

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

José Alessandro Cândido da Silva<sup>1</sup>

---

### Resumo

Neste artigo apresentamos parte de uma pesquisa que tem como eixo principal uma reflexão crítica do processo de criação do Curso Superior de Formação Docente para Indígenas no Estado do Acre. Trata-se de uma das experiências de formação de professores índios que se agrega a outras no Brasil e na América Latina, diante da recente inserção dos povos indígenas nos diversos cursos de graduação no sistema educacional. A discussão é feita a partir das tensões entre organismos oficiais, movimentos e organizações não-governamentais. O texto faz uma breve discussão a respeito da institucionalização da educação escolar indígena no Estado do Acre, que culminou numa provocação ao anseio de formação continuada pelos professores indígenas, os quais passaram a reivindicar formação em nível superior em curso específico, elemento que constitui objeto deste estudo. O surgimento 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. Em meio aos embates e conquistas percebe-se que para muitas comunidades indígenas este feito significou também a possibilidade e 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. O estudo aponta para a urgente necessidade de reflexões e ações que precisam ser empreendidas no sentido de melhor compreender a tarefa que os povos indígenas e toda a sociedade têm diante de si com o grande desafio, não de integrar, mas de conviver com a possibilidade das diferenças em todos os setores da sociedade, inclusive no espaço acadêmico.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professor da Universidade Federal do Acre – UFAC/Campus Floresta, Curso de Formação Docente para Indígenas. Endereço: Estrada Velha do Aeroporto, 3385, Bairro: Areal, Cruzeiro do Sul – Acre, Brasil. Telefone: (068) 33278060. E-mail: [alessandroczs@bol.com.br](mailto:alessandroczs@bol.com.br)

**Palavras-chave:** Educação; Educação Indígena; Acre; Licenciatura Indígena

---

## 1 EMBATES POR UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE

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 consequências do processo de contato e imposição dos não índios. Somente a partir do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federativa do Brasil, a educação escolar indígena apontou 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.

Neste contexto, 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, este estudo tencionou compreender o processo de formação de professores indígenas em nível superior que vem sendo experimentado no Estado do Acre, 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 - CFDI, ofertado pela Universidade Federal do Acre - UFAC.

De tal modo, a investigação sobre o objeto deste estudo orienta para maneira como se materializa o Curso de Formação Docente para Indígenas do Acre, uma experiência de formação superior em andamento, que se agrega a outras no Brasil e na América Latina, diante da recente inserção dos povos indígenas no sistema de ensino superior do país, que dá início a grandes transformações no campo educacional brasileiro. São retratadas no texto questões que denunciam a difícil tarefa de idealizar e fazer acontecer efetivamente a graduação específica para professores índios, evidenciando alguns de seus aspectos importantes, como as parcerias estabelecidas, os conflitos e impasses para seu estabelecimento.

Na escolha da fundamentação teórica recorreremos ao campo da História. Optou-se ainda por autores que discutem a questão do direito indígena sobre a educação institucional.

No contato com os indivíduos pesquisados, utilizamos instrumentos metodológicos da história oral, bem como o emprego das dimensões da etno-história e da história social, na medida em que o público refletido constitui um grupo racial ainda hoje segregado e, que os movimentos sociais constituídos por esses sujeitos não podem ser trabalhados fora de uma conexão entre o social e o político, 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. Para isso, conjugou-se o âmbito das dimensões da história social e política dos povos indígenas da região, tomando como abordagem a História Oral. Deste modo procedeu-se à coleta de informações através de entrevistas e depoimentos, levantando elementos da pesquisa no período entre 2009 e 2011, envolvendo tanto acadêmicos, como professores do curso empenhados na sua implementação, além de arrolamento documental, indispensável para uma leitura analítica da educação escolar indígena em nível superior no Acre.

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.

A investigação acerca da experiência em andamento revela também a partir do olhar dos acadêmicos do curso superior indígena suas dificuldades e desafios. Esta percepção constituiu um trabalho vigilante, que possibilita-nos conhecer com mais profundidade os complexos processos experimentados pelos vários sujeitos envolvidos no cotidiano desse curso.

### **1.1 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.

A temática 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 desses 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. Nessa unidade federativa, essas ações fazem parte de um arcabouço histórico que remonta o final dos anos de 1970, com os primeiros registros de experiências escolares indígenas autônomas. Todo o esforço pela demarcação das terras trazia subjacente a ideia de novos projetos sócio-culturais e educativos com escolas diferenciadas, que começaram a ser implementadas na década seguinte.

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.

Em meados da primeira década deste século foram provocadas grandes reviravoltas pelos povos nativos da região gerando discussões sobre a construção de uma graduação indígena no Acre. É necessário salientar que determinante papel teve o movimento indígena na construção desse projeto educacional; que instituições e órgãos distintos empreenderam ações na luta pela conquista da graduação indígena. Estas foram algumas das questões que buscamos conhecer neste estudo sobre a docência indígena no Extremo oeste brasileiro.

Segundo o 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.

Apoiado nos princípios da educação diferenciada nasceu o primeiro projeto de educação escolar indígena no Acre, como experiência piloto intitulada, “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. Esse programa marcou o início de uma atuação que mesclava cursos e oficinas que, além da formação de professores, formava 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 com aproximadamente 109<sup>2</sup> professores índios em serviço, e destes a grande maioria não havia concluído seus estudos no nível 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.

---

<sup>2</sup> Dado obtido no Relatório I do Centro de Formação dos Povos da Floresta (2000), fornecido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Acre.

Como fruto de um trabalho conjunto, 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 Bilíngue 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<sup>3</sup>, entre outros.

Intensa atuação no programa intercultural teve 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, foram organizados 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 linguística e ambiental, além de constituírem ocasiões onde se prenunciavam 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.

---

<sup>3</sup> 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.

## 1.2 Projetos de construção da graduação indígena

A educação escolar sempre esteve presente ao longo de toda a história de relacionamentos dos povos indígenas com a sociedade envolvente, porém, nos seus primórdios a expressão dos seus objetivos se vinculava aos interesses dos não índios. Muitos registros históricos indicam que a escola tinha em relação aos índios a intenção de integrá-los à sociedade nacional. Portanto, no passado a instituição escolar era utilizada para aniquilar culturalmente esses povos; com as garantias legais e o reconhecimento dos direitos indígenas, a escola tem sido vista atualmente 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. Foi exatamente com esse intuito que entre os anos de 2003 e 2004, a Secretaria Estadual de Educação e, sobretudo, 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 na perspectiva de uma revitalização cultural de cada grupo étnico; 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

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

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).

Essas ações indicam de forma evidente a dimensão da história política que se configura neste contexto, na medida em que as discussões são atravessadas pela noção de poder com abrangência mais extensa.

[...] a Nova História política passou a abrir um espaço correspondente para uma “história vista de baixo”, ora preocupada com as grandes massas anônima, ora preocupada com o “indivíduo comum”, e que por isto mesmo pode se mostrar como portador de indícios que dizem respeito ao social mais amplo (BARROS, 2004, p.107).

Numerosos debates e discussões sobre a questão da graduação indígena foram empreendidos abrindo caminho para a implantação de um curso de ensino superior para estes povos. 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 bilíngue; 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 envolvidas (OPIAC e CPI/AC) 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 (2006, p. 28), “[...] 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 configurou-se como uma importante conquista em relação à 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 na tentativa de proporcionar atendimento à demanda existente no Ensino Fundamental e Médio das escolas desses povos.

Uma análise pormenorizada do projeto de formação universitária e de sua estrutura permitiu concluir que estavam lançadas as sementes de um curso superior indígena pensado por organizações que tinham os mesmos objetivos. Porém, a aprovação do curso nesses moldes não encontrou sucesso, sendo o projeto reprovado. Uma questão crucial que contribuiu para esse desfecho diz respeito a ausência da instituição superior local no processo de reflexão e formulação da referida proposta. Essa conclusão é deduzida na análise feita sobre o depoimento de uma docente da Universidade Federal do Acre que acompanhara todo o histórico das ações de construção do curso superior indígena:

*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.<sup>4</sup>*

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 uma segunda 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.

<sup>4</sup> Entrevista realizada com uma professora do Curso de Pedagogia do Campus Floresta, concedida em 16/11/10. Atendendo a solicitação da docente em manter sua identidade preservada, conferiu-se-lhe o pseudônimo de Mariana. Utilizaremos para transcrições de depoimentos e dados fonte Comic Sans MS, corpo 11 e itálico (Nota dos Editores).

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

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 próprias 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 lembrar que a partir da presença da universidade nesse cenário, todo o discurso da criação do curso superior passou a ser apresentado sob o ponto de vista academicista. Esta condição constituiu um campo de tensões entre os diversos segmentos interessados. Inevitavelmente, muitos objetivos definidos na primeira proposta acabaram sendo ressignificados, resultando algumas vezes em distorções quanto aos ideais indígenas.

No uso de um dos caminhos metodológicos oferecidos pela História, mais uma vez recorreremos à história oral, com o intuito de demonstrar a situação de imposição de determinações políticas se constata na declaração feita por importante liderança daquele momento, quando ocupava o cargo de presidente de uma das organizações de ampla influência no processo de construção desse projeto. Seu depoimento concedido por meio de entrevista, sob a condição de não ser identificado para preservar sua imagem dentro da instituição tendo em vista que é acadêmico nos levou a nominá-lo ficticiamente como Reginaldo, que se expressou nos termos,

*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 diagnostico 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 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, implantá-lo, só é possível com o apoio das comunidades étnicas e de outras instituições.<sup>5</sup>*

Sobre cada proposta de curso superior apresentada observou-se embates e 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 imenso cansaço e de anos de espera “aceitarem” o Programa Integrado de Licenciaturas para Professores Indígenas da Amazônia Sul - Ocidental, proposto pela UFAC.

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 atual Curso de Formação Docente para Indígenas. Essa proposta foi produzida a partir do diálogo com representantes das diferentes etnias<sup>6</sup>, 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<sup>7</sup>, 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 síntese, o documento consolidava as relações de parceria entre vários segmentos sociais, depois de longos debates, sendo “aceito” por

---

<sup>5</sup> Entrevista realizada em 30/11/09, com Reginaldo, ex-presidente da Organização dos Professores Indígenas do Acre, cujo papel foi decisivo na luta pelo curso superior indígena no Estado.

<sup>6</sup> Os Puyanawa, Katukina, Arara, Shawãdawa, 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.

<sup>7</sup> 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.

lideranças, professores indígenas e aprovados pelos docentes representantes de diferentes unidades acadêmicas<sup>8</sup>.

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. Evidentemente, a abertura da instituição para um curso dessa natureza conferiu-lhe um grande avanço no atendimento às demandas socioculturais da região amazônica, sobretudo, pela ampliação de sua atuação com os povos da Amazônia.

### 1.3 A construção do projeto pedagógico de licenciatura indígena

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 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 bilíngue 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

---

<sup>8</sup> Nas discussões e debates, além dos organismos locais referentes à educação e às questões indígenas, foi 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.

saberes científicos e as necessidades das comunidades indígenas em seus modos próprios de aprendizagem. 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 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. Nesse sentido, o documento prioriza 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.

Deste modo, o Curso de Formação Docente para Indígenas apresentou 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 (envolvete), 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.<sup>9</sup>*

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, há alguns problemas internos às aldeias que surgem em relação à compreensão desse modelo educacional por parte de alguns pais e as lideranças, ao afirmarem que a educação escolar indígena serve apenas para ensinar a ler e escrever, e acreditam ser este seu papel. Uma

---

<sup>9</sup> Entrevista concedida por Lucas Manchineri, acadêmico do Curso Superior Indígena, realizada em 30/08/10.

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). Como esse critério não tem sido atendido tendo em vista a diversidade da realidade educacional do Estado, pois há uma significativa presença de docentes indígenas atuando no nível fundamental e médio sem a formação adequada e, em alguns casos, até sem a certificação do Ensino Médio. 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.<sup>10</sup>*

Diante desse posicionamento entende-se que a formação deve acontecer numa condição ética - política, a partir de uma orientação pedagógica capaz de manter seus alunos e familiares nas suas terras, no desenvolvimento dos trabalhos comunitários, focada nas comunidades e não na cidade ou no mercado de trabalho.

Com o curso em andamento, resta ainda, observar como estão acomodadas 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

<sup>10</sup> Entrevista concedida pelo acadêmico do Curso de Formação Indígena, José Benedito, em 30/08/10.

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.

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 psico-sociais, 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 colaborar 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. Assim, um dos canais para efetivação da extensão neste curso tem se dado por meio dos 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.

A conjetura 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 acerca da realidade local e da sociedade em geral.

Neste ano de 2013, ao concluírem o curso, os acadêmicos receberão 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.

Os professores que atuam no curso, ao realizarem seus planejamentos estão sempre a indicar novos itens bibliográficos, documentais e filmográficos como necessários, compondo uma listagem para aquisição. No entanto, sérios problemas têm sido enfrentados nesse aspecto, pois três anos e meio após o início do curso, não se adquiriu sequer 5% de tudo o que está classificado como necessário revelando um problema institucional. Evidentemente que isso traz ampla consequência na medida em que contribui para distanciar a prática pedagógica do curso como um todo das reais necessidades das comunidades indígenas. Diante disso, torna-se necessário não perder de vista que o eixo central do CFDI indica sempre para a unidade entre sabedoria tradicional e 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, 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 é necessário ressaltar 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 superior indígena, 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 e o pluralismo cultural a partir da constituição demográfica da própria 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.

Tanto o aprendizado alcançado, como o que está por ser adquirido constituem uma grande experiência para a carreira profissional dos docentes, que na maioria começaram sua trajetória frequentando a escola do não índio, 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 linguística, 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.

#### 1.4 A logística para o funcionamento do curso e suas limitações

Como a universidade se preparou para atender a essa nova demanda? A logística relacionada à infraestrutura 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; providência de transporte para o deslocamento dos alunos indígenas, levando-se em conta os períodos em que 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; e, por fim, a prestação de assistência médica aos discentes durante o período das fases Presenciais (Projeto Político Pedagógico do CFDI, 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 diversas. O andamento do curso acontece, porém sem a qualidade esperada. Atribui-se entre outros fatores, até o momento, ao fato das parcerias com outras instituições e órgãos ficarem restritas ao registro escrito, sem acordos prévios de obrigatoriedade.

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. Mas, a questão é: quais e onde estão os parceiros?

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. Para usar de franqueza, reiteramos que os parceiros estão definidos apenas no quadro teórico de criação do curso, e que na prática, tem se contado apenas com minguidas ofertas do governo do Estado, quando solicitado.

Tem se verificado inúmeras limitações, como por exemplo, na execução de uma das fases presenciais que só recentemente têm 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. A 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 estada 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 municípios que têm índios acadêmicos do curso. O deslocamento dos professores inicialmente foi 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 assessores e coordenadores pedagógicos de escolas indígenas [no município de Feijó - Acre há assessores pedagógicos 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, destaca-se como grande dificuldade, 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 efetiva do estágio supervisionado. Sobre este aspecto, embora alguns acadêmicos não quisessem se identificar ao discutir 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 construíram 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 frequentam 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 continuará a ser conquistado a duras penas porque, apesar de terem ocorrido, nos últimos anos, escassas melhorias que beneficiam esses povos, como o curso superior indígena, que prevê uma educação diferenciada, muito ainda necessita ser feito para que estas sociedades de fato adquiram o reconhecimento que tanto anseiam.

A educação escolar em terras indígenas e a graduação específica para estes povos constituem ações políticas em que se defrontam concepções e práticas sobre o lugar dos índios na sociedade brasileira, onde leis inovadoras se deparam com práticas arcaicas, por meio das quais os povos indígenas têm buscado o exercício de uma nova cidadania. Assim, esperamos com esse breve estudo ter aberto caminhos para que outros 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 de graduação indígena em andamento 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 do Acre não se faz distinta e seus componentes constituem sérios obstáculos para a permanência dos índios na universidade. É um desafio que precisa ser superado, ao lado, de medidas administrativas necessárias para que os objetivos comunitários e o institucional alcancem êxito.

Apesar da primeira turma se constituir em geral de acadêmicos indígenas, são todos diferentes, prenes de suas culturas, valores, tradições e muita sabedoria também distintas. Trata-se de indivíduos que moram em municípios, comunidades e aldeias diversas entre si. 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 linguísticas, 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, 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 condições 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).

Por fim, este estudo destaca que não se trata apenas de questionar o direito dos povos indígenas ao ensino superior, mas das instituições de ensino superior se perguntarem sobre que tipo de ensino oferecem aos povos indígenas. Portanto, a UFAC e outras universidades que atuam com o público indígena apesar das iniciativas e abertura, têm o grande desafio de repensar e construir novas concepções de ensino que, superando a fragmentação e questionando o saber academicamente sedimentado e hegemônico, que está subjacente em nossas práticas pedagógicas, possam permitir o exercício constante da interculturalidade em todas as abordagens da realidade. Nessa perspectiva, a educação superior – a experiência de formação docente em andamento no Acre - pode contribuir, significativamente, para criar melhores condições de sustentabilidade e autonomia para as populações indígenas do extremo oeste brasileiro.

---

## TEACHING IN THE FAR WEST INDIAN BRAZILIAN: AN EXPERIENCE OF TRAINING IN PROGRESS

### Abstract

In this article we present part of a research whose main axis of a critical process of creating the Teacher Training Course for Indigenous in Acre. This is one of the formative experiences of Indian teachers who adds the other in Brazil and Latin America, given the recent inclusion of indigenous peoples in various undergraduate courses in the educational system. The discussion is made from the tensions between official bodies, movements and

nongovernmental organizations. The text provides a brief discussion of the institutionalization of indigenous education in the state of Acre, which culminated in a challenge to the desire for continuing education by indigenous teachers, which increased the demands on higher level training course specific element that is the subject of this study. The emergence of a higher education for Indians in the westernmost region of Brazil is an experience of expanding the capacity of communities to organize their activity in school education. Amid the struggles and achievements realizes that for many indigenous communities made this also meant the possibility and guarantee a recovery of traditional culture, by building a curriculum based on the dialogue between scientific knowledge and the needs of those communities. The study points to the urgent need for reflections and actions that need to be undertaken to better understand the task that indigenous peoples and the whole society are faced with the great challenge, not to integrate but to live with the possibility of differences in all sectors of society, including the academic space.

**Keywords:** Education; Indigenous Education; Acre; Indigenous Degree

---

## LA ENSEÑANZA INDÍGENA EN EL EXTREMO OESTE BRASILEÑO: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN CURSO

### Resumen

En este artículo presentamos parte de una investigación que tiene como eje principal una reflexión crítica del proceso de la creación del Curso de Formación de Docentes de los pueblos indígenas en el estado de Acre. Esta es una de las experiencias formativas de los docentes indígenas que se suma otras en Brasil y América Latina, dada la reciente inclusión de estos pueblos en diversos cursos de pregrado en el sistema educativo. La discusión se hace de las tensiones entre los organismos oficiales, los movimientos y las organizaciones no gubernamentales. El texto ofrece un breve análisis de la institucionalización de la educación indígena en el estado de Acre, que culminó en un desafío a la voluntad de la formación continua de profesores indígenas, que se incrementaron las demandas de mayor elemento de nivel de curso de formación específica que es objeto de este estudio. La aparición de una educación superior para los indígenas en la región occidental de Brasil es una experiencia de

expansión de la capacidad de las comunidades para organizar su actividad en la educación escolar. En medio de las luchas y los logros se da cuenta de que para muchas comunidades indígenas hicieron esto también significaba la posibilidad y garantizar una recuperación de la cultura tradicional, mediante la construcción de un plan de estudios basado en el diálogo entre el conocimiento científico y las necesidades de esas comunidades. El estudio señala la necesidad urgente de reflexiones y acciones que deben llevarse a cabo para entender mejor la tarea que los pueblos indígenas y la sociedad en general se enfrentan al gran reto, pero no para integrar a vivir con la posibilidad de diferencias en todos los sectores de la sociedad, incluido el espacio académico.

**Palabras clave:** Educación; Educación Indígena; Acre; Grado Indígena

---

#### REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação/Centro de Formação dos Povos da Floresta. Relatório 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. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de janeiro de 2001.

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. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para a Formação de professores Indígenas – Brasília: MEC-SEF, 2002.*

BRASIL. Ministério da Educação. Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação para Docentes Indígenas - CFDI. 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 Indígena: 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.

SILVA, José Alessandro C. *A Institucionalização da escola indígena no Vale do Juruá: das lutas e impasses à conquista da graduação.* 2011. 341f. Monografia (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

**Data de recebimento: 31/12/2012**

**Data de aceite: 29/01/2013**