

LICENCIATURAS ESPECÍFICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS DA AMAZÔNIA BRASILEIRA: participação e protagonismo compartilhado

Rosa Helena Dias da Silva
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/Brasil

José Silvério Baia Horta
Universidade Federal do Amazonas – UFAM/Brasil

Resumo

O trabalho analisa, à luz do princípio da participação - tendo como foco a experiência da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao elaborar conjuntamente com a Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) um Curso de Licenciatura Específica - as políticas institucionais que visam a inclusão dos povos indígenas no ensino superior, especificamente no que se refere à formação de professores(as) indígenas. Aborda a idéia de protagonismo compartilhado – tendo como sujeitos as universidades e os povos indígenas - processo no qual diálogo, conflito e negociação têm que ser trabalhados. Para isso analisa as diferentes formas de participação em processos educativos e em processos de tomada de decisões, estabelecendo uma distinção entre participação real e pseudoparticipação. Enfatiza a importância da participação e discute as condições necessárias para que esta se estabeleça. Destaca três exemplos concretos de processos de participação indígena vivenciados durante a elaboração do Curso de Licenciatura Específica: 1. a realização do diagnóstico da realidade escolar Mura; 2. a discussão e definição de uma política linguística e 3. a definição de critérios para ingresso no Curso.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Formação de professores indígenas; Licenciatura específica; Participação; Protagonismo compartilhado.

Abstract

With the experience from the Universidade Federal do Amazonas (UFAM), working together with the Organisation of Mura Indigenous Teachers (OPIM) in a Specific Teaching Course, this paper analyses institutional policies aiming at including Indigenous peoples in higher education, specifically in relation to Indigenous male and female teacher training. It approaches the idea of shared protagonism — in which subjects were universities and Indigenous peoples — a process where dialogue, conflict and negotiation must be worked. So it analyses different ways of participating in educative processes and decision-making processes, making a distinction between real participation and pseudo-participation. It stresses on participation significance and discusses conditions for this to occur. It highlights three concrete instances of processes of Indigenous participation experienced during the elaboration of the Specific Teaching Course: (1) establishing a diagnosis of Mura school reality; (2) discussing and defining a linguistic policy; and (3) defining criteria for entering the Course.

Keywords: indigenous schooling; indigenous teacher education; specific program for indigenous teachers; participation; shared protagonism.

Introdução

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 a 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 sentido¹.

A busca pelo ensino superior é visualizada, pelos povos indígenas, como mais uma forma de resistência e construção de novas relações com a sociedade envolvente, através da perspectiva do diálogo intercultural. A formação de quadros - sejam eles lideranças e/ou professores indígenas, dentre outros - figura hoje no cenário da luta indígena como uma das questões de destaque frente à concretização da autonomia e respeito à diferença.

Assim, amparada por ampla base legal, cresce, a cada dia, a demanda dos povos indígenas por cursos superiores que lhes proporcionem um ensino diferenciado, voltado ao fortalecimento de seus projetos enquanto povos culturalmente diversos e, conseqüentemente, com modos de vida e de organização social diferenciados. Longe estamos, entretanto, do estabelecimento de políticas públicas que garantam, efetivamente, não apenas o acesso, mas a permanência bem sucedida dos indígenas nesse nível de ensino.

No Relatório Final do Seminário “Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados” (TRILHAS DO CONHECIMENTO, 2004) se diz:

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

Neste sentido, para as Universidades, atender à expectativa dos povos indígenas quanto ao ensino superior constitui um enorme desafio².

No presente trabalho problematizamos, à luz do princípio da participação - e tendo como foco a experiência da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ao elaborar conjuntamente com a Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM) um Curso de

Licenciatura Específica – as políticas institucionais que visam a inclusão dos povos indígenas no ensino superior, especificamente no que se refere à formação de professores(as) indígenas. Abordamos a idéia de protagonismo compartilhado – tendo como sujeitos as universidades e os povos indígenas - processo no qual diálogo, conflito e negociação têm que ser trabalhados.

Na primeira parte do texto analisamos as diferentes formas de participação em processos educativos e em processos de tomada de decisões, estabelecendo uma distinção entre participação real e pseudoparticipação. Enfatizamos a importância da participação e discutimos as condições necessárias para que esta se estabeleça. Na segunda parte destacamos três exemplos concretos de processos de participação indígena vivenciados durante a elaboração do Curso de Licenciatura Específica: 1) a realização do diagnóstico da realidade escolar Mura; 2) a discussão e definição de uma política lingüística e 3) a definição de critérios para ingresso no Curso.

Nossas experiências mais recentes - nos campos da formação, com os professores Mura, da região de Autazes/AM e da pesquisa, com o projeto em desenvolvimento - nos levam a tecer algumas idéias sobre a relação educação e participação e sobre protagonismo, advindas de nossa atuação enquanto universidade³.

Entendemos que as Instituições Públicas de Ensino Superior têm a responsabilidade institucional de promover o estabelecimento de novas relações de ensino, pesquisa e extensão - onde todos são sujeitos - criando momentos e dinâmicas para garantir a efetiva participação dos envolvidos nas ações inovadoras, como é o caso das Licenciaturas Específicas para Formação de Professores Indígenas, tanto no planejamento das ações, como em seu desenvolvimento e avaliação.

1. Educação e participação

Na primeira parte deste trabalho, discutiremos alguns pontos que nos parecem importantes para início de um debate sobre as relações entre educação e participação. Indo além da idéia corrente de que a educação é condição essencial para a participação, partiremos do princípio de que a educação para a participação só será autêntica quando se tornar, ela mesma, um processo participativo. Em outras palavras: partiremos do princípio que a participação só se aprende através de uma vivência de participação, sendo esta vivência, por si mesma, altamente educativa. Não se deve entender que a freqüência à escola seja condição necessária para que o homem assuma conscientemente o seu papel na ordem política. A educação para a participação realiza-se na escola ou fora dela (e às vezes apesar dela) sempre que se oferecem às pessoas oportunidades para uma vivência de verdadeira participação⁴. Motta (2003, p. 371) corrobora esta nossa posição:

Para participar é necessário algum conhecimento e certas habilidades políticas. Isso varia conforme a amplitude da participação e a natureza das matérias em que se participa. Boa parte desses conhecimentos e habilidades são, entretanto,

fruto da própria experiência, o que significa que não se pode esperar que só se inicie a participação quando esses requisitos estiverem preenchidos.

Tal princípio tem por corolário a afirmação de que participação não se ensina. Sendo assim, não pretendemos apresentar receitas prontas de como transformar o processo educacional em um processo participativo.

Além disso, temos também como ponto de partida a convicção que a participação não é uma doação e não se implanta por decreto. A participação é uma conquista e um desafio.

1.1. Participação real e pseudoparticipação

Como afirma Moltke (1975, p. 103) “a ‘participação’ tornou-se, em muitos países, uma expressão da moda nos debates sobre o ensino”. Nestes debates, esta palavra pode estar sendo usada para designar coisas bastante diferentes, o que torna o termo útil e perigoso, ao mesmo tempo.

Buscando encontrar as características comuns às diferentes definições de participação em educação, pode-se dizer que este conceito assume seu verdadeiro sentido quando indica *uma presença ativa de todos os interessados no processo de tomada de decisões, na execução e na avaliação de todas as atividades relacionadas com a definição dos objetivos, a organização e o funcionamento do sistema educativo, em seus diferentes níveis.*

Ao falar de participação no processo de tomada de decisões, estamos nos referindo à política de participação. Esta dimensão é fundamental e não pode ser excluída. Entretanto, o contexto da participação não se limita apenas ao âmbito da formulação de políticas; inclui também a sua execução e sua avaliação.

A participação em nível político perderia todo seu significado, se não existisse estreita vinculação entre definição de políticas e ação. Os processos participativos que não trazem conseqüências em nível da ação são mais frustrantes que a não participação.

Muitas vezes as instituições, fazendo acreditar que estão permitindo ou até incentivando uma participação ativa, de fato a estão esvaziando de toda a sua substância. É comum ver-se as exigências de participação serem “satisfeitas” através de um processo contínuo e interminável de revisões puramente formais de documentos, estatutos, regimentos, currículos, planos e projetos político-pedagógicos sem nenhuma repercussão real na vida da escola.

Por outro lado, vários autores denunciam os riscos de uma pseudo-participação, a qual não passa de mais uma manipulação tecnocrática destinada mais a responder aos interesses dos administradores que às aspirações do pessoal de base. Trata-se de dar às pessoas a impressão de que elas participam nas decisões, para obter delas um engajamento maior no momento da execução.

Encontramos muitos casos desse tipo de manipulação na escola e no sistema educacional. Por exemplo: criar um Conselho Escolar ou um Conselho Estadual de Educação ou de Educação Escolar Indígena e não dar condições para que o mesmo

funcione e atue como órgão decisório e deliberativo. Como alerta Bava (2004),

Está na moda criar Conselhos. Eles dão a imagem democrática ao governo, mas não limitam sua capacidade de decisão. Porque nesses Conselhos não estão passando as decisões, não está passando o orçamento. Então, de novo, eu quero declarar que considero a criação dos Conselhos uma conquista, mas eles precisam ser transformados no lugar da disputa, e eu não conheço governo que abra mão do seu poder sem ser interpelado pela sociedade civil para isso. Nós não podemos atribuir aos governantes uma tarefa que é da sociedade civil.

Em suma: participação significa divisão do poder político. E isto não acontece sem tensões.

1.2. Importância da participação

A participação dos envolvidos no processo educativo na tomada de decisões em relação a este mesmo processo é importante por várias razões.

Em primeiro lugar, por oferecer uma oportunidade de uma vivência de participação no processo de tomada de decisões. Esta experiência parece-nos fundamental, principalmente em sociedades autoritárias, nas quais se fecham, cada vez mais, os canais normais de participação política. É importante que um número cada vez maior de pessoas redescubra que as decisões podem ser tomadas por elas e com elas, e não apenas para elas ou contra elas.

Por outro lado, a possibilidade de exercer influência ativa nos rumos da escola e na direção a ser dada ao sistema educativo é condição essencial de realização pessoal para as pessoas envolvidas. Trata-se, para os mesmos, com efeito, de uma dimensão importante da própria vida; a possibilidade de exercer influência e decidir, livre e responsabilmente, o seu próprio destino, é condição importante de realização para o indivíduo.

1.3. Sujeitos do processo participativo

A primeira questão que se levanta quando se tenta implantar um processo participativo em educação é definir quem deve ser associado de direito à orientação e à gestão do processo educativo. Em geral, admite-se que os grupos diretamente envolvidos são os responsáveis pela política de ensino, os administradores, os professores, o pessoal administrativo, os alunos e os pais. Além disso, outros grupos preocupam-se, indiretamente, com os resultados do sistema de ensino e procuram exercer influência sobre ele: as associações e organizações, as comunidades, os políticos e as lideranças locais. Esta posição é reforçada por Sousa (2004):

Falamos aqui de participação em todos os níveis, sem exclusão prévia de nenhum grupo social, sem limitações que restrinjam o direito e o dever de cada pessoa tomar parte e se responsabilizar pelo que acontece no planeta. [...] Nesse sentido, a participação não pode ser uma possibilidade aberta apenas a alguns privilegiados. Ela deve ser uma oportunidade efetiva, acessível a todas as pessoas. [...] Participação é, ainda, um direito que não pode ser restrito por critérios de gênero, idade, cor, credo ou condição social. É universal. Só com ampla participação podemos lutar pelos princípios da democracia, neutralizando as formas de autoritarismo freqüentes em nossa sociedade.

1.4. Alcance da participação

São vários os domínios aos quais pode estender-se a influência dos organismos participativos: determinação dos objetivos da educação, criação e organização de instituições educativas, financiamento e distribuição de recursos, definição dos conteúdos, seleção dos métodos, recrutamento de professores, remuneração, regulamento do estabelecimento, controle dos resultados, etc.

Mas o domínio da participação deve estender-se à própria definição das estratégias e mecanismos através dos quais ele irá se realizar. A definição das estratégias de participação é uma busca constante que deve ser, ela própria, um processo participativo:

A estratégia fundamental a ser seguida para colocar em funcionamento um sistema de participação consiste em deixar os participantes construírem este sistema por eles mesmos [...] O planejamento inicial necessário para o desencadeamento de um processo participativo não deve esmagar os futuros participantes sob o peso de um sistema que responda previamente a todas as situações particulares possíveis [...] É contraditório querer propor aos participantes um sistema previamente definido em todos os seus detalhes. (OCDE, 1974, p. 68).

1.5. Condições para a participação

As condições nas quais a delegação do poder de decisão a unidades “locais” pode aumentar a participação das pessoas envolvidas são as seguintes, segundo Eide (1974, p. 317-319):

1. O incremento da autonomia “local” não deve enfraquecer a capacidade do sistema de ensino, em seu conjunto, de defender suas unidades individuais contra as pressões externas. O sistema de ensino sofre a pressão constante de poderosos grupos de interesses exteriores ao sistema. A política de ensino consiste, em grande parte, em uma ponderação de interesses diversos, e a noção geral de “política de ensino” fundamenta-se na hipótese de que ela deve ser mais que um simples reflexo da estrutura de poder dominante na

sociedade. A autonomia para o sistema de ensino pressupõe, contudo, que certo número de decisões importantes sejam tomadas em nível central, para o conjunto do sistema (o que não exclui a possibilidade de que, também neste nível, o processo de tomada de decisões seja participativo). Uma autonomia extrema em nível “local” tenderá a deixar as unidades individuais sem defesa contra os interesses locais predominantes ou os poderosos grupos de pressão que representam, em escala nacional, os interesses profissionais, econômicos ou ideológicos. Nessa perspectiva, são inaceitáveis afirmações como: “Vocês são autônomos, então se virem... e se não der certo a culpa é de vocês”.

2. A autoridade que ainda permanece nos níveis superiores de uma hierarquia de decisões não deve ser utilizada para influenciar as decisões deixadas oficialmente à responsabilidade das unidades situadas em níveis inferiores. A autonomia local deve, pois, ser protegida contra os riscos de “recaída” do poder que ainda permanece nos escalões superiores. Assim, se uma autoridade diz a um determinado grupo: “a decisão cabe a vocês”, ela não pode estar utilizando de seu poder para fazer com que a decisão tomada seja aquela que mais lhe convém.

1.6. Participação e planejamento

A participação desemboca, normalmente em um planejamento. Mas deve ser um planejamento participativo.

O recurso ao planejamento pode deslocar a estrutura de poder em favor dos “especialistas” situados no seio do sistema de ensino ou fora dele, e em proveito de fatores externos especificadores das características esperadas dos diversos produtos deste sistema. Se um determinado grupo é chamado a dizer que tipo de escola lhe convém, esse grupo tem o direito de participar do planejamento dessa escola.

1.7. Participação e política

Qualquer análise do problema da participação em educação ficaria incompleta se ignorasse o seu alcance político. A dimensão política da participação em educação é apenas uma das facetas da dimensão política da própria educação.

A decisão de criar e ampliar os canais de participação no processo educativo é uma decisão política, como são políticas as opções por uma determinada pedagogia, por determinados objetivos, por um determinado método ou conteúdo programático. Não há neutralidade nestas opções, pois a educação não é neutra.

Coube a Paulo Freire situar, em suas análises e em sua prática, a participação no processo educativo como uma das dimensões da participação mais ampla do povo na definição dos destinos da nação. Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* ele já escrevia, em 1967:

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo esta responsabilidade. Participando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos da escola de seu filho. Nos destinos de seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida de seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes. Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia com a própria existência desta. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. Saber que pretendemos, às vezes, os brasileiros, na insistência de nossas tendências verbalizadas, transferir ao povo nocionalmente. Como se fosse possível dar aulas de democracia e, ao mesmo tempo, considerarmos como “absurda e imoral” a participação do povo no poder. Daí a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação (FREIRE, 1967, p. 92).

A introdução da participação no processo educativo poderá conduzir a grandes transformações na educação. Esta transformação, porém, para ser profunda e radical, exigirá uma transformação da própria sociedade:

A transformação radical e profunda da educação, como sistema, só se dá – e mesmo assim não de forma automática e mecânica – quando a sociedade é transformada radicalmente também. Isto não significa, porém, que o educador que deseja, e mais que deseja, se compromete com a transformação radical ou revolucionária de sua sociedade, não tenha o que fazer. Tem muito o que fazer, sem que haja fórmulas prescritivas para o seu que fazer, pois que deve descobri-lo e descobrir como fazê-lo nas condições concretas históricas em que se acha... Em história se faz o que historicamente é possível e não o que se gostaria de fazer (FREIRE, 1976, p. 146-147).

2. Processo de participação indígena: o protagonismo intelectual na elaboração de um curso Específico de Licenciatura

Em 2005, estabelecendo uma articulação institucional entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a Secretaria de Ensino Superior (SESu), o MEC lançou o Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), com possibilidade de financiamento, para IES públicas⁵.

A partir de solicitação da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM), da região de Autazes, Estado do Amazonas. - com quem o Grupo de Pesquisa “Formação do(a) educador(a) no contexto amazônico”⁶ atuava desde 2002 – a UFAM participou do Edital, tendo proposta aprovada no Eixo 2 com o Projeto de Elaboração de Curso de

Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura.

Assim, tendo como principal parceira a OPIM, o projeto esteve ligado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e visava possibilitar um amplo debate sobre o ensino superior e sua articulação com o Projeto Político-Pedagógico Mura - tanto no interior do próprio povo como nas instâncias internas da Universidade - e a conseqüente elaboração conjunta de projeto de Curso de Licenciatura Específica Mura.

A proposta foi elaborada em um processo participativo que incluiu ouvir a comunidade, indo às aldeias, reunindo a população indígena destas para discutir/debater/construir o projeto de formação que a ela interessava. Desse modo, a construção deste projeto de formação Mura foi feito com a participação intensa das lideranças e das comunidades deste povo e os Fóruns de Formação Continuada Mura⁷ representaram mais um dos canais de participação das comunidades, possibilitando o diálogo entre as necessidades das comunidades, as aspirações frente à escolarização, o projeto de escola Mura e a formação de seus professores.

Destacaremos aqui três momentos fortes dessa participação: a realização do diagnóstico, a discussão e definição de uma política linguística e a definição de critérios para ingresso no Curso.

2.1. Diagnóstico da realidade escolar Mura

Em uma das etapas do processo de elaboração da Licenciatura foi traçado um diagnóstico da realidade escolar Mura através de levantamento e consolidação dos dados já existentes (SEMEC, FUNASA, FUNAI, dentre outras fontes). Posteriormente, foram realizadas viagens às aldeias para complementação dos dados relativos à nova demanda para a 2ª etapa do ensino fundamental e ensino médio.

A coleta de dados foi realizada por uma equipe de cinco professores(as) da OPIM, que visitaram 884 famílias, em 15 comunidades Mura da região de Autazes, atingindo um total de 4215 pessoas. Optou-se por recensear apenas a população residente no perímetro das aldeias. Foram visitadas todas as casas coletando-se dados relacionados ao sexo, idade e escolaridade de cada uma das pessoas nela residentes, utilizando-se um instrumento específico elaborado com essa finalidade. Estes dados foram tabulados e o cruzamento dos mesmos possibilitou a elaboração de tabelas e a projeção das demandas futuras.

A sistematização final dos dados e análise dos resultados - incluindo a projeção quanto à demanda de EJA e o levantamento da necessidade de ampliação física (construção, ampliação, reforma de escolas) – aconteceu em reunião realizada em Manaus, nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2007, com participação de membros da equipe de professores da UFAM e dos professores Mura que participaram da coleta de dados.

2.2. Definição de uma política lingüística

Parte igualmente importante e decisiva nesta trajetória da construção da Licenciatura foi a definição de uma política lingüística para o Curso, partindo da análise da situação atual, na qual o português é a língua falada pelo povo Mura. Este trabalho contou com a significativa participação de um lingüista especialista em educação escolar indígena⁸.

O povo Mura do município de Autazes há pelo menos dois séculos sofreu um processo de proibição da língua de origem – a língua Mura – o que levou à extinção desta. Esta extinção desencadeou um processo de discriminação e exclusão cultural que vigora por vezes, até na atualidade visto que, de acordo com uma certa perspectiva, nega-se a identidade indígena se o povo não é mais detentor de sua língua original. Com isto, os professores Mura vêm estabelecendo metas de forma a concretizar um patamar de apreensão identitária lingüística, escolhendo o Nheengatu como segunda língua. Mesmo que, outrora, a língua Nheengatu tenha sido utilizada como instrumento de dominação, hoje os professores Mura a projetam como possível instrumento de emancipação.

A decisão de incluir a língua Nheengatu como um dos conteúdos programáticos da Licenciatura Mura nasce desse propósito político de revitalização e fortalecimento da identidade indígena Mura. A adoção dessa língua também será uma continuidade da formação específica e diferenciada iniciada no curso de Magistério Indígena Mura-Peara, coordenado pela SEDUC/AM.

Vimos então que, por razões históricas, ligadas à violência do contato, o povo Mura deixou de falar a língua Mura e também o Nheengatu. Dada a situação lingüística atual do povo Mura – que é hoje monolíngue, em português - o Curso promoverá o estudo da língua Nheengatu, mesmo reconhecendo as limitações práticas, inclusive de carga horária, desse aprendizado, em um Curso de Licenciatura amplo. É preciso esclarecer que esta é uma opção dos professores Mura para encaminhamento do Curso e não uma política lingüística que se estenda a todo o povo. Os professores, porém, têm consciência de que falar ou estudar uma língua indígena não os faz “mais” ou “menos” Mura e que a língua portuguesa é hoje a sua língua materna. Entretanto, entendem que o Nheengatu poderá servir futuramente como forma de defesa e valorização de sua identidade junto a outros povos e frente à sociedade envolvente.

Há, pois, verdadeira necessidade de aprendizagem da estrutura do Nheengatu no Curso de Licenciatura, mas esta aprendizagem deverá ser complementada em um curso específico, cujo encaminhamento ficará a cargo da OPIM. Tal posição foi definida pelo conjunto de professores Mura, em discussões e estudos sobre a problemática lingüística, realizados no contexto do Projeto Prolind, em dois Fóruns.

2.3. Definição de critérios para ingresso no Curso

No desenrolar do processo de elaboração da Licenciatura, ficou decidido que o máximo de vagas para o Curso seria de 60 alunos, sendo a via de ingresso um Processo

Seletivo Específico, com os seguintes critérios elaborados pela OPIM e assumidos pela UFAM: ser índio Mura; ter o Ensino Médio completo e comprovado; ser bem relacionado com a comunidade e a escola; ser maior de idade; ter bom histórico escolar; ter todos os documentos pessoais; ser escolhido e avaliado em reunião pela comunidade com registro em ata, com anuência da OPIM, Organização dos Estudantes Indígenas Mura (OEIM) e Setor de Educação Escolar Mura da Secretaria Municipal de Educação de Autazes; ter carta de autorização e ata de indicação da comunidade; assinar um termo de compromisso com a comunidade e a OPIM; respeitar o perfil do professor Mura; se na aldeia não tiver candidato, que seja indicado uma pessoa que seja procedente de outra aldeia de Autazes e esteja morando nela; o candidato escolhido pela comunidade passará por uma avaliação junto a OPIM, para verificação se está dentro dos critérios de um professor indígena; os professores que estão atuando em sala de aula terão que apresentar, no momento da inscrição para o processo seletivo, uma carta de autorização das lideranças de suas comunidades e da OPIM; quanto aos professores que estão exercendo atividades educacionais fora das aldeias, terão que apresentar, no momento da inscrição para o processo seletivo, uma carta de autorização da OPIM.

Subsidiando estes critérios estão as expectativas do povo Mura da região de Autazes que pode ser por nós conhecida nos diversos momentos em que estivemos reunidos durante o processo de elaboração do Curso.

Como resultado deste protagonismo compartilhado, pudemos perceber que os professores Mura desejam na Licenciatura formar-se em nível superior para melhor conhecer seus direitos e deveres, querem formar-se na aldeia e ajudar na permanência dos outros que formarão, querem ser pesquisadores, conhecedores e construtores de sua própria história, dentre outras justificativas para cursarem este nível de ensino, como vemos na fala a seguir:

Queremos o ensino superior para formar cidadãos Mura preparados para o dia a dia da aldeia, valorizando sua própria cultura e modo de vida, com bom relacionamento com todos. Queremos formar cidadãos Mura preparados para enfrentar o mundo moderno, que vive dos cursos e concursos. Imaginamos que o curso qualifique de forma crítica os alunos e professores, respeitando a cultura, os costumes, as tradições e o modo de vida em cada aldeia (Escola Elcy de Almeida Prado).

Conclusão

A tarefa de construir um curso novo representou um grande desafio. Desafio este bastante enriquecedor, uma vez que a elaboração se deu conjuntamente – enquanto vivência de um protagonismo compartilhado - entre os Mura e o grupo de pesquisa da Faculdade de Educação, com a participação de professores das várias unidades acadêmicas da UFAM que oferecem Cursos de Licenciatura. A interação entre estes grupos proporcionou

momentos profícuos de aprendizagem e fez crescer a responsabilidade social da UFAM na execução desta proposta – que pretende consolidar-se como realmente amazônica – exigência decorrente do compromisso social de nossa universidade que, como uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, situada no Estado com maior número de povos indígenas do Brasil⁹, reconhece a urgência do atendimento à demanda dos povos indígenas por ensino superior.

Enfatizamos aqui o protagonismo e participação indígena enquanto dados decisivos na formulação de propostas pertinentes, no sentido de uma política pública que atenda à diversidade de situações, anseios e necessidades dos povos indígenas hoje.

Notas

¹ No projeto de pesquisa “Políticas afirmativas de acesso ao ensino superior: as licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas Instituições de Ensino Superior públicas da Amazônia brasileira” atualmente em desenvolvimento, financiado pelo CNPq, interessa-nos estudar os Cursos implantados nas IES públicas na Amazônia Brasileira, dentre elas o da UNEMAT, o da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), com professores Ticuna, o da Universidade Federal de Roraima (UFRR), através do Núcleo Insikiran, com os povos Macuxi, Wapixana, Ingaricó e Taurepang, o da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), com o povo Mura e o da Universidade Federal do Acre (UFAC), destinado a atender os diversos povos indígenas daquele Estado.

² Procurando visualizar e problematizar este desafio, nossa pesquisa se norteia, dentre outras, por duas questões: 1. As iniciativas criadas pelas IES públicas da Amazônia Brasileira são coerentes com as reivindicações e expectativas do movimento indígena desta região? 2. Como tem se efetivado/garantido a participação indígena nos processos de criação e implantação de Licenciaturas específicas?

³ A reflexão aqui realizada vem também inspirada – e instigada – pelo tema das políticas públicas, dado nosso envolvimento nas etapas regionais da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. A Conferência é uma realização do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em articulação com a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI). As etapas regionais, realizadas a partir de dezembro de 2008, no total de dezoito, caracterizam-se como preparatórias da etapa nacional, a ser realizada em Brasília, em setembro de 2009. Participamos de seis delas (Rio Negro, Nordeste II, Alto Solimões, Manaus, Xingu e Marabá) enquanto palestrantes convidados pela Comissão Organizadora, nos Eixos “Participação e Controle Social” e “Diretrizes da Educação Escolar Indígena”.

⁴ Estabelecendo uma distinção entre analfabetismo, do ponto de vista lingüístico, e “analfabetismo” político, Paulo Freire afirma: “muitos analfabetos e semi-analfabetos, do ponto de vista lingüístico, são, porém, politicamente “letrados”, muito mais do que certos letrados eruditos. E não há nisto nenhuma razão de espanto. A prática política daqueles, sua experiência nos conflitos – no fundo a parteira real da consciência – lhes ensina o que os últimos não aprendem ou não conseguem aprender nos seus livros”. Freire, 1976, p. 90.

⁵ Conforme o Edital as IES podiam apresentar projetos distribuídos em três eixos: 1) Implantação de Cursos de Licenciaturas Específicos para Formação de Professores Indígenas; 2) Preparação de Cursos de Licenciaturas Específicos para Formação de Professores Indígenas, e 3) Apoio a estudantes indígenas em Cursos de Graduação.

⁶ O Grupo é ligado à Linha de Pesquisa “Formação e práxis do(a) educador(a) frente aos desafios amazônicos”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente o Grupo está composto pelos seguintes pesquisadores: Ana Alcídia de Araújo Moraes, Carlos Humberto A. Correa, Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, José Silverio Baia Horta, Rosa Helena Dias da Silva, Valéria Amed das Chagas Costa, Elciclei Faria dos Santos, Marinez França de Souza, Rita Floramar dos Santos Melo, Romy Guimarães Cabral, Cláudio Gomes da Victoria, Isabel Cristina das Chagas Ferreira, Luciana Gomes Vieira Santos e Fabiana de Freitas Pinto, além de Andreza da Silva Dorzanio (Bolsista Pibic) e Verônica Pacheco de Oliveira (Apoio Técnico).

⁷ Os Fóruns de Formação Continuada Mura, articulados pela OPIM e pelo grupo de pesquisadores da UFAM, que contaram com a participação de professores indígenas, diversas lideranças das aldeias, Agentes Indígenas de Saúde, pais, mães e alunos Mura, além do grupo da UFAM e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Autazes, foram

espaços que possibilitaram a construção de novos conhecimentos, o aprofundamento teórico e a reflexão da prática pedagógica, unindo pesquisa-ensino-extensão.

⁸ Prof. Dr. Wilmar D'Angelis, da UNICAMP.

⁹ Dados do IBGE (Censo, 2000) mostram que o Amazonas é o estado com maior população indígena, bem como aquele com o maior número de povos indígenas, 65 no total, sem contar os chamados "índios sem contato".

Referências

- BAVA, Silvio Caccia. (2004) Democracia e participação. In Os sentidos da democracia e da participação (Seminário). São Paulo: Disponível em http://www.polis.org.br/seminario/democracia_e_participacao.htm
- EIDE, Kjell. (1974) Participation et planification dans les systemes d'enseignement. IN Organisation de Coopération et de Développement Economiques. Planification et participation dans l'enseignement. Paris: OCDE, p. 313-333.
- FREIRE, Paulo. (1967) Educação como Prática da Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1976) Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- MOLTKE, Conrad von. (1975) Les conséquences de la participation. In L'École et la collectivité. Paris: OCDE.
- MOTTA, Fernando C. Prestes (2003). Administração e participação: reflexões para a educação. Educação e Pesquisa, v.29, n.2, jul./dez, p. 369-373.
- OCDE (1974). Compte rendu de la conférence. IN Planification et participation dans l'enseignement. Paris: OCDE, p. 37-75.
- SOUZA, Herbert de (Betinho) (2004) Participação. Disponível em <http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/partic/apresent/apresent.htm>
- TRILHAS DE CONHECIMENTOS / LABORATÓRIO DE PESQUISAS EM ETNICIDADE, CULTURA E DESENVOLVIMENTO – LACED / MUSEU NACIONAL / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (2004). Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas Públicas de Ação Afirmativa e Direitos Culturais Diferenciados (Relatórios de Mesas e Grupos). Brasília. Disponível em http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/desafiosES_indigenas.pdf

Correspondência

Rosa Helena Dias da Silva – Doutora em Educação pela USP, professora adjunta da Universidade Federal do Amazonas. Atua na área de Educação Escolar Indígena, desenvolvendo principalmente os temas: educação e povos indígenas, ensino superior e políticas afirmativas, povos indígenas e direito à diferença, diversidade cultural na amazônia, formação de professores e diversidade cultural, licenciatura específica para formação de professores indígenas.

E-mail: rosahelena@ufam.edu.br

José Silvério Baia Horta – Doutor em Educação - Doctorat d'Etat pela Université de Paris V (Rene Descartes). Atualmente é Professor Colaborador da Universidade Federal do Amazonas, Membro de corpo editorial do *Educação em Foco* (Juiz de Fora), Membro de corpo editorial da *Amazônida* (PPGE/UFAM) e Membro de corpo editorial da Revista Brasileira de História da Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação.

E-mail: silveriohorta@ufam.edu.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.
