legal e da construção de novas relações entre os povos indígenas e o Estado, situa-se a discussão sobre o atendimento às novas demandas educacionais desses povos. Focalizamos neste trabalho a busca por cursos de nível superior, o que requer atenções específicas, conforme apontam Souza e Carvalho (2005):

[...] pensar perspectivas para novos cursos que atendam aos povos indígenas deve necessariamente rever as dinâmicas educacionais atuais nos espaços que ainda se alimentam do velho indigenismo, o horizonte da diversidade com o qual lidamos e fundamentalmente a diversidade de situações que apresentam os povos indígenas do Brasil. As populações no sul do país habitando pequenos territórios e muito próximas de cidades grandes indicam respostas diferentes que as populações da região amazônica, por exemplo, onde se concentra grande parte das terras indígenas brasileiras [...]” (p. 175).

A demanda indígena por ensino superior carrega consigo inúmeros desafios, contradições e tensões e vem sendo entendida pelo movimento indígena como mais um instrumental de resistência na busca de construir relações igualitárias com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo intercultural.

No Estado do Amazonas, desde a década de 80, o tema do acesso ao ensino superior figura na discussão e reivindicação do Movimento Indígena – como veremos no capítulo 2, ao focar as expectativas do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia Brasileira (COPIAM).

Todo este processo tem sido amparado e fortalecido por uma avançada legislação que – coerente com os princípios da Constituição de 1988 – reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica e diferenciada, intercultural e bilíngüe. Tratando da questão central desta dissertação – o acesso ao ensino superior – o Parecer nº 010/2002<sup>1</sup> do Conselho Nacional da Educação – CNE/CP, aprovado em 11/03/2002 afirma que

---

<sup>1</sup> Tal Parecer, de autoria do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, foi gerado em atendimento a uma consulta da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), acerca do Curso que, na época, estavam pleiteando junto à Universidade Federal de Roraima (UFRR). O Curso – Licenciatura Intercultural – encontra-se hoje em pleno funcionamento, sendo que a primeira turma de professores indígenas tem sua formatura prevista para julho de 2008.

é inegável que a Constituição Federal de 1988 tanto garante às populações indígenas a cidadania plena, satisfazendo com isto o princípio da igualdade (art. 5o.), quanto reconhece nelas uma diferença identitária quando assevera no art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. O art. 210, § 2o. da CF/88 assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Dentro do espírito de respeito às diferenças, o art. 215 e o art. 242, em seus parágrafos primeiros, reconhecem e dispõem respectivamente: Art. 215, § 1o. - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros participantes do processo civilizatório nacional. Art. 242, § 1o. - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Inserido nesta problemática ampla, o projeto de pesquisa que resultou na presente dissertação de mestrado procurou – através da busca, leitura e análise de documentos referentes às iniciativas registrar uma sistematização da história das respostas que têm sido construídas pela UFAM para a problemática da inclusão dos povos indígenas no ensino superior, identificando os principais desafios a serem enfrentados no sentido da consolidação de uma política institucional.

A dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução – local onde, juntamente com a justificativa do tema, são explicitadas as motivações e a trajetória da pesquisa (e da autora) – e das considerações finais.

O capítulo 1 trata do tema das políticas afirmativas, relacionando-o à problemática da diversidade cultural e do chamado “direito à diferença” – à luz da legislação atual, tanto a nacional como a internacional (a questão de serem reconhecidos como “povos” – Convenção 169, da OIT; dos princípios da autonomia e protagonismo – Constituição Federal e Leis Complementares; dos princípios da educação escolar indígena – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Resolução 03/1999 do CNE).

O capítulo 2 tematiza a perspectiva do multi/interculturalismo e suas implicações na educação e esboça uma proposta de formação intercultural e seus



desafios (problematizações feitas a partir de autores como Candau e Moreira (2003), Fleuri (2000, 2003), Mitrulis e Penin (2006), McLaren (2000), Cortesão (2002) e Padilha (2004).

O capítulo 3 se subdivide em duas partes. Uma primeira traz as expectativas e reivindicações do movimento indígena frente ao desafio do acesso ao ensino superior, abordando as reflexões e posições do MEIAM e do COPIAM (breve histórico de cada organização; posições frente ao ensino superior constante em Relatórios, documentos; porque querem o ensino superior). A segunda faz uma síntese das discussões realizadas pelas IES brasileiras, focalizando dois encontros nacionais de referência neste debate: a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena – Construindo novos paradigmas em educação realizada em Barra do Garças/MT, no ano de 2004 pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados realizado em Brasília, também em 2004, coordenado pelo Projeto Trilhas de Conhecimentos do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O capítulo 4 sistematiza e analisa os dados coletados sobre as diferentes iniciativas da UFAM (Curso Preparatório para o Ingresso de Indígenas em Universidades Públicas no Amazonas; Acesso diferenciado de Estudantes Indígenas na UFAM; Curso Seqüencial; Curso de Ciências Naturais, do Instituto de Ciências Biológicas com os professores do Povo Sateré-Mawé; Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura; Curso de Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário).

As Considerações Finais trazem uma reflexão acerca dos desafios da construção de uma política institucional para acesso e permanência dos povos indígenas na universidade (a ausência de uma memória institucional/a falta de registros e avaliação das experiências realizadas; a necessidade de uma *alfabetização intercultural* e da “formação de formadores”; uma inclusão que modifique as estruturas universitárias).

### **Trajetórias da Pesquisadora e da Pesquisa**

Neste trabalho, fui/sou levada esperançosamente a exercitar a vontade de sempre priorizar a educação que humaniza, que valoriza o(a) outro(a), evidenciando aqui a problemática indígena na universidade e a formação de educadores(as).

Como será narrado a seguir, a problemática da educação escolar indígena está implícita em minha história de vida e de formação.

Minha trajetória pessoal, os caminhos percorridos, as influências sofridas durante a formação – dentro e fora da instituição escolar – levaram-me a pensar e repensar este trabalho, cuja proposta inicial sofreu variadas alterações<sup>2</sup>.

Este trabalho nasce, primeiramente, como resultado de minha práxis, como formadora de professores indígenas e de variadas experiências formativas com educadores indígenas<sup>3</sup>. Posteriormente, porque a minha graduação em Pedagogia deu-se concomitante à atuação junto aos professores indígenas, meu próprio

---

<sup>2</sup> O projeto de pesquisa inicial, sob orientação da Profa. Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, tinha como tema “Desafios de uma alfabetização cultural e de uma política para atendimento aos povos indígenas: trajetória da UFAM”.

<sup>3</sup> Durante o período de 2001 a 2004, através do Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação de Professores Indígenas – nível magistério - coordenado pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC/AM), tive a oportunidade de contribuir na formação de 12 povos indígenas (Sateré-Mawé, Mura, Munduruku, Apurinã, Deni, Tikuna, Miranha, Kambeba, Katukina, Kulina, Kokama, Banawá), participando, como docente nos municípios de Autazes, Barreirinha, Borba, Jutai, Maués e Tapauá.

momento de formação incentivou-me a vislumbrar o papel da formação articulado à questão da valorização da diversidade cultural no contexto educacional no Estado do Amazonas.

Posso afirmar que o começo se deu no Município onde nasci – São Gabriel da Cachoeira<sup>4</sup> – onde me formei em magistério, descobrindo que a educação faria parte integrante de minha vida, como profissão, como escolha. É verdade que, no começo, sem muita opção. Porém, mais tarde, podendo seguir por outros caminhos, não os quis.

O Município citado é composto por vários povos indígenas. Segundo dados da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro/AM – Instituto Sócio Ambiental (1998): “atualmente, aí convivem vinte e dois povos indígenas, que falam idiomas pertencentes a quatro famílias lingüísticas distintas: Aruak, Maku, Tukano e Yanomami”, ou seja, *viver/conviver com* os indígenas já era “meu” mundo. No início sem muita consciência sobre o significado dessa convivência interétnica, uma vez que, no âmbito escolar, não discorriamos sobre a problemática indígena; confesso mesmo que não me lembro de alguma ação ligada a minha escolarização que tenha despertado em mim sensibilidade à questão indígena. Isso aconteceu em outro cenário: o religioso<sup>5</sup>.

Minha “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1994) foi mais vigorosamente despertada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, no Curso de Pedagogia, onde o processo de formação deu-me a possibilidade de rever certos conceitos e preconceitos acerca da diversidade. Nesta Faculdade tive alguns

---

<sup>4</sup> Município amazonense localizado no extremo norte do Brasil, com uma extensão de 109.668 km<sup>2</sup>, fazendo fronteira com a Colômbia e Venezuela, cuja população é 95% indígena (Dados do Censo Autônomo da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro – FOIRN).

<sup>5</sup> Comecei a participar de movimentos e grupos de igreja (católica) com sete anos de idade. Foi nesse espaço que ouvia muitos defenderem os povos indígenas. Estes me ensinaram o respeito que cada ser humano deve ter pelo outro/outra e pelas várias culturas existentes no mundo. Mais tarde tive o contato com o trabalho do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) – organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

educadores e educadoras especiais. Dentre estes/estas, aqueles/as que me fizeram adentrar no campo da formação em educação indígena. Além disso, com a variedade de pensamentos e idéias de autores/pensadores estudados, fui incorporando à minha aprendizagem aquilo que me parecia mais significativo.

Nesse período, aconteceu também minha participação<sup>6</sup>, enquanto bolsista de iniciação científica no projeto de PIBIC/CNPq, cujo objetivo era identificar, através da leitura dos relatórios do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), as diferentes concepções de formação explicitadas pelos professores indígenas, assim como os princípios relativos a essa formação. Foi então que comecei a perceber, com maior clareza, que a Universidade, no contexto interétnico, deve ser pensada diariamente, e de modo especial, a difícil tarefa do diálogo com outros saberes e visões de mundo. Se o processo de formação educacional busca a horizontalidade de relações em seu contexto, precisamos criar situações e desenvolver ações que possam servir de aprendizagens e ensinamentos mútuos, assim como estabelecer um diálogo respeitoso para que surjam momentos de construção e re-construção de saberes.

Ainda no período daquela pesquisa de iniciação científica, tive a oportunidade de participar do Projeto Pira-Yawara – Programa de Formação para Professores Indígenas do Estado do Amazonas, da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), coordenado pela Gerência de Educação Escolar Indígena.

Foram várias as experiências formativas com educadores(as) indígenas em que participei como docente, através do referido Projeto. Estas oportunidades

---

<sup>6</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, no qual desenvolvi o trabalho: “Formação de professores indígenas na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia: princípios e perspectivas”, sob orientação da professora Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACED/UFAM.

pedagógicas intensificaram minha sensibilidade em relação à problemática da diversidade cultural, sua riqueza e desafios.

Trabalhando assuntos relacionados ao magistério indígena, deparei-me com a complexidade do desafio do diálogo intercultural e da formação pedagógica como um todo.

Em um período de aproximadamente cinco anos, participei da formação de professores(as) indígenas e, ao mesmo tempo me auto-formei, durante as várias etapas (cada uma de dez a quinze dias) de exercício docente, junto a doze povos deste vasto Amazonas. Foi uma experiência enriquecedora, porém, bastante difícil. Em muitas situações, fiquei sem saber direito o que fazer; em outras, angustiava-me profundamente a realidade da educação escolar de cada povo, podendo aqui citar os: Sateré-Mawé, Mura, Munduruku, Apurinã, Deni, Tikuna, Miranha, Kambeba, Katukina, Kulina, Kokama, Banawá.

A temática da diversidade - teorizada na faculdade e posta ali em prática - me afligia e, ao mesmo tempo, desafiava. Minhas metodologias eram “inadequadas” para aquele processo, a comunicação com muitos era precária; porém, a vontade de aprender e ensinar junto, com eles, era bem maior que o meu medo.

Não é fácil deparar-se, por exemplo, com uma sala de aula com sete povos. Muitas eram as visões de mundo, os anseios, sem deixar de considerar a tensa relação com os não índios (ora positiva, ora negativa), relação esta portadora de resquícios de experiências de uma escola que imperou ao longo desses cinco séculos, cuja perspectiva integracionista não trabalhava em favor dos povos indígenas e seus projetos de vida (FERREIRA, 2001).

Tentamos, pedagogicamente, em via de mão dupla, equacionar esta imagem um tanto negativa. A educação – pensada na ótica da humanização - nos dá suporte

teórico-prático para oportunizar ações e momentos que respaldem a defesa da dignidade dos povos indígenas, com o compromisso ético de uma educação emancipatória.

Diante desse emaranhado de relações, defrontei-me, também, com as indagações sobre o meu agir como educadora e como ser humano. Às vezes, temos muito receio em falar de nossas falhas, das dificuldades que enfrentamos em nosso trabalho ou em nossa vida de um modo geral, pois é mais fácil relatar nossos acertos. Penso, porém, que as reflexões sobre os obstáculos enfrentados podem se configurar em momentos auto-formadores, permitindo-nos retornar à prática enriquecidos(as). Dentre os desafios interpostos nessa relação, destaco: a questão da comunicação (eu não entendia uma palavra nas várias línguas indígenas, nem sequer as tinha ouvido antes)<sup>7</sup> e a questão dos conhecimentos a serem trabalhados como conteúdos programáticos. Via-me, assim, diante do dilema: *o quê e como ensinar*.

Toda esta complexa realidade deixou-me intensamente insegura. Senti-me “desnuda” de minhas metodologias, e fiquei como que “obrigada” a “vestir” o que me propuseram. De repente me senti perdida, o que acabou por me abrir novas possibilidades de começar a entender o novo, o diferente, de vivenciar uma exemplar caminhada em coletividade, baseada no respeito pelo outro.

Foi, portanto, a convivência com os indígenas que me impulsionou à temática em estudo, o que implica enfrentar novos desafios, novas investigações, diferentes possibilidades que se abrem para quem gosta de educar e não quer perder de vista sua práxis formadora e auto-formadora. Nisso tudo, o valor da dialogicidade assume

---

<sup>7</sup> Dentre os problemas, destaco a questão da tradução: até que ponto o intérprete do que eu falava apreendia o sentido do que era dito? Com tantas mediações, como chegava aos participantes a minha fala? E o meu vocabulário, era propício?

destaque, assim como a discussão sobre as relações no contexto da interculturalidade.

Para um diálogo, necessita-se de dois ou mais sujeitos compartilhando suas opiniões, aprendendo com o(a) outro(a), estando, ambos, dispostos a conviver em clima de respeito. Para Santos (2003), o que dá margem ao diálogo intercultural é a “qualidade de um processo de negociação aberto, explicitamente político, que progride por via de conflitos e consensos segundo regras mutuamente acordadas” (p. 456). É uma possibilidade a ser vivenciada no contexto educativo com educadores(as) indígenas.

Essa educação é, também, forma de resistência. Nesta perspectiva, compreende-se que é preciso defender valores sócio-culturais, bem como entender e conhecer outras culturas. No argumento de Santos (2003), as culturas deveriam ser reconhecidas de forma a construir pontes e aumentar o mútuo entendimento – o que implica a iniciativa intercultural. Esta, segundo Gomes (2003),

Não é algo fácil e romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais [...] Reconhecer nossas diferenças implica romper com preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (p.73).

Na percepção que tive da educação escolar indígena, esta configura-se como processo que não se separa das muitas maneiras de educar construídas histórica e culturalmente pelos povos indígenas. A educação indígena, dentro e fora da escola, compreende os processos pelos quais esses povos garantem sua existência, reproduzindo e reconstruindo a identidade, a tradição, os saberes, os valores, os padrões de comportamento e de relacionamento, o diálogo com o diferente, com a

lógica capitalista que, em muitos aspectos, entra em choque com suas “próprias lógicas” e modos de vida. Para mim, o “contato” não foi fácil; para eles também.

Aprendi que os indígenas possuem espaços e tempos educativos dos quais participam a aldeia por inteiro. Deste modo, a educação é assumida como responsabilidade coletiva, como uma meta a ser alcançada por todos(as).

Minha inserção na temática da educação escolar indígena, com ênfase na formação de professores, foi se consolidando através também de minha participação e envolvimento no Grupo de Pesquisa “Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico”, que faz parte da Linha “Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM<sup>8</sup>.

No rol de questões associadas às temáticas trabalhadas, despontou o questionamento acerca de um currículo apropriado para atender à diversidade educacional amazônica. Surge então o seguinte questionamento: porque a UFAM – com seus significativos anos de existência e atuação em vários campos e áreas da ciência, situada em um universo de saberes e povos – ainda não tem uma política pública institucionalizada no que diz respeito à inclusão dos povos indígenas no ensino superior?

Para dar respostas às questões pertinentes à essa investigação, este trabalho percorreu quatro momentos distintos e complementares. Os capítulos anunciados na Introdução são fruto destes quatro momentos aqui descritos.

O primeiro momento referiu-se à minha história de formação e interesse pela temática indígena. Neste situa-se a definição da pesquisa – o problema a ser

---

<sup>8</sup> Sendo participante deste Grupo, desde 2000, tive oportunidade de trabalhar em três projetos: Formação de professores (as) no contexto amazônico (CNPq), Os professores Mura e a construção de uma política indígena de educação escolar (FAPEAM) e Elaboração de Curso de Licenciatura Específico para Formação de Professores Indígenas Mura (MEC/SESu/SECAD).



investigado, os objetivos, as questões norteadoras e a metodologia utilizada – e deu visibilidade à inter-relação desse processo da pesquisa com minha auto-formação.

O segundo momento procurou dar conta da literatura sobre o direito legal assegurado aos povos indígenas, na perspectiva da escolarização, da educação e interculturalidade, do ensino superior e das políticas afirmativas no contexto local e nacional, além da leitura de materiais referentes ao MEIAM e COPIAM.

O terceiro momento centrou-se na busca de dados históricos sobre as iniciativas da UFAM, focalizando as políticas de acesso dos povos indígenas ao ensino superior, numa perspectiva institucional, legal e intercultural.

O quarto momento referiu-se a reflexão/problematização e elaboração de pontos para – dentro do processo de construção de uma política institucional de acesso dos povos indígenas ao ensino superior - sugerir uma proposta de formação (e seus desafios) no contexto da interculturalidade. Tal reflexão aponta para a necessidade de mudanças nas estruturas universitárias, bem como sinaliza a importância de um protagonismo compartilhado – povos indígenas e universidade – e do exercício de um diálogo intercultural para que, de fato, a UFAM possa afirmar-se, cada vez mais, como uma universidade amazônica – onde os diferentes saberes possam dialogar e enriquecer-se reciprocamente. Para que tal meta torne-se realidade, identifica-se a exigência da formação de formadores na ótica da diversidade, processo esse que passo a chamar de *alfabetização intercultural*.

O caminho metodológico deste trabalho procurou responder ao objetivo central que é o de conhecer e analisar as iniciativas da UFAM frente ao desafio da formação superior indígena – em outras palavras, conhecer e analisar a trajetória da construção de uma política institucional na UFAM para acesso e permanência dos

índios na Universidade – tendo em vista a recente inserção desta Instituição nesse processo.

Para tal, estabelecemos as seguintes questões norteadoras:

1. Como tem se dado a trajetória da UFAM no sentido de construir respostas institucionais para garantir a presença indígena na universidade?
2. O que é colocado pelo movimento indígena na região – MEIAM E COPIAM – como expectativa e reivindicação frente à problemática do acesso ao ensino superior?
3. As iniciativas elaboradas e/ou implementadas na UFAM respondem à realidade da diversidade cultural e apontam para uma perspectiva de diálogo intercultural? Há indícios da preocupação com a questão da “formação dos formadores”?
4. Houve participação indígena na proposição, implantação e avaliação da iniciativa institucional?
5. A Legislação específica aponta para o atendimento das demandas e necessidades indígenas no que tange ao acesso ao ensino superior?

O trabalho científico, segundo Minayo (1994), caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; em seguida, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. Ao se fazer tal encaminhamento, os pesquisadores não devem perder de vista os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, enxergar que, seja qual for o conhecimento, sempre será aproximado, construído.

A investigação, que resultou nesta dissertação, foi realizada na Universidade Federal do Amazonas, principalmente em setores acadêmicos que tiveram ligação

com a proposição/implantação de iniciativas institucionais de acesso dos povos indígenas à Universidade. A maioria da documentação referida no trabalho foi conseguida em arquivo pessoal de professores(as) que estiveram envolvidos(as) com as diferentes ações.

A pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa por compreendermos que, através dela, chegaríamos a um entendimento dos significados atribuídos à temática em estudo. Conforme ressalta Minayo (1994)

[...] Ela [a pesquisa] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (p.21-22)

Caracteriza-se como uma pesquisa documental que visou o conhecimento e a análise da construção de uma política institucional para acesso de povos indígenas ao ensino superior. De acordo com Ludke e André (1986) os documentos constituem

[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p.39).

Neste sentido, em consonância com os objetivos da pesquisa, esta foi desenvolvida através de abordagem teórico-documental. Como pondera Demo (2000, p. 20), a pesquisa teórica “é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, idéias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos e, em termos mediatos, aprimorar práticas”.

A pesquisa documental, por sua vez,

é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados (NEVES, 1996, p. 3).

De acordo com Gil (1991, p.51),

a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

A perspectiva dialética assumida aqui reconhece a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes nessas relações, atingindo os objetivos propostos e agindo conscientemente para a transformação da realidade social.

Analisamos os seguintes documentos institucionais: Da UFAM: Processo nº 051/96, Conselho Universitário (1996); Resolução nº18/97, Conselho Universitário (1997); Parecer nº 003/98, Departamento de Legislação e Normas (1998); Resolução nº 015/98, CONSEPE (1998); Proposta de Elaboração de Curso Seqüencial para Lideranças Indígenas, PROEG (1998); Portaria GR nº 310/2004; Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais; ICB (2003), Projeto do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura/ Autazes – AM, PROEG, (2007) e Resolução nº 010/2007, CONSEPE. Do MEIAM: Projeto Bienal: Manutenção, articulação e estruturação (1995); Pré-Projeto de Curso Preparatório para o Ingresso de Indígenas em Universidades Públicas no Amazonas (s/d); Manifesto da V Assembléia Geral (2001) e Critérios para Convênio com UA (s/d). Do COPIAM: Relatório do I Encontro (1988); Relatório do III Encontro (1990); Declaração de Princípios. Relatório do IV Encontro (1991); Relatório do X Encontro (1997) e Relatório da II Assembléia Geral (2002). Diversos: Moção de Apoio à

Universidade do Amazonas. Conferência Ameríndia de Educação (1997); Carta de Ruth Fanini Monserrath aos reitores (1993).

A análise geral do trabalho seguiu as seguintes etapas interrelacionadas: ordenação dos dados – que é o mapeamento de todo o material empírico obtido (leitura, releitura, organização) entre outros; classificação dos dados – leitura dos textos selecionados que expressem conteúdo quanto ao Ensino Superior e povos indígenas, formação de educadores(as) e multi/interculturalidade, sendo pois, que estes, permitiram maior clareza na discussão sobre formação, assim como da trajetória de construção da política institucional da Universidade Federal do Amazonas para acesso de indígenas em seu interior. Análise final - articulação, mais minuciosa, entre o material empírico e os referenciais teóricos da pesquisa, encaminhando respostas à problemática que norteou todo o trabalho.

As categorias de análise serviram ao propósito de compreender as experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos, em sua historicidade e complexidade. Com os dados organizados durante o processo, e as análises das informações, construímos as categorias analíticas, compreendidas como facilitadoras à compreensão de uma política de atendimento aos povos indígenas na UFAM. Tais categorias foram demarcadas em função das informações levantadas na pesquisa empírica, uma vez organizadas e interpretadas, possibilitou-nos identificar conceitos, idéias, opiniões relacionadas com o referencial teórico. Foram pensadas as seguintes categorias de análise: noção de interculturalidade subjacente às iniciativas estudadas; diferentes formas de acesso ao Ensino Superior; expectativas do movimento indígena (MEIAM e COPIAM) frente ao acesso à Universidade; participação indígena nas diferentes iniciativas; presença da preocupação com a questão da “formação dos formadores”.

Na análise das diferentes iniciativas procurou-se identificar: 1. De quem partiu a iniciativa (quem acrescentou a demanda)?; 2. Houve participação dos demandantes? (em que momentos); 3. A experiência foi avaliada?; 4. Quais os resultados?; 5. Quais os principais problemas enfrentados?

Para pensar a questão da política institucional na UFAM, nortearam nossas reflexões os desafios elencados na mesa de debates “As experiências universitárias em curso e as propostas de trabalho”, realizada em Brasília (2004) no evento “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados” organizado e coordenado pelo LACED/UFRJ, no contexto do Projeto Trilhas de Conhecimentos<sup>9</sup>. Foram destacadas: 1. a necessidade de entender a estrutura científica do pensamento indígena; 2. a questão da avaliação (interna e externa); 3. a consolidação de compromissos institucionais, ou seja, de institucionalizar as ações, 4. a importância do diálogo com as organizações indígenas, 5. a necessidade das articulações inter-institucionais e das parcerias, 6. a construção de novos percursos acadêmicos e 7. a exigência de produzir um convencimento interno na IES.

A referida mesa teve como Coordenador Paulo Speller, representando a UFMT e ANDIFES; como Debatedora, Rosa Helena Dias da Silva, da UFAM; como Relatora, Mariana Paladino do LACED/Museu Nacional/UFRJ e contou com seguintes expositores: Elias Januário (UNEMAT), Fabio Carvalho (Núcleo Insikiran/UFRR), Jacó César Picolli e Gilberto Dalmolin (UFAC), Guilherme Martins de Macedo (UFAM), Renato Athias (UFPe), Jocélio Telles (UFBa), Antonio Brand (UCDB) e Maria José (UEMS).

---

<sup>9</sup> O evento teve o apoio do Fundo de Inclusão Social-BID e Fundação Ford.

Como ficou explicitado naquele evento, construir compromissos institucionais é o desafio central.

## CAPÍTULO I

### 1 – AÇÕES AFIRMATIVAS E O “DIREITO À DIFERENÇA”: BUSCANDO A SUPERAÇÃO DAS DESIGUALDADES

A história conta que no período pós-segunda guerra mundial – tendo como país pioneiro os Estados Unidos - a discussão sobre a questão social “passou a sofrer profundas transformações por influência marcante dos movimentos sociais identitários [...] em diferentes partes do globo que lutavam e lutam, contra o racismo” (SILVÉRIO, 2003, p.57). Passou-se então, a exigir medidas que freassem a discriminação e seleção de raças, primeiramente, contra os negros.

No Brasil, segundo Moehleck (2004), um primeiro registro sobre o que se chama na atualidade de políticas afirmativas aparece em 1986 vinculado à manifestação feita pelo Ministro do Trabalho, a favor da criação de uma lei que obrigasse empresas privadas a trazerem para seu quadro empregatício uma porcentagem de negros. Mas, naquela ocasião, tal lei não chegou a ser elaborada. Alguns anos antes, em 1980, o então deputado federal Abdias Nascimento<sup>10</sup> “formulou o primeiro projeto de lei propondo uma ‘ação compensatória’ ao afro-

---

<sup>10</sup> Assim afirmou em sua justificção: “embora goste de se autoproclamar uma ‘democracia racial’, o Brasil está longe de ser o paraíso das relações sociais que o discurso ainda teima em apresentar. Com efeito, pesquisas qualitativas realizadas nas últimas décadas têm revelado uma realidade de desigualdade e discriminação pelo menos tão grave quanto a de países como os Estados Unidos e África do Sul, reconhecidos por todos como exemplos negativos nesse campo de relações humanas”.



brasileiro em diversas áreas da vida social como reparação pelos séculos de discriminação racial” (p.758). Somente em 1995, a partir do reconhecimento de que o Brasil é, também, um país racista, planejou-se um encontro tendo como parâmetro o pensar de ações que revertissem esse quadro.

Induzir transformações dessa ordem requer uma gama de discussão, sendo o chão das universidades um espaço bastante propício para tal tarefa social. No campo educacional, foi somente após a Conferência Internacional contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, que aqui em nosso país, se procurou efetivar programas das ações afirmativas. Estas “começaram a vigorar em algumas universidades brasileiras [...] articuladas com movimentos sociais que exigiam maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços” (GUIMARÃES apud MOEHLECKE, 2004, p.759). Foi a abertura necessária para se problematizar sobre questões sociais como o preconceito, a discriminação e o racismo a que estão submetidos determinados grupos sociais, viabilizando com mais força, a partir de então, os debates sobre os princípios de igualdade, justiça, liberdade, entre outros temas pertinentes a estas questões. As ações afirmativas são possibilidades práticas de uma sociedade que se quer mais democrática e se reconhece múltipla, nos mais diversos aspectos, dentre os quais, está o respeito à diferença cultural e a necessidade de compensações para fazer frente à situação real de desigualdade.

As ações afirmativas diferem em sua natureza [...] devemos considerá-las tanto como políticas de ação afirmativa (emanadas do Estado e das diversas instituições e instâncias governamentais), quanto como iniciativas de ação afirmativas (criadas sobretudo pelas diversas formas de organização da sociedade civil), pois, por mais que conceitualmente estejamos lidando com uma mesma ação afirmativa, em sua dimensão prática, essa diferenciação tem conseqüências bem marcadas e fundamentais para uma maior compreensão desse mecanismo de combate às desigualdades raciais. (VIEIRA, 2003, p. 89)

Considerando este quadro, podemos constatar que ações afirmativas são subsídios indispensáveis para melhorar, de alguma forma, as conseqüências trazidas pela exclusão que sofrem determinadas realidades culturais, sociais, etc.

Para Gomes (2003), as ações afirmativas implicam, também, uma mudança de postura, de concepção e de estratégia. Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação de políticas sociais e passam a dar maior importância às questões relacionadas a fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade.

Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como esperança a relação entre passado, presente e futuro, pois objetivam corrigir as conseqüências presentes da discriminação praticada no passado, esperando a concretização do ideal de efetiva igualdade e construção de uma sociedade mais democrática para as futuras gerações. A mesma autora afirma: “por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados, quer sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação” (p.222).

Lima e Hoffmann (2007) pautam-se na idéia de que o atual momento político de nossa sociedade, faz com que se trabalhe o confronto de ser também ela mesma, racista e discriminatória. Na discussão que diz respeito a esta dissertação - em relação ao ensino superior - revelam-se mecanismos, “sejam os sutis e adocicados, sejam os extremamente cruéis e violentos, pelos quais as desigualdades sociais crescem, ao mesmo tempo em maior proporção, que o crescimento econômico” (p.01).

Em se tratando do Ensino Superior, Moehlecke (2004) afirma que, tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos, se polemiza em relação à ação afirmativa, vista como ações que refletem concepções de igualdade, interpretações sobre as relações sociais e o uso de raça como critério de seleção. Em nosso país, por exemplo, debate-se hoje, nos vários projetos de reforma para o ensino superior brasileiro, o grande valor do compromisso social das instituições de ensino superior e a redefinição de mecanismos de acesso e a permanência com o objetivo de garantir a estas instituições uma marca mais inclusiva e eqüitativa.

Tentando explorar o tema foco desse trabalho, enveredamos para essa discussão na direção do acesso de indígenas no ensino superior.

No Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados” (TRILHAS, 2004) foi destacado que

As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural, que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de tornarem-se expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena. Acentuou-se assim a discrepância entre um Estado que se define como multicultural, mas que na prática opera baseado em princípios e ações coerentes com a monoculturalidade (p.7).

Na análise de Lima e Hoffmann (2007)

é face a esse quadro – e não a uma suposta e mesma “exclusão”, genérica para todos os excluídos -, que vêm se afirmando as demandas indígenas por educação superior e pelo reconhecimento da necessidade do diálogo da universidade com seus conhecimentos tradicionais. Caso isso se configure teremos uma verdadeira revolução do sistema de ensino superior no país. (p. 02)

Diante disso, podemos afirmar que, independentemente de ações afirmativas serem pensadas para indígenas ou não, elas são hoje, para as universidades, a oportunidade de efetivação do “compromisso social das instituições de ensino

superior e a redefinição de mecanismos de acesso e permanência com objetivo de garantir a estas um caráter mais inclusivo e eqüitativo.” (MOEHLECKE, 2004, p.774)

Seguindo pelo pressuposto de que os negros e os indígenas seguem em desvantagem em relação a uma outra comunidade acadêmica - não negra e não indígena – é preciso entender que medidas provisórias devem ser adotadas como forma de favorecimento aos povos discriminados historicamente que não podem seguir aguardando as implementações que ainda estão para acontecer [...]. sendo a universidade autora da fundamentação e divulgadora do conhecimento, deve haver por parte da população geral, uma melhor compreensão dessas ações que vem para amenizar as desigualdades sofridas até então pelos negros e indígenas. Dentro das instituições educacionais, é preciso haver o debate sobre a ação afirmativa... (CASTRO e SIQUEIRA, 2007, p.8)

Ao problematizar a questão do caráter elitista da universidade brasileira, Ristoff (1999) pondera

que a universidade deva servir à sociedade que a criou parece não haver dúvidas. Resta, no entanto, saber a que sociedade deve servir. E neste sentido, parece evidente que num país democrático a universidade precisa romper com o elitismo que a concebeu e engajar-se de forma clara num programa nacional que promova o acesso amplo das populações hoje excluídas (p. 205).

E para fazer frente a esta situação de exclusão, ações afirmativas ou ações de discriminação positiva são necessárias. Estas, segundo Mitrulic e Penin (2006), que se apóiam em Jaccoud e Beghin<sup>11</sup>,

são políticas de integração social que têm por objetivo promover o acesso de grupos discriminados à participação nos diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Caracterizam-se pelo seu caráter temporário e por propiciarem um tratamento diferenciado e favorável com o propósito de reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão que se reproduz por um conjunto complexo de fatores (p. 5).

Silva (2007) em seu texto *Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior* analisa

---

<sup>11</sup> Jaccoud, L.; Beghin, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

que, para os povos indígenas, a busca pela universidade é visualizada como mais um instrumental de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo intercultural. A formação de quadros – sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros – figura no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque frente à concretização da autonomia e respeito à diferença.

[...] quando se fala em acesso ao ensino superior, é necessário apontar que existem outros “desdobramentos” tão ou mais importantes, como a problemática da permanência e da conseqüente saída exitosa. Ou seja, é preciso pensar em condições concretas que possibilitem novos percursos acadêmicos. Como na maioria das questões que dizem respeito aos povos indígenas, não há uma só resposta, ao mesmo tempo em que não existem respostas únicas, seja pela diversidade de povos existentes no Brasil, seja pela diversidade de histórias de contato, seja pela diversidade de projetos indígenas de presente e futuro. (SILVA, 2007, p.100)

A partir dos anos 80 vêm ocorrendo mudanças significativas no contexto do reconhecimento legal da diversidade dos povos indígenas, gerando assim, acesso e defesa da educação escolar indígena.

Os povos indígenas começaram a tomar parte dos amplos movimentos de reorganização da sociedade brasileira que caracterizou o fim da ditadura militar, superando o processo de dominação. Passaram a se organizar de novas formas e a fazer frente às ações integracionistas do estado brasileiro. Com isso, estabeleceu-se uma articulação entre as sociedades indígenas e algumas organizações não-governamentais com o objetivo de afirmação dos direitos indígenas. Fruto deste processo, abriram-se espaços sociais e políticos para a questão indígena, sendo que esta passou a ter visibilidade nacional e internacional.

A partir de toda essa mobilização por direitos humanos e sociais mais amplos é que começou a ser pensada a Escola Indígena pelos índios, com visão crítica de que escolas vislumbram e que tipos de identidade querem formar.

Desde então se intensificou, em todo o país, a realização de encontros de professores indígenas, nos quais eram discutidas questões relativas à escola que os índios queriam para suas aldeias. Foram produzidos documentos reivindicando uma Educação Escolar Indígena de qualidade, específica, intercultural, bilíngüe e diferenciada, diversificada por estado, região, povo e aldeia. A Educação Escolar Indígena visa tanto a divulgação da grande diversidade cultural existente entre os povos, como o aprendizado da cultura de cada povo, e também da sociedade envolvente e de outras sociedades, garantindo ainda o acesso às informações e os conhecimentos técnicos e científicos universais.

Com toda essa mobilização, os povos indígenas foram conquistando direitos garantidos em leis, que vêm sendo regulamentadas através de vários textos legais complementares.

No âmbito das esferas federal e estadual, o suporte legal que garante e assegura o direito dos povos indígenas a uma educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe, comunitária e de qualidade – o que resulta na criação, organização e funcionamento da *Escola Indígena* – está amparado pelos preceitos legais da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, que reconhece aos índios o direito à diferença, isto é, à alteridade cultural, rompendo com a posição que sempre procurou incorporar e assimilar os índios à “Comunhão Nacional”, e que os entendia como categoria étnica e social transitória, fadada ao desaparecimento.

Com o texto constitucional em vigor, os índios deixam de ser considerados como espécies em vias de extinção, e passam a ter o direito a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, cabendo ao Estado brasileiro assegurar-lhes, não apenas sua sobrevivência física, mas também

étnica/cultural, garantindo-lhes, assim, o direito à manutenção de sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições (Art. 231). Há também um artigo referente ao uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem, no qual reafirma-se que o Estado deve proteger as manifestações das culturas indígenas (Art. 210).

As referências constitucionais que, direta ou indiretamente, dizem respeito ao direito a uma educação diferenciada são as seguintes:

Art. 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º. 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.

Art. 215 – O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

Art. 231- São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

No Estado do Amazonas, a Constituição Estadual de 1989 – em seu artigo 199 – assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem:

O Sistema Estadual de Educação, integrado por Órgãos e estabelecimentos de ensino estaduais e municipais e por escolas particulares, observará, além dos princípios e garantias previstos na Constituição da República, os seguintes preceitos:

[...]

IV. a língua portuguesa será o veículo de ensino nas escolas de educação fundamental, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Corroborando a Constituição Federal, a Portaria Interministerial N<sup>o</sup>. 559/91, de 16.04.91, garante uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas, com acesso aos conhecimentos e o domínio dos códigos da sociedade nacional; assegura o respeito aos processos próprios de aprendizagem; garante o ensino bilíngüe nas escolas indígenas e dá outras providências.

Destacamos também, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC/SEF/DPEF/93, que representa um marco para a educação escolar indígena no país, pois estabelece os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural.

Tais Diretrizes foram elaboradas sob a coordenação do Comitê de Educação Escolar Indígena. Criado pela Portaria N<sup>o</sup> 60 de 08/07/1992, da Secretaria Nacional de Educação Básica e instalado no MEC em 17/03/1993, este Comitê foi dissolvido em 2001, sendo substituído pela Comissão Nacional de Professores Indígenas.

Ainda em 1993, carta da então representante das Universidades no Comitê, Profa. Ruth Fanini Monserrat (UFRJ), enviada aos reitores das IES públicas brasileiras, convidava as universidades a “juntar-se, dentro da especificidade do trabalho acadêmico, ao esforço empreendido por instituições e entidades comprometidas, por lei ou de modo próprio, com as populações indígenas brasileiras, no terreno da educação escolar”, além de solicitar “todo o empenho possível no sentido de que sua instituição participe ativamente desta tarefa de tão profunda significação cultural e social para nosso país”. Afirmava ainda que “nosso caminho em busca da genuína modernidade exige pensamentos e ações humanistas, tolerantes e respeitosos para com a multiplicidade e a diferença”<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> Trechos da Carta de Ruth Fanini Monserrat aos reitores. Rio de Janeiro, 15/04/1993.



Coerente com esta nova perspectiva e patamar legal, a Lei Darcy Ribeiro n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, de 20.12.96, garante aos povos indígenas, nos artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para a oferta da educação escolar bilíngüe intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índios.

Art. 79 – A união apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural as comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§1º – Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializada, destinado a educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado.

A Resolução n.º 03/99<sup>13</sup>, do Conselho Nacional de Educação, fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas. Nela a escola indígena é reconhecida com normas e ordenamentos jurídicos próprios, garantindo autonomia pedagógica e curricular para essa escola e definindo as esferas,

---

<sup>13</sup> O Parecer n.º 14/99 da Câmara de Ensino Básico (CEB), de 14.09.99, que acompanha a Resolução 03/99 do CNE, apresenta a fundamentação da educação indígena, determina a estrutura e funcionamento da escola indígena, dando suporte à criação da categoria escola indígena. Traz ainda argumentos e justificativas para a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização, a definição da esfera administrativa da escola indígena, além da flexibilização das exigências das formas de contratação de professores indígenas.

competências e responsabilidades pela oferta da educação escolar aos povos indígenas.

No Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº. 10.172, de 9.01.01, há um tópico específico sobre educação indígena, com um diagnóstico, diretrizes e 21 objetivos e metas. Com o PNE assegura-se, no plano legal, autonomia para as escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso dos recursos financeiros. Garante-se também a participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas; assegura, ainda, a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe e sua regularização junto aos sistemas de ensino. Destacamos, a meta 17, que estabelece a necessidade de que seja formulado, em dois anos, “um plano para implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente”.

Em se tratando do Amazonas, a Resolução nº. 11/2001 do CEE/AM, de 13.02.2001, fixa as normas para Criação e funcionamento da Escola Indígena, a autorização e reconhecimento de Cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas, e dá outras providências.

Tratando-se da questão jurídica em nível mundial (no campo do Direito Internacional), este trabalho não poderia deixar de citar a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1989) – sobre povos indígenas – que reconhece as aspirações desses povos para que assumam o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, assegurando que fortaleçam suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram e na contribuição dos povos indígenas e tribais à

diversidade cultural. Adotada pela 76ª Conferência Internacional do Trabalho (Genebra, junho de 1989), no Brasil esta Convenção só foi ratificada pelo Congresso Nacional em 2002 e entrou em vigor em abril de 2004 com o Decreto nº 5.051, da Presidência da República.

Segundo Silva (2007), a nova Convenção revisa normas anteriores da OIT, especialmente a Convenção 107 (1957), que presumia a integração dos índios. Esta autora destaca ainda que a utilização do termo “povos”, na nova Convenção responde à idéia de que não são “populações”, mas sim “povos”, com identidade e organização própria.

Entendo que todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao chamado “direito à diferença” e esclareço que estou entendendo o direito à diferença “acoplado a uma igualdade de direitos e de dignidade”, conforme Carneiro da Cunha (1995).

Alguns artigos da OIT, citados a seguir, dão sustentação ao esforço de construção de uma educação onde as demandas indígenas, sejam de fato, respeitadas, incluindo-se a temática do acesso ao ensino superior:

Artigo 26 - Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Artigo 27 - 1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Segundo Oliveira, Neves e Santilli (apud SANTOS, 2003), a linguagem dos direitos passa a ser a via de negociação, contestação e criação de sentidos na relação entre índios e Estado, assumindo um caráter dialógico.

A Constituição de 1988, desse modo, contribuiu bastante para que outras instâncias aqui no Brasil, além da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), dessem a devida importância aos anseios dos povos indígenas, fazendo-os livrar-se do regime tutelar historicamente conhecido.

Daí os povos indígenas fortalecem sua participação, passam a conclamar e exigir a melhor forma de escolarização, segundo seus interesses. No rol da legislação citada, destaca-se a Resolução 03/99, do CNE, que dá suporte para a promoção da formação, bem como, constitui e regulamenta a profissionalização do magistério. Um ano antes, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEIs) figura também como um instrumento que se constitui em proposta formativa que pretende garantir os pontos comuns, encontrados em meio a desejada diversidade e multiplicidade das culturas indígenas, tal como está garantida nos princípios legais do direito à cidadania e à diferença, traduzidos numa proposta pedagógica de ensino/aprendizagem que promova uma educação intercultural e bilíngüe, assegurando a interação e parceria. Tal documento, de caráter não obrigatório; tem como seu objetivo maior oferecer subsídios e orientações para a elaboração dos projetos pedagógicos das escolas indígenas, de modo a atenderem aos anseios e interesses destas comunidades.

Todo esse conjunto de políticas voltou-se para firmar as escolas indígenas no direito à especificidade e diferenciação no que se refere à formação escolar. O professor Carlos Roberto Jamil Cury, tendo como norte o Plano Nacional de Educação, assim relata em seu parecer (Parecer nº 010/2002 CNE/CP), solicitado

pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), quanto ao Ensino Superior:

Diante do exposto e considerando que na organização da educação nacional, à luz da cooperação recíproca, a União tem papel de coordenação e articulação, em especial quanto à Educação Indígena, voto nos seguintes termos:

- 1) As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01.
- 2) As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário.
- 3) O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena.

O que está em questão é podermos perceber que os povos indígenas se respaldam cada vez mais, através das leis, convenções, resoluções, entre outras, para que tenham uma vida mais digna. Neste trabalho a busca por dignidade encaminha-se, no rumo da conquista de cidadania, para a o contexto da educação, com destaque à luta do movimento indígena por acesso ao ensino superior.

Entendo que esse processo tem dois atores principais: de um lado, os índios e suas necessidades atuais que resultam, através de seus movimentos, em demandas organizadas. De outro, as Universidades e os esforços por construir políticas de inclusão que dêem conta da diversidade cultural. É uma problemática bastante complexa, inundada de tensões, contradições e desafios. Dentre eles, elejo a reflexão acerca das relações interétnicas no campo da educação, expondo a idéia do que chamo, neste trabalho, de *alfabetização intercultural* – ou seja, da exigência

do aprendizado conjunto do diálogo intercultural que é crítico, pois questiona as estruturas de poderes desiguais.

Nas palavras de Lima e Hoffmann (2007), ao incluir os indígenas nas universidades

Há que se repensar as carreiras universitárias, as disciplinas, abrir novas (e inovadoras) áreas de pesquisa, selecionar e repensar os conteúdos curriculares que têm sido ministrados e testar o quanto as estruturas, que acabaram se tornando tão burocratizadas e centralizadas, podem suportar se colocar ao serviço de coletividades vivas histórica e culturalmente diferenciadas (p. 17).

## CAPÍTULO II

### 2 – ALFABETIZAÇÃO INTERCULTURAL COMO UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Para o entendimento do que seja o multi ou interculturalismo, necessita-se tomar posição a respeito do papel da cultura. Definir o conceito de cultura é uma tarefa não muito fácil devido às várias conceituações propostas por estudiosos que discorrem sobre esse assunto, nas mais diversas áreas de conhecimento nas ciências humanas.

Geertz (1989), no seu livro “A interpretação das culturas”, cita Kluch Honh, que afirma:

[...] cultura é o modo de vida global de um povo, é uma abstração do comportamento, é uma teoria elaborada pelo antropólogo sobre a forma pela qual um grupo de pessoas se comporta realmente, é um conjunto de orientações padronizadas para os problemas recorrentes; é um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento e um conjunto de técnicas para se ajustar tanto ao ambiente externo como em relação aos outros homens (p.14).

Gadotti (1989) argumenta que “cultura é tudo o que o homem cria, e que aparece como resultado da práxis humana sobre o mundo atual” (p. 149).

O conceito de cultura é algo muito amplo e que até mesmo implica controvérsias. O termo, segundo Laraia (1997) começa a ser utilizado no final do

século XIX, em substituição a folclore. Foi definido, pela primeira vez, por Edward Taylor (1832-1917) no vocábulo inglês *culture* que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade adquirida pelo homem como participante de uma dada sociedade. Vemos, desde logo, que há um forte caráter de aprendizado na cultura que se opõe à idéia de aquisição inata, seja por determinismo biológico ou mesmo geográfico (SILVA, 1998).

Nas palavras de DaMatta (1991), “cultura é uma tradição viva, um estilo de vida”. Na mesma direção, Candau e Moreira (2003), manifestam-se argumentando que hoje “alça-se a cultura à condição de categoria essencial para o esforço de compreender a vida e a organização da sociedade, estabelece-se a matriz intelectual que proporcionou a eclosão dos Estudos Culturais, bem como modificam-se as práticas acadêmicas hegemônicas” (p.159).

Tais conceituações, defendidas por vários estudiosos de vários campos de atuação em suas áreas de conhecimento, mostram a importância que a cultura tem para a humanidade. A cultura expressa nossa relação com a produção e reprodução da vida. É como entendemos a nós mesmos no mundo, é como vivemos esse entendimento.

Entendemos, pois, cultura como as soluções que gerações de homens e mulheres têm dado aos problemas que têm enfrentado no curso de sua história. Inclui um conjunto de conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos e atitudes, pensamentos e regras compartilhadas. É a maneira de um grupo se relacionar entre si, com os outros e com o meio ambiente. Compõe-se de cultura material e simbólica; manifesta-se nos produtos do homem: artesanatos, construções, comportamentos individuais ou grupais, sendo um de seus elementos mais importantes a língua. A cultura é aprendida, recriada, transformada, transmitida.



Representa um valor maior – um patrimônio de dados compartilhados por todos os seres humanos de um grupo. Não é estática, mas sim flexível, podendo, desta forma, adaptar-se ou mudar (SILVA, 1998).

Fleuri (2003), embasado em Candau, diz que a cultura é vista como estruturante profundo do cotidiano de todo grupo social e que se expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentido, celebrar etc. Para Geertz (apud FLEURI, 2003), cultura é um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos e suas atividades em relação à vida.

Essa maneira de entender a cultura faz com que as experiências construídas no interior de uma instituição escolar, as ações pedagógicas de cada educador e educadora, sejam um somatório de nosso viver cultural, ou seja, a cultura atravessa nossa linguagem, nossos conhecimentos, atribuindo sentido à nossa vida e à vida com o(a) outro(a), cujo valores e parâmetros culturais são, necessariamente, do mundo do qual fazemos parte e no qual nos sentimos seguros. A cultura será, assim, “encarada não como uma esfera num conjunto de esferas e práticas diferenciadas, mas como um terreno em que a política, a cultura e o econômico formam uma dinâmica inseparável” (SANTOS, 2003, p.35).

Em geral, é dessa forma que entendemos o termo cultura, ou pelo menos, assim o resumimos. A ampliação desse estudo, nos leva, hoje, a considerar o aspecto do multi e interculturalismo no meio acadêmico.

Fleuri (2000), em seu instigante texto intitulado “Culturas diferentes podem conversar entre si?”, enfatiza que a perspectiva cultural reconhece e assume a multiplicidade de práticas culturais, que se encontram e se confrontam na interação entre diferentes sujeitos. Neste entendimento, algumas questões são postas: como

vivenciamos isso em nossa prática educativa? Como relacionar esse “novo” com aquilo que já praticamos? Que pedagogia ou estratégia precisa ser desenvolvida para que educadores e educandos se eduquem numa perspectiva multi-intercultural?

Segundo observação levantada por este autor, no destaque conferido à cultura e aos estudos oriundos a partir dessa problemática, firma-se a expressão multiculturalismo para dar idéia de que existe a presença de diferentes grupos culturais numa mesma realidade social.

No mesmo texto, no subtema – o desafio da educação intercultural – este autor concorda que a complexidade das relações sociais e interculturais nos dias de hoje deve ir ao encontro de novas formas de se elaborar o conhecimento no campo da pesquisa e da educação, principalmente no entendimento do debate entre o monoculturalismo e o multiculturalismo já que,

de um lado, o monoculturalismo entende que todos os povos e grupos compartilham, em condições equivalentes, de uma cultura universal. A visão essencialista, universalista e igualitária do monoculturalismo corre, porém, o risco de legitimar a dominação de um projeto civilizatório, que exclua ou subjugu as minorias culturais. (p. 03)

Sobre a perspectiva do multiculturalismo, acrescenta que este

[...] reconhece que cada povo e cada grupo social desenvolve historicamente uma identidade e uma cultura próprias. Considera que cada cultura é válida em si mesma, na medida em que corresponde às necessidades e às opções de uma coletividade. Ao enfatizar a historicidade e o relativismo inerentes à construção das identidades culturais, o multiculturalismo permite pensar alternativas para as minorias. Mas também pode justificar a fragmentação ou a criação de guetos culturais, que reproduzem desigualdades e discriminações sociais (FLEURI, 2000, p. 3-4).

Como acentuam Mitrulis e Penin (2006),

uma das descobertas das sociedades do século XXI é que pessoas com experiências sociais, culturais, diferenciadas e acostumadas a interagir em ambientes de grande diversidade desenvolvem maior capacidade de responder, com flexibilidade, a novas e variadas atividades e desafios. O convívio social em situações de pluralidade cultural e étnico-racial é considerado como uma das possibilidades de construção de sociedades mais justas e democráticas. Instaurar medidas concretas para promover a participação social e econômica de grupos desfavorecidos é demanda do multiculturalismo democrático (p.4).

Tais problematizações nos dão a possibilidade de lançar um olhar mais aguçado sobre nossa ação como educadores atuando junto aos povos indígenas, frente à questão cultural, o que nos leva a adentrar no campo das relações multi/interculturais. O processo formativo também permeia estas relações que de acordo com Silva (2003), trata de reconhecer que nós professores produzimos formas de conhecimentos e que geramos interpretações que contribuem, necessariamente, para a transformação do mundo social, e, porque não dizer, do mundo de outras culturas.

McLaren (2000), posicionando-se sobre as várias formas de multiculturalismo, opta pelo multiculturalismo adjetivado de crítico, também chamado de revolucionário, emancipatório, ou contra-hegemônico, o qual, tendo por base a política cultural da diferença, questiona o monoculturalismo e evidencia as contradições socioculturais, fazendo vir à tona as diferenças e as ausências de muitas vozes que foram caladas. Dentre essas vozes, encontram-se as dos povos indígenas. Este multiculturalismo finca-se no respeito ao ponto de vista, às interpretações e atitudes de outras culturas, etnias, grupos, etc, constituindo-se numa fonte de possibilidades de transformação e de criação cultural e social.

Tais possibilidades enveredam para o contexto da formação e auto formação, cotidiano no qual inserimos nossas ações e nosso trabalho no campo pedagógico – que se faz multi/intercultural.

Assim, a formação de educadores e educadoras não pode mais perder de vista o reconhecimento da diversidade (multi)cultural que, como educadores, somos levados a conhecer e interferir. Ou seja, há a necessidade urgente de se deixar cair por terra nossa velha e embaçada visão etnocêntrica, desconstruindo práticas e discursos. Isso pode ser feito através do dar-se conta da diversidade cultural, no diálogo com outros saberes. Caso contrário, seremos considerados educadores daltônicos que, na idéia de Cortesão (2002), não identificam a heterogeneidade dos vários grupos sócio-culturais que estão em contato, sendo pois, semelhantes aos daltônicos clínicos, que não conseguem discernir as cores do arco-íris – as “cores” que são particulares, únicas, especiais a cada cultura. A autora deixa claro que isso se dá talvez em parte porque a consciência da heterogeneidade assusta e incomoda, por ser uma fonte de desafio para o qual é difícil e trabalhoso dar respostas, talvez porque todos nós fomos meio que direcionados a nos comportar como sendo todos idênticos. Por conta disso, uma boa parte dos educadores tem dificuldade de se dar conta, de ver as cores do arco-íris sociocultural presente nas instituições escolares. Assim sendo, tudo o que é diferente passa a ser olhado como anormal, até mesmo como errado. O olhar daltônico nos impede e faz com que deixemos de usufruir da riqueza da diferença na relação pedagógica, que deveria perpassar pela relação que nasce do conhecimento mútuo, da valorização do outro que nos é diferente.

Em nossa ação docente, a busca por uma maior aproximação do que se designa/pretende por um ensino de qualidade, democrático - que opta por tentar respeitar as diferentes visões de mundo, de pessoas, de idéias em seus espaços sócio-culturais - é conseqüência de um senso mais crítico de nosso cotidiano. Reforça-se aqui a idéia Freireana de que educadores e educadoras não podem

esquecer que são homens e mulheres em suas relações com o mundo, porque estes e estas não são, nem tampouco estão isolados, abstratos e desligados deste mundo (que, acrescentamos, é inter/pluri/multicultural).

É preciso dizer de antemão que, para tornar isto realidade, é necessário que nos *alfabetizemos* multi/inter/culturalmente. Alfabetizar-se, aqui, seria decodificar o que permeia a atividade formadora (prática, teoria, pesquisa, ensino-aprendizagem, responsabilidade social) tendo como suporte o diálogo e cultivando relações de conhecimento multi/intercultural. Isso nos permitiria não somente fazer “uma leitura” e imaginarmos os efeitos do nosso fazer pedagógico em outras culturas e delas conosco, mas, também, “ler” e interpretar ações e intenções que fazem parte desse processo.

Cultivar relações de conhecimento multi/intercultural – em debate neste trabalho – é ressaltar a complexidade dos benefícios mútuos e mesmo os conflitos e tensões da relação de educadores(as) não indígenas com educadores(as) indígenas, problematizando a diversidade em várias dimensões. Segundo Silva e Bonin (2006)

a diversidade sócio-cultural precisa ser abordada interdisciplinarmente como questão antropológica, filosófica, sociológica e política – porque ela traz consigo a questão de como nos representamos e como representamos os outros, e traz também, a tensão entre os saberes historicamente constituídos *sobre* estes povos e suas próprias narrativas e resistências. Nos últimos anos, “diversidade cultural” tornou-se uma idéia comum e em torno dela se formalizam leis, diretrizes, princípios. A diversidade, como conceito, está presente na LDB, no Plano Nacional de Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos Projetos Político-Pedagógicos de muitas escolas e Universidades. (p.84)

Para a formulação de definições conflitantes no mundo social, decorrentes de distintos interesses econômicos, políticos e culturais, somos impelidos a defender a idéia de que – na educação – o multiculturalismo vem contrapor-se ao caráter

monocultural, pedindo de cada educador(a) a consciência de que a realidade de um mundo em transformação é cada dia mais forte, e de que neste mundo de fronteiras ampliadas, povos interagem, culturas se solidarizam ou se antagonizam.

Tais relações nos fazem vivenciar sentimentos, expectativas, projetos, propostas, idéias, etc, que nos levam a ir de encontro a sentimentos opostos: conformismo *versus* emancipação. O primeiro, de forma perigosa, duelando com os gritos de emancipação; o segundo, tomando para si a esperança de um mundo melhor, com pessoas melhores, como também, a possibilidade de fazer parte de uma sociedade mais igualitária, e vendo na educação um espaço/tempo importante, enquanto parte que pode ser decisiva neste processo.

Como resultado desses sentimentos e esperanças, que tornam-se forças motrizes, travam-se diversas lutas que culminam, inclusive, na elaboração de uma nova perspectiva legal<sup>14</sup>.

Conforme lembra Gonh (1992), a esperança está sempre embutida nesses processos como uma chama alimentadora das ações para se atingir os ideais e nesta construção do novo – na perspectiva da interculturalidade crítica - a educação, a universidade, a escola, o educador e a educadora não devem ficar ausentes, pois têm um papel fundamental.

Destacamos e acreditamos também que, na formação do educador, a educação multicultural deve ser fincada e definida como primeiro passo para a aproximação da interculturalidade, pois o multiculturalismo é

o processo pelo qual uma pessoa desenvolve competências em múltiplos sistemas de esquemas de percepção, pensamento e ação, ou seja, em múltiplas culturas (...). O desafio para a educação estaria na ruptura da prática histórica escolar de reprodução e transmissão da pretensa cultura dominante (homogênea) (SILVA, 2003, p.39).

---

<sup>14</sup> Refiro-me, em especial, à Constituição de 1988 que reconhece o Brasil como país pluricultural e garante, no texto da lei, os direitos dos povos indígenas e dos afro-descendentes.

A sociedade, hoje, começa a perceber-se plural, a valorizar o diferente, a respeitar o outro, a saber dialogar e caminhar para um mundo intercultural. Hoje, esse tema vem ganhando novas formas de análise e críticas, aumentando seu aporte teórico de forma bem diferenciada, “seja por parte das especificidades nacionais e regionais, seja pelos contextos socioculturais que se configuram de forma híbrida” (idem, p.17).

Nessa perspectiva, chamamos a atenção de que não basta reconhecer a diferença, é preciso se preocupar em estabelecer uma inter-relação entre pessoas de culturas diferentes para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração/reflexão/decisão de cada educador frente aos seus afazeres pedagógicos, exigindo respostas concretas.

A noção de interculturalidade aqui discutida, relativa ao campo da educação, defende a possibilidade de uma ação com o objetivo de estabelecer inter-relações entre diferentes grupos culturais que convivem em um mesmo espaço social e geográfico. Um outro aspecto – central neste debate – é a percepção e a leitura das relações de poder que se constituem nessas situações, para que não se faça uma “análise romântica” das relações entre as diferentes culturas e grupos portadores e produtores de cultura.

É, pois, relevante sinalizar que a interculturalidade decorre da idéia de uma intervenção crítica e transformadora na realidade multicultural, concomitante a uma proposta de ação. Trata-se, portanto, de vivenciar, mais compreensivamente, a relevância desta problemática na formação de educadores, mais precisamente, à temática relativa à interculturalidade e ensino superior.

Pinto (2003) assim nos alerta:

Podemos verificar que dados do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica e do antigo Provão apontam para o “branqueamento” das turmas ao longo da trajetória escolar. Quanto ao Provão, dos concluintes que prestaram o Exame em 2001, os autodeclarados negros (6,1% da população) representavam 2,6%, os pardos/mulatos (38,0% da população) correspondiam por 15,9% e os brancos (53% da população) por 77,3% dos concluintes (p.16).

Percebemos, então, que a presença indígena aparece como “invisível”, realidade esta que precisa ser alterada. É um grande desafio posto aos educadores e educadoras. É um grande desafio posto às universidades, em especial as públicas, e em regiões como a amazônica.

Abordar esta temática, não se trata simplesmente visualizá-la de forma ingênua ou incluí-la porque está em destaque nas discussões acadêmicas, atualmente. Trata-se, sim, de conferir relevância e significado a ela em nossas ações enquanto educadores e educadoras, por estarmos convencidos de sua pertinência para pensar o mundo hoje e, em especial, a educação.

Assim, procuraremos fazer de nossa ação pedagógica um processo que visa sempre um melhor desempenho no ensino/aprendizagem, assim como na relação formador(a)/formando(a). Para tal, busca-se sempre alternativas que possam contribuir com este desempenho. Daí o porquê do surgimento do que se denomina educação intercultural. Esta vem sustentando nossa reflexão, desafiando nossa prática e nos impulsionando a tentar analisar e compreender uma concepção teórico-prática que trabalhe a diferença no cotidiano pedagógico de forma crítico-reflexiva.

Neste processo ganham significativo espaço o diálogo, a reciprocidade, a inclusão, o respeito, entre outros valores, nos campos social, político, cultural e educacional.



Tal desafio configura-se, portanto, como uma proposta que nos faz questionar, enquanto educadores, sobre a nossa práxis, contrapondo-a as desigualdades e injustiças sociais vigentes na sociedade.

Para Lanni (1994), a problemática da educação no contexto das desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, configura-se como desafio provocado por essas desigualdades e está presente há muito na problemática educacional, muitas vezes de forma profunda e até mesmo institucionalizada.

Ser formador com uma prática intercultural é tornar-se um profissional reflexivo e comprometido, isto é, capaz de refletir criticamente sobre seus discursos e suas práticas. Neste caso, o currículo que auxilia o fazer e saber docente deve considerar a sensibilização para a diversidade cultural, conscientização cultural e a problematização de tais conteúdos na educação escolar.

Tal perspectiva, de acordo com Fleuri (2003), estaria associada ao entendimento de que seres humanos precisam uns dos outros para se relacionar; por isso, a interculturalidade busca a aproximação, a reciprocidade e interação. A educação intercultural configura-se, então, como incentivadora do pensar *a* e *na* prática, do propor e produzir novos caminhos no contexto da aprendizagem e do ensino que, por muito, e às vezes, costuma sobressair com a finalidade de homogeneização das culturas e da sociedade, a fim de perpetuar o poder das classes dominantes.

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos de culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as) (FLEURI, 2003, p.73).

Diante deste quadro, a perspectiva intercultural se configura, portanto, como uma pedagogia do encontro, e coloca como exigência uma *alfabetização intercultural*. Contudo, se algumas medidas, alguns conceitos e certas determinações não forem agilizadas, encontraremos dificuldades para concretizar este ideal de relação. Fleuri (2000), concordando com Nanni, esclarece que, para termos profundas mudanças no sistema escolar, precisamos levar em conta o aspecto formativo:

A formação e a requalificação dos educadores são talvez o problema decisivo, do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas (p.10).

Esta concepção reconhece que há possibilidade sim de sujeitos diferentes se reconhecerem e interagirem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções “pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos-de-vista (...) E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores” (FLEURI, 2000, p.10).

Como vimos até aqui, a interculturalidade refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças na escolarização. Ela vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações de etnias, de gerações, de

gênero, de ação social e, principalmente, da educação. Da mesma forma, podemos nos reportar à definição que o autor acima apresenta, designando a educação intercultural como a situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação.

Esta abordagem faz-nos tomar consciência da cultura da qual fazemos parte e da cultura do *outro*. Tudo isso, sem perder de vista a convivência de respeito e diálogo em meio a conflitos e tensões emergentes nesta relação. O papel educativo é justamente superar a perspectiva monocultural que, mesmo inconscientemente, disseminamos em nossa prática.

Ser educador(a) nos dias de hoje é estarmos atentos e conscientes das mudanças históricas, sociais, culturais e pedagógicas em nossa sociedade, cientes de que somos formadores(as) de opiniões, que somos construtores(as) de lógicas que deveriam levar à emancipação do formando (a) e, primeiramente, à nossa.

Qualquer percurso traçado dentro da perspectiva aqui abordada nos impulsiona a não esquecer que as diferenças estão aí, para serem melhor trabalhadas; que, a cada nova reflexão, caem por terra pré-conceitos e o chão de nossas verdades costuma ruir; enfim, que as inquietações se tornam uma constante em nosso viver. A educação que se faz nessa opção de trabalho, de luta, de autonomia e emancipação não quer perder de vista o valor do humano, da dignidade. Estamos, pois, diante do desafio intercultural, que nos oferece a possibilidade de interação mesmo em meios a conflitos, a dissensos e consensos.

A educação intercultural qualifica o que diz Freire (apud Padilha, 2004), frente ao desafio de efetivar “uma nova maneira de educar que contribua para que as pessoas possam analisar melhor a realidade vivida e sejam capazes de agir sobre ela, transformando-a” (p.35). É a mudança que começa quando nos damos conta

que as diferentes reflexões acerca da formação do(a) educador(a) têm mostrado que permanece, muitas vezes, a prática de um modelo formativo onde o(a) educador(a) é reconhecido(a) como um reproduzidor(a) de saberes descontextualizados de suas realidades, evidenciando as tensões entre teoria/prática, prática/cultura, prática/diversidade, prática/realidade.

Tais tensões freiam - e podem chegar a impossibilitar - ações educativas mais críticas e reflexivas, fazendo com que educadores(as) pouco contribuam para a transformação da realidade educacional, seja ela de cunho pessoal ou coletivo.

Em se tratando dessas polaridades, queremos aqui evidenciar a realidade no que tange à diversidade cultural e como nós, educadores e educadoras, lidamos com isso.

Podemos, talvez, começar pela afirmação e indagação de quem somos, o que somos, o que queremos, o que fazemos com nossa práxis. Para isso, precisamos aprender a ler crítica e culturalmente nossa realidade e a nós mesmos – enquanto educadores(as) – cujo papel não se limita a um conjunto de atividades esporádicas, e sim, à compreensão da tensão dialética entre os diferentes. É necessário articular também, nas práticas e políticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e o direito de todos à educação, questionando os diferentes aspectos e componentes da cultura escolar como um todo, sempre ressitando nossa práxis.

Padilha (2004) enfatiza, embasado em Fleuri, que a “educação intercultural é constituída pela busca de criar contextos educativos que favoreçam a integração criativa e cooperativa dos diferentes sujeitos” (p.236), destacando que, para isso, a clarificação dessa busca é fundamental para cada um de nós.

Essa clareza requer olhar com cuidado a formação em que estamos inseridos e a formação que passamos ao outro. “Temos em vista um processo por meio do qual o professor reflete, estuda, debate, discute sua prática, desvelando as teorias que a informam e buscando transformá-las”(ABROMOWICZ, 2002, p.85). Essa transformação se dá quando o educador torna-se sujeito de suas ações, sempre acreditando na possibilidade de mudança na prática pedagógica.

É por essa razão, que *alfabetizar-se interculturalmente* torna-se um mecanismo importante para a discussão e a prática pedagógica. Tomando constante consciência (espécie de auto-controle) que se aprende interagindo com alguém ou algo, fica mais fácil apreender, re-aprender e ensinar o que ainda é novo aos nossos olhares e ao nosso entendimento.

O novo nesse contexto é a inter-relação nas diversas culturas que nos inserimos, sejam elas de cunho étnico, social, religioso, econômico, entre outros. É a construção de um *novo alfabeto* – o alfabeto da convivência dialética. Em meio a tensões, acordos, aproximações, simulações, afastamento, diálogo e aproximação, vive-se e respeita-se a diversidade cultural, sem violentar ou deixar-se violentar, desde que seja pelo viés do alfabeto da respeitabilidade.

Com relação às universidades - centro de nossa investigação – Zanchet et al (2006), nos lembra que primar pela inovação pressupõe no campo acadêmico “uma ruptura pragmática e não apenas a inclusão de novidades. Nesse sentido envolve uma mudança na forma de entender o conhecimento” (p.105).

Nessa direção é que devemos abrir caminhos, pois, como pondera Gonsalves (2004)

[...] dependendo do domínio do conhecimento, algumas questões, por estar deslocadas, permanecerão sempre perguntas, não respostas. As perguntas que não podem ser respondidas por um tipo de conhecimento servem, entretanto, para iluminar as fronteiras, que não são apenas limites, mas podem configurar como passagens (p.35)

Podemos então afirmar que a pergunta já temos: o que é submeter-se a uma *alfabetização intercultural*? A ou as repostas precisam ser construídas a partir de nossa práxis ressignificada e, a partir dela, novas perguntas e novas respostas, sendo estas últimas – passagens de uma prática pragmática para uma práxis libertadora – pautadas na realidade cultural do cenário do qual fazemos parte afim de um protagonismo que caracteriza-se pela sociabilidade, olhando para além do conhecimento que dominamos.

Essa alfabetização pressupõe a construção conjunta de novos significados no transitar em outras culturas, objetivando uma inter-relação que possibilite a construção de novas realidades acadêmicas, onde um de seus pilares seja a formação do educador.

## CAPÍTULO III

### **3 – POVOS INDÍGENAS E ENSINO SUPERIOR – POSIÇÕES DOS DOIS PRINCIPAIS ATORES: O MOVIMENTO INDÍGENA E AS UNIVERSIDADES**

#### **3.1 – O Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas e o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia: Expectativas e Reivindicações Frente ao Ensino Superior**

No início da década de 90, ao realizar um balanço crítico da situação da educação escolar indígena no Brasil, Silva (1993) afirma que,

Se, de um lado, os últimos vinte e poucos anos foram marcados por problemas e ameaças crescentes à sobrevivência dos povos indígenas no Brasil - o que nos enche de tristeza e indignação -, de outro, estes foram anos de organização e fortalecimento do movimento indígena, de avanços na Legislação Indigenista e de envolvimento positivo de setores não-índios da sociedade civil na questão indígena (p.5).

O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre e o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas pertencem ao contexto e conjuntura histórico-política sintetizado na citação acima.

Dentre os muitos desafios encontrados pelos povos indígenas, está o do fortalecimento e continuidade de seus Movimentos/Organizações. Sabemos que esses espaços são estratégias de orientação e conscientização na busca da

construção de uma sociedade menos desigual – o que implica em um processo de emancipação. Tal processo, na idéia de Cunha (2006), é estimulador de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Os processos de emancipação, segundo esta autora, “não são medidos pelo tamanho e abrangência, mas sim pela profundidade e significado que tem para os sujeitos envolvidos” (p.17).

Entendo que os movimentos e as organizações indígenas são ferramentas de um segmento social capaz de exclamar seus anseios ao mundo não índio.

Na análise de Neves (2003), o Movimento indígena configura-se em um instrumental decisivo para romper a situação de exclusão na qual os índios foram historicamente sujeitados pela colonização européia. Para esta autora, as organizações são instâncias políticas constituídas a partir de uma lógica, de uma razão, de um entendimento, de uma funcionalidade e de uma estruturação não indígena, externas ao universo indígena.

Apesar disso, as organizações indígenas não podem ser consideradas simplesmente entidades externas transplantadas para o contexto das questões indígenas. São, estas, estratégias de políticas de viabilização de demandas nativas orientadas por concepções e valores étnicos que, mesmo nas situações de contato, fundamentam a vida e a luta dos povos indígenas nos novos cenários das relações interétnicas em que foram inseridos... (NEVES apud SANTOS, 2003, p.123)

Estão em jogo interesses e diversas necessidades. Neste capítulo, destaca-se a organização indígena no contexto educacional através de dois movimentos indígenas: o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Os avanços nos projetos e programas educacionais para os povos da Amazônia, nas últimas décadas, tiveram como um dos atores principais estes dois movimentos. As lutas e reivindicações dos povos indígenas – em especial, no que trata este trabalho, as



referentes à questão da escolarização – ganharam um significativo impulso a partir da promulgação da Constituição de 88, que estabeleceu garantias aos indígenas, tema já visto no capítulo primeiro desse trabalho.

O MEIAM, que conforme seu estatuto, “é uma entidade civil sem fins lucrativos, apartidária, sem vínculos com instituições religiosas e representativa dos estudantes indígenas do Amazonas” (art. 1), foi criado em 1989. Segundo consta do Projeto Bial: Manutenção, articulação e estruturação – 1996 e 1997 (MEIAM, 1995), além de apoiar os estudantes na sua busca por continuidade escolar, em especial, no acesso ao ensino superior, “a entidade se propõe articular os estudantes indígenas da cidade de Manaus com suas aldeias e localidades de origem. No sentido de estimular sua participação no movimento indígena mais amplo, na luta por seus direitos”.

Ainda segundo o documento citado acima, o MEIAM realizou seu primeiro Encontro em 1989 e, a partir daí o movimento tem procurado atingir três públicos alvos:

1 – os estudantes indígenas de diferentes etnias, residentes em diferentes bairros da cidade de Manaus; 2 – os estudantes indígenas das aldeias e cidades do interior do estado, buscando sempre uma maior articulação e troca de experiência entre as realidades da cidade e do interior e 3 – os estudantes não-indígenas das escolas públicas e privadas e das universidades, pretendendo com isso divulgar o movimento, buscar aliados, integrar-se nas lutas sociais mais amplas e lutar contra as várias formas de preconceito e discriminação.

No Manifesto de sua V Assembléia Geral, realizada em 2001 – evento no qual estavam reunidos um total de 70 indígenas<sup>15</sup> – fica explicitado o entendimento de que as políticas educacionais em discussão, visando a entrada no universo

---

<sup>15</sup> Dos povos: Baniwa, Bare, Desana, Macuxi, Mayuruna, Munduruku, Satere-Mawe, Tariano, Ticuna, Tukano, Wanana e Wapixana.

acadêmico de nível superior, tornaram-se um mecanismo de grande valor. Assim está descrito, em uma das páginas de tal documento:

Considerando a necessidade de ter um espaço condigno para acolher estudantes indígenas beneficiados por cursos e ou programas de nível superior na capital do estado do Amazonas; demandamos:

\*Que o Meiam articule junto à instancias governamentais, centros de ensino e outros setores da iniciativa privada, bolsas de estudo para estudantes de ensino médio, profissionalizante e superior.

\*Que seja facilitado aos estudantes que concluem o segundo grau, formação em outras áreas específicas como antropologia, direito, etc., no ensino superior, garantindo o acesso diferenciado nas Universidades.

\*Que a Coiab e Universidade do Amazonas, discutam o Curso Seqüencial<sup>16</sup>, no sentido de reformulá-lo para que atenda as reais necessidades dos nossos povos, permitindo a capacitação das lideranças indígenas em áreas específicas, de nível técnico ou de graduação.

\*Que o Centro de Estudos Superiores Indígenas (CESI)<sup>17</sup> seja criado, mas que esteja aberto à formação de lideranças indígenas em diferentes áreas de especialização, como medicina, antropologia, direito, etc., e não só para a formação de professores indígenas, visando a solução dos diferentes problemas que enfrentam os nossos povos nos diferentes níveis de sua vida: terra, alternativas econômicas, cultura, recursos naturais, organização social, educação, saúde, etc.

\*Em resposta as demandas históricas das organizações do movimento indígena amazônico, além do Centro de Estudos Superiores Indígenas (CESI), seja criada a Universidade Indígena do Estado do Amazonas, depois de uma ampla discussão com as lideranças e organizações representativas de nossos povos, a fim de que seja completamente adequada aos princípios de uma educação específica as necessidades e particularidades étnico-culturais dos nossos povos.

\*Que o movimento estudantil e as organizações indígenas lutem para que se criem cotas e ou cursos especiais de graduação, a exemplo do Programa Especial de Formação Docente (PEFED), nas diversas modalidades científicas na Universidade do Amazonas (UA) e na Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

Na medida em que as discussões enveredam para a definição do que querem do Estado brasileiro – em especial, por meio da educação escolar – percebe-se que, através dessas manifestações, os povos indígenas têm procurado obter visibilidade e respeito (ainda que por vezes esse respeito seja “forçado”) necessários para intervir na realidade social e imprimir para o futuro aberturas nas diversas instâncias que ainda é de pouco acesso para eles.

---

<sup>16</sup> Refere-se ao Curso Seqüencial que foi oferecido pela UFAM no ano de 1998 a 2003 e é uma das iniciativas descritas no capítulo 4.

<sup>17</sup> A proposta da criação do CESI partiu do Governo do Estado do Amazonas, através da FEPI, mas não chegou a se efetivar.

No que diz respeito ao ingresso na universidade, não se necessita somente do acesso, necessita-se, sim, que este seja diferenciado, que as áreas científicas correspondam aos seus anseios, que lutem e consigam estabelecer parcerias com órgãos oficiais. Além disso, que os programas de formação não se desvinculem das suas organizações sócio-cultural e econômica, e, principalmente, que eles - os próprios índios e suas organizações – possam opinar nos projetos para esses fins.

Esses são alguns dos fatos que concorreram para a (re)apropriação do índio no cenário nacional. Não mais como um povo que sobrevive a tutela e a benevolência de verdadeiros e falsos protetores, mas como um povo que, assessorado por organismos que acreditam em sua capacidade e superação, emerge e se dispõe a lutar por seus direitos. (NASCIMENTO, 2004, p.63)

Tal capacidade de proposição pode ser ilustrada com a iniciativa do MEIAM quando, na época das negociações para o Curso Seqüencial, teceu critérios para um possível convênio com a UA (hoje UFAM). Apresentamos, do documento que registra este processo, o item denominado “Da Seleção dos Candidatos indígenas”:

1. Estar ligado ao Movimento Indígena.
2. Ter concluído o 2º grau, comprovadamente.
3. Auto reconhecimento da identidade indígena pelo estudante, sendo confirmado pelo povo e pela organização local.
4. Ser indicado pela organização de base e passar por uma seleção realizada pela comissão em função do número de vagas disponíveis na UA.
5. O candidato será escolhido na assembléia de cada organização de base de cada região.

O Ensino superior nesse contexto do movimento indígena é visto como possibilidade, garantia, perspectiva e luta. As universidades não podem somente abrir suas portas, precisam, assim como os próprios indígenas, preparar-se para isso já que, nos dizeres de Lima e Hoffmann (2007), “não é possível reverter 500 anos de colonialismo e dizimação nem a baixos custos nem da noite para o dia”.

No caso dos professores, o movimento – articulado inicialmente pela Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR) e, atualmente pelo Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia Brasileira (COPIAM) – tem como estratégia central a realização de Encontros Anuais. Segundo Silva (1998) este movimento surgiu

como resposta à necessidade de refletir sobre problemas comuns vividos pelos professores indígenas destas regiões e encontrar alternativas para uma mudança nos rumos da educação escolar, visando garantir que a cultura e os etno-conhecimentos sejam respeitados e valorizados (p.61).

Visando atingir seus objetivos, os professores indígenas da Amazônia, desde 1988 – data do I Encontro – reúnem-se para socializar suas experiências, elaborar princípios e propor alternativas frente à realidade das escolas indígenas e da necessidade de uma política indígena de educação escolar. Assim, já realizaram 12 Encontros Anuais – de 1988 a 1999. Em 2000, por decisão do próprio movimento, a COPIAR se transforma em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). A partir de então foram realizadas quatro Assembléias Anuais, nos anos de 2000, 2002, 2003 e 2005.

A temática da formação esteve bastante presente nas reflexões do movimento, ao longo de toda sua trajetória. Já no Relatório do I Encontro (Manaus, 1988) um dos eixos enfatizados, como necessidades urgentes e prioritárias, foi a formação. No III Encontro (Manaus, 1990), em um dos trabalhos em grupo realizados para aprofundar temas pertinentes às escolas indígenas, destacou-se a questão da formação dos professores. Por ocasião do X Encontro (Manaus, 1997), dentre os avanços identificados, foram citadas as iniciativas concretas quanto à necessidade de formação específica (como, por exemplo, o Magistério Indígena, em Roraima, que estava em implantação).

Na Declaração de Princípios, firmada pelos professores no IV Encontro (Manaus, 1991) e reafirmada no VII Encontro (Manaus, 1994)<sup>18</sup>, um dos 15 pontos diz respeito à formação: “5 – É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de reciclagem e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional”.

Especificamente sobre a problemática do ensino superior, a II Assembléia do COPIAM (Manaus, 2002) teve como pauta principal este tema. Olhando mais detidamente para o Relatório da referida Assembléia, que aconteceu nos dias 23 a 27 de fevereiro do ano de 2002 na cidade de Manaus, e que teve como tema “Qualidade da Educação Indígena e Formação Superior”, pode-se entender um pouco mais, na ótica indígena, do que permeia toda essa discussão.

Nesse encontro estavam presentes, representantes indígenas das seguintes regiões: do Estado do Amazonas, Médio Madeira, Rio Negro, Médio Madeira, Alto Solimões, Vale do Javari, Baixo Amazonas e Manaus; do Estado do Acre, Cruzeiro do Sul e Feijó; do Estado de Roraima, Serra da Lua, Baixo Contigo, Xitei, Surumu, Auaris, Waromapii, Mauxiutheri, Maamapiitheri, Pookohipitheri; além de representantes do Mato Grosso. Também houve a presença de representações institucionais: Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-AM), Fundação Estadual de Políticas Indigenistas (FEPI)<sup>19</sup>, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), Conselho Indigenista Missionários (CIMI), Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami (Secoya), Ação dos Três Reis Magos, da Áustria (DKA)<sup>20</sup>, além do

---

<sup>18</sup> Este documento é, até o presente, o texto de maior relevância por eles produzido e que traz em profundidade os anseios, reivindicações e propostas do movimento.

<sup>19</sup> Atualmente Fundação Estadual dos Povos Indígenas (FEPI).

<sup>20</sup> Entidade financiadora do Evento.

Vice Prefeito de Barreirinha/AM. Também estiveram presentes representantes de organizações indígenas: Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR) e Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM).

A tônica do evento foi marcada pelo compromisso de pensar uma política alternativa de ensino que se voltasse para a melhoria da vida dos povos indígenas. É o que se pode verificar nas falas da representante da UFRR e do professor indígena Enilton Wapichana, da OPIR:

Temos tido a preocupação e nos esforçado para poder responder a uma demanda tão específica que é o ensino dos povos indígenas em nível universitário. Estamos aqui para tentar colaborar com a discussão, trocar idéias dessa tentativa de se fazer um projeto diferenciado para os professores indígenas no ensino superior, seja federal, ou estadual. (COPIAM, 2002, p.5-6)

Estamos aqui para intercambiar experiências na busca de qualidade de ensino em nível médio e superior. É um evento histórico em prol da qualidade de vida para nossas crianças. (idem, p.06)

Corroborando as falas acima, Cláudio Mura deu continuidade à reflexão dizendo:

Queremos unir e fortalecer essa parceria. Que os professores, as mulheres, os estudantes e outros estejam nessa luta, falando a mesma linguagem, pois não adianta falar isoladamente sobre os nossos problemas. Temos que fazer uma corrente forte. Na educação superior, precisamos seguir cobrando mais espaço, não só para os professores, nem só para os estudantes do Amazonas, mas para a formação em áreas diversificadas e para estudantes de toda a Amazônia. (p.06)

Das três falas, destacamos, portanto, alguns pontos primordiais para essa problematização iniciada pelos indígenas e apoiada por algumas instituições: a preocupação com a especificidade em relação a um projeto diferenciado de ensino superior; a necessidade da formação de professores; a importância da troca de

experiências; o valor da coletividade e de ter uma mesma linguagem na luta; a constante reivindicação e cobrança por maiores espaços, dentre outros.

Da pertinência de tais preocupações, percebe-se que, de fato, seja “possível dizer que os índios da Amazônia, foram os primeiros, entre os segmentos sociais oprimidos, que se deram conta de que a cidadania formal não era suficiente para assegurar sua sobrevivência física e natural” (SILVA, 2001, p.17), encontrando assim, um caminho complementar que pudesse servir de instrumental de luta pela cidadania: a educação escolar – hoje inclui-se também, a educação superior.

A II Assembléia Geral do COPIAM (2002) – sua pauta central, seus debates e conclusões – são indicadores claros de que a busca dos povos indígenas pela emancipação é fortalecida e potencializada pelo ideal do acesso à universidade.

Vejamos alguns relatos. Francisca Paresi, falando de sua experiência na UNEMAT, assim afirmou:

Fizemos o governador assinar uma Portaria, para a criação de uma comissão mista, de índios e não índios para discutir a proposta. Definimos os objetivos do projeto, fazemos avaliação do Curso, para que o licenciado indígena possa ser participante do projeto político de seu povo (COPIAM, 2002, p.30).

O Prof. Enilton, do povo Wapixana, ao referir-se ao processo vivido junto à UFRR, assim falou:

Definimos que queremos, na verdade, um curso diferente, que possa ajudar a resolver os problemas sociais da nossa comunidade. Que o professor possa retornar às nossas comunidades. Queremos uma universidade que ajude a vitalizar os nossos valores culturais, a fortalecer a nossa luta. Queremos construir esse projeto, com a participação de nossas comunidades (COPIAM, 2002, p.30)

A Profa. Maria Auxiliadora, representante da UFRR explicitou a complexidade da temática problematizando:

Vamos estar brigando não contra o reitor, contra a Universidade... mas contra esse sistema capitalista que nos oprime, que historicamente tenta nos colocar dentro de um patamar educacional, que nos força estar dentro desse sistema... Esperamos que dentro desse espaço, a Universidade possa articular os interesses e aspirações dos povos indígenas (COPIAM, 2002, p.31).

Como vemos, não se trata de uma problemática simples, e sim, complexa. Se, para os não índios, a discussão em torno da universidade às vezes se torna polarizada, para os índios, como percebemos, parece, em um primeiro olhar, que as iniciativas de ingresso no ensino superior são uma contribuição de reconhecimento que o mundo externo lhes deve. Mas, em se tratando da universidade, é o mesmo mundo que tece críticas ao atual modelo de ensino universitário.

Nesse aspecto, o movimento indígena não foge de encarar a luta em duas dimensões: a reivindicação básica da universidade como um bem a ser adquirido (e assegurado constitucionalmente) e a universidade como possibilidade de vir a ser um instrumental onde possam encontrar meios que sejam indispensáveis à sobrevivência desses povos – na atual situação de contato – em um mundo capitalista.

Trechos do documento final da II Assembléia expressam este tenso e conflituoso processo:

Cabe a nós intervir, com qualidade, na definição da política pública de educação e nos mobilizar para garantir a implantação, execução e consolidação da Educação Indígena Diferenciada em todos os níveis: fundamental, médio e superior.

Que o COPIAM promova, articulado com nossas organizações de base e entidades parceiras, cursos e encontros que permitam aprofundar a discussão da situação da educação indígena nas nossas áreas, para que avancemos na compreensão de nossos direitos, na formulação e viabilização das demandas de nossos povos e comunidades, a respeito do ensino diferenciado, fundamental, médio e superior.

Visualizamos, tanto nas reflexões do MEIAM, como do COPIAM, uma grande expectativa posta pelos indígenas a uma política de escolarização superior. Isso vai



além da obtenção de um título, porque não só alimentam propostas práticas de educação, mas alimentam as esperanças que vinham sendo destruídas por todo o processo e problemática do contato, desde o início da histórica perseguição a essas culturas. Não só querem dialogar, querem “gritar” suas propostas e lutar para que estas sejam aprovadas nas instâncias cabíveis. Não querem simplesmente aparecer no cenário da educação, querem ir além, mostrar sua diversidade na diversidade da universidade.

No nosso entender, tal questão diz respeito ao protagonismo intelectual dos povos indígenas e a capacidade de proposição de seus movimentos organizativos. Sobre este protagonismo, no campo da educação, pronunciamento de Rigoberta Menchú<sup>21</sup>, por ocasião do início da década dos povos indígenas (ONU, 1994-2004), assim se expressou:

Me tocou nascer no silêncio e mais tarde gritar em campo internacional. Os povos indígenas são considerados sem capacidade de autonomia (...). Agora, abre-se a Década dos Povos Indígenas. Durante essa década, importa urgentemente que se estabeleçam planos de ação concretos, eficientes. Que as entidades se coloquem ao lado das organizações indígenas. Elas são capazes! O desafio é acompanhar e apoiar os indígenas, deixando de ser paternalistas. É preciso atribuir ao indígena o protagonismo intelectual da luta! Uma luta que se trava sob todos os aspectos: na saúde, no campo da ética e da ecologia, e na educação muito prioritariamente (AMARANTE, 1994, p. 11)

### 3.2 – O Debate nas Universidades: Focalizando Dois Eventos Nacionais

Como vimos anteriormente, atualmente, apoiados por suas organizações, indígenas que já passaram pelos cursos de ensino médio, a exemplo do magistério indígena, reivindicam a possibilidade e direito de continuidade dos estudos através do acesso a um curso superior, seja no ingresso por cotas ou por processos seletivos diferenciados. No caso dos professores(as) indígenas a escolha, no

---

<sup>21</sup> Rigoberta Menchú, líder indígena guatemalteca, recebeu, em 1993, o Prêmio Nobel da Paz.

momento, é pela implantação de licenciaturas voltadas à especificidade de suas realidades culturais.

As diferenças na história do contato aliadas a diversidade cultural e finalmente a relação que se estabelece entre a demanda indígena e o poder público são determinantes do modo como se firmam as possibilidades de acesso no ensino superior para indígenas. Os grupos indígenas da região norte representam quase 50% da população indígena no Brasil, e tem os menores índices para estudantes universitários (SOUZA, 2003, p. 35)

Vemos então que são poucas as experiências oportunizadas pelas universidades em nosso país<sup>22</sup> para fazer frente a esses baixos números. Primeiro, porque a demanda pela escolarização para povos indígenas ainda se configura como campo árduo de luta para esses povos, ou seja, muitos não conseguiram concretizar seus projetos de ter escolas próprias e reconhecidas<sup>23</sup>. Alguns, muito menos de ter escolas<sup>24</sup>. A discussão em torno da escolarização, seu objetivo, suas críticas, entre outros, é efervescente no meio de entidades nascidas *dos e com* os povos indígenas e também, mais recentemente, nas próprias Universidades.

Segundo, porque nem as esferas federais, estaduais, nem tampouco as municipais – cujo papel é ligado ao contexto da educação escolar – estão devidamente preparadas, através de suas políticas públicas, para dar respostas concretas à criação de experiências para garantir o acesso dos índios ao ensino superior.

---

<sup>22</sup> “Um levantamento do Departamento de Educação da FUNAI em 2002, informa **que** na região nordeste aproximadamente 300 estudantes indígenas no ensino superior recebendo algum tipo de auxílio do órgão e cerca de 1.300 no país inteiro” (SOUZA, 2003, p.32). Sabemos, contudo, que a grande maioria destes estudantes indígenas está matriculado em IES particulares e por esforço próprio e individual, e não como resultado de uma nova política pública de inclusão da diversidade de povos.

<sup>23</sup> Apesar da Resolução 03/99, citada no Capítulo 1, colocar prazos para o reconhecimento e oficialização das escolas indígenas, são poucas as escolas que já conseguiram este direito.

<sup>24</sup> A grande maioria das escolas indígenas no país oferecem apenas o ensino fundamental. E mesmo este, em grande parte das aldeias, funciona só de 1ª a 4ª série.

Conforme registrado por Souza (2003), em seu mapeamento provisório sobre a realidade da educação superior para povos indígenas no país,

para grande parte das comunidades indígenas em algumas regiões do país o acesso ao ensino superior não entra na pauta das lutas indígenas deste tempo, como prioridade. E mesmo entre os grupos que fizeram a opção pela busca do acesso ao ensino superior os encaminhamentos são distintos e estão vinculados as condições dadas pela realidade. A opção possível nem sempre é a opção desejada e demandada. (p.31)

A mesma autora nos mostra que

no entanto, em todas as regiões do país os números crescentes da demanda nesse nível de ensino evidenciam crenças na educação como um caminho para a conquista efetiva de direitos, e na esteira aberta da discussão por formação de professores e melhores condições na Educação Básica assegurada pelos recentes dispositivos legais se inserem outras pautas e novas lutas. (p.31)

Apesar da problemática do acesso dos povos indígenas ao ensino superior ter visibilidade cada vez maior, a discussão do tema é recente e tem como um dos marcos iniciais a Portaria 887 do presidente da FUNAI, editada em 1983 e que normatizava a concessão de Bolsas de Estudo para estudantes índios<sup>25</sup> (SOUZA, 2003).

Para nos aproximarmos do debate que tem sido travado nas Universidades, trataremos as reflexões – principais pontos e conclusões – de dois eventos nacionais que recentemente trataram das questões: 1. I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena – Construindo novos paradigmas em educação realizada em Barra do Garças/MT, no ano de 2004 pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e 2. Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais

---

<sup>25</sup> “Orientada pelo referencial teórico da Aculturação, ainda quando vigia o antigo Código Civil, a portaria dá evidentes mostras de preocupação com os movimentos migratórios, ao mesmo tempo em que privilegia alunos aldeados para a concessão dos recursos também estabelece como critério importante o nível de aculturação demonstrado pelo indígena” (SOUZA, 2003, p.31).

diferenciados” realizado em Brasília, também em 2004, coordenado pelo Projeto Trilhas de Conhecimentos do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As fontes principais serão os dois Relatórios/Anais dos dois eventos.

O primeiro evento teve como objetivo geral

reunir profissionais índios e não-índios, bem como representantes de instituições envolvidas com a educação escolar indígena, propiciando um espaço para troca de experiências e para discussão e encaminhamento de propostas de fortalecimento do ensino superior voltado para os povos indígenas, tanto no Brasil quanto em outros países do continente (UNEMAT, 2005, p.16).

O segundo evento objetivou

construir e sistematizar subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de ação afirmativa na educação superior para os povos indígenas, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas voltadas para projetos de futuro culturalmente diferenciado (TRILHAS, 2004, p. )

No Seminário referido acima, João Pacheco de Oliveira (TRILHAS, 2004) ponderou que a criação de melhores oportunidades para os índios no sistema universitário não deve se reduzir à questão do acesso, devido à grande relevância da 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 se 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) da criação 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).

No mesmo evento, Lúcio Flores, índio Terena, do Mato Grosso do Sul, assim refletiu: “na medida em que muitas aldeias estão conectadas ao mundo exterior através da televisão e da antena parabólica, os jovens indígenas sonham em se tornar universitários; este processo é irreversível”. (p. 8-9)

Por outro lado, Wanderley Terena, mestrando na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), ao se referir à temática do acesso ao ensino superior, levantou outras questões. Para ele, a demanda pelo ensino superior se deflagrou com maior intensidade com o processo de formação de professores indígenas, que precisavam de tal titulação enquanto um requisito legal para lecionar e ter respaldo sobre a política indígena. Sobre o tema em geral, ponderou que é preciso ter “cuidado na

implementação de políticas referentes ao ensino superior para indígenas, devido a complexidade do problema” (p.10).

Tais preocupações nos levam, mais uma vez, 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 possibilidades 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 *sine qua 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 escolarização é um direito de todos. Assim, o indígena, enquanto cidadão brasileiro tem direito, garantido pela Constituição de 1988, a requerê-la como qualquer outro indivíduo da nossa sociedade. A educação configura-se, ainda, como instrumento para reivindicar possibilidades de autonomia e de participação política, conforme discorreu Cury (2005) 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” (p.22).

Brand (2005) em seu texto “Indígenas no Ensino Superior x Ensino Superior Indígena”, destaca estarmos diante de situações/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, ele 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, ou, a exemplo de uma educação básica diferenciada, abrir os espaços acadêmicos para a presença, não apenas física de alunos índios, mas reconhecendo tratar-se de povos que buscam um diálogo intercultural.

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 marca 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).

A questão da participação dos indígenas na escolarização, desde a educação básica até o âmbito do ensino superior, comporta hoje uma discussão extremamente relevante: para quê os povos indígenas têm reivindicado o acesso à universidade?

Diferentes razões podem e devem ser acenadas em resposta ao questionamento acima, direcionando-se na máxima de que todos têm direito a educação, constituindo-se em alicerce básico de cidadania. Cury (2005) sublinha que:

Num momento em que a cidadania enfrenta novos desafios, busca novos espaços de atuação e abre novas áreas por meio das grandes transformações pelas quais passa o mundo contemporâneo, é importante ter o conhecimento de realidades que no passado significaram e no presente ainda significam passos relevantes num sentido da garantia de um futuro melhor para todos (p. 1).

Tal afirmação traz ao mundo indígena, um significado político-sócio-cultural de extrema importância – a educação extrapola a questão da inclusão a um mero modelo instituído.

Como já afirmamos anteriormente, a busca ao ensino superior, pelos povos indígenas, é visualizada como mais um instrumental de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo multi/intercultural.

Acentuando ainda mais as idéias acima expostas, Elias Januário<sup>26</sup>, durante a I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena ressalta que, a formação universitária coloca meios que levam os indígenas à obtenção de instrumentos fundamentais que necessitam para ser cidadãos, terem autonomia e poder de decisão em projetos de futuro para seus povos. Neste sentido, o ensino superior é, para eles, um grande projeto. Projeto este 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 (JANUÁRIO, 2004, p.157).

Francisca Paresi, na época representante indígena no Conselho Nacional de Educação (CNE), posiciona-se frente à questão debatida afirmando ser importante que os índios tenham clareza do ensino superior pretendido e que isso se traduza na possibilidade de participação na revisão das atuais ações desse ensino “não mais na condição de objeto de pesquisa, mas sim como protagonista participante da formação acadêmica” (p. 129).

Esse protagonismo surge como resposta ao reconhecimento da diversidade.

Daí o argumento de Paresi (2004) de que

---

<sup>26</sup> Na época da I Conferência ele era o Coordenador do Terceiro Grau Indígena da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT).



pensar numa universidade que atenda a diversidade é assegurar a cidadania a todos que fazem parte dessa diversidade, sendo um compromisso social político para uma educação de qualidade. Cabe a universidade exercer sua autonomia, não só como produtora de conhecimento, mas como instituição formadora de cidadãos, e socialmente importante e necessária, nas relações com a sociedade, considerando os seus problemas locais, regionais e nacionais, sem imposições dos interesses do mercado e do poder do Estado; mas principalmente na incessante busca da excelência acadêmica (p.129).

Segundo as idéias desta autora, essa universidade deve considerar um novo projeto nacional para as populações indígenas, contudo, sem perder de vista os contratempos e desafios que terá de enfrentar internamente e, às vezes, externamente. Para tal, cabe aos povos indígenas sempre indagar que

princípios devem nortear o ensino superior indígena, principalmente na formação de quadros profissionais. Que políticas de ensino superior pensar e se a graduação e pós-graduação direcionam a formação acadêmica do indivíduo (PARESI, 2004, p.133).

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).

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 superior na atualidade. É o que revela Gersem dos Santos Luciano<sup>27</sup> (2006) em uma entrevista<sup>28</sup>:

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.04)

No processo da luta coletiva dos indígenas pela escolarização, o ensino superior é ferramenta de emancipação, de inclusão e interlocução com o mundo de sua cultura com a cultura em torno, que é a não indígena. Sustentando-nos ainda com a idéia de Luciano (2006), ele 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 relacionados à maior consciência histórica, política e cultural em que se encontram e das possibilidades de construção de seus projetos étnicos de futuro. (p.04)

Sendo a universidade uma instituição social, segundo Chauí (2001) significa que ela efetiva e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade desvinculada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada. Para os indígenas, ela é uma instância de poder

---

<sup>27</sup> Gersem, do povo Baniwa, Alto Rio Negro/AM, é uma grande 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, já foi Secretário Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira/AM e é atualmente representante indígena no CNE. É também, o primeiro indígena titulado mestre em Antropologia no Brasil.

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

porque demonstra ideais da sociedade pelo poderio do capital, do conhecimento científico, das ideologias, tecnologias, entre outros. Todas essas instâncias precisam ser tomadas pelos povos indígenas como uma espécie de cobrança e luta pela história de contato com o “mundo dos brancos” – como eles denominam. Contudo, não com o intuito da disputa e sim – de acordo com Luciano (2006) – com o grande desafio de articular espaços acadêmicos que criem

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

Segundo Lima e Hoffmann (2007), existem dois vieses diferentes na busca por formação no ensino superior que desembocam no seguinte: a procura por formação para professores indígenas em cursos específicos e o da busca por capacidades para gerenciar terras demarcadas e os desafios de um novo horizonte de interdependência entre povos indígenas e o Estado no Brasil.

O primeiro viés relaciona-se a educação escolar que foi imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se a frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a Constituição de 1988 (p.7-8).

A demanda indígena nessa busca respalda-se, por exemplo, em alguns dados que, segundo estes mesmos dois autores, são dados frágeis:

Se dos 93.037 estudantes indígenas, em 1999, 80,6% estavam no ensino fundamental, em 2002 uma margem estimada importante de alunos que concluíram o ensino médio reivindicava a entrada no ensino superior, na esteira dos cursos de magistério indígena específico surgidos em diversos pontos do país. Mas é fundamental dizer que os dados do censo escolar são frágeis e que o acompanhamento a sério da questão (inclusive das possibilidades de acesso e possível demanda pelo ensino superior) deveriam ser matéria de pesquisada nacional realizada em bases sólidas. É sempre bom lembrar que em matéria de povos indígenas as estatísticas brasileiras estão engatinhando (p.10).

Por tudo que foi exposto até aqui, vemos que o pleito indígena por ensino superior – que os povos indígenas fazem hoje ao Estado brasileiro – ainda é um campo de luta. A maioria dos casos de acesso que aparecem são, em parte, resultado de esforço próprio, individual, e, em outras situações, fruto do protagonismo de organizações indígenas que financiam ou apóiam estudantes de aldeias nas cidades para que adquiram conhecimentos que revertam para o bem de suas comunidades. Se entrar em universidades públicas já é um enorme desafio, manter-se nelas tem sido o maior dos desafios.

É neste contexto que entram em cena as políticas de ação afirmativa, que enfrentam – no caso dos povos indígenas – o desafio de conhecer o mundo específico desses povos e da educação escolar indígena para que se criem mecanismos de acesso a universidade que não reproduzam unicamente as alternativas pensadas para o contexto das populações afro-descendentes, apreciando a imprescindibilidade de instituir “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” (LIMA e HOFFMANN, 2007, 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 a 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).

Assim, todo este processo de pensar e construir possibilidades para o acesso, permanência e saída exitosa dos povos indígenas ao ensino superior poderá contribuir de uma vez por todas para o avanço e enriquecimento humano, vislumbrando soluções para os grandes problemas da vida humana e do planeta.

## **CAPÍTULO IV**

### **4 – A UFAM E OS POVOS INDÍGENAS: DIÁLOGOS, HISTÓRIAS E INICIATIVAS**

A Universidade Federal do Amazonas tem sido considerada por seus atuais dirigentes como a primeira universidade brasileira, já que originou-se da Escola Universitária Livre de Manaus, criada em 17 de janeiro de 1909. Esta Escola foi, mais tarde, denominada Universidade de Manaus, localizada em meio a floresta amazônica.

Segundo consta no relato de apresentação da UFAM em seu site institucional, ([www.ufam.edu.br](http://www.ufam.edu.br)), essa grande empreitada, que para muitos parecia temerária e inexecutável, exigiu grandes sacrifícios de seus fundadores, revelando-se uma iniciativa de sucesso e um exemplo de busca de melhor qualidade de vida para o povo da região pela via da socialização do conhecimento.

Ainda conforme relato oficial, a nova universidade, concebida por Eulálio Chaves, já nasceu alicerçada no espírito democrático que hoje permeia a comunidade universitária, com respeito à pluralidade de idéias, elegendo diretamente Astrolábio Passos como seu primeiro diretor geral, com os votos dos docentes da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais, Faculdade de Medicina,

Faculdade de Ciências e Letras e Faculdade de Engenharia que, juntas, constituíram a Universidade de Manáos.

Foram grandes as dificuldades pelas quais passou a Universidade de Manáos, até a sua desintegração em cursos isolados. Maior ainda foi a determinação da sociedade amazonense de refundar a sua universidade em 12 de junho de 1962, por força da Lei Federal 4.069-A, de autoria do seu idealizador, o senador Arthur Virgílio Filho, sendo rebatizada com o nome de Universidade do Amazonas, e constituída pela reintegração das instituições de ensino superior isoladas que atuavam em nosso Estado. Mais recentemente, com a Lei Federal 10.468, de junho de 2002, passou a ser denominada Universidade Federal do Amazonas.

Dados de 2006<sup>29</sup> mostram que a UFAM está atualmente composta por um campus em Manaus e cinco campi no interior do estado (Coari, Humaitá, Benjamim Constant<sup>30</sup>, Itacoatiara e Parintins) a Ufam oferece 51 cursos de graduação e 24 de pós-graduação (todos com curso em nível de mestrado, e quatro também com nível de doutorado), além de mais de 30 em andamento, na modalidade lato sensu.

No que se refere à problemática investigada, as informações sobre as iniciativas da UFAM representam uma primeira aproximação – possível no limite dos prazos da pesquisa do mestrado. As dificuldades para reunir fontes documentais das diferentes experiências foram grandes já que não há a sistemática institucional de registro centralizado, nem um setor específico que reúna a memória de trabalhos com tema povos indígenas e acesso ao ensino superior. Neste sentido, a presente

---

<sup>29</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. UFAM em números. Folder da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, 2006.

<sup>30</sup> Faz-se oportuno lembrar que nesse Campus – Instituto de Natureza e Cultura - criou-se um curso de Antropologia que poderá ser uma contribuição relevante a região, em especial ao povo Ticuna.

dissertação simboliza um registro inicial, havendo necessidade de maior aprofundamento investigativo, o que poderá ser feito por pesquisas posteriores.

Registre-se que, além das iniciativas que serão tratadas a seguir – seguindo uma ordem cronológica – no que diz respeito à pós-graduação, a UFAM, desde 2004, disponibiliza, no processo seletivo anual, 05 vagas para estudantes indígenas em um dos seus Programas na Área de Humanas: o mestrado em “Sociedade e Cultura na Amazônia”, do Instituto de Ciências e Letras (ICHL).

Na questão mais ampla quanto à necessidade de medidas que sirvam de suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão junto aos povos indígenas, desenvolvidos por várias unidades acadêmicas, em 2004, foi oficializada a criação de um Grupo de Referência para Assuntos Indígenas. Tal Grupo, segundo a Portaria nº 310/2004, da reitoria, de 04; 03/2004, tinha como objetivos

- a) elaborar uma política institucional no âmbito da UFAM, para atuação e posicionamento frente à questão indígena;
- b) organizar, articular e divulgar as iniciativas dos profissionais da UFAM, por esta apoiada, junto às populações indígenas;
- c) responder oficialmente pela UFAM as demandas envolvendo povos indígenas que chegam a esta universidade;
- d) promover e incentivar projetos de extensão, ensino e pesquisa que respondam às solicitações das populações indígenas expressas por suas comunidades e/ou organizações representativas;
- e) articular, organizar e divulgar as respostas para as demandas, por parte dos grupos indígenas, de assessoria de profissionais de diversas áreas de conhecimento da universidade;
- f) divulgar, em especial através da criação de uma rede de comunicação, os trabalhos e atuações dos professores e demais membros da comunidade acadêmica que tratam de assuntos relacionados às populações indígenas amazônicas.

Porém, por razões diversas, tendo sido decisiva a questão da saída da UFAM do coordenador eleito para o Grupo (Portaria nº 981/2004, de 08/06/2004), a instituição ainda não possui um espaço oficial para estas discussões e tomadas de decisão no sentido do estabelecimento de uma política institucional.



#### 4.1 – Curso Preparatório para o Ingresso de Indígenas em Universidades Públicas no Amazonas (s/d)<sup>31</sup>

Com este título a UFAM delineou um projeto que tinha por finalidade oferecer subsídios teóricos em nível de ensino médio para estudantes etnicamente identificados e vinculados às suas organizações ou por elas identificados. Tal iniciativa, segundo o resumo do mesmo, previa também fazer o acompanhamento antropológico e pedagógico dos discentes, desenvolver círculos temáticos por disciplina, cujos temas abordados na formação partiriam dos campos: social, político e econômico, e com avaliações contínuas, via provas objetivas e subjetivas.

A Instituição proponente foi o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e o local de execução do Curso o Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL/UFAM.

De acordo com Pré-Projeto do Curso, a princípio a oportunidade ficaria restrita a 40 estudantes indígenas, num período de 10 meses, divididos em quatro módulos. O objetivo era desenvolver mecanismos pedagógicos que possibilitassem, através do Programa “Diversidade na Universidade”, o acesso de estudantes indígenas aos cursos superiores oferecidos pelas universidades e centros de ensino superior públicos e técnicos.

Ainda segundo o Pré-Projeto, pensou-se, também, em apresentar tal proposta para apreciação junto ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), através da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e da Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC/AM).

---

<sup>31</sup> Os dados sobre esta iniciativa foram obtidos no Pré-Projeto intitulado Curso Preparatório para o Ingresso de Indígenas em Universidades Públicas no Amazonas, demandado pelo MEIAM e coordenado pelo Prof. Raimundo Nonato Pereira da Silva.

#### 4.2. Acesso Diferenciado de Estudantes Indígenas na UFAM (1997)<sup>32</sup>

O Conselho Universitário da Universidade do Amazonas, através da Resolução 018/97, de 20 de março de 1997, aprovou o acesso diferenciado para o ingresso de índios nos cursos desta Universidade. Tal iniciativa foi uma resposta ao documento datado de 18.12.95, encaminhado pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), que reivindicava tal acesso, assim como à demanda apresentada em carta datada de 18.04.96, pela Organização da Missão Indígena da Tribo Ticuna do Alto Solimões (OMITTAS). As duas organizações faziam um apelo semelhante.

No processo de apreciação e aprovação da solicitação indígena, também foram considerados os Pareceres da Procuradoria Jurídica da Universidade do Amazonas, favoráveis ao pleito dos povos indígenas.

Tal Resolução, além de aprovar o acesso diferenciado, estabeleceu que a Pró-Reitora de Ensino de Graduação elaborasse um projeto de nova Resolução regulamentando a operacionalização desse acesso.

Lamentavelmente, esta iniciativa não tornou-se realidade já que no Relatório/Parecer nº 03/98 – DLN – “que tratou do assunto do acesso diferenciado de índios em Cursos da UA” houve um recuo da instituição. O acesso diferenciado ficou restrito à oferta de Cursos Seqüenciais e ao Processo Seletivo Contínuo como podemos ler no referido Relatório:

---

<sup>32</sup> Os dados sobre esta iniciativa foram obtidos nos seguintes documentos: Resolução nº18/97. Conselho Universitário (1997); Parecer nº 003/98. DLN (1998); Conselho Universitário. Processo nº 051/96. Relator: Gedeão T. Amorim (1996). Moção de Apoio à Universidade do Amazonas (Conferência ameríndia de Educação, Cuiabá/MT, 1997)

que a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação elabore projeto de resolução regulamentando a operacionalização do acesso diferenciado de índios em Cursos da Universidade do Amazonas, tendo como vias de ingresso os Cursos seqüenciais e o Processo seletivo Contínuo.

É importante lembrar que, Parecer anterior, do relator do Conselho Universitário, Gedeão T. Amorim, já foi favorável ao pleito indígena “condicionando-o à feitura de uma Resolução, proposta pela PROEG que contemple os números possíveis de acesso por curso e estabeleça outras condições necessárias para alterar o capítulo 4 do Regimento Geral da Universidade”. Assim avaliou o relator: “esta decisão não ensejará privilégios, antes fará justiça aos povos nativos, excluídos desse direito por conta das dificuldades legais e pela ausência de sensibilidade para com a questão”.

Registre-se ainda que decisão anterior da UFAM – expressa na Resolução 018/97 – que aprovou o acesso diferenciado para ingresso de índios em seus cursos recebeu uma Moção de Apoio da Conferência Ameríndia de Educação<sup>33</sup>, realizada em Cuiabá em 1997. No referido documento pode-se visualizar o entendimento de que esta iniciativa, inovadora na época, seria de fato um avanço no sentido da construção na e pela UFAM, de uma política institucional, pois estaria antecipando uma das metas propostas no novo Plano Nacional de Educação (PNE) que previa a criação de mecanismos para o ingresso, acompanhamento e manutenção de estudantes indígenas nos Cursos de Terceiro Grau oferecidos pelas Universidades Públicas<sup>34</sup>.

---

<sup>33</sup> O evento contou com a participação de 500 professores indígenas de todo Brasil, com representação de 09 países latino-americanos, bem como professores e pesquisadores das Universidades Brasileiras e representantes de Organizações Não-Governamentais.

<sup>34</sup> No processo de elaboração e aprovação do PNE, no texto apresentado pelo Executivo ao Congresso Nacional, esta meta - que se referia à garantia de vagas para índios nas universidades públicas - formulada no I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena, realizado pelo Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, em Brasília, de 30/09 a 03/10 de 1997, foi excluída.

### 4.3. Curso Seqüencial para Lideranças Indígenas (1998)<sup>35</sup>

Direcionado a lideranças indígenas, e representando um tipo de resposta institucional às inúmeras pressões do movimento indígena – com destaque ao MEIAM – o Curso Seqüencial, que foi a primeira experiência da UFAM nesta modalidade, tinha como objetivo atender a crescente procura por cursos de nível superior pelas comunidades indígenas, fortalecendo a formação de lideranças e a conseqüente articulação dos estudos propostos com as reais necessidades dessas comunidades no contexto de relações interétnicas.

Criado pela Resolução 01/98 e a Portaria nº 1449/99, do Gabinete do reitor, o Curso previa 25 vagas. Porém, em matéria de um jornal local, verifica-se que, na sua primeira e única turma recebeu apenas 14 índios, entre professores e agentes de saúde (A Crítica, 2003).

Os Cursos Seqüenciais, criados pela LDB de 1996, tinham como propósito incluir algumas minorias costumeiramente excluídas do dever do Estado: a educação pré-escolar, a educação de jovens e adultos, a educação especial e a educação indígena.

Como vimos anteriormente, no item 4.2. Acesso diferenciado de Estudantes Indígenas na UFAM (1997), a oferta do Curso Seqüencial foi uma espécie de desdobramento daquele processo. Como já afirmamos, em nossa análise, significou um retrocesso.

---

<sup>35</sup> Os dados sobre esta iniciativa foram obtidos nos seguintes documentos: Resolução nº 015/98 do CONSEPE - Define e cria os Cursos Seqüenciais da Universidade do Amazonas; PROEG - Proposta de Elaboração de Curso Seqüencial para Lideranças Indígenas. 1998; Relatório de Reunião do MEIAM sobre o Curso Seqüencial (10/07/2001)

Também o MEIAM, em reunião de avaliação do Curso Seqüencial, realizada em 10/07/2001, na sede da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), com a presença de todos os estudantes indígenas do Curso, posicionou-se criticamente, em especial frente à problemática do Seqüencial oferecer apenas um Certificado e não um Diploma. Neste sentido, o coordenador na época, Osman Bastos, Ticuna, explicitou a importância da reformulação do Curso, frisando o direito dos estudantes indígenas receberem um Diploma Universitário – o que garantiria um maior respaldo ao compromisso destes estudantes com a causa indígena, especificamente com suas comunidades de origem.

Nesta mesma direção, a estudante Elizeth Sateré insistiu na questão do diploma (e não de um Certificado) acrescentando, na proposta de reformulação do Seqüencial, uma questão que, segundo suas palavras, é um sonho das comunidades indígenas: direcionar o Curso para áreas específicas de graduação como Direito, Administração, Contabilidade, Medicina e Pedagogia.

#### 4.4 – Curso de Ciências Naturais, do Instituto de Ciências Biológicas com os Professores do Povo Sateré-Mawé (2004)<sup>36</sup>

Realizado no Município de Maués/AM, o Curso de Ciências Naturais tem como objetivo formar educadores para atuar como professores indígenas para o ensino de Ciências Naturais, nas últimas séries do ensino fundamental (5ª a 8ª séries), e/ou gestores capacitados para propor políticas educacionais indigenistas na área de Ciências Naturais.

---

<sup>36</sup> Os dados sobre esta iniciativa foram obtidos em MONJELÓ, Luiz Alberto dos Santos e CRUZ, Ana Kátia Santana. Educação indígena na Amazônia: Formação de professores Sateré-Mawé; UFAM/ICB. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais, Maués, Manaus, 2003.

Este Curso foi criado no contexto do Programa de Formação de Docentes – Rede Pública (PEFD-RP)<sup>37</sup>, para professores estaduais e municipais, iniciado pela UFAM em 1999 com a participação de todas as licenciaturas, das áreas biológicas, exatas e humanas, que formam professores para o ensino fundamental.

O Instituto de Ciências Biológicas (ICB) iniciou sua participação nesse processo oferecendo 18 (dezoito) turmas de licenciatura plena e 04 (quatro) de plenificações em Ciências Naturais, na capital e em vários municípios do interior do Estado do Amazonas.

Paralelo ao movimento de formação dos professores não-indígenas, ocorria o esforço para construir uma política indígena para a educação escolar amazônica, que pode ser observado nas discussões realizadas pelo Movimento dos Professores Indígenas, representado pelo Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM).

As iniciativas, no sentido de consolidar propostas de escola indígena diferenciada, são muito recentes no Amazonas, embora os povos indígenas tendo seus direitos garantidos por ampla e avançada legislação, como vimos no capítulo 1, com destaque à Constituição Federal e à Lei no. 9.394/96.

No caso dos Sateré-Mawé, em 2001, foi realizado em Maués um Seminário sobre políticas ambientais, promovido por um grupo ambiental do Partido dos Trabalhadores (PT) de Maués associado com a representação local do Partido Popular Socialista (PPS) e do Partido Verde (PV). Esse Seminário teve a participação de representações sindicais e indígenas e da população local.

O então Diretor do ICB, Prof. Luiz Monjeló, participou, como convidado, e coordenou a elaboração do documento final que foi construído por todas as

---

<sup>37</sup> Até 2006, o modelo PEFD-RP já formou em torno de 500 (quinhentos) professores, estando ainda com cerca de 1700 (hum mil e setecentos) professores com a formação em andamento.

representações presentes no Seminário. Uma das reivindicações incluídas no documento foi a referente à necessidade de implementação de formação superior para a comunidade indígena local. Através do trabalho do Vice-Prefeito de Maués pertencente ao PT, esta reivindicação foi encaminhada ao Prefeito de Maués, em reuniões realizadas com o mesmo e o Diretor do ICB.

Atendendo, então, a esta solicitação do povo Sateré-Mawé, a Prefeitura de Maués, em 2002, formalizou junto à UFAM o pedido de turmas de licenciaturas para formação de professores municipais indígenas. A Reitoria encaminhou cópias do documento para as unidades acadêmicas que participam do PEFD-RP. O ICB discutiu com seus pares, aceitou o desafio, e propôs o oferecimento de uma turma de Ciências Naturais para os Sateré-Mawé, da região do Marau. O projeto tramitou em todas as instâncias e iniciou em março de 2004.

O Curso de Ciências Naturais – Licenciatura Plena para os Sateré-Mawé - tem como objetivo: formar educadores para atuar como professores indígenas para o ensino de Ciências Naturais nas últimas séries do ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e/ou gestores capacitados para propor políticas educacionais indigenistas na área de Ciências Naturais.

A coordenação pedagógica do Curso iniciou com o Prof. Dr. Oscar Tadeu, e atualmente está sendo exercida pela Profª Drª Elizabeth Conceição dos Santos. Está sendo ministrado de forma modular intensiva, com integralização prevista com 09 (nove) módulos e carga horária de 3.225 (três mil, duzentos e vinte e cinco) horas/aula, que correspondem a 178 (cento, setenta e oito) créditos.

Inicialmente foram oferecidas 56 (cinquenta e seis) vagas, inscrevendo-se 38 (trinta e oito) indígenas, e 20 (vinte) não-indígenas, o que ocasionou uma reação negativa entre os Sateré-Mawé, que encaminharam documento ao diretor do ICB

exigindo que novo processo seletivo fosse realizado para incluir os indígenas que foram excluídos no processo inicial e a retirada dos não-indígenas, além da realização de uma Assembléia Geral da UFAM com os Sateré-Mawé.

Após intensa negociação, novo processo seletivo foi realizado e mais 05 (cinco) indígenas foram incluídos na turma, não sendo possível incluir outros indígenas com ensino médio concluído, mas que não fazem parte do quadro de professores da Prefeitura de Maués, por tratar-se de uma turma especial do PEFD-RP, com financiamento do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF).

A matrícula institucional ocorreu em março de 2004, no início do primeiro módulo, após a aula inaugural proferida pelo Reitor da UFAM, Prof. Dr. Hidemberg O. Frota. Um indígena não compareceu, ficando a turma composta por 42 (quarenta e dois) indígenas Sateré-Mawé.

Atendendo ao pedido de Assembléia Geral dos Sateré-Maué, o curso iniciou com o oferecimento de um Seminário de Integração Universitária, equivalente a 30 horas de atividades acadêmico-científico-culturais<sup>38</sup>, levando informações sobre o ensino superior na universidade, explanando-se desde a estrutura organizacional básica da instituição, até modelo do Programa de Formação Docente da UFAM (PEFD-RP), finalizando com o próprio Curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais, seus objetivos, organização dos conteúdos e periodização. O Seminário foi coordenado por uma Técnica em Assuntos Educacionais - Ana Kátia Santana Cruz.

No momento do Seminário, ficou mais clara a dificuldade lingüística que iria ter que ser enfrentada por ambos os lados, professores e alunos, na relação pedagógica, pois a maioria dos Sateré-Mawé não fala ou entende muito bem Língua

---

<sup>38</sup> Estas horas foram computadas na Matriz Curricular, coerente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovadas pelos Pareceres CNE/CP 27 /01 e CNE/CP 09/01.



Portuguesa. Tal problemática sendo administrada com o recurso da tradução simultânea do português para a língua nativa, em sala de aula. Esta é feita pelos índios que dominam a Língua Portuguesa.

A primeira disciplina Língua Portuguesa I foi ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dulce do Carmo Franceschini, lingüista do Curso de Letras, Departamento de Língua Portuguesa. Esta professora atua junto ao povo Sateré-Mawé há 12 (doze) anos e, no momento do Curso, estava elaborando o dicionário e a gramática desta língua, através de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), tendo, inclusive, vários dos indígenas presentes no curso como bolsistas da referida pesquisa. A Técnica em Assuntos Educacionais Ana Kátia Santana Cruz, graduada em Letras – Língua Portuguesa, especialista em Literatura Brasileira, permaneceu no local do curso durante toda a primeira disciplina, atuando como professora auxiliar.

A ementa original foi adaptada, dando ênfase à produção de textos. Segundo a avaliação das professoras, houve um grande progresso entre os primeiros textos produzidos e os últimos<sup>39</sup>.

Durante a avaliação final da disciplina, os indígenas fizeram algumas solicitações, dentre elas a inclusão de outras disciplinas de Língua Portuguesa, o que foi atendido pela coordenação do curso, sendo incluída – como disciplina optativa – Comunicação em Prosa Moderna I. Tal inclusão modificou a periodização inicial, incluindo disciplinas optativas na continuação do módulo, no esforço de diminuir o impacto causado no diálogo entre os saberes das diferentes culturas, no que diz respeito ao ensino de ciências.

---

<sup>39</sup> Como ilustração, temos o texto do Professor Indígena Sateré-Mawé Euro Alves, aluno do Curso: “sabemos que o objetivo que se tem do ensino da língua portuguesa na escola é que todos que freqüentam o ensino da língua na escola dominem a fala, a escrita e leitura da linguagem culta, ou seja, da variedade padrão estabelecida na gramática normativa, será que um educador que coloca no seu planejamento esse objetivo consegue obtê-lo sem problemas no final do curso?”

O oferecimento desta turma do Programa PEFD-RP, com participação exclusiva de alunos indígenas, trouxe à tona, na UFAM, a necessidade urgente de medidas que sirvam de suporte às atividades de ensino, pesquisa e extensão junto a povos indígenas, desenvolvidos por várias unidades acadêmicas, posto que a instituição ainda não possui um espaço oficial para estas discussões e tomadas de decisão no sentido do estabelecimento de uma política institucional.

#### 4.5 – Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura (2006)<sup>40</sup>

O Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura elaborado a partir de ofício de solicitação da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM)<sup>41</sup>, datado de 22 de julho de 2005, 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 proposta – elaborada para concorrer ao Edital PROLIND do MEC/SESu/SECAD – foi encaminhada ao MEC pelo Reitor da UFAM, em 27 de julho de 2005, mencionando o “compromisso desta Reitoria através da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, no sentido de envidar todos os esforços para a posterior

---

<sup>40</sup> Os dados sobre esta iniciativa foram obtidos no documento da PROEG. Projeto do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura/ Autazes – AM, 2007.

<sup>41</sup> Desde que concluíram a última etapa do Magistério Indígena, o Curso Mura Peara (iniciado em 1999 e concluído em 2003 – coordenado pela SEDUC/AM em parceria com SEMEC/Autazes - os 42 professores Mura, articulados pela OPIM, têm buscado dar continuidade à sua formação. Esta busca se entrecruza com a trajetória do grupo de pesquisa “Formação de professores(as) frente aos desafios amazônicos”, do PPGE/FACED/UFAM, que, a partir de 2002, vem desenvolvendo atividades de pesquisa e formação continuada, junto a este grupo de professores Mura do Município de Autazes/AM.

aprovação do Curso pelas instâncias superiores da Universidade, assim como para a sua implantação junto ao povo Mura”.

A elaboração da proposta se deu conjuntamente entre os Mura, representados pela OPIM, da região de Autazes e o grupo de pesquisa “Formação de professores(as) no contexto amazônico” vinculado à Linha de Pesquisa “Formação do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FACED/UFAM), com a participação de professores das várias unidades acadêmicas da UFAM que oferecem Cursos de Licenciatura – Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), Instituto de Ciências Exatas (ICE) e Instituto de Ciências Biológicas (ICB) – e técnicos da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG).

Durante os dois anos de elaboração da Licenciatura (2006-2007) efetivou-se uma importante interação entre professores das diferentes licenciaturas já existentes na UFAM. Tal processo proporcionou momentos de profícua aprendizagem e fez crescer a responsabilidade social da UFAM na execução desta proposta.

O desafio do trabalho junto aos povos indígenas contribui para a universidade consolidar-se como realmente amazônica. Esta é uma exigência que decorre do compromisso social da UFAM que, como uma Instituição de Ensino Superior (IES) 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 arquitetura do Curso foi sendo construída, sob a coordenação da OPIM e da Comissão de Professores da UFAM, nomeados pelas Portarias 007/2006 e 018/2006 – PROEG.

A equipe responsável<sup>42</sup> pelo projeto PROLIND entendeu como necessidade e responsabilidade institucional promover o estabelecimento de novas relações de ensino, pesquisa e extensão – nas quais todos são sujeitos. Para isso, procurou incorporar no processo de elaboração da proposta do Curso a realização de momentos e dinâmicas para garantir a efetiva participação dos envolvidos, tanto no planejamento das ações, como em seu desenvolvimento, avaliação e elaboração de resultados. Construir um processo válido que seja reconhecido e tenha respeitabilidade tanto da academia quanto do povo Mura, e que traga resultados positivos para todos os participantes, figurou como meta central dos trabalhos das Comissões.

Coerentemente com a concepção de trabalho assumida, a proposta foi elaborada num processo participativo que incluiu ouvir a comunidade Mura, indo às aldeias, reunindo a população indígena destas para discutir e construir o projeto de formação que a ela interessava.

Destaca-se nesta trajetória, a importância da definição de uma política lingüística para o Curso, partindo da análise da situação atual, na qual o português é a língua falada pelo povo Mura<sup>43</sup>.

Na elaboração do Curso foram vivenciadas as seguintes etapas:

---

<sup>42</sup> A primeira Comissão responsável pela elaboração da proposta do Curso, nomeada com Portaria da PROEG, foi coordenada por Rosa Helena Dias da Silva e contava com os seguintes membros: Ana Alcídia de Araújo Moraes, Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, José Silvério Baia Horta, Valeria Amed das Chagas Costa e Silvana Heloisa. Uma segunda Comissão, também com Portaria da PROEG, com objetivo de elaborar a complementação da Matriz Curricular – por Grandes Áreas – teve como coordenadora, Rosa Helena Dias da Silva, como vice, Ana Alcídia de Araújo Moraes, foi composta pelos seguintes professores: Túlio de Orleans Gadelha Costa e Domingos Anselmo M. Silva (ICE), pela Grande Área Exatas e Biológicas; Francisco Jorge Santos e José Alcimar de Oliveira (ICHL) pela Grande Área Humanas e Sociais; Giancarlo Stefani e Prof. Mateus Coimbra de Oliveira (ICHL) pela Grande Área Letras e Artes. O trabalho como um todo teve sempre a participação do Grupo de Pesquisa “Formação de Professores(as) no contexto amazônico”.

<sup>43</sup> Este trabalho contou com a significativa participação de um lingüista especialista em educação indígena, o Prof. Dr. Wilmar D’Angelis, da UNICAMP.

- 1ª) de sensibilização e mobilização das comunidades Mura envolvidas e a comunidade acadêmica da UFAM em geral. Esse momento privilegiou a comunicação, criando condições, através de reuniões – na UFAM e na OPIM – e de Fóruns nas aldeias, para que todos pudessem conhecer o PROLIND<sup>44</sup>. Como parte desse momento foram estabelecidas interlocuções com o Curso de Licenciatura Intercultural<sup>45</sup>, do Núcleo Insikiran, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), com o intuito de melhor conhecer esta iniciativa institucional já consolidada.
- 2ª) de elaboração da proposta do Curso. O ponto central foi a dinâmica dos Fóruns e Oficinas, que oportunizaram a ampla participação das comunidades Mura, através de suas lideranças representativas (tuxauas, presidentes das comunidades, agentes de saúde e alunos indígenas) e dos professores. Os Fóruns de debates nas aldeias constituíram-se espaços para levantamento das necessidades junto às comunidades frente ao ensino fundamental (5ª a 8ª séries) e ensino médio e socialização da reflexão da OPIM quanto à importância do Ensino Superior. Para sistematizar e elaborar a Proposta do Curso e efetivar estudos de fundamentação teórica<sup>46</sup> foram realizadas reuniões semanais pela equipe da UFAM, e mensais, pela OPIM, aproveitando os encontros que os professores já realizam a cada mês, quando vão a Autazes para

---

<sup>44</sup> Para estabelecer canais de comunicação mais eficazes, criou-se uma Comissão de Acompanhamento da Elaboração da Proposta e posterior implantação do Curso com participação de membros da OPIM e da equipe dos professores pesquisadores do grupo de pesquisa “Formação de professores(as) no contexto amazônico”, do PPGE/FACED/UFAM.

<sup>45</sup> Este Curso foi criado por solicitação do movimento indígena naquele estado, em parceria com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR).

<sup>46</sup> Além da experiência da UFRR, foram estudadas as propostas de Cursos Específicos da Universidade Estadual do Amazonas (junto aos professores Ticuna) e da Universidade Estadual do Mato Grosso.

receber seus salários e debater questões relacionadas com sua prática docente.

- 3ª) de realização de um diagnóstico da realidade escolar Mura. A coleta de dados foi realizada por uma equipe de 5 (cinco) professores(as) da OPIM, que visitaram 870 famílias, em 15 comunidades Mura da região de Autazes, atingindo um total de 4146 pessoas. Optou-se por recensear apenas a população residente no perímetro da aldeia.
- 4ª) de avaliação e divulgação da proposta. Foram realizados Seminários, sendo um em Autazes (abrangendo a participação de professores, lideranças, agentes indígenas de saúde e estudantes dos três Pólos) e um em Manaus. O evento de Manaus teve também a finalidade de estreitar diálogos com outras experiências em curso no país: o Curso da UFRR e o Curso da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) com os Ticuna, além de debater as políticas governamentais para o ensino superior indígena<sup>47</sup>.
- 5ª) de consolidação do compromisso e política institucional da UFAM. Foram realizadas reuniões com as instâncias acadêmicas que terão ligação com o Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura e Seminários de Estudo sobre o povo Mura e outras temáticas necessárias, sempre buscando coerência com os objetivos e demandas do Curso.

---

<sup>47</sup> Estiveram presentes: Kléber Gesteira de Matos, pela SECAD; Félix Xavante, pela FUNAI/Brasília; Marcos Freitas e Celino Raposo, pela UFRR/Núcleo Insikiran; Márcia Montenegro, pela UEA; Telmo Paulino Macuxi, coordenador geral do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM); Amarildo Munduruku, vice-presidente do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM); Isaac Lewis, presidente da Associação de Docentes da UFAM (ADUA); Bruce Osborne, Pró-reitor de Ensino de Graduação (PROEG/UFAM) e Leonízia Santiago, pela Secretaria Municipal de Educação/AM.

Em reunião do dia 18 de abril de 2007, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE/UFAM), aprovou a criação do “Curso Graduação em Formação de Professores Indígenas Mura, na modalidade Licenciatura” (Resolução 010/2007), vinculando o Curso à Faculdade de Educação<sup>48</sup>.

O objetivo geral do Curso é 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.

Será realizado no município de Autazes, em duas etapas intensivas de funcionamento por ano, com a duração de cinco anos e 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, organizada 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 sistematizarem/discutirem os resultados dos trabalhos de pesquisas, de estágios, os Trabalhos de Conclusão de Curso, os Seminários Temáticos, as

---

<sup>48</sup> Através de Convênio com a Prefeitura Municipal de Autazes, há a previsão do início da Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, funcionando em regime modular, na sede daquele município, com oferta de 60 vagas, ainda no primeiro semestre de 2008.

Oficinas Pedagógicas e outras questões relevantes que forem surgindo ao longo do Curso<sup>49</sup>.

#### 4.6 – Curso de Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário (2007)<sup>50</sup>

Tal iniciativa configura-se como uma proposta de Licenciatura que, com a parceria da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), e apoiada também pelo MEC, pretende construir um espaço para formar professores indígenas para trabalhar em escolas indígenas e em línguas indígenas. A principal idealizadora e articuladora desta proposta é a professora Ivani Ferreira de Faria, do Departamento de Geografia da UFAM.

Segundo o projeto, que continua em construção, diferentemente da concepção das licenciaturas indígenas oferecidas por instituições de ensino superior, não há um currículo prévio. Este será construído à medida que os alunos forem realizando suas pesquisas que serão fortemente ligadas às necessidades e interesses coletivos dos povos indígenas daquela região.

O curso será desenvolvido em pólos nas aldeias e terá três grandes eixos: políticas educacionais e escola indígena; patrimônio, cultura e cidadania; e desenvolvimento comunitário e questão territorial. Seu objetivo principal é formar professores pesquisadores capazes de gerenciar e elaborar projetos para a sustentabilidade de suas aldeias.

---

<sup>49</sup> O Curso terá uma carga horária de 3160 horas, divididas entre I. Formação Geral (1320 horas); II. Formação específica (840 horas); III. Formação para integração das áreas (600 horas, na forma de Práticas como Componente Curricular - 400h e Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais 200h); IV. Estágio (400h). Considerando que no curso a grande maioria dos alunos é professor, o estágio será encarado de forma específica e especial, realizando-se num exercício sistemático no qual o aluno-professor fará reflexões sobre sua própria prática em sala de aula. O Estágio I será de observação da realidade, de construção do diagnóstico. O Estágio II, de construção da proposta pedagógica (5ª a 8ª séries e Ensino Médio Mura).

<sup>50</sup> Os dados sobre esta iniciativa foram obtidos nos seguintes documentos: Jornal da Ciência – SBPC e Raça e Etnia – [www.cidadania.org.br](http://www.cidadania.org.br)



As vagas pensadas ficarão em torno de 120 formandos distribuídas nos pólos de Cucuí no Rio Negro, para os falantes de nheegatu; em Taracuá, no Rio Uaupés, para os da língua tukano; e em Tunuí, no Rio Içana, para os falantes do aruak, baniwa e curipaco.

A duração será de quatro anos divididos em oito etapas presenciais, sete não presenciais, com uma carga horária total de 3.700 horas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões fundamentais buscadas por esse trabalho nos permitem afirmar que a UFAM no intuito de construir diálogo/respostas para garantir a presença indígena em seu interior – a passos lentos ainda – vai delineando uma política que a impulsiona nesse sentido. Pois, bem sabemos que

A ação política se realiza como tomada de posição e decisão acerca de conflitos, demandas, interesse, privilégios e direitos, devendo realizar-se como propostas à pluralidade de exigências sociais e econômicas simultâneas [...] Deste modo, porém, a velocidade, a presteza da resposta política e o seu impacto simbólico, são fundamentais, e o seu sentido só aparecerá muito tempo depois da ação realizada. (CHAUÍ, 2001, p. 120-21)

Das perguntas iniciais, que motivaram nosso processo de busca – porque a UFAM, com seus significativos anos de existência e atuação em vários campos e áreas da ciência, situada em um universo de saberes e povos, ainda não tem uma política pública institucionalizada no que diz respeito à inclusão dos povos indígenas no ensino superior? – podemos, após a realização desta pesquisa, concluir que, apesar de existirem experiências que apontam na direção da construção de uma política institucional, ela ainda inexistente oficialmente e concretamente, embora o diálogo como foi visto cronologicamente falando vem acontecendo há quase duas décadas.

A problemática das cotas nem se coloca para a UFAM já que está não tem – nem teve – nenhuma iniciativa neste sentido.

*As experiências concretas de maior expressão*, são as relativas à oferta de Cursos específicos. Nesta categoria, localizamos a Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura e a Licenciatura Indígena em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Comunitário. Fica fora deste bloco a iniciativa protagonizada pelo ICB, da oferta de um PEFD-RP para os professores Sateré-Mawé, já que não foi um Curso pensado especificamente para aquele povo, mas uma transposição do curso já existente com algumas adaptações introduzidas no decorrer do processo, como vimos no caso da Língua Portuguesa.

A realização de cursos superiores específicos para indígenas, requer cuidados, estudos, uma gama de exigências que não se pode desconsiderar. Como vimos no decorrer dessa dissertação, a entrada de indígenas na universidade, é uma discussão nova e atual – academicamente falando – ou melhor dizendo, é uma inovação no mundo acadêmico. Tomando emprestado a idéia de Cardoso apud Forster (2006), a inovação não é uma mudança qualquer. Implica uma ruptura com a ação vigente, sendo uma ação deliberada e conscientemente assumida. Na acepção de Cunha (2006), as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternadas de saberes e experiências nas quais se unem objetividade e subjetividade, senso comum e ciência, teoria e prática, cultura e natureza, descartando dicotomias e procurando criar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Observa-se que, no caso da UFAM, tanto o curso do ICB junto aos Sateré-Mawé (que, como já avaliamos, foi uma adaptação de um Curso já existente), quanto o processo de criação do Prolind (experiência institucional compartilhada com o povo Mura, o que resultou em um Curso Específico) são bons exemplos para

ressaltar que a construção de uma política institucionalizada de formação não pode ser algo imediatista e fechado.

Há a necessidade de consolidar-se um tipo de trabalho universitário que, como afirma Candau (1997), estimule a intercomunicação e colaboração entre diferentes departamentos, entre diferentes centros e setores da instituição. A ênfase é posta na articulação e nos projetos de caráter interdepartamental, ou seja, uma forma de trabalho interdisciplinar, uma ação em que há colaboração da maioria para se tornar concreta.

Essa construção requer atenção em alguns pontos básicos para quem lida com a educação e a quer como caminho de emancipação e construto da alteridade. Nesse sentido, precisamos:

- Conceber a formação como projeto de transformação: a formação assim visualizada coloca como exigência a construção de novos saberes, já que a docência é uma ação complexa que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se produz, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar/fundamentar suas opções. Teoria e prática articuladas entre si, como partes integrantes do mesmo processo, se constituem no alicerce da formação, nos ensina Cunha (2006). Nesta perspectiva, nossas ações precisam ter como pano de fundo uma formação que volta o olhar para o outro, que visa à transformação como alicerce estrutural do fazer pedagógico. Referimo-nos aqui a uma formação discutida, planejada, avaliada e concretizada nas salas de aulas e fora delas. Uma formação forjada na discussão política sobre cidadania, sobre as

instituições e seus papéis, no respeito a diferença e no diálogo respeitoso e construtivo entre culturas.

- Aprender a alfabetizar-se interculturalmente: decodificar o que esta por trás – nas entrelinhas - do espaço de nossa formação acadêmica seria o primeiro caminho para nos levar ao que chamamos aqui de alfabetização intercultural. Queremos, nesse processo, enfatizar que não se pode obter resultados satisfatórios se não nos empenharmos para ver e viver uma educação de qualidade, cujo motor impulsionador é resultado de um empenho coletivo e de responsabilidade compartilhada nas tarefas pedagógicas que passa pelo mútuo entendimento com aqueles e aquelas que fazem parte de culturas que não são as nossas. Precisamos, também, desafiar/romper intolerâncias, primar pela justiça social, questionando processos tendenciosos na discriminação de padrões culturais diferentes.
- Trabalhar ações que se embasem na coletividade e na interdisciplinaridade: todo trabalho pedagógico exige coletividade e interdisciplinaridade. De acordo com Candau (1997), caminha-se na perspectiva interdisciplinar sempre que, na prática universitária, se enfatiza o diálogo, a intercomunicação, o trabalho em comum entre alunos e professores de diferentes áreas do conhecimento e a busca mais abrangente de problemas. Essa afirmação nos faz refletir que problemas nos são postos diariamente e querem nossas soluções. Fechamo-nos em nossos departamentos ou buscamos lidar com as aberturas sinalizadas pelos colegas de trabalho? A(s) resposta(s) aqui é pessoal e institucional, pois convém salientar que “todo germe de uma prática coletiva deve ser estimulado e afirmado, procurando sempre trabalhar na perspectiva da afirmação da articulação

entre o pedagógico e conteúdo específico (CANDAU, 1997, p.49)”. A coletividade faz com que o trabalho flua com maior eficácia, existindo, assim chances menores de desacertos e possibilidades maiores de acertos.

- Vivenciar a Universidade como sinônimo de atitudes emancipatórias: atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos que configurem num saber fazer que extrapole os processos de produção (CUNHA, 2006). Esta condição, entretanto, “exige uma tecitura paciente de esforços e energias que envolvem a condição de escuta e a condição de espera, sem entretanto, abrir mão da condição de análise crítica e reflexiva, que ajuda na compreensão dos acontecimentos e das teias que os envolvem (p.19). A universidade, nesse caso, precisa reescrever a maneira de pensar e produzir conhecimentos que não fujam aos anseios da sociedade a que ela está servindo. Os povos indígenas precisam, como qualquer outro cidadão, do acesso a esse bem cultural.
- Construir ações afirmativas com o objetivo de impulsionar e garantir a aplicação de políticas afirmativas pelas instâncias governamentais: os imperativos de uma ação afirmativa têm como pilar o não fugir de nossa responsabilidade social. Somente assim, não relegaremos mais a garantia de direitos historicamente negados aos indígenas, objetivando a permanência indígena na universidade. Isso talvez seja o constructo da correção das desigualdades impostas a esses povos. Enquanto academia, somos chamados a ousar uma nova postura de universidade onde, ao viabilizar uma aproximação maior com os sujeitos a quem se pretende dialogar, possamos pautar nossa ação *para* e *com* eles, numa via de trabalho conjunto, fruto de um protagonismo compartilhado. Deste processo

emergiriam argumentos para embasar e fortalecer a luta por reais políticas públicas de ação afirmativa por parte do Estado brasileiro.

- Desenvolver novas competências pedagógicas, tanto no nível institucional como no profissional: compreendendo que competência, no campo formativo, diz respeito à categoria que procura trabalhar conjuntamente teoria e prática. Na definição de Ramalho et al (2003) competência é a capacidade manifestada na ação, para fazer um saber, com consciência, responsabilidade, ética, que – orientada por uma ética compartilhada – possibilita resolver com eficácia e eficiência situações problemas da profissão. Nesse sentido, precisamos responder a esses critérios de competência tanto profissional como institucionalmente.

Como afirmei no início desta dissertação, uma universidade como a UFAM – inserida em um contexto interétnico – em plena Amazônia – deve ser pensada diariamente. De modo especial, no que diz respeito à inclusão dos povos indígenas, é necessário pensar e encarar a difícil tarefa do diálogo com outros saberes e visões de mundo.

Assim, se o processo de formação educacional busca a horizontalidade de relações em seu contexto, precisamos criar situações e desenvolver ações que possam servir de aprendizagens e ensinamentos mútuos, assim como estabelecer um diálogo respeitoso para que surjam momentos de construção e re-construção de saberes. Como já foi explicitado no capítulo 2, tal processo, também caracterizado como “formação dos formadores”, foi concebido na reflexão aqui desenvolvida como *alfabetização intercultural*.

Encerro este trabalho com as instigantes colocações do Prof. Carlos Roberto Jamil Cury, em sua palestra com o tema “Povos indígenas e ensino superior: desafios para as Universidades públicas brasileiras”, realizada durante o VIII Seminário Interdisciplinar de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, da FACED/UFAM, em 06 de dezembro de 2006, pois elas sintetizam os desafios postos à construção de uma política pública de inclusão da alteridade:

O papel da União - e das Universidade 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 mentalidades e atitudes frente à diversidade sócio-cultural. Igualmente importante é validar o saber tradicional e agregar valor – construir uma interculturalidade capaz de pensar, propor, cobrar mudanças e transformações<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup> Anotações pessoais.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICS, Mere. Avaliação do desempenho e formação docente: desafios, rupturas e possibilidades. In:\_\_\_\_\_. **Formação docente, rupturas e possibilidades**. Campinas, SP: Papirus. 2002.

AMARANTE, Elisabeth. O exemplo das mulheres. In: **Jornal Porantim**, ano XVII, n.169, Brasília, CIMI, outubro, 1994.

BRAND, Antonio. Indígenas no Ensino Superior: experiências e desafios. In: VEIGA, Juracilda e FERREIRA, Beatriz (Org.). Desafios atuais da Educação Escolar Indígena. **Anais do 6º Encontro Sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas** – Campinas, SP: ALB, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria e MOREIRA, Antônio Flávio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n.23, maio-agosto, 2003.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela Carneiro. O futuro da questão indígena. In SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donisete (orgs). **A temática indígena na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**, Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CASTRO, Luciane A e SIQUEIRA, Eranir M. **Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira: uma questão em análise**, UCDB, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CORTESÃO, Luiza. **Ser Professor: um ofício em risco de extinção**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo FREIRE, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. **Pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

\_\_\_\_\_. Trilhas investigativas: localizando a inovação na prática pedagógica da universidade. In: **pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

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

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO E INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Mapa-Livro – Povos Indígenas do alto e médio Rio Negro – Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do Noroeste do Amazonas Brasileiro**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico da situação no Brasil. LOPES DA SILVA e FERREIRA (Org.). **Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global Editora, 2001 (p71-111).

FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e Limiares de Cultura: Educação na perspectiva intercultural. In: **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. Desafios à educação intercultural no Brasil: Culturas diferentes podem conversar entre si?. In: **III SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**, Porto Alegre, 2000.

FLORES, Lúcio. Trilhas de Conhecimentos – o ensino Superior de Indígenas no Brasil: Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil (**Relatórios de mesas e grupos**). LACED. Outubro de 2004.

FORSTER, Mari Margarete dos SANTOS et al. Alguns caminhos para compreender o processo de construção da inovação. In: **pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

FREIRE, Paulo. Compromisso do Educador para com a pesquisa *In* CASALI, Alípio et al (Org.) **A relação Universidade/Rede Pública de Ensino: Desafios a Pós-Graduação em Educação**. Seminário PDE/PUC. São Paulo: EDUC, 1994.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo FREIRE**. São Paulo : Scipione, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais, Cidadania e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GONSALVES, Elisa Pereira. Por uma epistemologia da modernidade. In: **Da Ciência e de Outros Saberes – Trilhas da Investigação Científica na Pós-Modernidade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade etno-cultural. In: **Diversidade na Educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

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.

IANNI, Otavio. Educação e Sociedade na América Latina. **Conferência de abertura do II Congresso Ibero Americano de História da Educação Latino-americana**. Campinas, UNICAMP, 1994.

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.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Entrevista**. Boletim PPCor – Laboratório de Políticas Públicas – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, nº 28, agosto, 2006.

LOEBENS, Francisco. **Aspectos da realidade indígena no estado do Amazonas**. Manaus: CIMI Norte I, 2006. (Texto inédito, não publicado).

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo FREIRE, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128. São Paulo, maio/ago. 2006. <http://www.scielo.br>. Acesso em 26/10/2006.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, v.25, nº 88, Campinas, outubro. 2004.

MONJELÓ, Luiz Alberto dos Santos; e CRUZ, Ana Kátia Santana. Educação indígena na Amazônia: Formação de professores Sateré-Mawé. In: **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife, 2005.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena – palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004.

NEVES, Lino João de Oliveira. Olhos mágicos do Sul (do Sul): lutas contra-hegemonias dos povos indígenas no Brasil. In: **Reconhecer para libertar – os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**. São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, 2º sem./1996.

PADILHA, Paulo Roberto. Cultura, Multiculturalismo e Currículo Intercultural. In: **Currículo inter-transcultural – novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo FREIRE, 2004.

PARESI, Francisca Novantino. Perspectivas para a normalização do Ensino Superior Indígena no Brasil In: **Conferencia Internacional sobre Ensino Superior Indígena – construindo novos Paradigmas na Educação**. Barra de Bugres. Mato Grosso, Brasil, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Introdução. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor profissionalizar o ensino - Perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RISTOFF Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. IN: TRINDADE, Héglio (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Porto Alegre, RS: CIPEDDES, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer pra libertar: Os caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Aracy Lopes da. **Balanço crítico da situação atual da educação escolar indígena no Brasil**. São Paulo: Boletim da ABA, nº 16, abril, 1993.

SILVA, Aracy Lopes da, e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Introdução In \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001, p 9-21. (Série Antropologia e Educação).

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. DP&A, 2003.

SILVA, Marilene Correa da. **Amazônia: região nação-mundo**. Manaus. Editora Universidade do Amazonas, 2001.

SILVA, Rosa Helena Dias. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades. Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. Quito/Equador: Abya-Yala, 1998.

\_\_\_\_\_. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**. ANPEd. São Paulo, nº 13, 2000 (p.95-112)

\_\_\_\_\_. Cultura e cidadania: um olhar sobre a questão indígena hoje. Série estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande: Editora UCDB, 2006 (p.113-124).

\_\_\_\_\_. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação. Revista da Faculdade de Educação**. PUC/SP. Porto Alegre, ano XXX, nº 1, jan./abr., 2007 (p.93-107).

SILVA, Rosa Helena Dias da e BONIN, Iara. O plural da filosofia da educação: dialogando com outras racionalidades. In: GHEDIN, Evandro (org.). **Temas em filosofia da educação**. Manaus: Valer Editora, 2006.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003

SOUZA, Hellen Cristina. **Educação Superior para indígenas no Brasil (mapeamento provisório)**. Tangará da Serra/MT: UNEMAT/IESALC/UNESCO, 2003.

SOUZA, Hellen Cristina e CARVALHO, Ivanete Inês Parzianello. Comunicação (sem título). In: **I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: construindo novos paradigmas na educação**. Barra do Bugres: UNEMAT, 2005. (Anais).

TRILHAS DE CONHECIMENTOS/LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO – LACED/MUSEU NACIONAL/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (coordenação). 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, agosto de 2004.

UNEMAT. **Anais da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena – Construindo novos paradigmas em educação**. Barra do Bugres/Mato Grosso, 2005.

TERENA, Wanderley. Trilhas de Conhecimentos – o Ensino Superior de Indígenas no Brasil: Desafios para uma Educação Superior para os povos indígenas no Brasil (**Relatórios de mesas e grupos**). LACED. Brasília, outubro de 2004.

ZANCHET, Beatriz, FERNANDES, Cleoni e KONARZEWSKI, Sheila. Pedagogia universitária: refletindo sobre os impasses e desafios para a experiência inovadora. In: **pedagogia Universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

### **Textos consultados na internet**

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – o <http://www.jornaldaciencia.org.br/htm>. Consultado em 11 de outubro de 2007.

RAÇA e ETNIA - <http://www.cidadania.org.br/htm>. Consultado em 07 de outubro de 2007.

### **Legislação citada**

AMAZONAS. Constituição Estadual. <http://www.aleam.gov.br/documentos/biblioteca/constamazonas.pdf>

\_\_\_\_\_. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 011/2001 aprovada em 13/02/2001**. Manaus: SEDUC-AM, CEE-AM, 2002.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. Diário Oficial da União, 05/10/1988, p.01, Seção 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei 9394, de 20/12/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN**. Diário Oficial da União, 23/12/1996, p. 27.833, Seção 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Lei n.10.172, de 09/01/2001. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, 10/01/2001, p.01. Seção 1.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Interministerial nº 559/91 – Dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas**. Diário Oficial da União, 17/04/1991, p.7.084, Seção 1.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 03/99. **Diretrizes Nacionais para funcionamento das escolas indígenas**. Diário Oficial da União, 14/12/1999, p. 58, Seção 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer Nº 14/1999, de 18/10/1999**. Diário Oficial da União, Brasília, 19/10/1999, p.12, Seção 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer nº 010/2002, de 11/03/2002**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

\_\_\_\_\_. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 5.051, 19/04/2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais**. Genebra, 1989.

### **Principais Fontes Utilizadas**

**BOLETIM PPCOR**. Laboratório de Políticas Públicas, Programa de Políticas da Cor na Educação Brasileira, nº 28 - Agosto de 2006.

**CONFERÊNCIA AMERÍNDIA DE EDUCAÇÃO**. Moção de Apoio à Universidade do Amazonas. Cuiabá/MT, 1997.

COPIAM. **Relatório do I Encontro** (Manaus, 1988).

\_\_\_\_\_. **Relatório do III Encontro** (Manaus, 1990).



COPIAM. **Declaração de Princípios**. Relatório do IV Encontro (Manaus, 1991)

COPIAM. **Relatório do X Encontro** (Manaus, 1997).

COPIAM. **Relatório da II Assembléia Geral do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia**. Manaus, 2002.

MEIAM. **Projeto Bienal: Manutenção, articulação e estruturação – 1996 e 1997**. Manaus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pré-Projeto de Curso Preparatório para o Ingresso de Indígenas em Universidades Públicas no Amazonas**. s/d

\_\_\_\_\_. **Manifesto da V Assembléia Geral**. Manaus, 2001.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Reunião sobre o Curso Seqüencial**. Manaus, COIAB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Critérios para Convênio com UA**. s/d

MONSERRAT, Ruth Fanini. **Carta aos reitores das Universidades Públicas Brasileiras**. Comitê de Educação Escolar Indígena/MEC, Rio de Janeiro, 15/04/1993.

UFAM. Conselho Universitário. **Processo nº 051/96**. Relator: Gedeão T. Amorim.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução nº18/97**. 1997.

\_\_\_\_\_. **Parecer nº 003/98**. Departamento de Legislação e Normas (DLN). 1998

\_\_\_\_\_. CONSEPE. **Resolução nº 015/98**. Define e cria os Cursos Seqüenciais da Universidade do Amazonas.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução nº 010/2007**. Cria o Curso Graduação em Formação de Professores Indígenas Mura, na modalidade Licenciatura.

\_\_\_\_\_. PROEG. **Proposta de Elaboração de Curso Seqüencial para Lideranças Indígenas**. 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Projeto do Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura/Autazes – AM**. 2007.

\_\_\_\_\_. **Portaria GR nº 310/2004**. Institui Grupo de Referência para questões Indígenas.

\_\_\_\_\_. ICB. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Naturais**. Comissão para Implantação do Curso de Ciências Naturais em Maués. Manaus, 2003.

\_\_\_\_\_. **UFAM em números**. Folder da Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional, 2006.