

Desafios para uma educação indígena não colonial no Amazonas, Brasil

Desafios para una educación indígena no colonial en Amazonas, Brasil

Challenges for a non-colonial indigenous education in the Amazonas, Brazil

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
18 de septiembre de 2016

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
23 de septiembre de 2016

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
7 de octubre de 2016

Lino João de Oliveira-Neves

Universidade Federal do Amazonas
Departamento de Antropologia
Amazonas / Brasil
linojoaokaemo@gmail.com

/ Resumen /

O que difere a Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (Licen), da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Brasil, de outras iniciativas de ensino de terceiro grau indígena é o fato de objetivar não apenas a formação de professores para atuarem em suas comunidades, mas, em primeiro lugar, a partir da articulação intercultural dos saberes indígenas e não indígenas, promover discussões acerca das questões históricas e políticas contemporâneas que envolvem os povos indígenas inseridos no convívio com a sociedade nacional e, em particular, sobre estratégias etnopolíticas e projetos de ações que, a partir das necessidades coletivas das próprias comunidades indígenas, venham contribuir para o fortalecimento e vigor das suas culturas. Mais do que destacar sobre os resultados alcançados pela Licen, o objetivo deste artigo é refletir sobre as dificuldades e desafios, tanto internos da própria Ufam enquanto instituição formal de ensino superior e das políticas governamentais na área da Educação, como externos decorrentes de heranças de práticas educacionais historicamente impostas aos povos indígenas na região do alto rio Negro, Amazonas, que constituem impedimentos à implementação de uma educação indígena não colonial comprometida com os projetos de vida dos respectivos grupos étnicos.

Palavras-chave: ensino superior indígena, educação intercultural, educação não colonial, povos indígenas na Amazônia brasileira, Alto Rio Negro, Amazonas.

Referencia para citar este artículo: Oliveira-Neves, L. (2016). Desafios para uma educação indígena não colonial no Amazonas, Brasil. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 185-200

Resumen

Lo que difiere entre la Licenciatura Indígena en Políticas Educativas y Desarrollo Sostenible (Licen), de la Universidad Federal de Amazonas (Universidade Federal do Amazonas, Ufam), Brasil, y otras iniciativas de educación superior indígenas es el hecho de tener como objetivo no sólo la formación de profesores para trabajar en sus comunidades, pero, en primer lugar, a partir de la articulación intercultural de los saberes indígenas y no indígenas, promover discusiones sobre temas históricas y políticos de la actualidad que afectan a pueblos indígenas en el contexto de la sociedad nacional y, en particular, sobre las estrategias etnopolíticas y proyectos de acciones que, a partir de las necesidades colectivas de las propias comunidades indígenas, contribuirán al fortalecimiento y el vigor de sus culturas. Más que destacar los resultados obtenidos por la Licen, el propósito de este artículo es reflexionar sobre las dificultades y retos, tanto internos a la propia Ufam como una institución formal de educación superior y a las políticas del gobierno en la área de la educación como externos, resultantes de la herencia de prácticas educativas históricamente impuestas a los pueblos indígenas en la región del Alto Río Negro, Amazonas, que son impedimentos para la implementación de una educación indígena no colonial comprometida con los planes de vida de sus respectivos grupos étnicos.

Palabras-clave: educación superior indígena, educación intercultural, educación no colonial, pueblos indígenas de la Amazonia brasileña, Alto Río Negro, Amazonas.

Abstract

The difference between the Indigenous Graduation in Educational Policies and Sustainable Development, at the Federal University of the Amazonas (Universidade Federal do Amazonas, Ufam), from other initiatives of indigenous higher education is the fact that it aims at not only the training of teachers to act in their communities, but, in the first place, based on the intercultural articulation of indigenous and non-indigenous knowledges, the promotion of discussions on contemporary historical and political issues affecting indigenous peoples within the national society and, in particular, on ethno-political strategies and action projects that, building on the collective needs of indigenous communities themselves, may contribute to the strengthening and stamina of their cultures. More than highlighting the results reached by this graduation programme, the purpose of this article is to reflect upon the difficulties and challenges, both internal to the Ufam itself as a formal institution of higher education and to the governmental policies in the field of Education, and external resulting from inherited educational practices historically imposed to the indigenous peoples in the region of Alto Rio Negro, Amazonas, which prevent the implementation of non-colonial indigenous education engaged with the life projects of the respective ethnic groups.

Keywords: indigenous higher education, intercultural education, non-colonial education, indigenous peoples in the Brazilian Amazônia, Alto Rio Negro, Amazonas.



EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS, NO BRASIL, NO AMAZONAS, NO ALTO RIO NEGRO

A partir do projeto colonial de ocupação-apropriação do “Novo Mundo” todas as iniciativas implementadas pelos diferentes agentes promotores de desenvolvimento (poderes públicos, missões religiosas, interesses privados etc.) estiveram sempre orientadas pelo pensamento da modernidade ocidental responsável por implantar no continente como um todo, e em suas diferentes localidades, o modo de vida, e pensar, europeu.

Como espaço a ser ocupado, a Amazônia brasileira também foi submetida a esse mesmo processo de colonização reducionista que rejeita a diferença (étnica, social, cultural, política, religiosa, epistemológica etc.) como elemento positivo para a formação da sociedade.

Tendo como propósito final a integração dos povos indígenas à sociedade regional, as práticas educativas implantadas em todo o Brasil, e assim também na região do alto rio Negro, na tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Venezuela, tiveram como fundamento filosófico-conceitual o evolucionismo, tomando por referência a ideia do “índio genérico” a ser convertido, primeiramente a súdito da Coroa e, já na República, cidadão brasileiro com a consequente perda de suas marcas culturais originais e suas identidades próprias (Weigel, 2000).

Ao promover “uma educação de branco com base na cultura do branco para indígenas”, ou seja, ao promover para os indígenas uma educação formulada a partir do “mundo do branco” e voltada para a afirmação da cultura do branco, a educação escolar indígena, durante todo o período de domínio colonial português, passando pelo Império brasileiro e mesmo durante a República, teve/tem como objetivo constante “colocar” os índios e suas culturas no lugar conceitual a que os índios e suas culturas estão condenados a não apenas subsistir como indivíduos marginais, mas, sobretudo, a subexistir como cultura subalterna até a sua completa dissolução na sociedade/cultura ocidental. Apesar de superado o momento colonial, a colonialidade (Quijano, 2005) continua a ser a marca mais persistente em todas as dimensões das relações interétnicas na região e não apenas na área da Educação.¹

Sem respeitar as diferenças culturais e linguísticas específicas do rio Negro, a partir das quais cada povo identificava a si próprio e a seus “parentes” por afinidade, assim como identificava também os seus inimigos étnicos, a educação escolar ministrada aos povos na região ficou restrita aos rudimentos da educação básica (Weigel, 2000); e à formação profissional do indígena através das escolas de ofícios (carpintaria, marcenaria, construção civil, instalações elétricas, mecânica, técnicas agrícolas, datilografia, corte e costura, afazeres domésticos etc.), com as quais seria alcançada a sua integração à sociedade nacio-

¹ Mesmo após os impactos devastadores do contato com o mundo ocidental que acarretou o desaparecimento de muitas culturas, ainda hoje estão presentes na região do rio Negro 23 povos indígenas, sendo faladas 18 línguas distintas.

nal e o seu treinamento como força de trabalho produtivo para a sua inserção no mercado regional.

Uma das principais reivindicações dos movimentos indígenas em toda América Latina é a educação escolar indígena, tomada como indispensável para a superação da relação de subordinação colonial a que foram/estão submetidos os povos indígenas em todas as partes do continente (Stavenhagen, 1984; Declaração de Barbados I, 1971; Declaração de Barbados II, 1977).

Essa mesma linha de luta étnica foi adotada pelos povos indígenas tradicionais habitantes da região do rio Negro que passaram a ver a escola diferenciada, definida a partir de princípios etnopolíticos específicos coerentes com as necessidades e demandas da diversidade cultural indígena, como um espaço positivo de fortalecimento e valorização da identidade étnica (Brasil, 1998; Veiga e D'Angelis, 2003), rompendo com o processo de assimilação cultural ditado pela formação escolar integradora cuja orientação básica aposta no desaparecimento do índio na sociedade nacional.

A partir da nova concepção que passou a ser dominante no campo do indigenismo brasileiro de uma educação diferenciada que não reproduza a atuação colonial da Universidade sobre os povos indígenas, a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) implantou no alto rio Negro o curso de "Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável" especificamente destinado a indígenas com o objetivo de promover a formação acadêmica em nível de graduação superior para atuarem como professores nas escolas indígenas diferenciadas e como pesquisadores para desenvolverem projetos de acordo com as necessidades coletivas de suas comunidades.

LICENCIATURA INDÍGENA POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A Universidade Federal do Amazonas (Ufam), através do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), ministra, desde 2009, através da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (Licen), cursos específicos para os povos indígenas localizados na região do alto rio Negro, extremo ocidental da Amazônia brasileira, na região de fronteira com a Colômbia e a Venezuela.

Oficialmente reconhecidos pelo Ministério da Educação, órgão do Poder Executivo que normatiza e fiscaliza todas as práticas de educação ministradas no Brasil, esses cursos são permanentes, fazendo parte do conjunto de cursos ministrados regularmente pela Ufam, que, na condição de instituição federal de ensino superior, certifica os estudantes após a conclusão das atividades de formação acadêmica (Licen, 2012).

Com ingresso bianual e com processos de seleção específicos pautados nas realidades socioculturais dos povos indígenas, a Licen conta atualmente seis turmas, permanentes no alto rio Negro sendo: duas turmas para indígenas falantes de língua Nheengatu, cujas atividades são realizadas na comunidade indígena de Cucui, na calha do rio Negro; duas turmas para falantes da família linguística Tukano Oriental,

com atividades realizadas na comunidade de Taracuí, calha do rio Uaupés; e duas turmas para falantes das línguas Baniwa e Koripako, na comunidade de Tunuí Cachoeira, calha do rio Içana.

Além dessas turmas permanentes, a Licen ministra atualmente outras três turmas em caráter especial, a partir de demandas particulares: uma para indígenas falantes de língua Yanomami, com atividades realizadas na comunidade de Maturacá, na calha do Cauaburis; uma para os falantes de língua Nheengatu, com atividades na sede do município de Santa Isabel do Rio Negro; e para falantes de língua Sateré-Mawé na sede do município de Parintins e, alternativamente, em comunidades Sateré-Mawé localizadas nos rios Andirá e Marau, na região do baixo rio Amazonas.

Das nove turmas atualmente em atividade, apenas, a turma Sateré-Mawé acontece fora da região do rio Negro. As outras oito turmas acontecem todas na grande região do rio Negro, sendo sete delas (as turmas Baniwa, Nheengatu de Cucuí, Tukano de Taracuí, Baniwa de Tunuí e Yanomami de Maturacá) no alto curso do rio Negro e uma (Nheengatu de Santa Isabel do Rio Negro) no médio rio Negro.

A definição dos locais de funcionamento da Licen tomam por referência a territorialidade linguística própria da região, definida a partir da familiarização de 18 línguas distintas, pertencentes a cinco famílias linguísticas diferentes (Tukano, Maku, Arúak, Yanomami e Tupi-Guarani), que são faladas pelos 23 diferentes grupos étnicos ainda hoje presentes na região, cujas populações se distribuem segundo as calhas dos afluentes formadores do rio Negro configurando uma territorialidade linguística que se apresenta como a base das articulações culturais e políticas que dão sustentação à vida cotidiana dos diferentes povos. Neste sentido a realização das atividades da Licen, ao mesmo tempo que respeita as afiliações das diferentes línguas segundo as cinco famílias linguísticas presentes na região, visa contribuir para a implementação efetiva da Lei de Cooficialização das Línguas Indígenas Tukano, Baniwa e Nheengatu (Lei nº 145 de 11 de dezembro de 2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006) em São Gabriel da Cachoeira, o primeiro município do Brasil a ter línguas indígenas reconhecidas como línguas oficiais, ao lado do português (São Gabriel da Cachoeira, 2002).²

² Apesar de promulgada em 2002 e regulamentada em 2006, até hoje a Lei de Cooficialização não foi implementada pelos poderes públicos municipais de São Gabriel da Cachoeira.

³ De 1992 a 1996 a Ufam ministrou em São Gabriel da Cachoeira um curso Licenciatura em Filosofia. Não sendo específico para indígenas este curso reproduziu o mesmo currículo e a mesma proposta pedagógica de outros cursos ministrados pela instituição em Manaus para não indígenas, apesar da grande maioria de seus estudantes ser de diferentes etnias do alto rio Negro.

LICEN, UMA PROPOSTA ETNOEDUCACIONAL

A discussão sobre a necessidade e conveniência do ensino superior e de criação de uma Universidade para os povos indígenas na região do alto rio Negro, extremo ocidental da Amazônia brasileira, na região de fronteira com a Colômbia e a Venezuela, não é recente na Ufam. Desde a implantação do primeiro curso de graduação – Licenciatura em Filosofia –, oferecido pela Ufam na sede do município de São Gabriel da Cachoeira, em 1992, lideranças, associações e estudantes indígenas já reivindicavam cursos específicos para atender as demandas étnicas dos diferentes povos.³

A partir de 1998 a Ufam inicia uma fase de presença constante na região, ofertando cursos de licenciaturas em várias áreas (Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências). A par-

tir de demandas surgidas como desdobramentos destes cursos de graduação, em 2002, a própria Ufam ministrou um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Ecoturismo e Gestão Territorial. Todos esses cursos foram ministrados em uma única edição e todos realizados na sede do município de São Gabriel da Cachoeira. Com estas iniciativas foram formados, em nível de graduação e especialização, cerca de 430 profissionais nas várias áreas acadêmicas, sendo que 95% destes são indígenas.

Contudo, embora a quase totalidade dos graduados sejam indígenas, nenhum dos cursos ministrados levou em conta, seja na sua elaboração, seja durante a sua implementação, a especificidade cultural e linguística dos povos indígenas da região, o que significa dizer que tais cursos replicaram os mesmos projetos políticos pedagógicos, e as mesmas matrizes curriculares, dos cursos originais ministrados na capital do estado, Manaus, não sendo, portanto, nem diferenciados da educação superior ministrada a estudantes não indígenas pela Ufam em seus cursos superiores, nem específicos, uma vez que não levaram em consideração as particularidades étnico-culturais dos respectivos estudantes indígenas locais.

Como resultado da avaliação da educação ministrada através da rede pública estadual e municipal, realizada durante um seminário promovido em 2004,⁴ foi elaborado o documento intitulado "Carta de São Gabriel", através do qual as organizações indígenas e lideranças locais reivindicavam à Ufam a implantação de cursos especificamente destinados à estudantes indígenas e que valorizassem as culturas e os conhecimentos dos diferentes povos locais. Como exigência explícita, estes cursos deveriam priorizar o registro dos conhecimentos indígenas através da produção de material literário e audiovisual, com base na realidade pluriétnica da região, articulando saberes indígenas e saberes não indígenas, de modo que viessem contribuir para a valorização e fortalecimento das diferentes identidades étnicas e a promoção do desenvolvimento econômico e social das comunidades. Assim, os cursos a serem criados na região deveriam fomentar a busca de alternativas sustentáveis para a melhoria da qualidade de vida, como mecanismo destinado a romper com o êxodo indígena que tem levado parte significativa das populações indígenas à saída de muitas de suas comunidades de origem na busca de sobrevivência na sede do município de São Gabriel da Cachoeira e outros municípios da região do rio Negro e na própria capital do estado, Manaus.

Durante a I Semana Acadêmica "Wakotinay Yauara Akanga: Políticas Públicas e Etnodesenvolvimento para a Região do Rio Negro", atividade realizada no âmbito do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Ecoturismo e Gestão Territorial, no Polo da Ufam/São Gabriel da Cachoeira, em 2005, com o propósito de analisar a contribuição da educação superior para a vida dos povos indígenas locais, foi constituída uma Comissão composta por representantes de diversas organizações indígenas, organizações não governamentais e órgãos públicos com o compromisso de elaborar a proposta do primeiro curso de graduação na região dirigido especificamente para indígenas.

Ainda em 2005, entre os dias 23 a 25 de maio, ocorreu a primeira discussão coletiva desta Comissão na Maloca da Foirn, em São Gabriel

⁴ Seminário promovido pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), órgão do Ministério da Educação (MEC), responsável pela Educação Indígena no Brasil, em conjunto com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) e o Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (Copiam).

da Cachoeira.⁵ Dessas discussões surgiu a proposta de que o Polo da Ufam em São Gabriel da Cachoeira deveria dar origem, em um futuro próximo, à Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro, na qual todos os cursos a serem implantados teriam como princípio atender às necessidades das comunidades articulando os conhecimentos indígenas aos conhecimentos não indígenas, em um processo intercultural, visando oferecer um ensino superior indígena fundamentado em uma metodologia de ensino pela pesquisa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico das comunidades e fortalecer cultural e politicamente os povos locais e suas organizações representativas. Outro ponto eleito como prioritário para a Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro é que os cursos deveriam ser ministrados nas próprias comunidades, de modo a não centralizar o atendimento aos estudantes indígenas na sede do município de São Gabriel, evitando, com isso, o êxodo e, ao mesmo tempo, reforçando as diferentes identidades étnicas segundo o princípio de territorialidade linguística, uma das marcas culturais da região.

O conjunto de ideias contidas no documento “Carta de São Gabriel” e na demanda por uma Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro, deu forma à proposta inicial da “Licenciatura Indígena”, curso da Ufam especificamente destinado a estudantes indígenas da região do alto rio Negro, com o objetivo atender a necessidade de formação de professores para atuarem nas escolas indígenas diferenciadas do ensino fundamental e médio (Brasil, 1998; Conselho Nacional de Educação, 1999), bem como de pesquisadores capacitados para elaborar e desenvolver projetos de sustentabilidade de acordo com as necessidades coletivas de suas comunidades e de lideranças indígenas comprometidas em levar adiante as lutas pela defesa e garantia dos direitos indígenas (Licen, 2012).

Durante o ano de 2005 a ideia desta Licenciatura foi levada às comunidades indígenas para uma discussão ampla, efetivada a partir de oficinas participantes para que fosse construído, em conjunto com os diversos grupos locais, o projeto de ensino superior coerente com as demandas etnopolíticas das comunidades e das organizações representativas do movimento indígena dos diversos povos do alto rio Negro.

Na segunda reunião, realizada no início de novembro de 2005, a Comissão responsável por elaborar a proposta de curso de graduação para indígenas sistematizou as discussões ocorridas nas oficinas participantes nas diferentes comunidades. E nos dias 29 e 30 de novembro de 2005, na “Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro”, realizada na Maloca da Foirn, os mais de 100 indígenas representantes das diferentes calhas de rios que compõem a área de abrangência da Foirn, indígenas habitantes da sede do município de São Gabriel da Cachoeira e representantes de diversas entidades indígenas com atuação no rio Negro, definiram por consenso o projeto pedagógico da Licenciatura Indígena que seria apresentado à Reitoria da Ufam em nome do movimento indígena.

Aprovada em todas as instâncias acadêmicas, a proposta da Licenciatura Indígena apresentada pelos indígenas do alto rio Negro foi referendada por unanimidade pelos membros do Conselho Universitário da Ufam, o órgão colegiado máximo da Universidade.⁶

⁵ A “Maloca da Foirn”, na sede da Federação, é um espaço cultural construído ao estilo tradicional das grandes casas comunais da região, onde são realizadas assembleias e celebrações indígenas, além de encontros, reuniões e seminários destinados à análise e discussão de questões indígenas.

⁶ Aprovada através da Resolução nº 028/2007 – Consuni/Ufam a Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável passou a ser um curso regular e permanente da Universidade Federal do Amazonas.

Afirmando a sua motivação de funcionar acima de tudo como uma proposta etnoeducacional, a Licen formula como objetivo central de atuação a formação de estudantes indígenas como professores-pesquisadores, proporcionando-lhes instrumentos teórico-conceituais para a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios que, respeitando a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas, sirvam de apoio ao fortalecimento e valorização cultural, política e epistemológica (Licen, 2012).

De maneira mais imediata as ações e atividades promovidas pela Licen buscam: aprofundar o conhecimento pedagógico e político do professor indígena, atendendo aos princípios da formação diferenciada e intercultural, reivindicações históricas dos movimentos indígenas e reconhecidos por legislação nacional e internacionais; formar professores a partir de uma proposta política pedagógica que estimule a fixação das populações em suas terras indígenas e o desenvolvimento de trabalhos em comunidade; valorizar os processos de transmissão de conhecimento através de pedagogias indígenas, enfatizando a visão de ensino superior "da comunidade para a comunidade"; propiciar a formação profissionais em educação capazes de pensar criticamente e desenvolver instrumentos e processos pedagógicos com epistemologias próprias e adequados à prática docente voltada para a melhoria da qualidade de vida nas próprias comunidades; estimular a produção de material textual capaz de atender às demandas por suporte literário e audiovisual específico em língua materna para as escolas indígenas; contribuir para a compreensão crítica dos estudantes sobre as relações interétnicas e a capacidade de atuação em projetos e programas voltados ao fortalecimento e revalorização cultural de seus respectivos povos; apoiar a formação de pesquisadores indígenas, nas áreas do conhecimento de interesse dos seus povos, fortalecendo os processos interativos entre as escolas indígenas e suas comunidades, promovendo projetos sociais e ações integradas; fomentar a formação, capacitação e aprimoramento de lideranças indígenas habilitadas ao diálogo intercultural com os membros da sociedade não indígena.

A PROPOSTA METODOLÓGICA COMO PRINCÍPIO DE AUTONOMIA

A proposta metodológica privilegiada pela Licen está baseada em práticas educativas através da pesquisa, indicadas como Ensino Via Pesquisa ou Ensino Pela Pesquisa (Freire, 1981; Brandão, 1982; Demo, 2003a, 2003b; Dewey, 2005; Stenhouse, 2007), ou Aprendizado pela Pesquisa (Licen, 2012), orientando os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais estabelecidos como metas do processo ensino-aprendizagem definidas a partir de demandas e interesses específicos formulados pelo conjunto de estudantes de cada turma. Dessa forma, integrando o ensino à pesquisa e à extensão como componentes indissociáveis da prática em educação (Oliveira, 2005), os cursos da Licen se caracterizam pelo currículo pós-feito, aberto e flexível, resultante da conjunção das diferentes práticas de pesquisa desenvolvidas no decorrer de curso, fazendo com que ca-

da turma venha a ter, como resultado de suas atividades acadêmicas, currículos específicos e únicos, através dos quais o resultado esperado é que venham fornecer respostas positivas àqueles questionamentos formulados quando da definição das pesquisas e seus respectivos projetos educacionais.

Com carga horária de 3.550 horas-aulas, os cursos têm uma duração total de quatro anos, organizados em oito semestres letivos, onde cada semestre compreende duas etapas: uma primeira etapa presencial e uma segunda etapa mista (presencial e não presencial); etapas sequenciadas, de modo que a cada ano letivo são realizadas duas Etapas Intensivas (presenciais) e duas Etapas Intermediárias (mistas) que em seu conjunto contemplam a construção do conhecimento em diferentes tempos e espaços coletivos.

Como a maioria dos estudantes são professores que atuam em escolas indígenas e que através da Licenciatura buscam a complementação de sua formação educacional em nível superior, as etapas (Intensivas e Intermediárias) da Licen ocorrem durante os períodos de recesso escolar, de modo que os estudantes-professores possam conciliar seus compromissos de professores com as atividades acadêmicas.

As Etapas Intensivas ocorrem nos períodos de janeiro-fevereiro e julho, coincidindo com o período de férias e recessos escolares das escolas da rede pública nas quais os estudantes da Licen atuam como professores. As Etapas Intermediárias ocorrem entre uma Etapa Intensiva e outra, em períodos não pré-fixados, geralmente entre os meses de março-abril (a primeira Etapa Intermediária do ano letivo) e de setembro-outubro (a segunda Etapa Intermediária do ano letivo), permitindo, assim, que os estudantes conciliem as suas atividades como professores nas escolas em que atuam com as atividades acadêmicas de pesquisas, leituras, estudos, projetos especiais, estágio etc.

As Etapas Intensivas são dedicadas ao aprofundamento do estudo de conhecimentos e informações pontuais que forneçam subsídios teóricos e metodológicos para uma melhor compreensão das práticas investigativas e de metodologias pedagógicas, como também à sistematização de dados de pesquisas já realizadas e à orientação e dos trabalhos acadêmicos. Nas Etapas Intermediárias, a fase presencial tem uma duração de uma ou duas semanas, de acordo com a necessidade das pesquisas, enquanto a fase não presencial é aquela na qual os estudantes realizam as leituras complementares fundamentais ao processo de aprendizagem e desenvolvem as pesquisas individuais.

Articuladas, as etapas são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que o projeto de pesquisa desenvolvido, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola diferenciada e responder à demanda imediata de escolarização dos povos indígenas, possa também atender à necessidade de construir espaços de pesquisa e intervenção social em questões relacionadas às problemáticas vividas pelos povos indígenas no contexto das relações interétnicas.

Em razão dessa proposta metodológica flexível que adota é possível a Licen oferecer, além das suas turmas permanentes, turmas em caráter especial conforme a demanda particular de cada povo.

Um diferencial da Licen com relação a outros cursos superiores também chamados de “licenciaturas indígenas” é o fato da sua proposta original decorrer da mobilização de professores indígenas do alto rio Negro em resistência às práticas educativas convencionais, integradoras, ministradas por entidades públicas e religiosas na região, práticas nas quais estes mesmos professores haviam sido formados e que, a partir da afirmação do movimento indígena, passaram a condenar. De outra parte, a elaboração final dessa nova proposta de educação representa a síntese de um longo processo de debates, discussões e análises participativas que no período de 2005 a 2009 envolveu comunidades locais, entidades e organizações representativas dos povos indígenas da região do rio Negro, além de Secretarias Municipal e Estadual de Educação e da Universidade Federal do Amazonas.⁷

Um terceiro ponto que poderia ainda ser considerado é que tanto a proposta original da Licen, como as atividades desenvolvidas em continuidade, estão orientadas pelo respeito à diversidade cultural e linguística que caracteriza a região do rio Negro, critério que, tomado como princípio geral norteador da prática pedagógica, faz com que a proposta de educação indígena⁸ defendida pela Licen possa ser replicada a outros contextos etnográficos, respeitando as suas especificidades.

As atividades e atos administrativos e acadêmicos da Licenciatura Indígena são conduzidos por deliberação colegiada na qual tomam parte a Coordenação Geral (da Licen), os Coordenadores de Turmas (um por cada turma em exercício), o Núcleo Docente Estruturante (formado por professores efetivos da Ufam que atuam na Licen) e o Conselho Universitário Indígena, instância específica da Licen formada pelos professores (tanto efetivos da Ufam como credenciados que participam de atividades docentes e orientações), representantes dos estudantes (por turma), lideranças tradicionais (por turma) e representantes de Associações Indígenas (Licen, 2012).

DIFICULDADES E DESAFIOS DE UMA EDUCAÇÃO INDÍGENA INTERCULTURAL NÃO COLONIAL

Apesar de surgir como resultado de um largo processo participativo do qual tomaram parte ativa as comunidades indígenas do alto rio Negro e suas entidades representativas, além de organizações não governamentais e órgãos públicos do campo indigenista, o projeto de educação indígena implementado pela Licen enfrenta dificuldades e desafios tanto no interior da própria instituição de ensino superior que o acolhe quanto externos para a concretização de sua proposta inovadora de construção de uma educação não colonial baseada em realidades socioculturais específicas e, acima de tudo, que não reproduza os parâmetros e princípios da educação universitária convencional ofertada a não indígenas.

O objetivo deste artigo não é enfatizar os resultados positivos alcançados pela Licen, dentre os quais poderiam ser indicados ao menos dois: o pleno êxito profissional alcançado pelos 72 estudantes, de diferentes etnias, das três primeiras turmas que concluíram o cur-

so em novembro de 2014, não ficando a dever nada em comparação a graduandos de outros cursos regulares da Ufam e o resultado extremamente favorável alcançado no processo de avaliação a que foi submetida pelo MEC em meados de 2015.

A intenção aqui é chamar a atenção de resistências e obstáculos que se manifestam tanto no interior da própria instituição de ensino superior e na comunidade acadêmica da Ufam, como em parte da comunidade externa, mesmo entre alguns indígenas, e que acabam por constituir dificuldades e desafios, por vezes intransponíveis, à aceitação e efetivação de uma outra educação superior indígena, no caso uma educação intercultural e comprometida com os projetos de vida dos respectivos grupos étnicos.

Enquanto instituição formal de ensino e pesquisa, integrante do sistema nacional de educação superior, a Ufam, assim como as demais universidades públicas brasileiras, está submetida a uma política nacional de educação superior e rígida estrutura burocrático-administrativa que acabam por se impor como condicionantes de ordem institucional que restringem a efetivação da sua deliberação de instituir uma educação superior indígena específica e diferenciada.

Dentre as dificuldades institucionais pode-se destacar a grande dificuldade por parte da Ufam⁹ em compreender um curso que promova a formação acadêmica e a qualificação profissional associadas à capacitação etnopolítica, proporcionando aos estudantes indígenas elementos conceituais e experiências práticas que lhes permitam atuar de forma ativa na formulação e efetivação de políticas públicas educacionais que respeitem a diversidade cultural e no fortalecimento de processos pedagógicos próprios, diferentemente do modelo clássico de ensino superior, sempre pautado na produção-reprodução do pensamento moderno e na homogeneização dos saberes, e, portanto, na universalização hegemônica do conhecimento científico em detrimento da valorização e reconhecimento dos saberes/conhecimentos nativos.

Outra forte resistência enfrentada pela Licen reside no fato de, sendo um curso que articula os conhecimentos indígenas e não indígenas e que integra ensino, pesquisa e extensão na prática docente por meio de metodologia pautada no aprendizado pela pesquisa, orientando os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais por meio do currículo pós-feito, aberto e flexível, os seus cursos ministrados se contrapõem frontalmente às práticas e metodologias conteudistas que predominam em nossas Universidades, enfrentando, por isso mesmo, uma enorme resistência institucional para a sua aceitação e validade enquanto procedimentos de ensino e pesquisa em educação de nível superior.

Como se isso não bastasse, há também a dificuldade em entender a avaliação continuada, qualitativa e sociointerativa adotada pela Licen a partir de conceitos atribuídos a grupos, equipes de estudantes, ou mesmo à turma em seu todo; avaliação que leva em conta o envolvimento e desenvolvimento do conjunto dos estudantes em atividades de acordo com as metas e resultados esperados e os planos de trabalhos propostos conjuntamente entre discentes e docentes para as práticas investigativas. Essa dificuldade acaba gerando resistências tanto

⁹ Em geral essa dificuldade aparece em todas as instituições de ensino superior, estruturadas, que são, a partir dos pressupostos epistemológicos que configuram o paradigma da modernidade científica.

institucionais como por parte de professores ao sistema de avaliação adotado pela Licen, uma vez que o sistema tradicional de avaliação dos demais cursos da Ufam está pautado exclusivamente em critérios quantitativos de aferição individual de desempenho estudantil, resistências que não levam em consideração que também o aprendizado é um ato social e coletivo e que a avaliação continuada, além de ser um método válido de aferição de desempenho estudantil, assume uma importância vital em práticas de educação indígena voltadas à descolonização que, ao invés de privilegiar o indivíduo, buscam afirmar a coletividade, e, nesta, a participação de cada pessoa como membro da comunidade.

Embora institucionalmente seja consenso que os cursos destinados às populações indígenas devem priorizar as línguas maternas, para a maior parte dos docentes não envolvidos nas atividades da Licen, há forte resistência em aceitar a sua política linguística que valoriza, promove e privilegia o uso das línguas maternas em todo o processo de aprendizagem, onde o português é instrumentalizado apenas como língua auxiliar, e não como língua de instrução.¹⁰ Certamente que essa resistência é de ordem mais do comodismo pessoal, já que o trabalho com turmas de estudantes indígenas, falantes de outras línguas não valorizadas no contexto interétnico, impõe aos professores um desafio a mais, que, nem sempre, estão dispostos a enfrentar.

Todas estas resistências, institucionais e de membros da comunidade acadêmica, adquirem peso a partir de uma visão estreita de educação que tende a ver os cursos da Licen apenas como atividades de extensão, ou de capacitação política, e não como ações plenas de educação superior.

No que se refere às dificuldades e desafios externos, embora as discussões sobre “educação indígena” e “universidade indígena” já tenham consolidado o entendimento da importância da educação diferenciada intercultural para populações etnicamente distintas, mais recentemente têm sido levantados questionamentos quanto a sua validade e propriedade. Tais questionamentos influenciam negativamente alguns setores de organismos estatais (Secretarias e Conselhos federais, estaduais e municipais de Educação) e associações de professores indígenas e mesmo organizações do movimento indígena que surpreendentemente voltam a defender a continuidade dos antigos modelos de educação integradora apoiados em práticas pedagógicas e metodologias conservadoras, ainda que, por vezes, rebatizadas a partir de uma pretensa posição politicamente correta como “educação indígena”.

Como se não bastasse essa adesão institucional de órgãos e entidades públicas e indígenas às práticas educacionais descontextualizadas das realidades indígenas, o mais grave é o fato de que a “volta” aos modelos convencionais de educação não diferenciada por vezes é defendida por algumas lideranças.

Para compreender essa situação é necessário atentar para o fato de que a maior parte dos atuais líderes indígenas receberam educação de ensino fundamental e médio em escolas públicas e religiosas a partir de práticas educativas conservadoras e que essa posição defendida por estas lideranças expressa não uma crítica substancial à “educação indígena” e às propostas alternativas de “educação para índios”,¹¹ nem

¹⁰ Vale registrar que todos os estudantes da Licen são bilíngues, fluentes em suas línguas maternas e no português, e muitos deles também com domínio em outras línguas indígenas e no espanhol.

¹¹ “Educação para indígenas”, prática educativa conduzida por agentes não indígenas, voltada para a valorização e fortalecimento da cultura indígena.

tampouco uma defesa em si mesma da educação integradora, mas que são, antes de tudo, heranças, reflexos, do processo de (de)formação escolar a que essas lideranças foram submetidas.

Em síntese, as dificuldades e desafios para a implantação de uma educação indígena intercultural não colonial podem ser indicados como: internos (institucionais, acadêmicos e de qualificação docente) da Ufam enquanto instituição formal de ensino superior e externos.

Quadro I - Dificuldade/desafios internos

Institucionais	<ul style="list-style-type: none"> - rígida burocracia acadêmica; - sistemáticas institucionais-administrativas não flexíveis; - regramentos e normas por vezes anacrônicos e ultrapassados etc.
Acadêmicos	<ul style="list-style-type: none"> - formação disciplinar estrita que concebe a interdisciplinar mais na teoria do que na prática educativa e quase sempre toma a interculturalidade como estratégia de integração entre saberes e sistemas culturais de produção de conhecimento; - práticas educativas distanciadas das realidades indígenas e dos conhecimentos que dão sustentação aos diferentes modos de vida indígenas; metodologias conteudistas pautadas em conhecimentos definidos a partir da lógica monocultural da modernidade ocidental; - currículos previamente estabelecidos, privilegiando a aplicação pragmática de princípios, conceitos e teorias sem espaço ou com pouquíssimo espaço para questionamentos críticos; - dinâmicas expositivas, sem lugar para a discussão dialogada etc.
de qualificação docente	<ul style="list-style-type: none"> - professores cuja qualificação acadêmica é/foi alcançada em instituições de ensino e pesquisa que oferecem formação em nível superior, de graduação e pós-graduação, dentro dos mesmos parâmetros e diretrizes que se apresentam como dificuldades e desafios para uma educação intercultural.

Quadro II - Dificuldade/desafios externos

Resultado de políticas educacionais	Educação escolar como instrumento exclusivo de formação técnico-profissional e de adequação dos indígenas à sociedade e cidadania nacional exclusiva, sem qualquer ênfase na pluralidade cultural e na valorização da cidadania indígena.
Resultado de formação educacional	Práticas educativas próprias da sociedade ocidental que fomentam resistências à educação indígena diferenciada, específica e bilíngue, uma educação indígena verdadeiramente intercultural e não colonial que possa ser assumida pelos próprios indígenas como instrumento para a superação da colonialidade que ainda submete os grupos étnicos.

São essas heranças e vícios, institucionais e educacionais, resultados diretos de práticas educativas descontextualizadas das realidades indígenas que se colocam como impedimentos à implementação efetiva, no interior de uma instituição tradicional de ensino superior e em uma região fortemente marcada por práticas tradicionais de educação formal integradora, de uma educação indígena intercultural não colonial, uma educação comprometida de maneira radical e intransigente com os projetos de vida dos respectivos grupos étnicos.

Em particular na região do alto rio Negro, Amazonas, a conjunção de interesses e esforços do Estado nacional e das missões religiosas salesianas, que desde os anos 1930 ditam as linhas da educação ministrada não apenas para os povos indígenas, mas para todo o sistema de educação na região (Weigel, 2000), funcionou como um “laboratório” para a formação de futuros profissionais de nível superior portadores da concepção ocidental de mundo e de sociedade, a partir da qual é exigido ao indígena o distanciamento social, cultural, político e epistemológico do universo étnico como único caminho possível para a sua integração à sociedade nacional e ao mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES

A Licen representa, para o campo da educação indígena no Brasil, uma proposta que, apesar do lastro etnopolítico que a sustenta e dos resultados positivos até aqui conquistados, enfrenta o risco de perder o seu potencial de contribuir para a emancipação e autonomia dos povos indígenas sob o peso conservador da regulação social (Santos, 2007, 2008, 2009) imposta a partir de três instâncias:

(a) a pressão institucional da colonialidade (Quijano, 2005) que impera nas instituições de superiores de ensino, orientadas, ainda hoje, por objetivos de produção-reprodução do pensamento ocidental moderno, para o qual os saberes/conhecimentos indígenas representam apenas acessórios/ilustrações que não chegam a modificar o caráter colonialista da educação hegemônica ministrada pelas instituições nacionais às populações étnicas e demais segmentos minoritários que constituem a sociedade nacional brasileira;

(b) a pressão das secretarias de educação estaduais e municipais e outros órgãos e entidades públicas e mesmo não governamentais que apesar de nominalmente haverem adotado a chancela da “educação indígena, diferenciada e específica” continuam a reproduzir o padrão de educação convencional pautado na anacrônica proposta de integração dos indígenas à sociedade nacional através das práticas educativas hegemônicas, não diferenciadas e homogeneizantes.

(c) a pressão da herança de práticas pedagógicas convencionais a que foram submetidos nos processos de educação fundamental e médio os povos indígenas no alto rio Negro, e que, atualmente, é reproduzida acriticamente por parte de alguns indígenas e algumas de suas lideranças ao reivindicarem aquelas mesmas práticas coloniais como as únicas possíveis para a formação do indígena “qualificado profissionalmente” para desempenhar funções e atividades no contexto das relações interétnicas.

Superar os riscos da institucionalização que anula a potencialidade dos projetos etnopolíticos indígenas (Oliveira Neves, 2013) e as amarras da herança de práticas de educação colonial é necessário e urgente, se o propósito, mais do que apenas um discurso politicamente correto, for de fato vencer a colonialidade educacional contrária à autodeterminação dos povos indígenas que ainda hoje continua presente nas Universidades, em órgãos públicos responsáveis pela educação indígena, em organizações do movimento e mesmo em certas lideranças indígenas, nas quais é totalmente reprovável a manutenção de seus discursos e práticas, ainda que por vezes se apresentem revestidos de um verniz superficial com o qual procuram camuflar a adesão a posições conservadoras e a defesa da educação integradora e/ou modernizadora.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFIA

- Brandão, C. R.. (1992). *Repensando a Pesquisa Participante*. Brasiliense: São Paulo.
- Brasil. Ministério da Educação e Desporto. (1998) *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas*. Resolução CEB nº 3, de 14 de dezembro de 1999. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf
- Declaração de Barbados I. (1971). Recuperado de: http://www.missilogia.org.br/cms/UserFiles/cms_documentos_pdf_28.pdf
- Declaração de Barbados II. (1977). Recuperado de: <http://www.nativeweb.org/papers/statements/state/barbados2.php>
- Demo, P. (2003a). *Educar Pela Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- Demo, P. (2003b). *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1981). Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In Carlos Rodrigues Brandão (Org.), *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Licen. Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (2012). *Projeto Político Pedagógico*. Universidade Federal do Amazonas: Manaus.
- Oliveira, G. (2005). *A pesquisa como instrumento de ensino*. Florianópolis: IPOL.
- Oliveira Neves, L. J. De. (2013). *Volta ao Começo: demarcação emancipatória de terras indígenas no Brasil*. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra, Portugal.
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 227-278.
- Lei 145, de 11 de dezembro de 2002*, São Gabriel da Cachoeira. Co-ofi-

cialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. Recuperado de: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20021211.htm>

Santos, B. de Sousa. (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 78, outubro, 3-46.

Santos, B. de Sousa. (2008). A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n° 80, março, 11-43.

Santos, B. de Sousa. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI; CLACSO.

Stavenhagen, R. (1984). Los movimientos étnicos indígenas y el estado nacional en América Latina. *Civilización: Configuraciones de la Diversidad*. México, D.F.: Centro Antropológico de Documentación de América Latina, 181- 204.

Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Veiga, J. , e D'Angelis, W. da R. (orgs.). (2003). *Escola indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: Núcleo de Cultura e Educação Indígena da ALB. Instituto de Estudos da Linguagem.

Weigel, V. A. C. M. (2000). *Escolas de branco em malokas de índio*. Manaus: EDUA.