



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil



ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA A INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixos Temáticos:

1. INTEGRAÇÃO DAS SOCIEDADES NA AMÉRICA LATINA
2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO:
SUAS MÚLTIPLAS FACES
3. PARTICIPAÇÃO: DIREITOS HUMANOS, POLÍTICA E CIDADANIA
4. CULTURA E IDENTIDADE NA AMÉRICA LATINA
5. MEIO-AMBIENTE: QUALIDADE, CONDIÇÕES E SITUAÇÕES DE VIDA
6. CIÊNCIA E TECNOLOGIA: PRODUÇÃO, DIFUSÃO E APROPRIAÇÃO
7. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
8. MIGRAÇÕES NO CONTEXTO ATUAL: DA AUSÊNCIA DE POLÍTICAS
ÀS REAIS NECESSIDADES DOS MIGRANTES
9. MÍDIA, NOVAS TECNOLOGIAS E COMUNICAÇÃO

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho 2012
Curitiba - Brasil

ANAIS



III CEPIAL

CONGRESSO DE CULTURA
E EDUCAÇÃO PARA INTEGRAÇÃO
DA AMÉRICA LATINA

Semeando Novos Rumos

Eixo 2

“EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES”

www.cepial.org.br
15 a 20 de julho de 2012
Curitiba - Brasil

EIXO 2. EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINO-AMERICANO: SUAS MÚLTIPLAS FACES

MR2.1. Economia Solidária, Universidade e Comunidade

EMENTA

Contribuir para as discussões do Eixo: Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. A Economia Solidária mais do que nunca se apresenta como uma alternativa de transformação social e de desenvolvimento econômico, local, regional e territorial. Visa a organização de pessoas para a geração de trabalho, renda e bem viver. Seu avanço depende, entre outros fatores, da construção e efetivação de políticas públicas e da participação crescente das universidades e comunidades. O debate e a troca de experiências propostas por esta mesa visa a integração latino-americana em torno destes objetivos comuns.

Coordenador: Alnary Nunes Rocha Filho – Incubadora de Empreendimentos Solidários da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Alexandre Cunha Gonçalves: Incubadora de Empreendimentos Sociais da Universidade de Ponta Grossa - (IESOL/UEPG - BRASIL)

Luiz Inácio Gaiger: Universidade do Vale dos Jesuítas do Rio Grande do Sul – (UNISINOS – BRASIL)

Daniel Maidana: Centro de Servicios a La Comunidad - Universidad Nacional de General Sarmiento – (UNGS - ARGENTINA)

Magdalena León T.: Fundación de Estudios, Acción y Participación Social – (FEDAEPS – ECUADOR)

RESUMOS APROVADOS

LIMITES E POSSIBILIDADES DAS INCUBADORAS POPULARES: o caso da Incubadora de Empreendimentos Solidários – IESol-UEPG. (autor(es/as): **ALNARY NUNES ROCHA FILHO**)

O PROGRAMA DE AQUISIÇÃO DE ALIMENTOS (PAA): Sua possível interface com a Economia Solidária e como uma Ferramenta para o Desenvolvimento Local no Prê Assentamento Emiliano Zapata, Ponta Grossa-PR (autore(es/as): **Carla Caroline Correia**)

Da Crítica para às Ideias e das ideias à prática: a experiência formativa do programa de honra em economia solidária, meio ambiente e desenvolvimento de base local da UFPR. (autor(es/as): **Christian Henríquez Zuñiga**)

Projeto Bem da Terra: Limites e Possibilidades (autor(es/as): **Cristine Krüger Garcias**)

A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE ATRAVÉS DA EXTENSÃO EM PROJETOS DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: ESTUDO DE CASO DA UNICENTRO – IRATI – PARANÁ (autor(es/as): **Elmarilene Walk**)

O PROTAGONISMO DA REDE DE ECONOMIA SOLIDÁRIA DO VALE DO ITAJÁI – RESVI (autor(es/as): **Fabricio Gustavo Gesser Cardoso**)

Incubadora Tecnológica de Cooperativa Popular como estratégia para emancipação humana e geração de trabalho e renda (autor(es/as): **Francisco Antonio Maciel Novaes**)

ASPECTOS DA SEGURANÇA NO TRABALHO E OS CUIDADOS PREVENTIVOS COM A SAÚDE NA FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES DA ASSOCIAÇÃO DE CATADORES DE MATERIAIS RECICLÁVEIS “PIRAÍ LIMPO” (ASCAMP) (autor(es/as): **Jaqueline Sartori**)

A ECONOMIA SOLIDÁRIA COMO FORTALECEDORA DO ENFRENTAMENTO AS CONDIÇÕES DE VULNERABILIDADE SOCIAL (autor(es/as): **Lorena Dantas Abrami**)

INCUBADORA DE ECONOMIA SOLIDÁRIA: EXPERIÊNCIAS NA RELAÇÃO DA UNIVERSIDADE COM A SOCIEDADE (autor(es/as): **Nara Grivot Cabral**)

UMA INTEGRAÇÃO COMUNIDADE-UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA PARA A CRIAÇÃO E ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA (autor(es/as): **Renata Cristina Geromel Meneghetti**)

O NOVO NASCE DO VELHO: CULTURA E ECONOMIA SOLIDÁRIA (autor(es/a): **Sabrina Gabrielle Sawczyn**)

MR2.2. Educação Superior e Inclusão Social: experiências e percepções

EMENTA

Considerando o importante papel da educação na promoção e consolidação da cidadania, diversos setores sociais tem se dedicado à luta pela ampliação e democratização do acesso ao ensino superior. Ao mesmo tempo, no interior da Universidade intensificou-se o debate sobre alternativas para superar a alta seletividade social que o modelo de ensino superior adotado pelo estado pode produzir, bem como sobre mecanismos que possam ampliar o acesso e a permanência de estudantes oriundos de classes sociais de maior vulnerabilidade social. Por outro lado, alguns governos nacionais, frente à necessidade de dar respostas a estes movimentos, tem formulado e implantado políticas públicas com vistas a ampliar a oferta de vagas no ensino superior; a democratização do acesso, com adoção de mecanismos como cotas sociais e étnicas; e a permanência, com a criação de bolsas de estudo para estudantes com vulnerabilidade social. Desse modo, a mesa pretende ser um espaço para a comunidade discutir o tema da inclusão social no ensino superior, no âmbito da América Latina, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento de mecanismos que levem à superação e reversão do atual quadro de desigualdade, fragmentação e exclusão social.

Coordenador: João Alfredo Braidá – Universidade Federal da Fronteira Sul - (UFFS - BRASIL)

Jaime Giolo: Reitor da Universidade Federal da Fronteira Sul – (UFFS - BRASIL)

Aloizio Mercadante Oliva: Ministro da Educação do Brasil – (MEC – BRASIL)

Ingrid Severdlick: Universidade Pedagógica - (ARGENTINA)

Armando Alcântara Santuário: Universidad Nacional Autónoma de México – (UNAM - MÉXICO)

RESUMOS APROVADOS

Educação e mundo do trabalho em sociedades em transição (autor(es/as): fernando Pedrão)

Educação escolar para o desenvolvimento dos povos indígenas do Brasil: múltiplas faces (autor(es/as): Francine Rocha)

DOCÊNCIA INDÍGENA NO EXTREMO OESTE BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANDAMENTO (autor(es/as): José Alessandro Cândido da Silva)

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: LIMITES E POSSIBILIDADES (autor(es/as): Maria José da Silva)

ACESSO E PERMANÊNCIA INDÍGENA NO ENSINO SUPERIOR, DO QUE ESTAMOS FALANDO? RELATOS DE ALGUMAS EXPERIÊNCIAS DE ACADÊMICOS INDÍGENAS (autor(es/as): MARIANE DEL CARMEN DA COSTA DIAZ)

NÚCLEO DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS DA UFPEL - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E INCLUSÃO SOCIAL NA FRONTEIRA - BRASIL-URUGUAI (autor(es/as): MAURÍCIO PINTO DA SILVA)

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

A Inclusão Laboral: Programa Promotor (autor(es/as): PRISCILA GADEALORENZ)

Expansão do ensino superior no Brasil – democratização do acesso e redução da iniquidade – Abordagem empírica utilizando dados do Censo da Educação superior e PNAD 2009 (autor(es/as): Rogerio Allon Duenhas)

O PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSIDADE ABERTA À TERCEIRA IDADE – UNATI NA UNIOESTE: INTEGRANDO SABERES E PROMOVENDO A CIDADANIA DO IDOSO (autor(es/as): ROSELI ODORIZZI).

2.4. Educação na América Latina

Considerando as mudanças ocorridas no campo político e econômico, no que se refere ao papel do Estado e sua função no campo das políticas sociais, a mesa propõe ser um espaço para difusão e discussão de políticas educacionais implementadas em diferentes países da América Latina. Os objetivos são facilitar a troca de experiências entre pesquisadores e instituições, refletir sobre os rumos da educação nos países da região, além de promover um processo de integração regional

RESUMOS APROVADOS:

LUDOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR (autor(es/as): **Alegria Baía Evelin Soria**)

CONVERGÊNCIAS DO PENSAMENTO PEDAGÓGICO LATINO-AMERICANO QUE APONTAM PARA A EDUCAÇÃO DA MULHER NOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO (autor(es/as): **Allene Carvalho Lage**)

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E O NÚCLEO DE ATIVIDADES PARA PROMOÇÃO DA CIDADANIA (NAP) CONTRIBUINDO PARA FORMAÇÃO DOCENTE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS (UNIMONTES): UMA NOVA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (autor(es/as): **Carlos Alberto Malveira Diniz**)

CURSOS TÉCNICOS PROFISSIONALIZANTES DO COLÉGIO ESTADUAL SÃO MATEUS: CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS DO SUL-PR, NO PERÍODO 2004-2009 (autor(es/as): **Cláudia Regina Pacheco Portes**)

EDUCAÇÃO SUPERIOR NA ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS: ANÁLISE COMPARADA DA ESTRUTURA DOS CURSOS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DA UFPR E DA UDELAR. (autor(es/as): **Ellen da Silva**)

A NECESSIDADE DA ATUAÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (autor(es/as): **FABRÍCIO CORDOVIL TEIXEIRA DE OLIVEIRA**)

CURRÍCULO POR COMPETÊNCIA E DISCURSOS HEGEMÔNICOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR (autor(es/as): **Felipe da Silva Machado**)

A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL FORMAL COMO ELEMENTO RECONHECEDOR DO PATRIMÔNIO CULTURAL (autor(es/as): **FLAVIA ALBERTINA PACHECO LEDUR**)

O DISCURSO FREIREANO E A POLÍTICA SOCIAL (autor(es/as): **GLEYDS SILVA DOMINGUES**)

A educação escolar indígena e a educação intercultural (autor(es/as): **Jasom de Oliveira**)

VIOLÊNCIA SIMBÓLICA NAS ESCOLAS: UM ESTUDO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM DO PARÁ (autor(es/as): **Juliana Cordeiro Modesto**)

Formando uma consciência integracionista (autor(es/as): **Karina Fernandes de Oliveira**)

SOMOS TIERRA: FORMACIÓN Y EXPERIENCIAS EN EL MOVIMIENTO CAMPESINO DE CÓRDOBA – ARGENTINA (autor(es/as): **Karina Scaramboni**)

A gestão escolar participativa e seus desafios (autor(es/as): **Maria Inês Vidal**)

A política da Educação do Campo e a Emancipação Humana (autor(es/as): **Maria Inês Vidal, Luis Alexandre Gonçalves Cunha**)

A FORMAÇÃO DOCENTE EM JOGO: O OLHAR SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC (autor(es/as): Pierre André Garcia Pires)

Percepção e apreciação de leituras em contextos escolares e culturais: formação em leitura em uma escola municipal de Foz do Iguaçu (autor(es/as): Regina Coeli Machado e Silva)

INVESTIGAÇÃO COMPARADA ACERCA DE REPRESENTAÇÕES DE AUTORIDADE POR JOVENS ARGENTINOS E BRASILEIROS (autor(es/as): Rosane Castilho)

CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO LATINOAMERICANO EM UM MUNDO GLOBALIZADO: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SUAS MÚLTIPLAS FACES (autor(es/as): Silvio Carlos dos Santos).

ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL EM DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS: CONTRIBUIÇÕES A SUSTENTABILIDADE DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL (autor(es/as): Sorinéia Goede).

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS RURAIS NO BRASIL: PERSPECTIVAS E CONTRIBUIÇÕES (autor(es/as): Tarcio Leal Pereira).

ELEMENTOS DE VIDEOGAMES COMO FERRAMENTAS DE APRENDIZADO (autor(es/as): Thais Weiller).

EDUCAÇÃO TRADICIONAL GUARANI & EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES ENTRE VIVÊNCIAS CULTURAIS E CONCEITOS TEÓRICOS (autor(es/as): Wanirley Pedrosa Guelfi).

O LUGAR DO CONHECIMENTO NAS DIRETRIZES CURRICULARES BRASILEIRAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A RELAÇÃO COM A PRÁTICA (autor(es/as): Camila Itikawa Gimenes).

A APLICABILIDADE DA LEI 10.639/03 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO (autor(es/as): Adriana Márcia Prado de Araújo et alii).

PIBID: UM PROGRAMA QUE FORTALECE O EIXO EDUCACIONAL PARA A RETOMADA DA LICENCIATURA NO ÂMBITO TERRITORIAL BRASILEIRO (autor(es/as): Patrícia Santos Fonseca et alii).

AValiação em larga escala: uma iniciativa da política educacional centralizadora (autor(es/as): Rivanda dos Santos Nogueira et alii).

NÃO ALFABETIZADOS LENDO: AS PARTES DO LIVRO NA EDUCAÇÃO QUE FOMENTA A LEITURA E GARIMPAM LEITORES. (autor(es/as): Cláudio Renato Moraes da Silva).

BULLYING: PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ITAITUBA (autor(es/as): Domiciane Araújo Azevedo).

www.cepial.org.br

15 a 20 de julho de 2012

Curitiba - Brasil

2.5. Trabalhadores(as) da Educação no Mercosul: impasses e desafios

RESUMOS APROVADOS

EMENTA

A APP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná visa promover um diálogo entre dirigentes sindicais do Brasil, da Argentina, do Paraguai e do Uruguai, sobre a Educação Pública no Mercosul, ressaltando os desafios para os/as Trabalhadores/as em Educação. A APP-Sindicato entende que esta é uma integração necessária e urgente, que vem unificar a discussão sobre as condições de trabalho e valorização dos/as trabalhadores/as em Educação e dar maior organicidade à luta dos movimentos sociais latino americanos, em prol de uma Educação pública de qualidade, laica e gratuita, para todos e todas.

Coordenadora: Fabiana Tomé e Walkiria Mazeto - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP - BRASIL)

Fátima Aparecida da Silva: Secretária Internacional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – (CNTE - BRASIL)

Arturo Musial: Secretario General de Union de Docentes de la Provincia de Misiones –(UDPM - ARGENTINA)

Gustavo Macedo: Federación Democrática de Maestros y Funcionarios de Educación Primaria - (URUGUAY)

Luis Alberto Riart Montaner: Ex Ministro da Educação do Paraguay e professor da Universidad Nacional de San Martín e Universidad Pedagógica de Buenos Aires – (UNSAM/UPBA - PARAGUAY)

O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E PROFISSIONAL DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO NO NRE DE APUCARANA (autor(es/as): **Afife Maria dos Santos Mendes Fontanini**)

REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, FLEXIBILIZAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO PARANÁ (autor(es/as): **Mariana Bettega Braunert e Everson Araujo Nauroski**)

Mestres em greve? Gênero, representações e memórias das mobilizações de professoras/es de 1968 no Paraná. (autor(es/as): **Melissa Colbert Bello**)

2.6. Teorias Críticas na América Latina

A presente mesa redonda é resultado das pesquisas do Núcleo de Estudos Filosóficos - NEFIL, do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná - PPGD/UFPR, voltado para os estudos latino-americanos dedicados à filosofia da América Latina e suas grandes tendências atuais no âmbito da crítica epistemológica, destacando-se alguns dos principais autores do debate contemporâneo no continente, notadamente Enrique Dussel, Anibal Quijano, Walter Mignolo, Atilio Borón e Franz Hinkelammert, até chegar a uma aproximação às propostas interculturais assentes no novo constitucionalismo latino-americano.

Ludwig apresentará a relação entre teorias críticas do direito e a filosofia da libertação de Enrique Dussel; Pazello discorrerá sobre a relação entre as teorias críticas da colonialidade do poder e as teorias da dependência na América Latina, em especial a partir de Anibal Quijano; Bley abordará a relação entre colonialidade do saber e educação para os direitos humanos, conforme a crítica gnosiológica de Walter Mignolo; Franzoni estabelecerá os pressupostos epistemológicos da crítica à razão utópica de Franz Hinkelammert; Pereira analisará as teorias críticas latino-americanas sob o foco do marxismo de Atilio Borón.

RESUMOS APROVADOS

INDÚSTRIA CULTURA, TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE (autor(es/as): Everson Araujo Nauroski).

EDUCAÇÃO E MUNDO DO TRABALHO EM SOCIEDADES EM TRANSIÇÃO (autor(es/as): Fernando Pedrão)



DOCÊNCIA INDÍGENA NO EXTREMO OESTE BRASILEIRO: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO EM ANDAMENTO

José Alessandro Cândido da Silvaⁱ
Pierre André Garcia Piresⁱⁱ
Pelegrino Santos Verçosaⁱⁱⁱ

Resumo

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa que tem como eixo principal a análise do processo de criação do Curso Superior de Formação Docente para Indígenas no Estado do Acre, uma das experiências que se agrega a outras no Brasil e na América Latina, diante da recente inserção dos povos indígenas na escola formal. A discussão é feita a partir das tensões entre organismos oficiais, movimentos e organizações não-governamentais. O texto discute o processo de institucionalização da educação indígena no estado, que conseqüentemente provoca o desejo de formação continuada pelos professores indígenas, que passaram a reivindicar formação em nível superior em curso específico. O tratamento metodológico adotado nesse estudo é caráter qualitativo com abordagem analítica e enfoque dedutivo, buscando fundamentos em autores da área. Uma rápida referência aos resultados alcançados nos permite visualizar a urgente necessidade de reflexões e ações que precisam ser empreendidas sobre a tarefa que os povos indígenas e toda a sociedade têm diante de si como grande desafio, não de integrar, mas de conviver com a possibilidade das diferenças em todos os setores da sociedade, inclusive no espaço acadêmico, de forma específica. Resulta daí o nobre ofício de pensar como as necessidades do mundo pós-moderno repercutem nas aldeias, impondo-lhes novas formas de ver e ressignificar a própria vida e igualmente a educação.

INTRODUÇÃO

As populações nativas acrianas têm se pautado pela conquista do direito à educação diferenciada, empreendendo vigorosas atitudes de valorização das suas culturas, resgatando-as em alguns casos, ante as conseqüências do processo de contato e imposição dos “brancos”. Neste contexto, a educação escolar indígena tem apontado para a valorização da cultura tradicional, principalmente para o fortalecimento da língua e sua diversidade característica bem como para a melhoria na interação com os diversos conhecimentos necessários à sobrevivência dos povos indígenas em contato com outras sociedades.



A história educacional das áreas de floresta acriana habitadas por populações tradicionais, bem como a trajetória destas próprias populações, são relativamente desconhecidas, portanto, o estudo sobre a temática nos coloca diante de um campo de pesquisa ainda pouco explorado. Deste modo, a investigação tencionou compreender o modelo de educação que vem sendo experimentado nessa região, percorrendo parte da sua trajetória histórica que envolve, desde os primeiros movimentos formados com essa finalidade até as reivindicações dos professores no início deste século, mobilizações que resultaram na criação do Curso de Formação Docente para Indígenas ofertado pela Universidade Federal do Acre - UFAC.

Assim, este trabalho discute o processo de consolidação do Curso de Formação Docente para Indígenas do Acre, uma experiência em andamento, que se agrega a outras no Brasil e na América Latina, diante da recente inserção dos povos indígenas na escola formal, que dá início a grandes transformações no campo educacional brasileiro. Do mesmo modo são retratadas no estudo, questões que denunciam a difícil tarefa de idealizar e fazer acontecer efetivamente a referida graduação, evidenciando alguns de seus aspectos importantes, como o contexto histórico de sua criação, a relação de conflitos e impasses para seu estabelecimento.

Na escolha da fundamentação teórica recorreremos ao campo da história da educação entre outras áreas, ainda que preferindo aos autores que discutem a questão do direito indígena sobre a educação institucional. No contato com os indivíduos pesquisados, utilizamos instrumentos metodológicos da história oral e também da etno-história, remetendo-nos ao campo da chamada Nova História Cultural que, segundo Barros (2004, p.56) “tem se voltado para o estudo da dimensão cultural de uma determinada sociedade historicamente localizada”.

A respeito do tratamento metodológico adotado nesse estudo, optamos pela pesquisa de caráter qualitativo com abordagem analítica e enfoque dedutivo, buscando fundamentos em autores da área.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, e esta por sua vez, supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LUDKE, 1986, p. 11).

Para esse estudo foi realizada coleta de dados, seguida de análise documental, tendo como fonte diversos aspectos do atual Projeto Político Pedagógico do Curso Superior Indígena da UFAC. Outra fonte documental importante para análise da



construção da educação superior indígena no estado é a primeira proposta de criação do curso de licenciatura para indígenas do Acre, disponibilizada por uma docente da mesma instituição, que acompanhou considerável parte do processo de gestação do curso, inclusive tendo acesso aos seus antecedentes, sobre os quais teceremos considerações. Esse acesso constitui uma mina importante por se tratar de material não disponível em arquivos da Universidade Federal do Acre e tampouco entre as organizações indígenas da região. Todo o arrolamento documental e sua análise têm como finalidade obter informações necessárias sobre a institucionalização do curso, e serviu de embasamento para identificar questões importantes que foram elaboradas para a aplicação de questionários e, sobretudo, a realização das entrevistas. A escolha desses caminhos metodológicos está orientada em teóricos que os julgam fundamentais num trabalho de pesquisa. Segundo Ludke (1986, p.38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Paralelamente, realizaram-se as entrevistas, de forma aberta, iniciadas por conversa informal, na qual enfoquei os pontos que pretendia desenvolver nesse trabalho. Para Ludke (1986, p. 34), “a entrevista se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. As entrevistas foram realizadas em momentos e lugares distintos como no Centro Diocesano de Treinamento, local da hospedagem e realização de parte da fase presencial do curso, bem como durante as fases intermediárias, realizadas junto às comunidades indígenas visitadas por ocasião desses encontros. Assim o levantamento de informações ocorreu durante os anos de 2009 e 2010, envolvendo tanto acadêmicos, como professores do curso empenhados na implementação do curso.

Utilizamos também a prática da observação, mecanismo que possibilitou termos uma visão melhor dos indígenas e do espaço físico no qual estavam hospedados e realizavam o curso, bem como a interação entre as diversas etnias que ali se dava. A técnica da observação é muito importante nesse tipo de investigação, pois segundo Alves (2003, p. 68), “[...] traduz-se na possibilidade de coletar os dados diretamente, descobrindo aspectos novos dos problemas”. Dessa forma, foi possível ter acesso a um número significativo de informações, bem como apreender melhor o objeto desta pesquisa.

A criação de um curso superior para índios na região mais ocidental do Brasil representa uma experiência de ampliação da capacidade de organização de suas comunidades para a atividade do ensino escolar. Para boa parte das comunidades



indígenas significou também a garantia de um processo de valorização da cultura tradicional, através da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades daquelas comunidades.

Ao mesmo tempo, a investigação acerca da experiência em andamento, a partir do olhar dos acadêmicos do curso superior indígena revela também suas dificuldades e desafios. Esta percepção constituiu um trabalho vigilante, que possibilitou-nos conhecer com mais profundidade os processos adotados pelos vários sujeitos envolvidos no acontecer cotidiano desse recém-implantado curso.

MOVIMENTOS EM PROL DE UMA EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA NO ACRE

No Brasil, os Cursos de Licenciatura Intercultural, estão previstos pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Contudo, vale lembrar que a demanda pelo ensino superior se deflagrou com o processo de formação de professores indígenas, que precisavam de tal titulação enquanto um requisito legal para lecionar.

O tema do acesso ao ensino superior vem fazendo parte das pautas de discussão e reivindicação do movimento indígena no Brasil desde a década de 80, como é o caso, na região norte, do Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (MEIAM) e do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). Com relação à formação de professores, uma iniciativa pioneira foi realizada pela Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT), que iniciou em 2001 o Projeto de Cursos de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas, resultado de discussões iniciadas no ano de 1997, envolvendo vários segmentos da sociedade civil, representantes indígenas e órgãos governamentais e não-governamentais. Em julho de 2006, a UNEMAT formou a primeira turma de professores indígenas em Curso de Licenciatura Específica. Mais recentemente, outras universidades brasileiras têm protagonizado ações neste sentido.

Pelo seu histórico, o Acre é um dos estados precursores em educação escolar indígena, com algumas escolas criadas e coordenadas por professores índios e suas comunidades, com autonomia pedagógica e administrativa, presentes desde as lutas iniciais travadas com o Estado brasileiro pela demarcação das terras. Nessa unidade federativa, esse retrato faz parte de um arcabouço histórico que vem dos anos 70 com os primeiros registros de experiências escolares indígenas autônomas.

Todo o esforço pela demarcação das terras trazia subjacente a idéia de novos projetos sócio-culturais e educativos com escolas diferenciadas, que começaram a ser implementadas nos anos 80. Com as alterações político-administrativas que provocaram



mudança da responsabilidade sobre o ensino dos índios, antes mantida pela FUNAI, o MEC passou a desenvolver um programa de financiamento e orientação aos projetos na área de educação, cabendo aos estados e municípios assumir esse compromisso social, criando mecanismos que assegurassem um atendimento diferenciado às ações que garantisse a especificidade destas escolas. Foi em meio a esse contexto que, em meados da primeira década deste século, grandes reviravoltas foram experimentadas pelos povos nativos da região em torno das discussões sobre a construção do curso superior. Cabe investigar quem esteve à frente desse processo de construção? Que instituições empreenderam efetivas ações na luta pela conquista da graduação indígena acreana? Os projetos elaborados se identificavam ou apontavam diferenças entre si? Estas entre outras foram questões, cujas respostas buscamos contemplar neste trabalho.

No que diz respeito às questões educacionais, de acordo com o atual Projeto Político Pedagógico do Curso Superior Indígena, no Estado do Acre destacaram-se três instituições governamentais e não governamentais: Comissão Pró-Índio (CPI), Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC) e Secretaria de Estado de Educação (SEE). Para se entender melhor a atuação dessas três entidades e a sua implicação com a idéia de um curso superior para índios, faz-se necessário realizar uma breve retrospectiva histórica da atuação de cada uma delas, bem como de suas principais ações para desencadear uma política diferenciada e intercultural, que tem sido a grande bandeira de luta das lideranças indígenas não só acreanas, mas brasileiras.

Ancorado nos princípios da educação diferenciada nasceu o primeiro projeto de educação escolar indígena no Acre, como experimento piloto, intitulado “Uma Experiência de Autoria dos Índios do Acre”, promovido pela CPI/AC. A partir dele, outros frutos nasceram e o Acre indígena cresceu. Este primeiro Programa de Educação Escolar Indígena realizado em 1983 foi o responsável pela formação dos primeiros professores e assessores indígenas. Marca o início de uma atuação que mescla cursos e oficinas que, além da formação de professores, forma lideranças indígenas e responsáveis pelas ações de saúde no contexto do contato. Além da publicação de material didático e assessoria aos professores, o programa proporcionou ainda intercâmbios por meio de seminários e encontros temáticos entre índios e não-índios, elaboração dos projetos político-pedagógicos e gestão escolar.

Na década de 1990, uma forte demanda social proveniente do movimento de professores indígenas e entidades indigenistas se apresentou ao governo estadual. Na pauta, como primeira linha de ação, indicou-se a necessidade prioritária da formação de docentes indígenas. Naquele momento contava-se com cerca de 109^{iv} professores índios



em serviço, sendo que a grande maioria não havia concluído seus estudos nos níveis fundamental ou médio. Foi criada, então, uma Coordenação de Educação Escolar Indígena como setor ligado aos demais programas da Coordenação de Ensino da Zona Rural na Secretaria de Estado de Educação (SEE). Sua equipe passava a se encarregar das articulações com as entidades indigenistas formadoras e da captação de recursos para a promoção desses cursos. Ao mesmo tempo, a SEE buscava a estruturação de seus núcleos municipais para atendimento dos professores e escolas indígenas referentes à gestão, salários, merenda, distribuição de material didático.

Em 2000, ocorreu o primeiro curso de formação de professores indígenas, promovido pela Secretaria de Educação do Acre em parceria com a CPI/Acre, quando foi criado oficialmente o Programa Intercultural e Bilíngüe no Estado. Deste curso, participaram professores indígenas que até então não haviam passado por cursos de formação em educação escolar indígena diferenciada. Na ocasião, também foi promovido o primeiro curso para os técnicos dos órgãos governamentais encarregados, nos municípios, da educação escolar indígena com o objetivo de capacitá-los sobre questões relativas a essa temática e ao atendimento às escolas. Os cursos de formação constituíram a principal ação desenvolvida pelo Estado, ao longo desses anos. Outra ação significativa, diz respeito a realização dos cursos de complementação pedagógica no magistério indígena, oferecidos aos professores índios que concluíram o magistério em programas não diferenciados como o Pró-Formação^v, entre outros.

Intensa atuação teve também a OPIAC – Organização dos Professores Indígenas do Acre, criada juridicamente no ano 2000. Na ata de fundação dessa organização, encontra-se o registro de que ela nasceu da articulação de um grupo de professores indígenas que já acompanhavam e avaliavam ações de educação escolar indígena. Veio concretizar o que então vinha sendo colocado em termos de protagonismo dos professores, e outras lideranças, na condução de políticas públicas. Para isso, se organizaram e realizaram, entre 2000 e 2003, seminários em diálogo permanente com SEE, CPI/AC, MEC e algumas prefeituras, como modalidade da formação do magistério indígena. Desta forma, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a educação escolar indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado, desenvolvendo Programas de Formação de Professores Indígenas. A maior parte deles se desenvolveu no âmbito do ensino médio, embora já existissem iniciativas visando a uma formação específica em nível superior, pois nas oficinas realizadas, segundo alguns professores/acadêmicos, o debate girava em torno de políticas públicas de educação, valorização cultural, política lingüística e ambiental, além



de constituírem ocasiões onde se renunciavam a concepção de um curso superior no Acre. Essa nova tendência encontrava força nos cursos de licenciatura promovidos naquele mesmo período pelas instituições superiores: Universidade do Estado do Mato Grosso, Universidade Federal de Roraima e Universidade do estado de São Paulo.

OS EMBATES DOS PROJETOS DE CONSTRUÇÃO DA GRADUAÇÃO INDÍGENA

Como registrado neste trabalho, a educação escolar sempre esteve presente ao longo de toda a história de relacionamento dos povos indígenas com a sociedade envolvente. Utilizada no passado para aniquilar culturalmente esses povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais. E foi exatamente com esse intuito que entre os anos de 2003 e 2004, a Secretaria Estadual de Educação e as instituições não-governamentais – CPI/AC e OPIAC – com sua mão forte, iniciaram um processo em defesa da educação continuada para os professores e lideranças indígenas do estado; desta luta nasceu em 2004 a proposta denominada: Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas. Essa demanda por um ensino superior diferenciado fazia parte da política de resgate da identidade sócio-cultural desses povos indígenas que lutavam para manter viva sua cultura. Em seu texto de abertura o documento expressa:

A Organização dos Professores Indígenas do Acre (OPIAC) e a Comissão Pró-Índio apresentam o projeto de um curso que deverá constituir na experiência de criação e implementação de um ensino superior específico e diferenciado para a formação de indígenas educadores, agentes capazes de elaborar, gerir e conferir sustentabilidade aos projetos de futuro de suas comunidades, situadas na região Amazônica. As comunidades indígenas da Amazônia, e em especial do Acre, pretendem antes, uma legitimação de suas experiências positivas, acumuladas na formação, até agora em nível médio dos professores e agentes agro-florestais. Tem se desenvolvido no Acre um ensino indígena que imprime as marcas das diferentes tradições étnicas nos seus métodos pedagógicos (experiência de autoria). Mas esse ensino diferenciado necessita dos instrumentos reflexivos e críticos que a formação universitária poderá conferir. A experiência de um pensamento autônomo deve contribuir para que a região Amazônica encontre os caminhos de um saber que a preserve do empobrecimento, da exploração inadequada de seus recursos, de uma possível extinção de sua biodiversidade. A importância de trazer para o diálogo, representantes das comunidades indígenas tem mobilizado ações governamentais importantes. O MEC solicitou às universidades em 2004 a apresentação de propostas de ensino superior para os professores indígenas. A FUNAI disponibilizou recursos para programas de inclusão dos indígenas na educação universitária. [...] A formação e titulação que se pretende com este projeto objetivam criar condições, através do fortalecimento cultural, para o fortalecimento das diferentes comunidades indígenas, na construção de sua educação escolar e sustentabilidade econômica. A criação do curso superior para professores indígenas, caminho da diferença e da autonomia



gerencial de seus projetos comunitários, contribuirá para que os povos indígenas conquistem o pleno desenvolvimento de suas culturas e de suas expressões, direito garantido por lei. (Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas, 2004, p.01).

Numerosos debates e discussões sobre a questão da formação superior indígena foram empreendidos abrindo caminho para a implantação do curso de ensino superior. Em Rio Branco dois seminários foram realizados pela OPIAC e pela CPI/AC, fóruns em que se formularam os pressupostos teóricos e as diretrizes deste Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas. Os princípios que norteavam tal projeto eram:

Educação diferenciada e específica; intercultural e bilíngüe; aprendizagem fundada em princípio contínuo e global que avança em função das experiências vivenciadas pelas comunidades e seus sujeitos baseando-se nos conhecimentos tradicionais e tendo as práticas tradutórias como pressuposto metodológico; e experiência escolar como tempo de vivência cultural e espaço de produção coletiva (Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas, 2004, p.03).

Nessa proposta, tornava-se evidente que as duas instituições indígenas envolvidas pretendiam que a integração se desse como exigiam as próprias comunidades, não só entre os níveis de ensino, mas entre as diferentes formas de conhecimento, através de práticas curriculares e metodológicas que propiciassem concretamente o trânsito entre aldeia e a escola, conforme define Maher (2005, p. 28): “[...] é preciso considerar que os princípios da pedagogia indígena estão assentados em outra noção de tempo de ensino e tempo de aprendizagem”.

Diante disso, compreende-se que a criação dos cursos superiores de licenciatura indígena no Brasil neste início de século configuraram-se como uma importante conquista em relação a educação diferenciada, que traz no seu bojo grandes contra-sensos e olhares divergentes. Após a criação de várias escolas indígenas de nível fundamental espalhadas pelo país, e mais recentemente de dezenas de escolas de nível médio, os cursos de licenciatura indígena vêm realizar a formação superior, numa tentativa às vezes frustrada de proporcionar atendimento à demanda existente no Ensino Fundamental e Médio desses povos.

O Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas foi escrito a partir do trabalho de Maria Inês de Almeida, coordenadora do Grupo Transdisciplinar de Pesquisas *Literaterras: escrita, leitura, traduções*. Teve como suporte os documentos relativos ao primeiro e segundo seminários realizados em 2004 sobre o ensino superior, fornecidos pelos responsáveis até então, pela formação de professores indígenas do



estado, a OPIAC e a CPI/AC; a construção do projeto considerou ainda elementos oriundos da participação da redatora no seminário sobre a formação continuada dos professores indígenas do Acre, realizado em fevereiro de 2005. Como subsídios foram utilizados ainda o relatório da Comissão para Elaboração de um Programa Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, para as Populações Indígenas, de julho de 2002, denominado Uma universidade aberta ao diálogo intercultural e, a proposta de Curso de Formação Intercultural de Professores, naquela ocasião, em tramitação na UFMG.

Uma análise pormenorizada dessa organização e da estrutura que se formava com essa proposta, representa afirmar que estavam lançadas as sementes de um curso superior indígena pensado por organizações que tinham a mesma identidade. Porém, a aprovação do curso nesses moldes não encontrou sucesso. Um dos pontos cruciais que contribuiu para tal desfecho diz respeito a ausência da instituição superior local no processo de reflexão e formulação da referida proposta. Essa leitura é confirmada nas palavras de uma professora que acompanhara todo o histórico das ações da UFAC sobre a questão:

Sabe-se muito bem que aquele projeto de curso superior elaborado pela CPI e a OPIAC traziam elementos e organização suficientes para a criação de um curso em nossa instituição, inclusive com a cara das comunidades; pensado por pessoas e organizações compostas de índios e que, portanto imprimiram uma identidade indígena à proposta, para que de fato e de direito fosse um curso que carregasse consigo todas as características de uma educação diferenciada. O problema é que assumir um curso e fazê-lo acontecer sem o pensamento positivo da universidade parece algo impossível de se realizar. Assim ficava mais fácil reprovar ou repropor uma nova versão do projeto.^{vi}

De outro lado, a Universidade Federal do Acre buscando protagonizar esse processo também se articulou na tentativa de gestar outro projeto de educação superior indígena. Apresentou sua proposta de formação como fruto de uma ação entre ela e parte do movimento indígena, em continuidade a um processo de relações interinstitucionais estabelecidos através do Centro de Antropologia Indígena da Amazônia Ocidental - CAINAM. Aquele momento histórico-social trazia demandas apresentadas na história recente e pelo movimento indígena, pois a formação em nível superior vinha sendo reiterada, tanto através de programas específicos, como do acesso via sistema de cotas. Elaborada e apresentada sob o título de Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul - Ocidental, a proposta foi organizada em julho



de 2005, contando com a parceria da Secretaria de Educação do Acre e o Grupo Técnico Interinstitucional – GTI, constituído para essa finalidade.

A construção do documento deu-se através da cooperação entre instituições oficiais, entidades não governamentais, professores de diferentes áreas da instituição de ensino superior e representantes de entidades indígenas. No projeto estava expresso sobre sua origem e propósito:

[...] é resultado do trabalho conjunto da UFAC com o Movimento dos Povos Indígenas do Acre, Sul do Amazonas, e Noroeste de Rondônia, construído através de um processo de debates conjuntos, derivados de iniciativas históricas no campo da pesquisa e da extensão. [...] Esta iniciativa no campo da educação superior indígena reitera as expectativas de uma ação conjunta que deverá desembocar na promoção efetiva dos povos indígenas da região. O programa visa a formação de professores para o ensino fundamental e médio, que desde longa data vem atuando junto às escolas indígenas, mas em virtude da precariedade e omissão da assistência oficial até hoje não tiveram acesso à formação em nível superior. Obedecerá a uma organização diferenciada, levando em consideração as particularidades espaço-temporais própria dos povos indígenas. Será enfatizada e valorizada a experiência sócio-profissional dos educandos, conjuntamente com a aprendizagem acadêmica. Assim a formação será organizada em dois momentos: na UFAC, através de períodos de ensino presencial e no âmbito das aldeias, através de atividades e práticas acadêmicas e socioculturais semi-intensivas. O curso terá a duração de cinco anos constituindo-se de 10 etapas presenciais e 09 etapas semi-presenciais (Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul - Ocidental, 2005, p.7).

Vale salientar que todo discurso recente da criação do curso tem sido apresentado sob o ponto de vista da academia.

Contudo, podem ser delineadas e analisadas outras versões, como a que se constata na declaração feita por uma das lideranças daquele momento de discussão e construção da proposta, que muito se empenhou para o sonho da graduação se tornar realidade, quando ocupava o cargo de presidente de uma das organizações de ampla influência no processo de construção desse projeto e que hoje é um acadêmico do curso indígena. Seu depoimento nos foi concedido por meio de entrevista, sob a condição de não ser identificado para preservar sua imagem dentro da instituição, razão pela qual, será nominado ficticiamente. Eis as declarações de “Reginaldo”:

Elaboramos uma proposta, nela se tinha como base a continuidade do Ensino Médio, porém em uma instância de universidade, considerando as pesquisas que a gente vinha desenvolvendo. Na formação continuada do magistério indígena por nós experimentado encontramos toda a estrutura para pensarmos a partir dali e discutir agora a nossa formação superior, ou seja, o modelo do magistério seria a base que a gente iria implementar a partir de nossa comunidade fazendo um diagnóstico de nossa realidade, produzindo uma pesquisa durante o curso, como ocorreu na proposta do Ensino Médio que fizemos e que hoje acontece em algumas de nossas comunidades. Esse caminho era necessário, para não



ficarmos criando qualquer curso superior para nossa comunidade, encontrando alguns critérios básicos, ou seja, próprios do nosso povo. Havia naquele momento das discussões todos esses cuidados. Na proposta para a universidade, colocamos todos os temas, as disciplinas, tudo o que queríamos, inclusive porque essa proposta contou com muita participação e discussão dos professores no ano de 2004 e 2005. Como não atendemos aos critérios regulares de um curso, nossa proposta não vingou.

No entanto, a UFAC apresenta outra proposta, acho que no ano de 2005. Essa não trazia nenhuma sintonia com os nossos projetos comunitários. Foi tudo muito corrido, mas o MEC não aprovou. Daí, fiquei exausto, desgastado e naquele momento decidi que era melhor me afastar, pois talvez por minha causa as coisas não andassem. Já estava criando-se um atrito entre eu e o próprio reitor da UFAC. Em nossas reuniões havia um clima difícil quando estava para discutir sobre o que desejávamos. Então, me afastei um pouco e depois me afastei definitivamente.

A atual proposta de curso superior o curso de formação para docentes indígenas, foi constituída em um terceiro momento. Foi elaborada por uma equipe de várias instituições, que teria sido escolhida para trabalhar. A partir daí, não estive em nenhum momento na mesa de discussão onde estavam debatendo o que deveria ser inserido no curso. Para ser sincero posso afirmar não havia representantes de todas as etnias. Antes de me afastar, lembro que aqui nesse espaço do Centro Diocesano de Treinamento, que naquele momento, os debates eram frágeis, com discussões bem fechadas e limitadas a questões políticas e teóricas, não acontecendo discussões práticas sobre conteúdos e objetivos do projeto. Houve assim a aprovação de uma proposta que ficara pronta, a qual foi escrita pela própria equipe, com pouca consideração do que realmente era esperado pelas comunidades.

Podemos considerar que a atual proposta precisa ser remodelada ao longo do tempo, na medida em que o curso vai acontecendo para que de fato atinja os interesses das comunidades. Como acadêmico acredito que isso vem ocorrendo, é tanto que aos poucos vamos remodelando nas ocasiões dos “Encontros com os Conhecimentos”, pois ainda se mostra inadequada a realidade, sobretudo, em relação aos conteúdos, para nós fracos e a questão que tanto discutíamos: a dificuldade com a língua e outros conteúdos que não denominamos bem. Os próprios consultores e professores que vêm contribuir com as aulas ficam perdidos com as disciplinas, e essa questão do calendário inadequado a realidade, o deslocamento dos alunos. No segundo semestre a minha comunidade se desestruturou e fomos obrigados a colocar pessoas que não tinham nenhuma experiência para ficar na comunidade dando aula. É claro que não estamos deixando nossos alunos sozinhos. Ficamos sessenta dias fora. No final do ano de 2009, obedecendo alguns critérios estabelecidos pela parceria com os municípios e estado participamos da fase presencial daquele semestre e, quando retornamos para as aldeias estava tudo desorganizado, totalmente fora do padrão, porque antes fazíamos o curso na época das férias e depois outra complementação no mês combinado do calendário. Foi proposta uma mudança em reunião de colegiado do curso, sendo promovidas algumas mudanças, pois agora, a aula vai começar em março em vez de começar no meio do ano, no mês das aulas. A nossa proposta é que começasse em Fevereiro e Março, em Abril já é época de plantio, então o professor tem que fazer orientações para os alunos e a comunidade.

Posso dizer que para criar uma escola diferenciada, ou um curso universitário indígena, há necessidade de muita discussão e que essa envolva toda a comunidade. Nós temos uma noção do que é uma escola indígena e certamente do que seja um curso superior indígena, portanto, facilidade de implantá-la se tivermos o apoio da comunidade e de outras instituições.^{vii}

Os cursos de licenciatura de professores indígenas defrontam-se com o desafio de oportunizar o acesso ao conhecimento com qualidade que inclua não só a pedagogia e a especialização nas diversas áreas de saberes, mas que permita aos professores índios se prepararem para atuar frente à gestão escolar, a preparação dos projetos pedagógicos



que tornem presente na escola a realidade dos povos indígenas, a concepção e construção de materiais didáticos contextualizados, o saber da língua materna, o fortalecimento da identidade, da cidadania e do respeito à diversidade cultural.

Apesar de contar com a parceria de algumas entidades indígenas como ficou demonstrado, a proposta gerenciada pela universidade, trouxe muito forte a marca de uma educação pensada por não - índios, epistemologicamente carregada do modelo de educação regular, disciplinarizada, resultando num descontentamento de parte das comunidades que muito tentaram configurar um modelo de graduação por elas pensado. Em meio ao clima tenso e delicado de indefinição desses projetos, o movimento indígena paulatinamente cedia e se mostrava aberto para acolher tal proposta, que corresponde a vigente atualmente.

Sobre cada proposta de curso superior apresentada observou-se uma espécie de embate, de tensões que apontavam para reprovação ou rejeição por não terem sido elaboradas em sintonia com todos os segmentos que deveriam estar envolvidos naquele processo de reflexão e por se caracterizarem como dotadas de uma identidade estranha, ora próxima, ora distante aos seus interesses. O sonho da graduação quase virou pesadelo, o que não se consumou pelo fato das lideranças e professores indígenas do Acre, diante do imerso cansaço e de anos de espera “aceitarem” o Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul - Ocidental, proposto pela UFAC. Nessa decisão, mais alto bradou o desejo de inserção na universidade, mesmo que isso representasse concordar de imediato com a filosofia institucional, mas certamente, vendo de longe a possibilidade de futuros ajustes, como vem ocorrendo.

A coroação da atual proposta remete-nos também a ações institucionais que revelam ainda em 2005, a realização de diversos encontros entre representantes da UFAC e Organizações Indígenas, onde decidem assumir o compromisso de programar o presente Curso de Formação Docente para Indígenas. De acordo com o projeto político pedagógico do Curso, a atual proposta foi produzida a partir do diálogo com representantes das diferentes etnias^{viii}, como também na consulta da legislação vigente e discussão reflexiva dos vários projetos de ensino superior indígena de outras Instituições de Ensino Superior em funcionamento^{ix}, bem como do Projeto de Formação Universitária para Educadores Indígenas, elaborado pela CPI/AC e OPIAC, em 2004, culminando no “Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul - Ocidental”, elaborado pela própria UFAC, em 2005. Em resumo, o documento consolidava as relações de parceria entre vários segmentos sociais, depois de longos debates, sendo



“aceito” por lideranças, professores indígenas e aprovados pelos docentes representantes de diferentes unidades acadêmicas^x.

No mesmo ano, entidades indígenas e indigenistas, juntamente com representantes dos organismos oficiais de educação encaminham à UFAC pedido para oficializar a implementação da proposta de curso superior para formação de professores indígenas. Através da Portaria nº. 0739/05, a Universidade Federal do Acre cria uma Comissão Interna para organizar um Grupo de Trabalho Interinstitucional com o objetivo de construir uma proposta de Licenciatura em Educação Indígena apresentada aos conselhos deliberativos da instituição. Criado o Grupo de Trabalho Interinstitucional pela portaria n.º 1118, de 28 de julho de 2005, seus representantes elaboram em caráter emergencial uma proposta apresentada à Chamada de Edital nº 05, de 29 de junho de 2005 do MEC/SESU/SECAD. Evidentemente, a abertura da UFAC para um curso dessa natureza conferia-lhe um grande avanço no sentido de desenvolver sua meta de atender às demandas socioculturais da região amazônica, sobretudo, pela ampliação de sua atuação com os povos da Amazônia.

O trabalho realizado pelo GTI apontava para o desfecho de um extenso e cansativo procedimento de discussões sobre a possibilidade dos professores darem continuidade a sua formação inicial. Apesar de tudo, em relação ao GTI, sua natureza heterogênea apontava caminhos com maiores possibilidades de acertos quanto ao esperado pelos professores, aproximando-se de um curso cujo modelo em parte seria traçado de forma a incorporar práticas pedagógicas da educação diferenciada dentro da academia.

A CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DE LICENCIATURA INDÍGENA

Com o intuito de continuar o processo de consolidação do curso superior para professores índios, a UFAC cria uma nova comissão formada por professores da própria Instituição - Campus Floresta em Cruzeiro do Sul, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (Portaria de 13/04/2006 nº. 700). Esta Comissão ficou responsável pela concretização da proposta inicial e elaboração final do curso, a ser oferecido no Campus Floresta da UFAC, a partir de 2007.

A instituição, empenhada em articular parcerias, buscou trabalhar a partir do caminho trilhado pelo GTI. Diante deste grande desafio manteve diálogo com os diversos parceiros envolvidos com a temática da educação escolar indígena diferenciada e intercultural. Nos diferentes eventos que a comissão pôde participar, foram ouvidas as principais lideranças indígenas do Estado, cujas reivindicações foram tomadas como



referência na construção da proposta. Os trabalhos realizados pela comissão nessa fase incluíam muitos estudos, discussões e aprofundamentos, os quais juntamente com toda demanda aparentavam alicerçar a atual proposta.

No seio deste projeto encontra-se, a indicação conceitual de que o curso propõe uma educação intercultural, diferenciada e bilíngüe que tende a respeitar as peculiaridades de cada etnia e promover a integração entre os diferentes grupos, índios e não-índios. Expressa ainda que, ao longo do curso, o indígena seja formado para trabalhar na educação escolar de sua aldeia, onde poderá incentivar a manutenção da língua materna e terá maiores condições para respeitar os processos próprios de aprendizagem.

Igualmente, dentro da proposta do curso, identificava-se a garantia de valorização da cultura tradicional, por meio da construção de um currículo baseado na interlocução entre os saberes científicos e as necessidades das comunidades indígenas em sua paisagem própria. Como utilizar esses conhecimentos de maneira a beneficiar a comunidade em sua terra? No projeto pedagógico do curso consta que a formação do professor abrangeria a reflexão e investigação sobre questões de interesse da escola e da aldeia.

A despeito de todo o esforço empreendido pela universidade ali representada na comissão para formulação do Projeto Político Pedagógico, instrumentalizada com outros projetos pedagógicos de várias IES, os conceitos, bem como, as características sobre a educação escolar indígena, observa-se que a formação e a experiência profissional de seus membros no campo da educação indígena naquela ocasião [exceto as professoras Aracy Labiak e Eliana Pojo], estavam distantes de levar à elaboração de um documento que atendesse plenamente aos interesses das diversas etnias, tendo em vista a complexidade e motivos outros como a aceitação forçosa da proposta e a existência de uma multiplicidade de objetivos que inviabilizava tal fim.

A partir daí o Campus Floresta - UFAC, localizado no município de Cruzeiro do Sul no Estado do Acre, representado pela Comissão de Educação Superior Indígena - CESI, responsável pela elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Docente para Indígenas, ao menos teoricamente se propôs ações para o desenvolvimento de um trabalho educativo condizente com o contexto específico daqueles povos, buscando atender as suas necessidades de tempo, espaço e conhecimento. Para tal, o documento dispõe-se a priorizar a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, atendendo ao tripé organizador da ação universitária, bem como à reivindicação das instâncias representativas dos indígenas.



O Curso de Formação Docente para Indígenas tentou apresentar como perfil norteador a formação de um profissional para desempenhar funções docentes nas escolas indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades e a legislação vigente. Essa deveria ser a coerência mínima que se deve manter entre os pressupostos do projeto e a sua prática, uma vez que a formação do professor e do jovem, na escola, precisa estar ligada a projetos sociais voltados à comunidade. Exemplo da consciência dessa relação necessária é a expressão de um acadêmico, ao mencionar a direção a ser empreendida nessa nova fase em que frequenta a formação de nível superior:

Devemos ampliar nosso conhecimento para que tenhamos mais facilidade de entender o que é nosso e o que é da sociedade (envolvente), obter o conhecimento político para saber trabalhar com as organizações de cada comunidade e assim adquirir maior respeito da sociedade. Para isso temos que continuar estudando, evoluindo os nossos conhecimentos e assim repassá-los às nossas comunidades para que conheçam sua realidade e seus direitos.^{xi}

Percebe-se o quanto é necessário que a formação esteja voltada para os interesses comunitários de forma que os próprios professores indígenas entendam que a educação deve ser diferenciada e de acordo com a especificidade de cada povo. Infelizmente, a informação que os pais e as lideranças, às vezes possuem é de que a educação escolar indígena é para ensinar a ler e escrever, e acreditam ser este seu papel. Uma reviravolta precisa ser feita nesse sentido, e ao mesmo tempo garantir o proposto no Projeto Político Pedagógico,

[...] é que se tem de levar informações corretas sobre essa educação diferenciada para a base, para as aldeias. Esse é um papel do professor indígena que está se formando. Assim, entende-se que a formação universitária deva constituir-se num dos meios que auxiliem no desenvolvimento da consciência ética (PPP do Curso de Formação Docente para Indígenas, 2007, p.60).

Ao atender a organização da escola diferenciada, levando em consideração as particularidades de espaço e tempo próprias dos povos indígenas, o curso vem tentando enfatizar e valorizar a experiência sócio-profissional dos alunos, conjuntamente com a aprendizagem acadêmica. O ingresso de professores índios no nível superior, em curso específico, vem garantir a continuidade dessa diferença e riqueza cultural no seu próprio espaço, além de suprir as deficiências na preparação de professores que atuam sem a devida formação. Sobre o último aspecto, a LBD ressalta a exigência de docentes com



nível superior para atuarem na Educação Infantil e Ensino Fundamental (art. 62). Esse critério, não é ainda hoje, plenamente atendido sequer nas escolas não-indígenas, tendo em vista a diversidade da realidade educacional do Estado, e no caso indígena não é diferente, em que este agrupamento, mantém significativa presença de docentes atuando no nível fundamental e médio sem a formação adequada e, em alguns casos, até sem a certificação do Ensino Médio. Confirmou-se essa análise na visita realizada à Terra Indígena Campinas do povo *Katukina*, por ocasião da fase intermediária do segundo semestre de 2009, ocasião em que através de conversas informais ouviu-se de lideranças o relato sobre o funcionamento da escola até o ano de 2002, evidenciando que um professor em atuação na segunda série do ensino fundamental cursava a quinta série do mesmo nível noutro turno.

Nesse sentido, várias situações de necessidade, referendavam a criação dessa graduação com muitos pressupostos que o justificam. Ao lado desses elementos somavam-se os discursos de muitas lideranças, como o expresso pelo acadêmico José Benedito:

A educação escolar indígena nas aldeias precisa atender a todo o ciclo do desenvolvimento dos alunos em sua formação básica, o que inclui o Ensino Fundamental e o Ensino Médio; é, na própria comunidade que se deve dar a continuidade da formação do indivíduo, evitando que nossos alunos saiam para a cidade. Para que esta formação de alunos seja possível dentro das terras indígenas, devemos nos capacitar para atuarmos e suprimos essa demanda em todos os graus de ensino.^{xii}

Perante o exposto, termina-se por entender que esta formação precisa assumir e gradualmente vem adquirindo um caráter ético-político, a partir de uma política pedagógica capaz de manter os seus alunos e familiares nas suas terras, no desenvolvimento dos trabalhos dentro das comunidades, mudando o prisma da finalidade de um curso superior, focando nas comunidades e não na cidade ou no mercado de trabalho não - indígena. Esse é o princípio que norteia o interesse da grande maioria dos professores indígenas, conforme demonstram respectivamente os acadêmicos José Benedito, Lucas Manchineri e Manoel Sabóia, em entrevista concedida em 30 de outubro de 2010, por ocasião da última fase presencial do ano.

O Brasil é muito burocrático, então temos que ter conhecimentos para enfrentar a realidade em que vivemos e, para que isso aconteça, temos que estudar. Outro fator é a defesa de nossos direitos e ter uma liderança mais qualificada (José Benedito).



A minha participação em um curso da UFAC, não é minha necessidade, mas sim a necessidade do meu povo, pois viemos para a UFAC representando nosso povo para ajudar no desenvolvimento social da comunidade (Lucas Manchineri). Temos que adquirir conhecimentos e se preparar para a defesa dos nossos direitos, nossa cultura, tradições, costumes e religião. Nossa liderança me deu uma carta de autorização para que eu pudesse ingressar no ensino superior, porém, com o compromisso de levar de volta o que aprendemos e repassar para a comunidade (Manoel Sabóia).

Compreendendo melhor a finalidade do curso, considerado o entendimento por parte de alguns alunos, resta ainda, observar como se acomodam as categorias ensino, extensão e pesquisa dentro da proposta.

A universidade tem a incumbência de aliar o ensino à pesquisa e à extensão. O ensino por meio da pesquisa compreende saberes que conjugam a experiência concreta como educador à discussão mais ampla acerca da realidade e dos desafios do contexto em que tal experiência se dá. Não se pode esquecer nesse contexto as necessidades emergentes no processo e a realidade individual de cada discente e seus espaços existenciais.

A pesquisa, neste ambiente, supõe a compreensão de servir como instrumento de construção do conhecimento, numa ação integrada por discentes e docentes. O professor pesquisador concebe o conhecimento como algo dinâmico, passível de construções e reconstruções, por isso, muitas vezes, ele mesmo, constrói a si mesmo como um ser reflexivo, capaz de pensar criticamente a sua prática e encaminhá-la numa perspectiva dinâmica, onde o processo tem lugar de destaque. Nesse sentido, toma-se o conceito apresentado por Schön (2000, p. 27), enfatizando a necessidade de o professor analisar suas ações, decisões ou resultados, como meio e instrumento de desenvolvimento profissional, no qual suas teorias sobre o ensino podem se tornar explícitas.

Desta forma, as diretrizes da pesquisa para o Curso de Formação Docente para Indígenas tem se configurado através do diálogo entre formadores e povos indígenas. É direito e função da população indígena e de seus representantes legítimos ajudar a definir o que esperam da universidade, o que será ensinado e aprendido nela.

Se o desafio é formar professores indígenas pesquisadores, torna-se fundamental que a postura dos professores formadores (também pesquisadores) considere o saber dos discentes e tenha sensibilidade com relação às formas de avaliação e auto-avaliação, planejamento e re-planejamento de ações e ementas de disciplinas, traduzindo, a constante dinâmica do processo ensino-aprendizagem.

Na matriz curricular do curso, a pesquisa tem feito parte desde as primeiras fases presenciais, com um caráter de elaboração de projeto de pesquisa dentro do percurso



acadêmico. Ao discente é possibilitada a escolha de seu projeto de ação/e ou de intervenção que lhe permita aprofundar/ampliar seus conhecimentos. É por meio da pesquisa e reflexão sobre a prática pedagógica que os discentes têm a oportunidade de conhecer, investigar e analisar criticamente as proposições teóricas e práticas elencadas no currículo do curso, de maneira a poderem assumir o gerenciamento de suas escolas e uma participação nos assuntos da comunidade em que estão inseridos.

Uma análise mais ampla da proposta permite-nos concluir que a integração se dê como solicitam as próprias comunidades indígenas, não só entre os níveis de ensino, mas entre as diferentes formas de conhecimento, incluindo práticas curriculares e metodológicas que propiciem concretamente o trânsito entre a aldeia, a escola e a universidade, assim:

[...] os âmbitos de conhecimento e as linhas de reflexão sobre questões psicossociais, pedagógicas e didáticas, culturais, históricas e etc., devem ser desenvolvidos não de forma teórica e desligada da vida do professor e da escola, mas colados às atividades das práticas pedagógicas que os professores em serviço já desenvolvem, muitos há mais de década, em suas escolas indígenas. (Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, 2002, p.39)

Outra atividade consolidada por meio da pesquisa é a elaboração de materiais didáticos. O professor recebe orientações e realiza estudos que favoreçam o desenvolvimento dessa atividade que, integrada às demais disciplinas, devendo cuidar para que as produções sejam adequadas do ponto de vista pedagógico, cultural e estético.

Portanto, a formação pela pesquisa tem permitido maior interação das atividades escolares e a comunidade, em situações, nas quais pode assumir a função de colaborares nos projetos de desenvolvimento sustentável, de melhoria das condições de saúde, assim como no encaminhamento de documentos e solicitações a autoridades quando propostos pelas comunidades e suas lideranças.

Os mesmos pressupostos acima norteiam a vivência da prática da extensão. Sua dinâmica pressupõe o trânsito entre a aldeia, a escola e a universidade já mencionado anteriormente. Assim, um dos canais para efetivação da extensão neste curso será pelos Projetos Comunitários. Na interlocução entre aldeia e escola são parte integrante ações junto à comunidade no sentido de trabalhar a autonomia desta, a exemplo de atividades que envolvem desde o assessoramento até a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, consultoria às associações das comunidades, programas de extensão universitária. Outro canal extensionista, este acontecendo no



espaço universitário, privilegia o diálogo entre alunos de diversos cursos, por meio de atividades científico-culturais creditadas, entre outras possibilidades.

A conjectura da matriz curricular do curso compreende a valorização da relação entre o exercício da docência e o processo de formação superior, tentando manter a coerência entre a formação recebida e a que é oferecida aos alunos nas aldeias. Neste aspecto, são considerados os múltiplos saberes da atuação profissional: docência, elaboração de projetos comunitários, gestão escolar e coordenação pedagógica. Esta formação possibilita qualificar agentes culturais e políticos com uma visão mais ampla a cerca da realidade local e da sociedade em geral.

Ao concluírem o curso, será conferido aos acadêmicos o título de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena com Habilitação em uma das áreas: Ciências Sociais e Humanidades (História e Geografia), Ciências da Natureza (Biologia e Matemática), e Linguagens e Artes (Língua Portuguesa e Artes). Sobre a organização curricular tem-se trabalhado com uma configuração pautada na qualidade do curso, na perspectiva do documento orientador.

Tal recorte disciplinar ainda caracteriza grande parte dos cursos superiores indígenas, mesmo quando alguns programas buscam inovar na reordenação das áreas de conhecimento em direção à transversalidade temática e à interdisciplinaridade. O currículo apresenta disciplinas específicas da formação para o magistério indígena como metodologia de pesquisa, estudos pedagógicos, didática, antropologia, legislação educacional, entre outras. Os acadêmicos indígenas são orientados à produção de textos e ilustrações concomitantemente ao aprendizado dos novos conhecimentos e à pesquisa dos chamados conhecimentos tradicionais, que posteriormente são organizados como materiais didáticos.

Um grupo de disciplinas é organizado para cada área constituindo os componentes do chamado núcleo geral que devem ser trabalhados nos quatro primeiros módulos. Ao final dessa primeira etapa, o acadêmico inicia o núcleo específico ou aprofundado, tendo que optar por uma área, aprofundando nela os seus estudos. Junto a todas elas, acrescenta-se o quadro com quarenta e oito disciplinas optativas, onde se encontra um caráter mais diferenciado e as chamadas atividades científico – culturais: ACC. Igualmente o ementário traz um indicador profundamente positivista, privilegiando o objetivo em detrimento do diverso.

Os professores que atuam nas disciplinas, ao realizarem seus planejamentos, também estão sempre a indicar novos itens bibliográficos, documentais e filmográficos como necessários a serem acrescentados na referida listagem para aquisição. O problema



em relação a essa questão reside no fato de que até agora, ou seja, dois anos e meio após o início do curso, não se adquiriu sequer 5% de tudo o que está classificado em tal tabela. Evidentemente que isso traz a grande consequência de distanciar o trabalho de aproximação da prática pedagógica do curso como um todo com as reais necessidades das comunidades indígenas.

Para reforçar as afirmações acima, observe-se a resposta de uma professora do curso, que pediu sigilo sob sua identificação, mas que é pesquisadora da área e uma das responsáveis pela sistematização do projeto pedagógico do curso, quando interpelada sobre que avaliação fazia do currículo.

O currículo do PPP foi muito bem elaborado, porém, produzido em condições ideais e na hora de desenvolvê-lo é confrontado com outras condições, principalmente com a dificuldade que se tem de trazer os alunos às aulas, isto é, de falar sobre o que lhes é palpável. Certamente, se faz necessário realizar algumas adequações, mas acho que são adaptações normais. Todos os Projetos Políticos de outros cursos sofreram revisões. Então, como todo PPP de um curso novo que se inicia agora deve passar por algumas modificações, porém, não deve perder o eixo central que deve unir a sabedoria tradicional e os conhecimentos científicos.

Uma reflexão sobre esse quadro disciplinar revela que a experiência que se tem até o momento é de um maior investimento nas disciplinas formatadas numa perspectiva científica e menos nas que se aproximam da realidade dos povos [as optativas], o que certamente tem contribuído para o surgimento de reclamações, desistências e dificuldades, entre outros problemas. Isso representa ainda contestar o caráter diferenciado do curso.

Apesar das tensões faz-se mister, observar que o conteúdo do currículo colocou a UFAC diante de uma filosofia institucional que implica a adoção de posicionamentos corajosos e inovadores que, ao serem assumidos, conduzem à construção de uma história de academia pautada nos acontecimentos e descobertas da contemporaneidade. Em algum momento histórico essa base fora construída socialmente, e agora chegou o momento em que é possível desconstruí-la também socialmente e edificá-la de forma diversa, interdisciplinar e inclusiva.

No caso do Acre, embora se fale de conquistas e objetivos que devem ser alcançados em relação ao curso, a sua inserção na universidade representa uma condição em que a própria instituição rompe com a cultura de uniformidade e assume a educação escolar indígena como uma das mais importantes modalidades educativas para se entender a diversidade, o pluralismo cultural no Brasil, mas, sobretudo, na região.



É sob essa perspectiva que se deve apresentar o currículo do curso superior indígena. Deve-se tomar o cuidado para que não seja apenas uma lista de conteúdos a serem ministrados de forma hierárquica a um determinado número de sujeitos, mas, que se torne a criação cotidiana daqueles que fazem o curso, devendo se transformar numa prática que envolva os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores. No processo de construção do projeto político ficaram evidenciadas as especificidades culturais desses povos indígenas, que pode constituir-se num grande manancial de experiências e reflexões teóricas, que se tornam e se tornarão à medida que se legitimarem nas instâncias oficiais, subsídios para novas políticas, mais eficientes, com vistas a uma educação libertadora do julgo histórico em relação aos nativos brasileiros.

Note-se que a proposta de formação do curso, embora, não atenda a todos os anseios dos índios envolvidos, pretende não somente superar o trabalho isolado entre as áreas/disciplinas passando a integrá-las no contexto de um projeto coletivo, mas também colocar como desafio a articulação e a integração dos saberes produzidos na academia com os saberes produzidos na tessitura da experiência de vida das populações indígenas.

Tanto o aprendizado alcançado, como o que está por se adquirido constituem uma grande experiência para a carreira profissional dos docentes, que na maioria começaram sua trajetória freqüentando a escola do branco, alguns fazendo o magistério, passando por dificuldades e que com muito esforço conseguiram participar do vestibular para poderem ingressar na universidade e receberem essa formação que eles muito significativa.

Assim, o que se tem de concreto no curso quanto a esta faceta da interculturalidade, se limita muito ao desejo de que a formação venha contemplar mais profundamente as especificidades de cada povo indígena e, ao mesmo tempo, possibilitar o conhecimento de outras tradições e culturas, sobretudo, porque a universidade constitui-se num espaço de crítica do conhecimento dominante, de diálogo, promoção e defesa dessa categoria [interculturalidade], devendo reconhecer e respeitar a diversidade cultural e lingüística, promovendo a comunicação entre as diferentes experiências e estimulando o respeito entre seres humanos de identidades étnicas distintas.

Na prática, o curso ainda está distante da interculturalidade, mas aos poucos, através da gestão colegiada se avança nessa direção. Na medida do possível tem-se percebido no cotidiano das aulas, professores e alunos em geral tentando concretizar esse conceito, através da inserção de valores, costumes e outros elementos tradicionais em meio ao ensino das ciências. Do ponto de vista pedagógico e do modelo curricular é



inevitável não encontrar algumas condições normalmente experimentadas como negativas, mas que podem ser também transformadas em recursos desafiadores para a inovação curricular.

Neste primeiro momento de sua existência o curso tem se configurado e funcionado nos seguintes termos, conforme uma descrição da experiência em andamento. A primeira turma começou o curso em agosto de 2007 e a segunda no primeiro semestre de 2008. A estrutura do curso é regular, com as referidas fases: Presencial (45 dias), Intermediária (60 dias, com atividades presenciais e semi-presenciais) e Intervalar (30 dias). Tem a carga horária total de 3.765 horas/aula, com tempo mínimo de quatro e máximo de oito anos.

Como a universidade se preparou para atender a essa nova demanda? A logística relacionada à infra-estrutura para permanência dos indígenas na cidade de Cruzeiro do Sul durante a fase presencial é de fundamental importância para o sucesso dos acadêmicos, já que eles ficam neste período afastados de suas vidas nas aldeias, experimentando um sistema diferenciado de organização social, econômica e cultural. Desta forma, a UFAC se propôs a buscar parcerias para viabilizar as condições mínimas, necessárias a recepção dos alunos. Conforme o PPP são elas inicialmente, entre outras que se fizerem pertinentes durante a implantação:

A construção de uma casa de estudantes indígenas com capacidade para, no mínimo, 60 pessoas, que inclua prestação de serviços para refeição (café da manhã, almoço e jantar) aos alunos, faz parte do Complexo Indígena do Campus Floresta.

A contratação de três vigias e três faxineiros para proteção e limpeza da casa de estudantes. O fornecimento de uma bolsa de estudos no valor de meio salário mínimo, mensal, aos discentes, durante o Curso, a fim de possibilitar o investimento em material pedagógico e demais necessidades pessoais que possam surgir, no decorrer deste tempo distante de suas aldeias.

Providenciar transporte para o deslocamento dos alunos indígenas, levando-se em conta os períodos em ocorrerão as fases presenciais e intermediárias do Curso.

Viabilizar e disponibilizar meios de comunicação (rádio, linha telefônica, e-mail), para que os professores indígenas mantenham contato com suas aldeias durante o tempo em que ficarem na cidade.

A prestação de assistência médica aos discentes durante o período das fases Presenciais (Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação Docente para Indígenas, 2007, p. 111).

As recomendações citadas são prioridades para o bom funcionamento do curso e devem ser acompanhadas por um profissional da instituição responsável pela garantia da logística proposta, através de uma interligação entre os alunos indígenas, a universidade e seus parceiros. Lamenta-se o fato de até hoje parte considerável das condições ainda não foram executadas, ocasionando problemáticas no andamento do curso.



O monitoramento das propostas relacionadas à permanência dos professores indígenas na cidade tem o objetivo de garantir a eficácia organizacional, bem como total aproveitamento no curso. Ressalta-se que a gestão dessa logística deverá ficar sob a responsabilidade dos parceiros numa articulação direta com a gestão colegiada.

No documento orientador consta que são previstos recursos não só para a compra de livros, mas também para a garantia de espaços no Campus Floresta que comporte a biblioteca, a videoteca em condições de manutenção e armazenamento do acervo de material de pesquisa e didático produzido pelos alunos e professores do curso, bem como espaço físico onde as aulas possam ser aplicadas.

As previsões para o efetivo fornecimento de materiais e espaços propostos logisticamente para atender ao curso têm em geral, seus prazos vencidos sem alcançarem seu cumprimento por parte da instituição superior. E o que é pior, neste momento os parceiros estão definidos apenas no quadro teórico de criação do curso, contando apenas com minguidas ofertas do governo do Estado quando solicitado.

Exemplo disso verifica-se na execução da fase presencial que só recentemente tem funcionado no prédio do Campus Floresta. Até o primeiro semestre de 2010, as aulas aconteceram fora do ambiente acadêmico, não promovendo a interação esperada entre índios e não-índios. A problemática se instalou tendo em vista a falta de espaço físico na universidade para abrigar os novos cursos que a partir de 2007 chegavam para o Campus, entre eles o curso indígena. Tal situação gerou muita indefinição, pois a instituição negligenciou em algumas ocasiões o encaminhamento em tempo hábil de processos administrativos de licitação de outros espaços físicos, fora do Campus que servissem para estadia e execução das aulas, a fim de atender os professores índios que se deslocavam para cidade no prazo definido em calendário acadêmico. O atraso na resolução dessas questões resultou por vezes em insatisfações, constrangimentos e dificuldades financeiras, pois até se resolver tais problemas, o acadêmico deveria prover sua alimentação e estadia com uma bolsa no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais), cuja finalidade era custear a viagem de vinda da aldeia para a cidade de Cruzeiro do Sul.

Quanto à fase intermediária, é desenvolvida em aldeias de município que tem índios acadêmicos do curso. O deslocamento dos professores é financiado pelos recursos do Prolind. Uma leitura sobre tal fase permite a identificação das dificuldades que emergiram e em parte ainda estão presentes quanto à sua realização efetiva, compreendendo: a falta de professores em número suficiente para atender a todos os recantos onde os acadêmicos se encontram; a não efetivação de pólos para concentração de alunos das diversas etnias em um único lugar; os problemas de acesso dos



professores universitários a certos locais inviáveis de se chegar durante o período do verão, através dos rios que secam com muita intensidade e, contraditoriamente, noutra estação do ano (inverno com muitas chuvas), dificuldades de acesso por via aérea, pois nem sempre as pistas de pouso oferecem condições para operação por se constituírem estradas de chão (terra); a dificuldade de reunir todos os membros de um determinado povo, por estarem envolvidos nos seus afazeres como orientadores e coordenadores pedagógicos de escolas indígenas [no município de Feijó, há orientadores que acompanham até dezesseis escolas às margens do Rio Envira] que se localizam muito distantes, exigindo que façam deslocamentos que levam entre quinze e vinte dias, a depender das águas do rio; e, mais recentemente, como os acadêmicos da primeira turma alcançaram o núcleo de estudos aprofundados, coloca-se como grande dificuldades a disciplina de estágio tem que acontecer em suas aldeias no período de aulas da comunidade, o que nem sempre é possível, pois, às vezes, a chegada do professor formador, dada a agenda acadêmica também com outros cursos, não coincide com o calendário letivo de algumas escolas indígenas, impossibilitando a realização devida do estágio supervisionado. Sobre este aspecto, é válido dizer que, embora alguns alunos não quisessem se identificar sobre o assunto, vários deles foram unânimes em afirmar que essa fase tem atrapalhado profundamente suas vidas nas aldeias. Note-se que ao saírem de uma fase presencial, necessitam continuar suas atividades pedagógicas na aldeia, tendo que ministrar as aulas que estavam suspensas até o seu retorno; que precisam cuidar do sustento da família realizando suas plantações – roçados e que em geral os trabalhos acadêmicos não são produzidos com qualidade.

Apesar de tudo, uma avaliação de todo esse processo, traz elementos que nos permitem afirmar que a educação superior indígena no Estado do Acre saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há que se construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Não obstante, os obstáculos, com isso ganham os índios e ganha também a educação brasileira na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente aqueles que precisam de respostas diferentes.

Verificou-se nas falas de muitos acadêmicos que para os professores indígenas que freqüentam o curso vale qualquer esforço no sentido aproveitarem o que for oferecido nesta formação a fim de que possam construir um futuro melhor. Acrescentam ainda que é objetivo de todos buscarem conhecimentos e desenvolvê-los nas aldeias, desempenhando um excelente trabalho, mostrando um significativo papel, representando



a sua comunidade e valorizando assim a oportunidade que lhe foi concebida, submetendo-se a esta formação. Muitos entendem que se hoje, precisam ficar ausentes, constituindo motivos de preocupação para seus familiares, brevemente, serão a razão de orgulho, principalmente, para os pais, avós e todos aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar numa escola ocidental ou numa escola indígena diferenciada e menos ainda numa universidade que aos poucos promove a integração dos saberes tradicionais e dos conhecimentos científicos..

Diante de tais condições, se percebe o desejo manifesto dos professores indígenas de serem reconhecidos tanto na profissão, quanto na cultura, quanto na capacidade individual enquanto ser humano pertencente à nação brasileira, no entanto, esse reconhecimento precisou e precisa ser conquistado a duras penas porque, apesar de terem havido nos últimos tempos algumas melhorias que beneficiam esses povos como o curso superior indígena, que prevê uma educação diferenciada, muito ainda carece ser feito para que estas sociedades de fato adquiram o reconhecimento que tanto anseiam.

A educação escolar em terras indígenas e a graduação constituem espaços em que se defrontam concepções e práticas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira, onde leis inovadoras se defrontam com práticas arcaicas, onde os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania. Entretanto, esperamos com esse breve estudo ter aberto caminhos para que futuros pesquisadores no campo da história da educação e das políticas públicas educacionais indígenas se debrucem sobre essa temática e possibilitem múltiplos meios para conhecermos as ações e estratégias educacionais desencadeadas pelo estado brasileiro tencionado pelas comunidades indígenas do Estado do Acre, com vistas ao desenvolvimento da educação escolar indígena.

Como últimas reflexões sobre a experiência em andamento do curso superior indígena no Acre, alguns pontos relevantes devem ser reafirmados, bem como certos conceitos, com base no aprendizado adquirido no diálogo com professores e lideranças que fazem a educação e o movimento indígena acontecer no estado. Substancialmente interessa-nos enfatizar caminhos possíveis para pautar o trabalho conjunto entre diferentes, confirmando a escola, e por extensão, a universidade como o lugar favorável na realização dessa tarefa, espaço em processo de construção, atentando para as especificidades das comunidades indígenas e seus projetos no diálogo com a cultura dominante.

Em meio às tantas circunstâncias adversas era comum que no contato com acadêmicos durante a investigação, várias problemáticas fossem identificadas. Lima e



Hoffmann (2004, p. 48), por ocasião do Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil, apresentaram ao final do evento um relatório de mesa ressaltando que “um pequeno número de indígenas que ingressam nas universidades conclui o curso de nível superior; um número menor ainda, o mestrado e quase ninguém, o doutorado”. Certamente, a realidade distinta e seus componentes constituem sérios obstáculos para a permanência dos índios na universidade. Todavia, é um desafio que devem superar, ao lado, de medidas administrativas necessárias para que os objetivos comunitários e o institucional alcancem êxito.

E, apesar de terem a natureza indígena como comum, são todos diferentes, prenhes de sua cultura, valores, tradições e muita sabedoria. São indivíduos que moram em comunidades, municípios e aldeias diferentes. Assim, o povo indígena não é único, mas tem suas especificidades e suas diferenças. Agrupar o conjunto dos acadêmicos com toda sua diversidade e fazer conviverem juntos, constitui um grande desafio e traz um aprendizado imenso tanto para eles como também para nós, professores da UFAC, pois experimentamos uma relação onde aprendemos a respeitar os limites uns dos outros, diante das tensões e passamos a conhecer as histórias, as crenças, os diferentes mitos, as famílias lingüísticas, entre outras formas de socialização cultural.

Apesar dos muitos objetivos alcançados pelos acadêmicos e pela instituição, bem como pelas organizações envolvidas na conquista dessa graduação, ainda se percebem determinadas carências, tendo em vista que se trata de um curso novo, como já dito, em processo de construção. Diante disso, lidando com o que temos de concreto, não é possível assumir uma postura de imparcialidade frente ao cenário acadêmico e das condições que se percebe, sobretudo, quando apreciamos de dentro do processo as reais qualidades de funcionamento do curso.

A formação superior precisa ter objetivos que vão muito além da simples certificação que dará aos alunos. Não adianta ter como único objetivo conferir um diploma porque isso não significa muito, na medida em que não resolve os problemas de desnutrição, segurança alimentar, de cuidado com o ambiente, entre outros. Essa deve ser a grande filosofia norteadora dessa formação. Vale lembrar que essa condição será alcançada somente quando a educação escolar não se apresentar como “escola para índio” e menos ainda quando não se constituir como “devoradora de identidades”, como declara Bessa Freire (2004, p. 24).

Temos a certeza e a consciência de que a escola, assim como a cultura, não permanece estática, exercendo papel importante em todo este contexto de lutas e embates, que retratamos neste trabalho, e está em constante processo de construção.



Também, na emancipação, a qual nunca atinge a totalidade, sempre haverá diferentes interpretações de liberdade, de dignidade, de igualdade a serem pleiteadas, portanto, tanto a escola diferenciada e intercultural quanto as relações sempre serão conflituosas. De resto, acreditamos que só será possível uma cidadania planetária quando houver a conquista da cidadania local com vida boa, vida digna para todos e a educação se não é o único meio, mas será com toda certeza um dos caminhos para alcançar objetivos dessa natureza.

ⁱ José Alessandro Cândido da Silva - Doutorando em Educação pela UFPR. e-mail: Alessandroczs@bol.com.br- Professor da Universidade Federal do Acre.

ⁱⁱ Pierre André Garcia Pires - Doutorando em Educação pela UFPR. e-mail: pierreufac@gmail.com.

ⁱⁱⁱ Pelegrino Santos Verçosa - Doutorando em Educação pela UFPR. e-mail: peleacre@yahoo.com.br

^{iv} Dado obtido no Relatório I do Centro de Formação dos Povos da Floresta (2000), fornecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre.

^v Programa voltado para a habilitação de professores sem a titulação mínima legalmente exigida, como estratégia para melhorar o desempenho do sistema de Educação Fundamental em todas as regiões do país.

^{vi} Entrevista realizada com uma professora do Curso de Pedagogia, realizada em 16/11/10. Atendendo a solicitação da docente em manter sua identidade preservada, conferiu-se-lhe o pseudônimo de Elisa.

^{vii} Entrevista realizada com “Reginaldo”, ex-presidente de uma das Organizações Indígenas envolvidas na luta pelo curso superior indígena e hoje acadêmico do curso, realizada em 30/11/09.

^{viii} Os Puyanawa, Katukina, Arara, Shawādawa, Asheninka, Kaxinawa/Huni Kui, Nawa, Nukini, Jaminawa, Yawanawa, Shanenawa, Manchineri, Apolima Arara, Jaminawa Arara, Kontanawa, que nos diversos momentos de feitura deste projeto nos auxiliaram de diferentes maneiras.

^{ix} Serviram como base os projetos da UNEMAT, UFMG, UFRR, OGPTB e o mais recente da UFG, que norteou o parâmetro e fundamentação para o presente projeto.

^x Nas discussões e debates, além dos organismos locais referentes à educação e às questões indígenas, segundo o PPP do curso era notória a presença contribuinte de consultores e especialistas de várias universidades do país, tais como: UNATI - Universidade Aberta à Terceira Idade UNB – Universidade Federal de Brasília, UNEMAT – Universidade do Estado do Mato Grosso, UNI- União das Nações Indígenas do Acre e Sul do Amazonas, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, UNIR - Universidade Federal de Rondônia, UFAC - Universidade Federal do Acre, UFF – Universidade Federal Fluminense, UFG – Universidade Federal de Goiânia, UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais, UFPE – Universidade Federal de Pernambuco, UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFSCar - Universidade Federal de São Carlos e USP – Universidade de São Paulo.

^{xi} Entrevista realizada com Lucas Manchineri, acadêmico do Curso Superior Indígena, realizada em 30/08/10.

^{xii} Entrevista realizada com o acadêmico do Curso de Formação Indígena, José Benedito, em 30/08/10.

REFERÊNCIAS:

ACRE. Secretaria de Estado de Educação/Centro de Formação dos Povos da Floresta. Relatórios I e II – Caminhos da Educação Indígena no Acre. Rio Branco: 2002.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação/Coordenação de Educação Escolar Indígena. Diagnóstico, Diretrizes e Metas da Educação Escolar Indígena no Acre, nov. 2009, mimeo.

ALVES, Magda. *Como escrever teses e monografias*. Campinas: Papyrus, 2003.

BARROS, José D'Assunção. *O Campo da história: especialidades e abordagens*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Diário Oficial da União de 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. *Cadernos de Educação Básica*, Série Institucional, Vol. 2. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*: MEC-SEF e Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação para Docentes Indígenas. UFAC, 2007.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Festejando 22 anos de história*. Rio Branco: Jun. 2001.

FREIRE, José Ribamar Bessa.. *Trajetórias de muitas perdas e poucos ganhos*. In: CARVALHO, Fernanda Lopes de (Org.) *Educação Escolar Indígena em terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

LIMA, Antônio Carlos de; Hoffmann, Maria Barroso. Relatório de Mesa do Seminário *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*, promovido pelo Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil, Brasília, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: LTDA. E.P.U., 1986.

MAHER, Terezinha Machado. *Formação de Professores Indígenas; uma discussão introdutória*. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org.). *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias* (Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2006.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.