



SEGOV

SECRETARIA DE ESTADO DE GOVERNO
FUNDAÇÃO ESTADUAL DE POLÍTICA INDIGENISTA DO AMAZONAS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO AMAZONAS



CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES INDÍGENAS

LICENCIATURAS

Dezembro
2001

**CENTRO
DE
ESTUDOS
SUPERIORES
INDÍGENAS**

P R O P O S T A

*O primeiro passo para a criação
dessas condições é a aceitação de que
existem diferenças profundas;
o segundo é compreender
quais são essas diferenças; e o terceiro
é construir algum tipo de vocabulário
capaz de formulá-las publicamente.*

Clifford Geertz

REALIZAÇÃO

AMAZONINO ARMANDO MENDES

Governador do Estado do Amazonas

JOSÉ ALVES PACÍFICO

Secretário de Estado de Governo

LOURENÇO DOS SANTOS PEREIRA BRAGA

Reitor da Universidade Estadual do Amazonas

VICENTE DE PAULO QUEIROZ NOGUEIRA

Secretário de Estado Coordenador da Educação e Qualidade do Ensino

JECINALDO BARBOSA CABRAL – Sateré-Mawé

Presidente do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena

JOSÉ ADEMIR GOMES RAMOS

Diretor-Presidente da Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas

ELABORAÇÃO DA PROPOSTA

Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas

José Ademir Gomes Ramos (Org.)

Equipe Técnica e Assessoria

Gerência de Educação Escolar Indígena - SEDUC

Prof^ª. Arlene Silva Oliveira Bonfim

Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

Prof^ª. MSc. Márcia Montenegro

Universidade Federal do Amazonas (UA)

Profa. Dra. Valéria Augusta Weigel

Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI-AM)

Presidente: Jecinaldo Cabral – Sateré-Mawé

Consultoria

Profa. Dra. Marineusa Gazzetta

Equipe de Redação

Eduardo Chaves

Lúcia Marina Puga

M^a do P. Socorro Ramalho Barbosa

Regina Sampaio

SUMÁRIO

Apresentação	11
O cenário histórico da Educação Indígena no Brasil e no Estado do Amazonas	13
O sonho torna-se realidade: a criação do Centro de Estudos Superiores Indígenas (CESI) da Universidade Estadual do Amazonas	27
Conhecendo outras experiências de Ensino Superior Indígena	31
Princípios Norteadores das Licenciaturas Plenas	33
Estrutura Curricular	41
Processo de Avaliação	45
Estrutura Organizacional	47
Bibliografia	51

APRESENTAÇÃO

A Organização das Nações Unidas – ONU, com a Resolução N.º 50/157, de 1995, deu início a uma ação denominada Década Internacional dos Povos Indígenas, sob o tema “*Povos Indígenas: Parcerias na Ação*”. Este momento foi o ponto de partida para uma série de ações que contemplam os interesses desses povos, abrindo o caminho para a realização de atividades conjuntas entre os setores interessados com a causa indígena. Busca-se assim um reconhecimento das diversas formas de organização social, lingüística e cultural, contribuindo para o fortalecimento e valorização dos direitos e conhecimentos dos Povos Indígenas.

No Amazonas, o Governo Amazonino Mendes, por ato próprio, atende às reivindicações das Comunidades e de suas Organizações, bem como às recomendações da ONU, iniciando uma nova política pública voltada exclusivamente para os povos indígenas, que promove o *Etnodesenvolvimento*, por meio da educação diferenciada intercultural, incentivando a capacitação e gestão de projetos comunitários sustentáveis. Esta nova política é resultado de uma conquista do Movimento Indígena, que tem acumulado uma grande experiência ao longo da história do contato.

Neste contexto, criamos as condições necessárias para o Ensino Superior Indígena no Amazonas, institucionalizando o *Centro de Estudos Superiores Indígenas*(CESI), como alternativa para o processo de formação escolar das comunidades. A nova instituição, vinculada à *Universidade Estadual do Amazonas (UEA)*, torna-se um desafio para todos os segmentos sociais comprometidos com o desenvolvimento do Amazonas, e em particular para o Movimento Indígena, que terá em suas mãos o compromisso de dar continuidade ao processo de construção de uma educação diferenciada e intercultural, participando efetivamente deste processo de discussão.

Com este gesto concreto, o Governo do Amazonas inaugura uma nova perspectiva no indigenismo brasileiro, garantindo os direitos fundamentais dos povos indígenas quanto ao acesso dos índios à educação superior diferenciada e intercultural, promotora da pesquisa etnocultural e de estudos da biodiversidade amazônica, a partir do conhecimento tradicional desses povos. Esta proposta, que é resultado de várias discussões com as organizações indígenas e profissionais de educação, deverá ser ampliada, ainda mais, quando submetida a novos debates com a participação das lideranças indígenas, consolidando desta forma o projeto do *Centro de Estudos Superiores Indígenas*.

O CENÁRIO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL E NO ESTADO DO AMAZONAS

A educação tem sido um dos temas mais discutidos dentro do Movimento Indígena, ao longo de sua caminhada. No entanto, há que se fazer uma distinção entre os tipos de educação quando se pensa nessa questão, visto que a educação indígena e a educação escolar indígena são duas formas de aprendizados diferentes. Entende-se por Educação Indígena o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus meios um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e reprodução, bem como designa a maneira pela qual os membros das sociedades indígenas socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais, conduzindo o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo as idéias de cada sociedade (Cucho,1999). Por sua vez, a educação escolar indígena, apesar de diferenciada, e específica, e segue um conjunto de regras pré-estabelecidas, instituídas por políticas públicas, visando a uma formação que congregue tanto os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas quanto os da sociedade envolvente, num contexto intercultural.

Ao longo de sua história, as sociedades indígenas vêm elaborando complexos sistemas de pensamento, a partir do encontro com outras formas de pensar, reinventando suas tradições e seus modos próprios de produzir, reelaborando seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo (Hobsbawn,1997). A reelaboração de sistemas é também resultado de intenso processo de contato entre culturas. Esses contatos, muitas vezes desiguais e violentos, transformaram a dinâmica da organização social de cada grupo (Bosi,1992). Igualmente, transformaram, também, os valores, as concepções e as práticas no interior das sociedades indígenas.

Este processo de contato, é bem verdade, não teve apenas saldos negativos. Houve uma certa troca e circulação de conhecimentos, que aliadas às

formas próprias de explicar e conceber o mundo, através da observação e experimentação e a partir de uma lógica do concreto, possibilitaram, por parte das sociedades indígenas, produzir uma riqueza de acervos, informações e reflexões sobre a natureza e a totalidade da vida social. (Lévi-Strauss, 1970)

O processo educativo indígena foi agregado ao modelo escolar introduzido pelos colonizadores europeus a partir da segunda metade do século XVI. No Brasil, esta experiência escolar assumiu várias formas ao longo da história de contato entre índios e não-índios. As várias faces das escolas vão desde uma imposição de modelos educacionais aos povos indígenas através da dominação, negação da identidade e da integração, até modelos reivindicados pelos índios, dentro de paradigmas de pluralismo cultural e respeito e valorização de identidades¹.

Na realidade brasileira, a partir do século XVI, o programa de educação escolar para as comunidades indígenas teve como base a catequização e a integração forçada dos índios. Este primeiro momento contou com a atuação imperativa dos missionários jesuítas, que promoveram uma educação consolidadora dos interesses da sociedade portuguesa nas suas colônias. Vale lembrar que, durante este período, o poder político-econômico e a evangelização formavam um conjunto indissociável.

Com a catequese, pretendia-se transformar o índio em súdito português. Para tanto, a estratégia era afastar os indígenas do seu convívio habitual, submetê-los a uma educação rigorosa e aos valores da sociedade europeia cristã, buscando uma assimilação e incorporando os índios à sociedade nacional. A ideia de integrar os índios atravessou todo o período colonial, até chegar à prática positivista do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPLTN), bem como da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O integracionismo firmou-se na política indigenista nas suas mais variadas concepções: na tentativa da homogeneização completa dos índios, buscando integrá-lo definitivamente à nação brasileira.

¹ Parecer N° 14/99 – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Este era o cenário brasileiro em todo o período colonial, e perdurou até meados dos anos 80. No Amazonas, e na Amazônia de um modo geral, a situação não se fazia diferente, e se agravava ainda mais com a “intensificação de um amplo processo de exploração e escravidão dos indígenas, surgida como forma de resolver a escassez de mão-de-obra; e cujas conseqüências culminaram num vergonhoso extermínio físico e cultural dos povos indígenas do Amazonas.” (Weigel, 2000) Nesse processo de exploração houve também uma apropriação dos conhecimentos e dos saberes práticos sobre a natureza, que os índios dominavam. Os colonizadores pretendiam, com isso, burlar os obstáculos impostos pelo meio natural.

Todo esse processo foi patrocinado pela Coroa Portuguesa e implementado pelos missionários e colonos, que durante os séculos XVII e XVIII disputavam o recrutamento da mão-de-obra indígena. A estratégia utilizada para a captura dos índios, entre outras, era de três tipos: descimentos, resgates e guerras-justas². O resultado desses recrutamentos foi catastrófico. Na região do Alto Rio Negro, a noroeste do Estado do Amazonas, por exemplo, onde estão localizados os municípios de São Gabriel da Cachoeira, Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro “estima-se que até o final da década de 1740, cerca de 20 mil índios foram apresados e descidos. Na lista dos escravos estavam um grande número de Tukano, Baniwa, Baré, Maku, Werekena, e outros, que eram levados para trabalhar em Belém e São Luís.” (ISA/FOIRN,1998) Outra região marcada pelo contato foi o Alto Solimões, que habitada pelos Omágua e posteriormente pelos Ticuna, atravessou períodos de “*epidemias de varíola e outras doenças, assim como a guerra entre portugueses e espanhóis pelo controle do território; o que fez com que os Omágua fossem praticamente dizimados*” (Almeida, 1996). Além dessas regiões, outras também receberam

² **Descimentos** eram expedições para aliciar os índios, de modo que descessem, “livremente” de suas terras e passassem a viver nas aldeias missionárias. Os **resgates** eram expedições para capturar índios mediante troca comercial, realizada com os chefes indígenas aliados dos portugueses. Estes índios eram considerados escravos e trabalhavam para seus colonos. Já as **Guerras Justas** eram realizadas pelas tropas de Guerra que empreendiam expedições para capturar e escravizar índios – tanto homens quanto mulheres e crianças – das tribos não-aliadas dos portugueses (Weigel, 2001).

grande influência tanto das missões católicas e protestantes, como de outros colonizadores leigos. Segundo Weigel (2000),

“Sabe-se que o interesse dos missionários em relação aos índios não dizia respeito somente à cristianização. As diferentes ordens religiosas, que se instalaram na Amazônia, ao longo do século XVII, configuraram-se como empresas, com explícitos interesses econômicos e acumulação de riquezas.”

No início, e ao longo, da colonização,

“a educação foi utilizada como um instrumento sistemático de destruição e aniquilamento das identidades indígenas. Os colonizadores latinos praticaram o uso da evangelização religiosa e da assimilação lingüística para instaurar de maneira paternalista o acesso à educação.” (INFORME...2001)

Na última metade do século XVIII, foi baixado um decreto que retirou o “poder temporal” dos missionários jesuítas. O decreto foi assinado pelo Marquês de Pombal, que, com o aval da Coroa Portuguesa, consolidou e assegurou a posse do território Amazônico, de suas riquezas e de suas gentes. O decreto denominado Diretório Pombalino, assinado em 1755, determinava a expulsão dos jesuítas, passando os índios aldeados para o controle dos diretores. Além disso, em seus mais de 95 parágrafos,

“trazia medidas de repercussão direta sobre bases das culturas indígenas: proibição do uso das línguas indígenas, e mesmo o Nheengatu³, atribuição de sobrenomes lusos aos índios; proibição de habitar em malocas; imposição de residir em casinhas nos moldes europeus. Além de todas estas medidas as aldeias indígenas foram declaradas povoados com nomes portugueses. Houve neste período, novamente, uma total desvalorização da cultura indígena.” (Weigel, 2000)

O Diretório Pombalino foi revogado em 1798, e no mesmo ano substituído por Carta Régia que tinha como um dos seus objetivos estimular o surgimento de

³ O Nheengatu (*Língua Geral Amazônica*) foi uma língua franca dos Povos Tupi-Guarani introduzida indiscriminadamente pelos missionários jesuítas, a todos os índios aldeados, para que pudessem se comunicar...Atualmente a língua ainda é muito falada na Região do Alto Rio Negro e tem sido adotada por várias etnias que perderam sua língua materna.(ISA FOIRN,1998)

uma população mestiça, no sentido de enquadrar o contingente populacional indígena à colônia portuguesa.

Frente ao contato violento, os povos indígenas da Amazônia não puderam se manter inertes, e durante todo o período colonial lutaram por sua liberdade. Uma das revoltas mais famosas foi a de 1757, no Médio Rio Negro, na qual os índios invadiram igrejas e destruíram ornamentos religiosos, seguindo para outras aldeias. Esta rebelião marca a revolta dos índios contra os missionários pela ênfase dada à destruição das igrejas (ISA/FOIRN,1998). Outras revoltas podem ser verificadas, como a de 1835 a 1840, conhecida como *Cabanagem* - um movimento popular armado que envolveu grupos indígenas autônomos, a massa de índios aldeados, índios destribalizados, caboclos, mestiços e negros (Bessa,1987).

A partir da segunda metade do século XIX, entrando para o século XX, a Amazônia ganha espaço no cenário nacional e vive um período de expansão econômica. A produção de borracha, a partir do látex retirado da seringueira, teve uma grande importância na economia de exportação. O crescimento da demanda da borracha intensificou a procura da mão-de-obra indígena, pois quem dominava a extração da borracha eram os índios. Outro aspecto observado no crescimento da exportação da borracha foi o estímulo à migração de pessoas para a Amazônia, vindas principalmente do nordeste brasileiro. Houve uma invasão das terras indígenas, na busca pela posse dos seringais. Estes fatores mais uma vez alteraram, de maneira desrespeitosa, as formas de organização das sociedades indígenas (Weigel, 2000).

Do mesmo modo, o fim do século XIX também foi marcado pelo aparecimento de várias revoltas e pelo surgimento de vários movimentos messiânicos e milenaristas, que com seus líderes encabeçaram rebeliões, que foram rechaçadas com violência pelo governo (ISA/FOIRN,1998). Ainda hoje, é possível perceber traços de movimentos religiosos na Amazônia, como é o caso da região do Alto Solimões com o Movimento da Cruz. Através da tradução da bíblia para língua dos povos onde atuam, essas seitas coíbem as práticas tradicionais e estimulam a destruição de valores religiosos e culturais dos povos

índigenas, estabelecendo novos padrões no interior de suas culturas (Conselho Indigenista Missionário - CIMI, 2000).

Em 1910, foi criado o Serviço de Proteção, denominado posteriormente de SPI, ligado ao Ministério da Agricultura, tendo como primeiro diretor o Marechal Cândido Rondon. Este órgão tinha dentre outros objetivos o de pacificar os conflitos entre brancos e índios, implementando uma política que transformasse o índio em um trabalhador nacional (Cunha, 1984). Foram criados *Postos de Assistência, Nacionalização e Educação*, visando a dar condições aos índios de se tornarem cidadãos brasileiros, oferecendo-lhes noções sobre História do Brasil e fazendo-os prestar o “culto à bandeira”.

Com a extinção do SPI, foi criada, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). No entanto, a situação do índio no Brasil não sofreu grande alteração, pois o órgão recém-criado continuou como instrumento de implementação de políticas desenvolvimentistas de ocupação do território nacional (CIMI, 2000). A FUNAI desenvolveu projetos de educação, nas áreas indígenas, dentro dos padrões da escola tradicional brasileira, impondo conteúdos totalmente alheios à realidade na qual vivem os índios, proibindo o uso da língua, num testemunho de não-reconhecimento da diversidade cultural, e partindo para uma assimilação forçada da ideologia do Regime Militar, que defendia o desenvolvimento e a integração. Essa política perdurou por muitos anos e foi denunciada por várias lideranças indígenas; como foi o caso de Álvaro Sampaio, líder Tukano, que na década de 80, no *IV Tribunal de Russel*, em Roterdã, afirmou que “*os jovens sabem como viveram os gregos e fenícios: mas, não sabem como viveram os seus antepassados: têm medo de aprender ou medo de serem informados por pessoas que vão contra a cultura indígena*” (Cimi, 2000).

A situação em que se encontravam os povos indígenas estimulou a organização destes para a luta de seus direitos. Nas décadas de 60 e 70, houve muitas denúncias de violências e extermínio de índios no Brasil. Iniciou-se, neste período, uma intensificação pela luta e reconhecimento das Terras Indígenas, e por outras áreas como saúde e educação. É o período de surgimento de várias mobilizações na Sociedade Civil, que marca a organização dos índios em

múltiplas associações. É neste bojo que acontece uma espécie de despertar de consciência dos povos indígenas frente à realidade histórica de dominação que vinha acontecendo durante séculos. Durante quase toda a década de 70 acontecem várias assembleias em todo o Brasil, culminando em 1980, com a criação da União das Nações Indígenas (UNI-Nacional), que marcou uma década de grandes mobilizações, em defesa da democratização do País, consolidando com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Ainda, em 1987, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) lutou pelo processo de demarcação das Terras Indígenas, pelo reconhecimento das identidades indígenas, pela melhoria do atendimento à saúde e por uma melhor educação. A partir de intensas mobilizações e em conjunto com vários setores dos movimentos sociais, as organizações indígenas obtiveram grandes conquistas, uma das quais pôde ser observada com a promulgação da Constituição de 1988, que contemplou o direito dos indígenas, revogando a perspectiva integracionista dos índios à comunhão nacional e estabelecendo novos parâmetros de relacionamento entre índios, a Sociedade e o Estado, abrindo novos horizontes para a atuação e articulação dos povos indígenas em todo país. Isto pode ser visto no Artigo 232 da Constituição Federal:

“Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

Na mesma época, surgem também muitas organizações indígenas nos âmbitos locais, estimulando as comunidades indígenas a defenderem seus territórios e demais direitos como saúde e educação. Da mesma forma, várias organizações indígenas também surgiram nas cidades, como o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM), sediado em Manaus, e que atende aos estudantes de todo o Amazonas.

No final dos anos 80 e durante a década seguinte são criadas inúmeras organizações locais, permitindo às comunidades:

“Atuar na cidade, dando visibilidade a suas lutas e divulgando suas causas, reivindicações e propostas; construir alianças locais com movimentos sociais, Igrejas e entidades; criar interlocutores junto ao estado e a sociedade civil; e acionar o Ministério Público para defende-los com base nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal.” (CIMI...2001)

Além das organizações locais, surgem outras de âmbito regional, como a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira), que representa cerca de 60% da população indígena do país. A COIAB, vinculada à COICA (Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazônica) tem o papel de interlocutora das organizações indígenas, mantendo em diálogo direto com as instituições responsáveis pelas políticas públicas nas áreas de saúde, educação, justiça, meio ambiente e demarcação de terras.

É importante lembrar, que as áreas de educação e saúde, após a luta pela demarcação das terras indígenas, foram o principal foco das reivindicações do Movimento Indígena. No campo da saúde, foram geradas discussões, a partir das Conferências Nacionais de Saúde, que propuseram a reestruturação de um modelo diferenciado tendo por base os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI's), garantindo aos povos indígenas o acesso universal e integral à saúde. Entretanto, somente em 1999 foi sancionada a Lei Arouca, que define um Sistema de Saúde Indígena.

No que se refere à política de educação, foi assegurado às sociedades indígenas o direito a uma educação escolar específica, intercultural e bilíngüe. Vários textos legais vêm regulamentando este novo modelo de educação. O próprio texto da Constituição no seu Artigo 210, parágrafo 2.º, fala que:

“O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

Já o Artigo 215, em seu parágrafo 1.º, versa que o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros

grupos participantes do processo civilizatório. A Lei n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também caminha neste sentido. O Artigo 78 da mesma Lei diz que:

“O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação 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-índias”.

Em assim sendo, percebe-se que o Movimento Indígena, em particular o movimento que atuava pela luta de uma melhor educação, obteve várias conquistas e avanços, culminando no abandono de uma política integracionista, com a escola sendo utilizada como um instrumento de Estado, onde os diferentes povos indígenas deveriam abandonar suas culturas milenares, e tendo como objetivo principal a implantação de uma política de dissolução das diferenças. Não se pode perder de vista, que o choque entre educação escolar e educação indígena se deu no âmbito da organização e concepção de mundo de dois modelos de educação diferenciada. A educação escolar atendia aos interesses dominantes, num incentivo à acumulação de bens, na competição e no individualismo, contrária aos processos pedagógicos próprios dos povos indígenas, os quais visam a fortalecer diferentes formas de organização social. No novo contexto, a educação escolar deve servir como um instrumento a serviço da autonomia de cada povo, na qual o Movimento Indígena discute o que e como deve ser uma escola verdadeiramente indígena. Assim sendo, já é possível ver no Estado do Amazonas experiências na educação escolar indígena, como é o caso da Organização Geral do Professores Ticuna Bilíngüe (OGTB), na região do Alto

Solimões, que realizou por iniciativa própria a formação de professores indígenas, iniciada em 1995 e validada em 17 de Outubro de 2000, pela Resolução N.º 140/00 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Outras experiências são verificadas também na Região do Alto Rio Negro, com as Escolas Indígenas Baniwa e Coripaco Páanhali, a Escola Tuyuca e o Centro de Educação e Valorização da Língua e Cultura Tariana, num Projeto de Educação desenvolvido em parceria entre a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e o Instituto Socioambiental (ISA), com a participação da Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira. Verificam-se, ainda, iniciativas na região dos Waimiri-Atroari, que desenvolvem um programa de educação, desde 1991, através de um convênio celebrado com a Eletronorte. Do mesmo modo, a Operação Amazônia Nativa (OPAN), em parceria com os índios Parintintin, Torá, Tenharin e Jiahui, também tem desenvolvido um trabalho de educação, na Região do Madeira, num Projeto denominado Indata`hua.

Entretanto, essas iniciativas não tiram a responsabilidade do Governo do Estado em investir na área de educação indígena. É neste sentido que o Amazonas, através da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), tem desenvolvido o *Projeto Pira-Yawara: Programa de Formação de Professores Indígenas*, que tem como objetivo dar condições de acesso e permanência da população indígena na escola. Iniciado em 1991, tem formado professores indígenas visando a assegurar o Ensino Fundamental nas áreas indígenas, garantindo uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngüe e de qualidade que responda aos anseios dos povos indígenas. Ademais, vem qualificando e capacitando professores indígenas nas salas de aula, proporcionando novas formas de conhecimento a partir da realidade que os cerca, com o exercício da pesquisa, da experimentação, da observação e do acesso à leitura.

Os princípios básicos do *Pira-Yawara* são: o fortalecimento das organizações indígenas, a participação dos indígenas em todas as etapas do processo educativo e a solidariedade no compartilhamento e no compromisso de resolver os problemas. A sua proposta pedagógica tem como concepções

fundamentais o reconhecimento e a valorização da diferença e especificidades das várias etnias e comunidades, a interculturalidade e uma metodologia de aprendizagem via pesquisa. O enfoque curricular do Projeto centra-se na idéia de que os conhecimentos são criados e recriados dinamicamente, valorizando a interação dos conhecimentos que o aluno traz e os aprendidos na escola, com os conteúdos sendo tratados em conjunto e não como unidades isoladas.

Esse projeto tem sido realizado com a cooperação das prefeituras municipais do Amazonas, num trabalho de conscientização e sensibilização. Neste sentido o Amazonas tem construído, junto com outras agências de educação, como o Ministério da Educação (MEC) e as comunidades indígenas, novos parâmetros para a educação escolar indígena. Estas iniciativas têm sido respaldadas com outras ações como a criação, em 1998, do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM), que instituiu uma comissão interinstitucional específica para a proposição de uma resolução estadual, que regulamente a escolha e o processo de formação do professor indígena. A aprovação da Resolução N.º 03, de 1999, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB), regulamentou a criação da Escola Indígena, no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada sociedade. Da mesma forma, no âmbito estadual, foi aprovada, em 13 de fevereiro de 2001, a Resolução N.º 11/CEE-AM, que dita as normas para a criação e funcionamento da Escola Indígena, assim como a autorização e o reconhecimento de cursos, no âmbito da educação básica. Assim, o esforço por uma educação diferenciada, para o estabelecimento de uma escola indígena, é redefinido e assumido para fortalecer a própria cultura, como também para permitir acesso a conhecimentos da sociedade hegemônica.

Apesar de todo avanço que vem acontecendo, a luta do Movimento Indígena tem continuado. Um exemplo claro dessa continuidade é a atuação do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), criado em 1988, e inicialmente denominado Conselho dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR). Este movimento tem se preocupado em discutir a

revisão dos modelos educacionais nas áreas indígenas. Para isso, inúmeras reuniões e encontros foram, e continuam sendo, realizados na trajetória desse movimento, criando espaços de reorganização de pedagogias e fortalecendo as redes de partilha e cooperação entre as diversas experiências de educação escolar, construídas nas comunidades indígenas.

As reivindicações feitas pelo Movimento dos Professores Indígenas, para atender às necessidades imediatas e contribuir para a definição do projeto de futuro de cada grupo, estão expostas na Declaração de Princípios elaborada por vinte e seis etnias, que reunidas em Manaus, em outubro de 1994, propuseram o seguinte:

- 1 – As escolas indígenas deverão ter currículos e regimentos específicos, elaborados pelos professores indígenas, juntamente com as suas comunidades;
- 2 – As comunidades indígenas devem, juntamente com os professores e organizações, indicar a direção e supervisão das escolas;
- 3 – As escolas indígenas deverão valorizar as culturas, línguas e tradições de seus povos;
- 4 – É garantida aos professores, comunidades e organizações indígenas, a participação paritária em todas as instâncias – consultivas e deliberativas – de órgãos públicos governamentais responsáveis pela educação escolar indígena;
- 5 – É garantida aos professores indígenas uma formação inicial específica, e formação continuada periódica para seu aprimoramento profissional;
- 6 – É garantida a isonomia salarial entre professores índios e não-índios;
- 7 – É garantida a continuidade escolar em todos os níveis aos alunos das escolas indígenas;
- 8 – As escolas indígenas deverão integrar a saúde em seus currículos, promovendo a pesquisa da medicina indígena e o uso correto dos medicamentos alopáticos;

- 9 – O Estado deverá equipar as escolas com laboratórios onde os alunos possam ser capacitados para desempenhar papel esclarecedor junto às comunidades, no sentido de prevenir e cuidar da saúde;
- 10 – As escolas indígenas serão criativas, promovendo o fortalecimento das artes como formas de expressão de seus povos;
- 11 – É garantido o uso das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas;
- 12 – As escolas indígenas deverão atuar junto às comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios;
- 13 – Nas escolas dos não-índios será corretamente tratada e veiculada a história e cultura dos povos indígenas brasileiros, a fim de acabar com os preconceitos e o racismo;
- 14 – Os municípios, os estados e a União devem garantir a educação escolar específica às comunidades indígenas, reconhecendo oficialmente suas escolas indígenas de acordo com a Constituição Federal;
- 15 – Garantir uma Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, interinstitucional, com a participação paritária de representantes dos professores indígenas (COPIAR, 1994).

Consolida-se, portanto, a partir das conquistas do Movimento Indígena, um processo de construção de um Projeto Político-Pedagógico das escolas indígenas, tornando-se realidade no Amazonas. Por sua vez, a implementação da Escola Indígena enquanto política pública amplia a oferta no Ensino Fundamental e Médio, abrindo perspectivas positivas para a educação, rumo ao Ensino Superior, como formação escolar continuada.

O SONHO TORNA-SE REALIDADE: A CRIAÇÃO DO CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES INDÍGENAS

A criação do **Centro de Estudos Superiores Indígenas**, unidade vinculada à **Universidade Estadual do Amazonas/UEA**, é mais um passo para a conquista da autonomia do movimento indígena. A instituição, que é fruto de lutas, reivindicações, discussões e reflexões desses povos, concretiza o sonho acalentado por muitos anos de reconhecimento de seus direitos, em particular à educação.

A discussão sobre a criação e o funcionamento das instituições de ensino superior indígena é prioridade na pauta acerca dos povos indígenas do mundo inteiro, envolvendo organizações indígenas, governos e ONGs. Uma constatação é comum: *“os índios de todos os países estão presos aos mesmos problemas econômicos e sociais, e um desses problemas é justamente a ausência dos serviços de ensino adequados.”*(SASKATCHEWAN...2001)

No Brasil, há uma experiência em Mato Grosso, num projeto coordenado pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), e que teve suas primeiras aulas em 2001. As licenciaturas plenas oferecidas são: Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais; e Línguas, Artes e Literatura.

O **Centro de Estudos Superiores Indígenas**, instituição voltada para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, é parte de um conjunto de ações que compõem a política pública do Estado destinada aos povos indígenas. A nova instituição fundamentada a partir das demandas das organizações indígenas, das comunidades, dos fóruns de discussão sobre a educação indígena é inédita no Brasil. Enquanto política pública, sua realização apresenta-se como desdobramento:

1. do *Projeto Pira-Yawara: Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas*, já com 10 anos de funcionamento, formando professores indígenas para as séries iniciais do Ensino Fundamental;
2. da criação e funcionamento do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-AM), composto por 27 conselheiros, a maioria lideranças indígenas;
3. da criação da Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas (FEPI/AM), que é responsável pela promoção da política indigenista do Estado.
4. da Declaração de Princípios celebrada pelo Governo do Estado do Amazonas e os Povos Indígenas em 17 de setembro de 2001, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas/CEEI-AM em reunião ordinária do dia 21 de setembro de 2001.
5. do Grupo de Trabalho Interinstitucional/GTI instituído para elaborar proposta de Novos Parâmetros de Política Indigenista em atenção aos Povos Indígenas do Amazonas.

O esforço empreendido para a formação dos professores indígenas é necessário, mas não suficiente, pois se cria um número expressivo de professores habilitados para trabalhar com as quatro séries iniciais do ensino fundamental, mas permanecem descobertos outros níveis de ensino. O aluno indígena pode hoje realizar seus primeiros anos de estudo numa escola indígena, mas a partir da 5.^a série do Ensino Fundamental frequenta, quando tem condições para tal, uma escola que não leva em conta suas necessidades educacionais. Há uma grande demanda por ensino de 5.^a a 8.^a séries e ensino médio.

O CESI, tomando por base o *Projeto Pira-Yawara: Programa de Formação de Professores Indígenas no Estado do Amazonas*, tem como concepção fundamental o respeito aos modos próprios de vida e pensamento de cada povo, valorizando suas

diferenças, considerando suas especificidades, numa interação entre estes povos e destes com a sociedade envolvente, dentro de um contexto intercultural.

O **Centro** tem como perspectivas:

- Promover a pesquisa e a produção do conhecimento que impulse o etnodesenvolvimento das comunidades indígenas;
- Valorizar o patrimônio etnocultural das comunidades indígenas, reconhecendo seus processos próprios de aprendizagem e suas diversas formas de saber;
- Sistematizar as experiências históricas das comunidades indígenas, buscando compreender a estrutura de seu pensamento científico;
- Criar condições para que se produzam novas tecnologias adequadas aos ecossistemas amazônicos;
- Propiciar o domínio de novas tecnologias como instrumento propulsor do etnodesenvolvimento;
- Incentivar a formação de grupos de pesquisa aplicada, de forma interinstitucional e multidisciplinar, em atenção às demandas das comunidades indígenas;
- Garantir a formação continuada dos *Formadores de Formadores* (Docentes).

Ao longo de seu processo de construção, em cumprimento a Resolução do nosso Conselho de Educação Escolar Indígena (CEEI-AM), o CESI oferecerá cursos do ensino superior que sejam do interesse das comunidades, iniciando suas atividades com três licenciaturas:

1. Licenciatura Plena em Ciências Matemáticas e da Natureza;
2. Licenciatura Plena em Ciências Humanas;
3. Licenciatura Plena em Linguagens, Artes e Literatura.

O **Centro de Estudos Superiores Indígenas**, assim consignado, é um passo fundamental para que os povos indígenas conheçam, reivindiquem e exercitem seus direitos sociais, culturais, políticos e econômicos, constituindo-se

um espaço aberto para reflexões sobre ações, práticas e pensamentos. A criação do **Centro** implica a inauguração de um momento qualitativamente novo da política indigenista, a partir do reconhecimento de que o pleno acesso às oportunidades de formação cria as condições necessárias para o desenvolvimento desses povos.

Além dos objetivos propostos, o **Centro de Estudos Superiores Indígenas** será um instrumento de mobilização social, atenta às demandas das comunidades indígenas e sobretudo à qualidade de vida dos povos indígenas do nosso Estado.

CONHECENDO OUTRAS EXPERIÊNCIAS DE ENSINO SUPERIOR INDÍGENA

O *Seminário sobre a Educação Superior e os Povos Indígenas*, realizado em Costa Rica, de 26 a 30 de julho de 1999, explicita que há urgência em todo o mundo na implementação da educação superior indígena, que faz parte da formação de uma sociedade mais democrática. Nessa perspectiva, a educação deixa de ser um instrumento de destruição e dominação das sociedades indígenas, tornando-se instrumento de afirmação e fortalecimento das identidades étnicas. Essa educação superior precisa de currículos diferenciados que valorizem os conhecimentos tradicionais e as metodologias próprias de aprendizagem, devendo contribuir sem dúvida para o desenvolvimento sustentável das comunidades. (INFORME...1999)

Segundo as notícias da *Red Intercultural Andina-amazónica Tinku (2001)*⁴, a educação superior pretendida assenta-se na aplicação do conhecimento prático-técnico, respondendo às necessidades diárias desses povos. A criação de uma Universidade Indígena deve significar o reconhecimento dos saberes indígenas e ser também o *locus* da construção de novos conhecimentos:

“Queremos que as ciências e os conhecimentos de nossos povos sejam considerados ao mesmo nível humano como qualquer povo do mundo e com os mesmos direitos. É por isso que precisamos desenvolver nossas próprias ciências e conhecimentos, possibilitando a formação de nossa gente na lógica própria de nossa cultura para que eles sejam capazes de delinear soluções em consonância com nossa identidade e realidade.” (2001)

A *Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense* (URACCAN) é na América Latina referência para a organização de outras instituições de ensino superior indígenas, contando com mais de 3.000 estudantes, em 3 campi, dos

⁴ Formada por organizações indígenas da Bolívia, Equador e Peru, todas com vasta experiência em Educação, realiza diferentes atividades educativas, como encontros, seminários, cursos, reuniões, intercâmbio de educadores. Atualmente o projeto realiza discussões que apontam para a necessidade de um sistema de educação superior, estando entre suas propostas a criação da *Universidad Intercultural Tinku*, envolvendo três países.

quais aproximadamente 90% possuem bolsas de estudo. A instituição tem como objetivos

“Desenvolver uma educação multicultural e multilíngüe, conduzir trabalhos de investigação e capacitação com relação ao uso de novas tecnologias da informação, igualmente em matéria de conservação e uso racional e sustentável dos recursos naturais.” (2001)

Segundo Luis Macas (2001), reitor da *Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas* (UINPI), do Equador, a universidade indígena é diferente de outras instituições, tanto nos conteúdos quanto na metodologia. Os cursos oferecidos pela referida Universidade são Pedagogia, Agroecologia e Direito Indígena.

No Canadá, há a experiência do *Saskatchewan Indian Federated College* (SIFC), instituição de renome nacional e internacional, que tem como missão *“preservar, proteger e interpretar a história, língua, cultura e patrimônio artístico dos povos indígenas (...) proporcionando oportunidades para a educação bilíngüe e bicultural de qualidade.”* (SASKATCHEWAN...2001) Esta instituição foi criada em 1976, tendo hoje 1.300 alunos, que são preparados para serem bem sucedidos diante das necessidades da economia atual em seus mais de 60 cursos.

Nos Estados Unidos a *Rural Alaska Native Adult Program* (RANA) da *Alaska Pacific University* é voltada para os nativos do meio rural do Alaska que desejem estudar e certificar-se em um dos campos profissionais oferecidos ou continuar sua educação cursando algumas disciplinas, sem deixar suas comunidades por muito tempo. Oferece cursos de Administração em várias áreas (serviços de saúde, financeira, negócios, recursos humanos, pública), Contabilidade, Educação, Serviço Social, MBA, (2001)

A experiência do México no ensino superior indígena também merece nossa atenção. O país, desde 1999, tem em funcionamento a *Universidad Indígena de Mochicahui*, que será transformada em *Universidad Autónoma Indígena de México*. Em 2002 devem ter início às atividades da *Universidad Indígena de Juchitan*, além de outros centros que já oferecem educação superior para os povos indígenas.

Também no Chile encontra-se em discussão a criação de uma Universidade Indígena. Essa Universidade deve estar vinculada ao desenvolvimento dos povos indígenas do país. A Universidade, composta de faculdades e institutos, contará inicialmente com a Faculdade de Ciências Agropecuárias, Faculdade de Direito, Ciências Sociais e Humanidades e Instituto Politécnico e de Artes. Espera-se atender entre mil e três mil alunos, dos povos Mapuche, Rapanui e Aymara, que poderão estudar gratuitamente por meio de bolsas (UNIVERSIDAD... 2001)

PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS LICENCIATURAS PLENAS

Levando-se em consideração a diversidade lingüística e cultural dos vários povos indígenas no Estado do Amazonas e ainda, a apropriação da instituição escolar dentro do processo de autonomia desses povos, ambas orientadas para a construção do diálogo inter e intracultural, é pertinente levantar algumas implicações para a Formação do Professor Indígena que irá atuar direta ou indiretamente na organização curricular, contemplando-se a transmissão e produção das diversas culturas existentes, mas sobretudo, garantindo a participação dos povos indígenas em todas as fases do processo educacional, considerando suas especificidades e características próprias. Segundo a Resolução nº 03/99 da Câmara de Educação Básica (CEB), em seu Art. 7º :

“Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa”.

Há um número significativo de professores índios formados para atuar nas séries iniciais, o mesmo não acontecendo nas últimas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Essa realidade vem acarretando uma grande demanda reprimida de alunos que ficam impossibilitados em dar continuidade aos seus estudos pela inexistência desses profissionais.

Nº de Escolas Indígenas	Nº de Professores Indígenas	Nº de Alunos Indígenas	Demanda para Universidade Indígena
623	1.296	34.397	568

Fonte: Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino/ Gerência de Educação Escolar Indígena, 2001.

Deve-se considerar, também, o fato de que a comunidade escolar indígena é melhor atendida através dos professores índios. Assim, a formação inicial e continuada deverá propiciar-lhe instrumentos para que possa se tornar um agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade e afirmação da identidade étnica. Essa vontade é expressa pelos professores indígenas na *Declaração de Princípios – VI Encontro de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*.

Partindo desses pressupostos e referendados no **Parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação**, é fundamental a elaboração de programas diferenciados nas diversas áreas de estudo, visando à formação inicial e à titulação de professores índios, para que estes possam atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como:

- competência para promover situações de comunicação entre experiências socioculturais, científicas, lingüísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra;
- competência para estimular o entendimento entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política;
- competência para elaboração de currículos e programas de ensino específicos para as Escolas Indígenas;
- competência para produzir material literário e científico;
- competência para o desenvolvimento de um ensino bilíngüe, atendendo à complexa e heterogênea situação sociolingüística vivida pelas sociedades indígenas;
- competência para a condução de pesquisas com seus alunos, tendo em vista que este profissional, necessariamente deverá ser autor e/ou condutor dos processos de produção de literatura para as escolas indígenas.

Assim, é possível “*existir uma escola indígena, que seja conscientizadora, crítica, que preserve a cultura indígena, usos e tradições e, principalmente, a língua de cada grupo*”(I ENCONTRO...1988).

Desse modo, o processo de formação do professor índio, deve criar espaço para a sistematização e o intercâmbio de conhecimentos sobre o fazer ciência em culturas diferentes. Deve ajudar na apropriação, re-interpretação e criação de práticas de uma ou muitas pedagogias indígenas, conforme a situação e as orientações de cada comunidade. E, ainda, deve favorecer o comprometimento com a comunidade, promovendo o desenvolvimento dos povos Indígenas, o que implica necessariamente pensar a partir das concepções indígenas do mundo, do homem e das formas de organização social, política, cultural e econômica desses povos.

Os resultados serão valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formuladas a partir de pesquisas e reflexões originais em contextos interculturais⁵, constituindo-se numa possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional, de saberes e valores importantes e, até então, desconhecidos desta.

As licenciaturas propostas têm por finalidade a formação do professor-pesquisador. Para que isso efetivamente ocorra é necessário que a pesquisa não seja um momento isolado e separado dos conteúdos estudados, mas que ocupe um papel central em todo o processo de aprendizagem e produção de conhecimentos. Através da pesquisa-ação⁶, que envolve a intervenção do pesquisador em seu grupo social, os conteúdos surgirão a partir das necessidades estabelecidas pelas pesquisas dos professores-pesquisadores.

A pesquisa articulará vários conhecimentos de uma mesma área e de outras áreas, que serão vistos em conjunto e não de maneira fragmentada. Aliado a isso, a combinação teoria/prática permitirá uma interação entre as experiências vividas e as novas formas de conhecimento. Assim, espera-se a formação crítica

⁵ A expressão *contextos interculturais* está aqui sendo utilizada a partir da discussão feita por Héctor Muñoz.

⁶ A pesquisa-ação é um instrumento que possibilita a reflexão crítica e ação dos sujeitos no processo de construção e reconstrução de sua realidade social. Envolve a atuação e intervenção do pesquisador no processo de transformação da vida de seu grupo. (BARBIER, 1977)

do professor-pesquisador, que saiba identificar as necessidades de seus alunos e possa ensinar o que é importante para o cotidiano dos educandos, fugindo da mera reprodução de conhecimentos.

O professor-pesquisador desenvolverá suas atividades a partir dos eixos fundamentais da estrutura curricular, que são: Saúde, Cultura e Educação. Cada eixo dirá respeito, entre outros, aos seguintes temas:

- Saúde: terra e conservação da biodiversidade; auto-sustentação: saúde preventiva e curativa; produção de alimentos: medicina tradicional.
- Cultura: pluralidade cultural; especificidade; direitos, lutas e movimentos; ética.
- Educação: Educação; lutas e movimentos; especificidade; língua e interculturalidade.

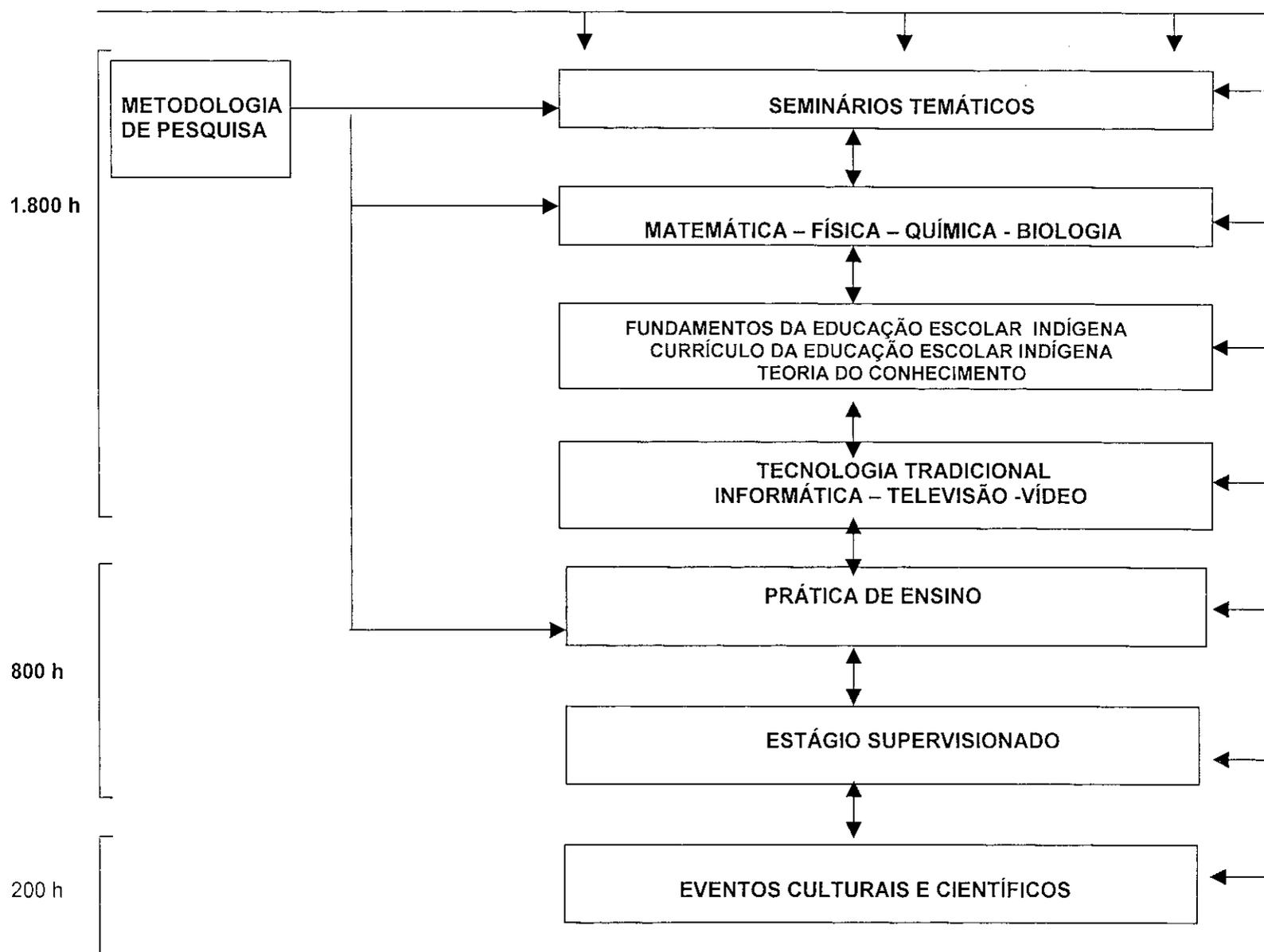
Esses três eixos permearão todas as licenciaturas como temas transversais, desde as temáticas da pesquisa até a prática pedagógica do professor-pesquisador indígena.

ÁREA DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA NATUREZA

SAÚDE

CULTURA

EDUCAÇÃO

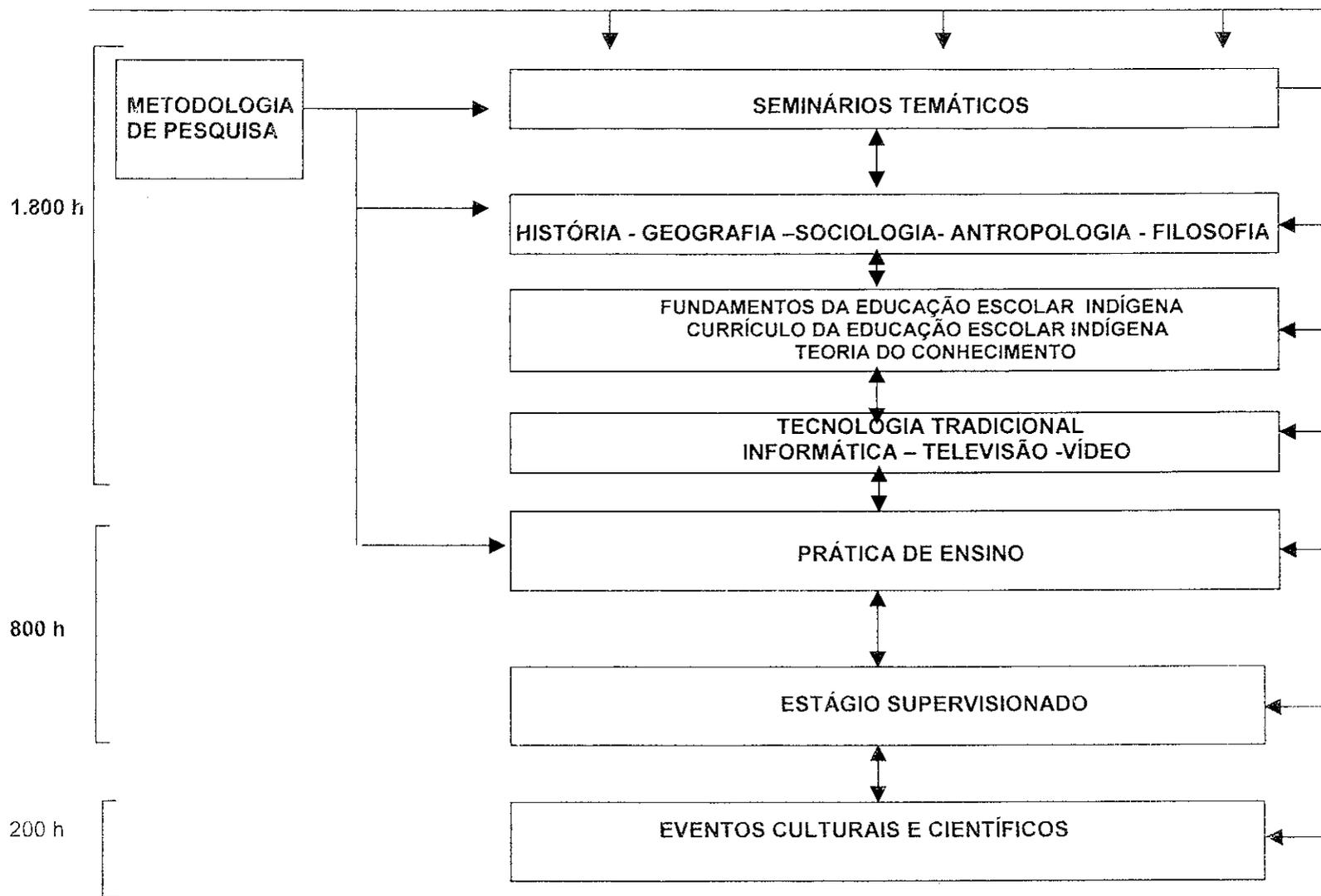


ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

SAÚDE

CULTURA

EDUCAÇÃO

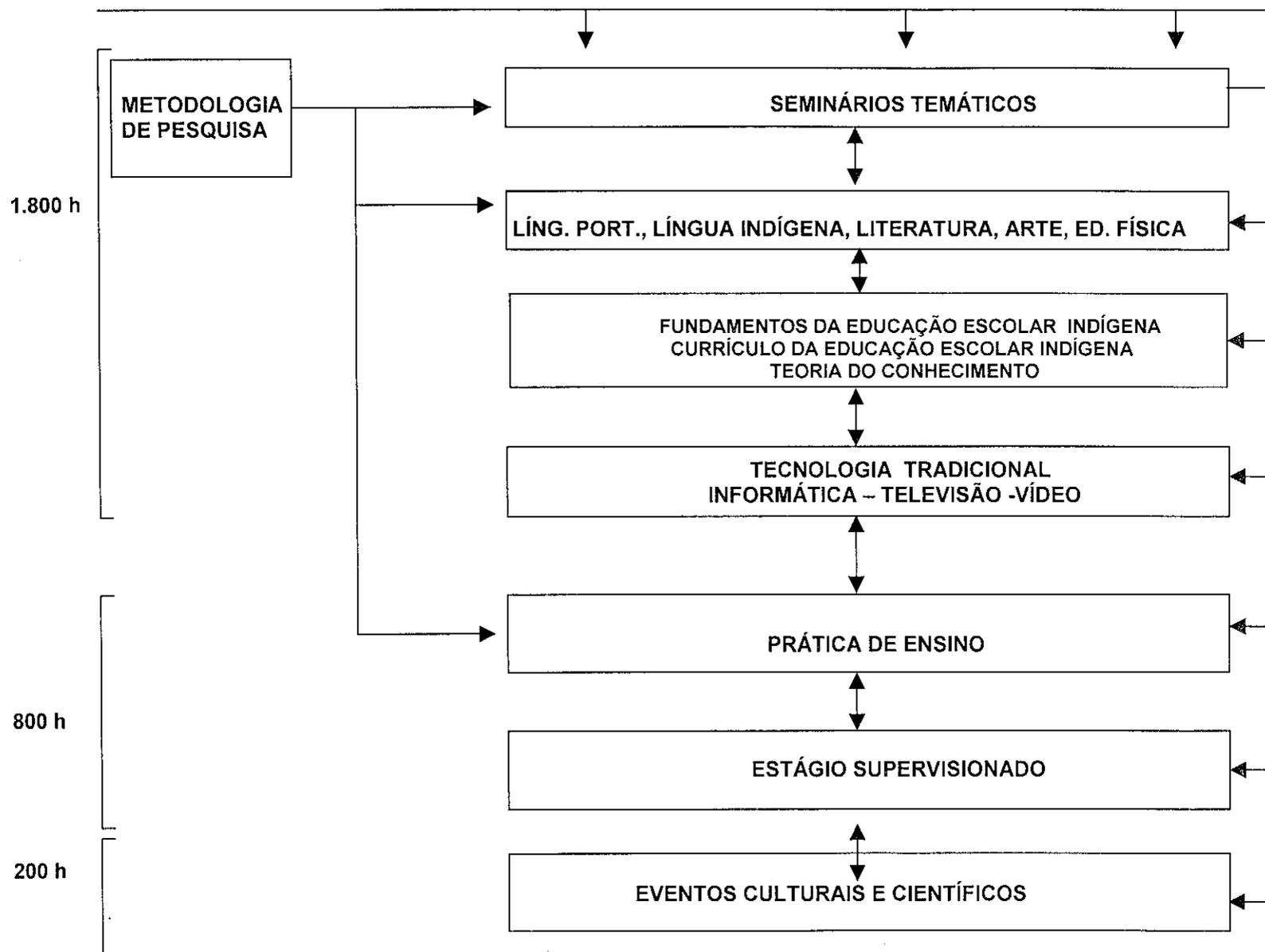


ÁREA DE LÍNGUA, ARTE E LITERATURA

SAÚDE

CULTURA

EDUCAÇÃO



ESTRUTURA CURRICULAR

Na maioria dos currículos escolares, tanto da educação básica quanto da educação superior, por força de suas organizações disciplinares, predomina uma visão excessivamente fragmentada e departamentalizada do conhecimento. A superação dessa fragmentação requer que a formação do professor-pesquisador contemple a necessária transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, compreendendo o papel de cada saber disciplinar e suas articulações com saberes de diferentes no contexto intercultural.

Dessa forma, as licenciaturas plenas para formação do professor-pesquisador indígena abrangerão três áreas:

- Licenciatura Plena em Ciências Matemáticas e da Natureza;
- Licenciatura Plena em Ciências Humanas;
- Licenciatura Plena em Linguagens, Artes e Literatura.

A proposta curricular das licenciaturas plenas fundamenta-se nos processos educativos próprios das sociedades indígenas que, ao longo da história, vêm elaborando complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, acumular, expressar, comunicar, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural.

Nesta proposta, a pesquisa ocupa a centralidade do processo educativo. Através da observação, da experimentação, do estabelecimento das relações de causalidade, da formulação de princípios, da definição de métodos adequados, se dará a interação entre as diversas disciplinas e atividades do currículo, possibilitando a produção de reflexões, informações e procedimentos de atuação nas questões referentes aos eixos fundamentais: saúde, cultura e educação. Dessa maneira, as disciplinas específicas e as disciplinas da educação fornecerão os subsídios, quando necessários, para a continuidade e aprofundamento do processo investigativo, oferecendo conceitos, conteúdos, estratégias e procedimentos mais adequados para isso.

Ao mesmo tempo, as tecnologias, além de remeterem diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades tradicionais dos povos indígenas, darão, também, condições de familiarização e de manuseio das tecnologias atuais de uso universalizado, como a informática, televisão, vídeos

A Prática de Ensino concebida como componente curricular caracteriza-se como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercitam os conhecimentos. O planejamento e a execução da prática de ensino e das práticas no estágio, que pressupõem uma organização curricular que articule conhecimentos e valores sócio-culturais distintos, sem perda dos processos reflexivos e criativos, e direito de acesso à cultura universal, devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas durante o transcorrer do curso. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.

No Brasil é difícil o acesso a informações adequadas sobre os povos indígenas. Sua divulgação, fora do círculo dos pesquisadores e especialistas, é ainda bastante deficitária. Um conjunto de noções simplificadoras e não-fundamentadas formam o senso comum brasileiro com relação aos povos indígenas. Essas noções são também incorporadas pelos professores não-índios, com graves prejuízos para a educação de crianças e jovens da sociedade envolvente, principalmente no que diz respeito à pluralidade cultural do povo brasileiro. A inclusão de eventos científicos e culturais na proposta curricular é uma das maneiras de se começar a difundir noções fundamentais e reais sobre as sociedades indígenas, intensificando o diálogo nesse contexto intercultural. Assim, os professores-pesquisadores terão a possibilidade de organizar e/ou participar de eventos em que serão expostos, apresentados e discutidos os resultados de suas próprias pesquisas e de seu trabalho pedagógico.

Os cursos terão duração de 4 anos, com 2.000h presenciais distribuídas em 8 módulos, sendo 2 módulos por ano de 250h cada. As 800h restantes, que compreenderão Estágio Supervisionado, Eventos e Seminário Temáticos, serão realizadas mobilizando as comunidades indígenas e a sociedade envolvente (contexto intercultural). A carga horária será distribuída da seguinte maneira:

Atividade	Carga Horária		
	Presencial	Atividade Mobilizadora	Total
Conteúdos Curriculares	1.600	200	1.800
Prática de Ensino	400	---	400
Estágio Supervisionado	---	400	400
Eventos	---	200	200
Total	2.000	800	2.800

Os Seminários Temáticos serão realizados nos campi da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e pólos do Projeto Pira-Yawara, sendo transmitidos via satélite para outros campi e pólos.

Além disso, há necessidade de equipar o **Centro** e os pólos com um número suficiente de computadores e outros acessórios que permitam uma comunicação eficiente entre professores-pesquisadores e *Formadores de Formadores*.

Serão oferecidos cursos optativos não-obrigatórios de línguas estrangeiras, de acordo com as necessidades do professores-pesquisadores.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Durante muito tempo a avaliação foi usada como instrumento de condução do processo educativo, que tinha como premissa, padronizar a cultura escolar, favorecendo as classes dominantes e impedindo, conseqüentemente, que grupos sociais minoritários, como os povos indígenas, pudessem ter a liberdade de falar, de pensar e de lutar. Um outro resultado derivado desse modelo dominante se refere à evasão e ao fracasso de muitos estudantes, entre eles os indígenas, que, por suas especificidades, não se enquadram no modelo esperado pelos agentes educacionais, ao quais, na maioria dos casos, desconhecem as expectativas desses povos.

A nova proposta de uma educação intercultural, específica e diferenciada muda essa lógica de avaliação, ou seja, ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação da identidade dos diversos povos indígenas. Dessa forma, não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende, mas ajuda a identificar melhor as necessidades desses povos, garantindo os objetivos reais da existência de uma educação baseada em concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. Assim, os instrumentos de avaliação cumprem com a sua finalidade, diagnosticando o uso funcional e contextualizado do conhecimento, servindo de suporte para descobrir e planejar estratégias pontuais de trabalho que atendam às necessidades identificadas no contexto existente.

Para essa prática de avaliação múltipla e contínua, podem ser acionadas algumas possibilidades: debates, seminários, entrevistas, elaboração de projetos para resolver problemas identificados nas comunidades, relatórios dos alunos sobre situações observadas no estágio, participação em atividades de simulação, reuniões com a comunidade e demais professores dos cursos de formação, sempre de acordo com projeto pedagógico das escolas indígenas.

A perspectiva é de que o processo de formação garanta o desenvolvimento de competências profissionais, a avaliação destina-se à análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação, com a finalidade, também, de certificar sua formação profissional, ajudando cada aluno a identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional. Portanto, o que se pretende avaliar não é só o conhecimento adquirido, mas, principalmente, a capacidade de desenvolvê-lo a partir de seus conhecimentos tradicionais.

ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

1. Formadores de Formadores:

Há necessidade da formação de um corpo de *Formadores de Formadores* altamente comprometidos com o desenvolvimento do programa e abertos a novas concepções e aprendizagens.

Sugestões de Critérios para a formação do corpo de *Formadores de Formadores* (docentes):

1. Seleção feita pela UEA, com a participação de membros da FEPI/AM, SEDUC e CEEI-AM;
2. Processo de seleção discutido com o CEE/AM e CEEI/AM;
3. Cooperação com os Cursos de pós-graduação da Universidade do Amazonas (U.A.) e outras Universidades, no sentido de que os alunos dos cursos de pós-graduação sejam aproveitados como Formadores de Formadores, consorciando sua pesquisa à prática docente;
4. Necessidade de formação continuada dos formadores de formadores, antes e durante o decorrer do processo, com o respaldo de assessorias específicas e de cooperação técnica.

2. Instâncias:

1. Conselho do **Centro de Estudos Superiores Indígenas**:
 - Representantes: Direção, Administração, Formadores de Formadores (docentes), Professores-Pesquisadores (discentes) e Representações Indígenas.

2. Colegiado de Cursos:

- Representantes: Coordenadores dos cursos de cada área (3), Formadores de Formadores (3), Professores-Pesquisadores (6).

3. Fórum:

- Representantes: Coordenadores de cada Curso, Formadores de Formadores e Representações Indígenas reunidos periodicamente para planejamento, avaliação, reorientação de todo o processo.

4. Diretor do Centro de Ensino Superior.

5. Coordenação:

- Coordenadorias de Curso
- Coordenadoria de Proteção, Resguardo e Incremento de Atividades Culturais
- Coordenadoria do Laboratório de Lingüística
- Coordenadoria de Farmacologia Indígena

6. Quadro de Formadores de Formadores (número estimado):

- Pesquisa – 5
- Disciplinas específicas – 14
- Disciplinas da educação – 4
- Tecnologia – 2
- Prática de Ensino – 4
- Supervisores de Estágio -- a ser definido a partir da necessidade.

3. Estrutura Física

- Biblioteca: acervo de 5.000 títulos.
- Laboratório de Informática, Vídeo e Comunicação.
- Laboratório de Lingüística.
- Laboratório de Ciências.
- Laboratório de Prática de Ensino.
- Centro Gráfico
- Centro Cultural Indígena

4. Acesso à Universidade

Critérios para participar da seleção dos professores-pesquisadores:

- Ser professor indígena e estar em exercício da atividade no Amazonas;
- Estar formado ou inserido nos programas de formação de magistério do Estado;
- Indicação de Organizações Indígenas do Amazonas e aval de sua comunidade.

5. Realização

Governo do Estado do Amazonas/Universidade Estadual do Amazonas /UEA, em regime de colaboração com as Prefeituras Municipais e Organizações Indígenas.

BIBLIOGRAFIA

1. Documentos Impressos

ALMEIRA, Fábio Vaz. *Desenvolvimento Sustentável entre os Ticunas: as escolhas e os rumos de um projeto*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia)

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Outros 500: Construindo uma nova história*. São Paulo: Editora Salesiana, 2001.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: EDUSC, 1999

FREIRE, J.R.B. *et all A Amazônia no Período Colonial*. Manaus: Universidade do Amazonas, 1987.

GEERTZ, Clifford. *O Saber Local*. Petrópolis: Vozes, 1998.

HOBBSAWN, Eric; RANGER, Terence. *A invenção das Tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO. *Povos Indígenas do Alto e Médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do Noroeste da Amazônia*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1998.

LÉVI-STRAUSS, Claude. A Ciência do Concreto. In: *O Pensamento Selvagem*. São Paulo: EDUSP, 1970.

MUÑOZ. Héctor. *Miradas y Voces en Torno a la Educación Bilingüe Indígena*. Chile: Universidad Pedagógica Nacional/Ministerio de Educación, República de Chile, 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta. *Escolas de Branco em Malokas de Índio*. Manaus: EDUA, 2000.

2. Documentos Eletrônicos

FUNDAMENTOS del Tinku. Disponível em: www.kaapeli.fi/~tinku/fundam.htm. Acesso em: 10 out 2001.

MACAS, Luis. Como se forjó la Universidad Intercultural. Boletín ICCI "RIMAY". Disponível em: <http://icci.natiweb.org/boletin/19/macass.htm>. Acesso em: 10 out 2001.

RANA is the Rural Alaska Native Adult Program of Alaska Pacific University. Disponível em: <http://rana.aluscapacific.edu/>. Acesso em: 18 out 2001.

SASKATCHEWAN Indian Federated College. Disponível em: www.tem-mec.gc.ca/success/sk_SIFC-f.asp. Acesso em: 17 out 2001.

UNESCO. Comisión de Derechos Humanos. Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías. Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas. Informe sobre el Seminario sobre la Educación Superior y los Pueblos Indígenas. Disponível em: <http://www.unhchr.ch/Huridocda/>. Acesso em: 13 out 2001.

UNIVERSIDAD indígena para la región. Centro de Documentación Mapuche. Disponível em: <http://linux.soc.uu.se//mapuche/news/austral1010519.htm>. Acesso em: 16 out 2001.

VIDA, Sabiduría y Futura. Boletín del Programa de los Pueblos Indígenas y Tribales. Disponível em: www.econcil.ac.cr/indig/newsletter/9907/espanol/education.htm. Acesso em: 11 out 2001.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. Movimento Indígena. Disponível em: www.cimi.org.br/movimento.htm. Acesso em: 18 nov. 2001.