



Autonomia e Interculturalidade. Uma experiência decolonial de educação indígena superior na UFAM

Ivani Ferreira de Faria¹ (Universidade Federal do Amazonas - ivanifaria@ufam.edu.br)

Resumo. Não estamos mais na era do ensino, mas da aprendizagem. Temos que compreender que educação e escola são instrumentos políticos de um povo, principalmente para os povos indígenas que vêm re-existindo as violências físicas e simbólicas por mais de 500 anos decorrentes da pressão da sociedade ocidental capitalista. Trabalhar com povos indígenas requer desconstruir paradigmas positivistas, cartesianos e individualistas postos pela ciência moderna e pela sociedade capitalista, urbana e industrial ou pós-industrial e da informação. Nesse sentido, o artigo pretende demonstrar a partir da experiência da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável/UFAM que o respeito à autonomia dos povos indígenas é fundamental para a construção de projetos próprios de educação indígena superior fundamentados em suas culturas. Entendemos que, a partir de suas concepções de universidade, com a criação de inovações e de tecnologias sociais no âmbito acadêmico, pedagógico e administrativo, de metodologias decoloniais participantes e da interculturalidade é possível romper as barreiras da colonialidade presentes nas universidades brasileiras. Mas para isso é necessário um esforço institucional, a decolonização e união dos professores com compromisso, respeitando a autonomia dos povos indígenas para que sejam capazes de superar os egos e colonialidade do saber.

Palavras-chaves: Aprendizagem pela Pesquisa. Inovações acadêmicas. Tecnologias sociais. Currículo pós-feito. Licenciatura Indígena.

Autonomy and Interculturality. A decolonial experience of higher indigenous education at UFAM

Abstract. We are no longer in the era of teaching, but of learning. We have to understand that education and school are political instruments of a people, especially for indigenous peoples who have been experiencing physical and symbolic violence for more than 500 years resulting from the pressure of Western capitalist society. Working with indigenous peoples requires deconstructing positivist, Cartesian and individualist paradigms posed by modern science and capitalist, urban and industrial or post-industrial and information society. In this sense, the article intends to demonstrate, based on the experience of the Indigenous Educational Policies and Sustainable Development Graduation/UFAM, that respect for the autonomy of indigenous peoples is fundamental for the construction of indigenous higher education projects based on their cultures. We understand that, based on their conceptions of universities, with the creation of innovations and social technologies in the academic, pedagogical and administrative spheres, participating decolonial methodologies and interculturality, it is possible to break the barriers of coloniality present in Brazilian universities. But this requires an institutional effort, the decolonization and union of teachers with commitment, respecting the autonomy of indigenous peoples so that they can overcome egos and the coloniality of knowledge.

Keywords. Learning through research. Academic innovations. Social technologies. Post-made curriculum. Indigenous Degree.

¹ Pesquisadora do Laboratório Dabukuri - Planejamento e Gestão do Território na Amazônia - UFAM e professora na Especialização Internacional Epistemologia do Sul - CES/ CLACSO.



Reflexões iniciais

Para falar de povos indígenas na contemporaneidade, inicialmente temos que reconhecer o processo colonial civilizatório implementado pelos portugueses em 1500 que expropriou, desterritorializou, vários povos originários reduzindo-os a 305 povos indígenas (IBGE, 2022) com uma população de 1.693.535 pessoas (IBGE, 2022), representando 0,83% da população brasileira, transformando seus territórios nessa terra hoje chamada Brasil.

Os portugueses, além de terem promovido o genocídio de cerca de 5 milhões de indígenas que ocupavam essa terra, também promoveram o etnocídio e o epistemicídio, necessários para o êxito do processo colonial, ainda em curso, com novas roupagens e estratégias. Em curso porque esse processo ainda não acabou e assistimos, a todo momento, exemplos de resistências pelos povos que lutam por suas terras, suas culturas, suas formas próprias de saberes e fazeres, suas epistemologias próprias diante dos conflitos sociais e territoriais entre eles e madeireiras, garimpeiros, empresas mineradoras, agronegócio e a insistência da sociedade ocidental capitalista em integrá-los à sociedade nacional de forma velada pelo sistema educacional vigente.

Cada povo com sua cultura tem processos próprios de educação e formas próprias de aprendizagem que foram ou estão sendo destruídos pelo processo colonial em todo o mundo.

Dentre as estratégias usadas pelos colonizadores, a escola foi e continua sendo um dos instrumentos eficazes e vem, ao longo dos tempos, surtindo efeitos, como dizia uma liderança Tariano do Alto Rio Negro: "Indígenas com cabeça de branco". É a máxima do processo civilizatório "Marrons por fora e brancos por dentro". Máxima que, no Brasil, é conhecida como a política integradora e assimilacionista do Estado: "integrar os indígenas à sociedade nacional". Entenda-se transformá-los por dentro fazendo que esqueçam, que desprezem suas culturas, suas formas próprias de aprendizagem, seus modos próprios de gestão de suas terras, sua organização social e política, suas cosmologias, ou seja, o processo educacional fundamentado em suas culturas e cosmologias.

Essa escola convencional, conservadora e instrucionista (Demo, 2003), implementada desde o período colonial, impera até os dias atuais no processo educacional indígena, mesmo após o reconhecimento institucional do direito a uma educação própria e diferenciada pelos diversos povos no Brasil, a partir de 1988. A maioria das escolas indígenas pouco se diferencia



de outras escolas da sociedade nacional e continua a fortalecer o etnocídio e o epistemicídio entre os diversos povos e culturas.

O modelo de escola predominante proposto pela sociedade ocidental (instrucionista e conservadora), principalmente no sistema público no Brasil, ainda prima pela teoria em detrimento da prática; pela sala de aula como espaço único de ensino²; pelo ensino em detrimento da aprendizagem; pela transmissão de conteúdo, da informação (decorar, reproduzir, copiar) em detrimento da produção de conhecimento; pelo livro didático como única fonte de leitura e informação; pelo perfil do professor como protagonista do conhecimento e pelo estudante como objeto - passivo e ignorante.

Escola como espaço único de aprendizagem³, no sentido de uma construção edificada para esse fim (sala para aula), não existia para os povos indígenas até a chegada dos missionários, agentes fundamentais no processo de colonização. A escola, para eles, é qualquer espaço no qual o processo de aprendizagem ocorre: na mata, durante a caçada; na roça, plantando; no rio, pescando, tomando banho ou brincando; na maloca ou em casa, no tempo do descanso ou no de dormir; no tempo de comer, sempre coletivamente, independente do lugar onde estivessem; no tempo de festas e rituais.

O processo de aprendizagem ocorre na prática, “aprender fazendo”, observando e fazendo com os mais velhos e sábios, quando os princípios, os valores culturais, sociais e políticos são afirmados e demonstrados pelas histórias, pelas narrativas, pela oralidade. Os espaços e os tempos de aprendizagem são diversos, plurais e flexíveis. A escola não está separada da comunidade, mas se integra a ela.

Vários intelectuais e pesquisadores indígenas e não indígenas se debruçaram sobre a discussão acerca da Educação Escolar Indígena e da Educação Indígena a fim de discerni-las para elaborarem propostas educacionais que viessem a contrapor a colonialidade (Quijano, 2005).

² Ensino significando que algo deve ser ensinado, copiado, padronizado, treinado, ades-trado repetido condicionando os estudantes e transformando-os em objetos de manipulação, próprio de uma educação instrucionista, autoritária e bancária, como afirmado por Paulo Freire, 1982. Assim, uma educação democrática e emancipatória prima pela aprendizagem e por esse motivo utilizamos a concepção de aprendizagem.

³ Lembramos que, desde o século XIX, vários educadores, pedagogos, psicopedagogos vêm afirmando que a sala de aula não é e nem deve ser o único espaço de aprendizagem e que, com o aprender praticando pesquisando, se aprende melhor, observam John Dewey 2005; Paulo Freire, 1985; Pedro Demo, 2003; Lawrence Stenhouse, 2007.



Afirmam que a Educação Indígena é a praticada e implementada pela família no âmbito da comunidade, fundamentada nos conhecimentos originários, nos valores, princípios, tradições e costumes da cultura de cada povo, como destaca Luciano (2006): "transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas". Desse modo, a educação ocorre segundo o autor, pela transmissão dos valores tradicionais ao longo do desenvolvimento dos indígenas, ou seja, por meio dos saberes originários transmitidos oralmente de geração a geração (Meliá, 2008).

A Educação Escolar Indígena foi implementada e formalizada institucionalmente por meio da escola na qual conhecimentos indígenas e não indígenas seriam desenvolvidos juntos. "A Educação Escolar Indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (Luciano, 2006:129).

No entanto, tanto pesquisadores indígenas e não indígenas e o sistema educacional, ainda separam a cultura da educação como se a educação não fosse resultante ou definida pela cultura de um povo. Nessa perspectiva, a cultura, costumes, valores princípios éticos, morais e epistêmicos se aprende em casa com a família e na escola se aprende outros conhecimentos não indígenas e valores e epistemes da sociedade nacional e ocidental, como dizem, de forma intercultural.

Porém, temos verificado que isso não ocorre, pois ainda predomina o conhecimento e princípios da sociedade ocidental em detrimento das suas culturas e epistemes tanto na educação básica quanto superior.

Vale ressaltarmos que a Educação Escolar Indígena e a escola indígena foram reconhecidas por meio de várias legislações após 1988. O Estado brasileiro, por meio da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 231 (uma conquista do movimento indígena), por exemplo, re-conheceu as formas próprias de organização cultural, social e política dos povos indígenas, assim como o direito à Terra e à autonomia de sua gestão, excetuando-se o subsolo, o que significou importante passo para a construção de uma Educação Escolar Indígena.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, n.p.).



Assim, legislações foram criadas com o intuito de assegurar os direitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, entre elas: os artigos 78 e 79 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que esta-belece as Diretrizes e Bases da Educação acional (LDB); o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; a Resolução nº 1-CNE/CP, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio; o Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos indígenas e Tribais.

Destacamos que, se a Constituição brasileira fosse respeitada integralmente, não seriam necessárias tantas legislações complementares. A partir da autonomia, os indígenas poderiam definir sobre o como devem ser as escolas, os princípios pedagógicos, políticos, metodoló-gicos, conforme seus anseios, cultura e projetos societários. Ao Estado, nas suas esferas administrativas educacionais, caberia apenas o reconhecimento e a regulamentação.

Nessa perspectiva, questionamos o seguinte: as escolas indígenas, os cursos e licenciaturas interculturais implementados pelo sistema público de educação, em todas as esferas governamentais, cumprem as leis e asseguram esse direito, de fato, no sentido de ocorrem nas línguas maternas, com conteúdo específico e formas próprias de educar e aprender de cada povo/cultura e suas epistememes?; os projetos político pedagógicos diferenciados têm sido aprovados pelas secretarias de educação, seja para a educação básica, seja para a educação superior?; esses projetos políticos e pedagógicos são interculturais de fato e respeitam a autonomia dos povos?; as estruturas administrativas, com sua lógica linear e burocrática, são apropriadas para comportar uma concepção indígena de educação, de universidade com suas epistemologias e cosmologias conforme as suas culturas?

A educação, assim como a escola, deve e serve para fortalecer os princípios sociais, culturais, políticos e éticos de uma sociedade. Serve para formar a identidade do ser social conforme a sua cultura para aprender a viver em sociedade. Sob essa perspectiva, pretendemos demonstrar que o respeito às autonomias dos povos indígenas é fundamental para a construção de projetos próprios de educação indígena superior. Entendemos que, a partir de suas concepções de universidade, com a criação de inovações e de tecnologias sociais no âmbito



acadêmico, pedagógico e administrativo, é possível romper as barreiras da colonialidade presentes nas universidades brasileiras.

De fato e de direito: do arcabouço legal à situação da educação e da escola indígena

A educação e as escolas indígenas, de acordo com a legislação da Educação Escolar Indígena nacional e internacional supracitadas, deveriam funcionar observando as culturas, as línguas, a organização social e política de cada povo, tanto na educação básica quanto na superior, ou seja, de forma diferenciada conforme seus contextos socioculturais e territoriais. A escola indígena deve ser bilíngue, intercultural e ter currículo com conteúdo, calendário e processos de aprendizagem próprios.

A Resolução n. 5, de 22 de junho de 2012, uma das mais recentes, estabelece objetivos e caracterização da Educação Escolar Indígena, da escola indígena, do projeto político pedagógico, do currículo das escolas indígenas e da avaliação.

Verificamos, no entanto, que na prática a situação é outra. As escolas indígenas, apesar de todo o esforço das lideranças, pouco se diferenciam das demais escolas públicas do país, salvo algumas exceções. Os currículos e os conteúdos são os mesmos, iguais aos dos livros didáticos de geografia, história, matemática, escritos na língua portuguesa, usada como língua de instrução. Há o predomínio dos conhecimentos e das epistemologias da ciência ocidental moderna, que se organiza de forma disciplinar e por áreas do conhecimento (Faria, 2022:134).

Um estudante Tukano da Escola Estadual Indígena em Taracuí, no rio Uaupés, na Terra Indígena Alto Rio Negro (município de São Gabriel da Cachoeira/ AM), estuda o mesmo conteúdo que um estudante de uma escola pública em Manaus, São Paulo ou Recife. Podemos dizer que o que existe de indígena são os professores, os estudantes e a Terra Indígena onde está localizada a escola, quando é o caso, e às vezes o nome da escola⁴.

Conforme Faria (2022:136) a pesquisa “Quais os desafios na implantação da Educação Escolar Indígena no Rio Negro?”⁵, realizada por estudantes indígenas da turma Yêgatu/2014,

⁴ Muitas escolas indígenas ainda têm nome de santos, padres e pastores, resquícios do processo de catequização e evangelização pelos missionários tanto católicos quanto evangélicos. Ex. Escola Indígena Pastor Jaime; Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus, em Taracuí; Escola Estadual Indígena São Miguel em Iauereté na TI Alto Rio Negro e na sede de São Gabriel da Cachoeira, Escola Municipal Indígena Dom Miguel Alagna e outras.

⁵ O resultado da pesquisa foi publicado em 2016, no Caderno de Pesquisa Yêgatu/ Resewa, nº 3. Texto produzido coletivamente pela turma com orientação dos professores Higino Tenório Tuyuka e Ivani Ferreira de Faria e colaboração de Mateus Coimbra e Diego Ken Osoegawa.



da Licenciatura Indígena da UFAM, no período de 2014 a 2016, chegou aos seguintes resultados:

- não existem livros específicos e tão pouco escritos nas línguas indígenas para uso das escolas. Os poucos que existem, na sua maioria são cartilhas para alfabetização. Geralmente, a língua indígena é usada quando os estudantes não entendem o professor que, às vezes, não consegue explicar os contextos na língua portuguesa. Tais cartilhas não podem ser consideradas bilíngues, porque há o predomínio da língua portuguesa nos materiais educacionais, e como língua de instrução, enquanto a língua materna é usada em alguns momentos ou no dia da aula de língua indígena, que consta geralmente no currículo. Nesse sentido o que existe são alguns procedimentos de bilinguismo, considerando que poucas escolas possuem uma política linguística definida;
- livros com conteúdo fora do contexto sociocultural e territorial dos estudantes, o que dificulta o entendimento, principalmente nas séries ou anos iniciais;
- espaços e tempos de aprendizagem reduzidos à sala de aula, onde os estudantes ficam confinados durante 4 ou 5 horas, seguindo as diretrizes do sistema educacional não indígena;
- metodologias, na maioria das escolas, restritas ao uso do livro didático enviado pelas secretarias de educação, às vezes em número insuficiente para todos os estudantes, fazendo com que o professor escreva o conteúdo no quadro para que os estudantes copiem no caderno, depois a explicação do conteúdo é sempre dada de forma teórica, expositiva e instrucionista;
- currículos disciplinares, conforme as diretrizes das secretarias de educação;
- imposição, pelas secretarias de educação, de sua concepção de Educação Escolar Indígena, alheia à autonomia do povo/comunidade. Registramos que a maioria dos projetos político pedagógicos, elaborados coletivamente pelas comunidades-escolas, conforme preconizado pela legislação vigente, não são aprovados pelos conselhos de educação seja municipal ou estadual⁶. Sempre pedem para alterar a forma de avaliação porque é descritiva, sem nota. Nessa modalidade os pais e as lideranças também avaliam os estudantes ou ainda porque não têm disciplinas e trabalham com temas geradores ou pela pesquisa (Yêgatu Resewa, 2016), ou seja, desrespeitando seus direitos constitucionais, suas autonomias e a legislação vigente (Faria, 2022:137).

Então, os problemas começam a aparecer. A maioria dos professores e estudantes indígenas do Amazonas e, principalmente na região do Alto Rio Negro, são falantes de suas línguas maternas e os livros vêm com conteúdo totalmente fora de seus contextos culturais e territoriais. Não se estuda a história dos povos indígenas, a organização espacial de suas aldeias e territórios, nem a organização social e política do passado e nem a atual; nem os princípios da educação escolar são fundamentados em suas epistemologias próprias. Essa "escola indígena" acaba enfraquecendo a cultura e a identidade étnica dos povos, possibilitando que suas línguas

⁶ O caso da Escola Indígena diferenciada Utapinozona, Tuyuka, na TI Alto Rio Negro, que, até o momento, não teve o ensino médio reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas. Apenas o PPP do ensino fundamental foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. <https://www.youtube.com/watch?=&omzOBBUgNw>



maternas, seus conhecimentos, suas cosmovisões sejam discriminados e esquecidos, como se não tivessem valor, e fortalecendo uma cultura que não é a deles, é a do colonizador, da sociedade envolvente ocidental moderna.

Diante disso, no Amazonas e especificamente no Alto Rio Negro, criou-se a concepção de escola indígena diferenciada para se distinguir da outra "escola indígena" que utiliza metodologias e princípios da educação e da escola, que os indígenas denominam de convencional (a da sociedade ocidental e colonial).

As escolas indígenas diferenciadas, poucas existentes, pelos motivos já expostos, possuem projetos político pedagógicos que trabalham as línguas maternas como línguas de instrução e de alfabetização, usam metodologias de aprendizagem conforme suas culturas, na prática, com apoio da oralidade, produzem materiais para séries iniciais. São interculturais pois o conhecimento não indígena e outros são inseridos à medida da necessidade e escolhidos por eles e não impostos pelo sistema educacional.

Contudo, como ser diferente se os cursos de formação para professores indígenas em nível médio, na modalidade do magistério, ou em nível superior, seguem também o mesmo modelo. Não preparam os professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas de fato, ou seja, nas diferenciadas, fundamentadas em suas epistemologias, mas sim para continuarem o processo colonial a partir de uma educação convencional.

A maioria dos cursos superiores para formação de professores indígenas no Brasil também repete o que acontece nas escolas indígenas da educação básica. Têm os mesmos conteúdos, currículos, processos de aprendizagem, funcionando apenas na língua portuguesa; são realizados nas cidades, deslocando tanto os estudantes quanto o conhecimento da Terra Indígena do seio de suas famílias e do contato com os mestres sabedores que são os anciões. Organizam-se predominantemente com grade curricular pré-estabelecida, composta por disciplinas de matrizes teóricas e epistemológicas da ciência ocidental; desenvolvem os mesmos tipos de trabalhos (leituras de textos definidos para discussão ou seminários); utilizam a avaliação quantitativa por nota, efetuada por professores não indígenas, salvo algumas exceções. "Educação de branco para índio", promovendo o epistemicídio, à medida que se impõem, de forma velada, sob a égide da pluralidade, da democracia e de uma universidade inclusiva, a concepção de mundo e as epistemologias alienígenas às dos indígenas, o que mantém o processo assimilacionista e civilizatório.



A resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015/CNE/MEC, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas:

I -respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;
II -valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

III -reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV -promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;

V -articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;

VI -articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas:

I -Formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;

II -Fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas;

III -desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas;

IV -Fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;

V -Promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e

VI -Promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Ainda, conforme a resolução supracitada, a formação deve ser em cursos específicos:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de nível Médio nas modalidades normal ou técnica.



Sobre os projetos pedagógicos dos cursos e as propostas curriculares, indica que devem ser construídos de forma coletiva e atendendo às especificidades e singularidades culturais de cada povo:

Art. 8º Os projetos pedagógicos de cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes.

Art. 9º Em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, os projetos pedagógicos de cursos devem ser construídos tendo como base:

I - As especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística;

II - As formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena;

III - A necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas;

IV - A relação entre territorialidade e Educação Escolar Indígena, estratégica para a continuidade dos povos e das comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de bem-viver; e

V - A relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes.

Art. 10. Os projetos pedagógicos de cursos devem indicar, para as instituições formadoras, estratégias necessárias à oferta de formação inicial e continuada de professores indígenas com a requerida qualidade sociocultural, visando a assegurar o direito ao acesso, à permanência e à conclusão exitosa do formando indígena

Art.11. As propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da Educação Escolar Indígena, devem ser construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena.

Art. 12 (...)

VI - A pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas

IX - A participação indígena na gestão e na avaliação dos programas e cursos de formação de professores indígenas

Autonomia e direito à educação superior própria: Inovações e tecnologias sociais (pedagógicas, acadêmicas e administrativas)

A Universidade Federal do Amazonas possui, em 2023, 112 cursos de graduação nas mais diversas áreas do conhecimento - dois deles específicos para povos indígenas. São eles: o curso de Formação de Professores Indígenas, vinculado à Faculdade de Educação e o curso de



Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, ofertado atualmente pela Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais/IFCHS⁷.

Dos 112 cursos existentes, 111 seguem a lógica linear da educação superior com currículos disciplinares fechados, avaliações quantitativas por nota, metodologias de ensino focadas mais na teoria do que na prática, com hegemonia da monocultura do saber da ciência e sociedade ocidental, ou seja, seguem o modelo padrão MEC de Educação. Mesmo o Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas e Interculturais /PROLIND tem um modelo seguido pela maioria dos cursos. O que não deveria ocorrer, pois não cabe modelo à educação indígena: os povos indígenas têm formas próprias de educação, segundo seus princípios culturais e cosmológicos, e autonomia para decidirem como querem formalizar seus sistemas educacionais.

Respeitando a autonomia dos povos indígenas e a legislação vigente, em 2009, nasceu o curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, ofertado pela IFCHS, em parceria com a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro/FOIRN.

Não foi um projeto elaborado pelos professores da UFAM e levado até os povos indígenas para apenas referendá-lo ou mesmo para participarem somente em alguns momentos. Partiu da demanda deles. A reivindicação das lideranças e das associações indígenas por cursos específicos para atender uma região composta de 23 povos indígenas⁸, data de 1992, com a implantação da Licenciatura em Filosofia, o primeiro curso de graduação oferecido pela UFAM em São Gabriel da Cachoeira que continuou com a oferta de cursos de graduação seguindo fielmente os Projetos Pedagógicos dos cursos da sede/Manaus como Geografia, Ciências Sociais, Matemática, Letras e Pedagogia.

No entanto, em 2004, como resultado do Seminário sobre o Ensino Médio promovido pela SECAD/MEC, a "Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro" - FOIRN e o

⁷ Desde sua criação, em 2009, até 2014, o curso era vinculado diretamente à Reitoria por meio de uma coordenação do PROLIND, pois havia a proposta da construção do Centro Universitário Indígena do Alto Rio Negro - CUIA no município de São Gabriel da Cachoeira/AM, que infelizmente não ocorreu, embora o projeto tenha sido entregue ao MEC. Naquele tempo, as atividades administrativas e acadêmicas funcionavam no laboratório Dabukuri - Planejamento e Gestão do Território, vinculado ao Departamento de Geografia, no qual eu era lotada. Diante disso, institucionalmente, a criação do curso está vinculada ao Laboratório Dabukuri e ao curso de Geografia.

⁸ O Alto Rio Negro é a região mais plurilíngue do continente americano 23 povos diferentes pertencentes a quatro famílias linguísticas: Tukano Oriental (Tukano, Tuyuka Desana, Wanano, Piratapuya, Kubeo Tatuio, Ara:passo, Bará, Barasana, Yeba Mahsa, Juriti, Makuna e outras.), Aruak (Baniwa, Kuripako, Tariano, Werekena) e Uuapés-Japurá (Nadeb, Daw, Yuhup, Hupda) e Yanomami.



"Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro" - COPIARN, solicitaram, durante a Semana Acadêmica "Wakotinay Yauara Akanga", do Polo da UFAM/São Gabriel da Cachoeira, por meio da Carta de São Gabriel, que a UFAM discutisse e implantasse cursos específicos para indígenas a partir da identidade cultural e territorial.

A proposta foi aceita pelo pró-reitor de Ensino de Graduação, prof. Bruce Osbome, representante da administração superior da UFAM na Semana Acadêmica, que resultou na criação de uma comissão⁹, no final do evento, para discutir a proposta do primeiro curso de graduação dirigido especificamente para indígenas a ser implantado pela UFAM na região do Alto Rio Negro.

Assim, a ideia dessa licenciatura foi levada pela comissão, em 2005, para ampla discussão por meio de oficinas participantes em diversas comunidades das Terras Indígenas: Alto Rio Negro (Iauareté, envolvendo as comunidades do alto Rio Uaupés e Papuri; Taracua, envolvendo as comunidades do médio e baixo rio Uaiupés; Pari-Cachoeira, envolvendo as comunidades do rio Tiquié; Tunui, envolvendo as comunidades do médio e alto rio Içana e Aiari; Assunção do Içana, envolvendo as comunidades do baixo rio Içana; Cucui, Juruti e Cué-Cué, envolvendo as comunidades da calha do rio Negro, a partir de São Gabriel da Cachoeira e comunidades do rio Xié); Terra Indígena Médio Rio Negro I (São Jorge, envolvendo as comunidade de Curicuriari e Inebo, na calha do rio Curicuriari); Terra Indígena Médio Rio Negro II (Cartucho, envolvendo comunidades do entorno e de Santa no Baixo Rio Negro,) e Terra Indígena Yanomami (em Maturacá, envolvendo as comunidades de Nazaré, Inambu, Maia, Ariabu, aldeias situadas no Amazonas). O objetivo era de que fosse construído o projeto, juntamente com os diversos povos pertencentes às famílias linguísticas Tukano Oriental, Aruak, Hupdha, Yanomami.

No final desse mesmo ano, na Assembleia Geral dos Povos indígenas do Alto Rio Negro, na maloca da FOIRN em São Gabriel da Cachoeira, foi aprovado e definido, por consenso, o projeto político pedagógico do curso, a partir das sugestões vindas das comunidades. Foi institucionalizado e aprovado nas instâncias acadêmicas superiores da UFAM, como Conselho Universitário/CONSUNI, em janeiro de 2007, com início somente em novembro de 2009.

⁹ A comissão, coordenada pela FOIRN, era composta por representantes de diversas organizações (FV AI/SGC, Escola Agrotécnica Federal/SGC, SEMEC/SGC SEDUC/SGC, COPIARN APIARN, IPOL, MEC, ISA, Diocese de São Gabriel da Cachoeira UFAM, FEPI, coordenadorias regionais da FOIRN - CAIARNX, COITUA, COIDI CABC e CAIMBRN). Nas reuniões em comunidades, participavam as coordenadorias, FUNAI, SEMEC, SEDUC, COPIARN, APIAR e UFAM. Diocese e FEPI não se envolveram na discussão.



Os princípios políticos, pedagógicos e metodológicos foram definidos pelos povos indígenas: metodologia da aprendizagem pela pesquisa; currículo pós-feito; organização das turmas pela territorialidade e territorialização linguística e por povo; processo de seleção e ingresso; comunidades sedes do curso/turmas; número de vagas por turmas; forma de avaliação; gestão do curso; política linguística; perfil dos egressos; perfil dos docentes; objetivos; perfil dos candidatos; periodicidade para abertura do processo seletivo, tempos e espaços de aprendizagem, princípios filosóficos e epistemológicos.

Perfil do Curso

- Criado a partir da demanda dos povos indígenas do Rio Negro de forma participante.
- objetiva promover a formação de professores/pesquisadores proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas.
- Além das práticas didático/pedagógicas como docente, também desenvolverá habilidades como pesquisa, tradução, gerenciamento de projetos artísticos e linguísticos, comunicação-oratória-leitura e interpretação, gestão territorial e analista crítico-social.
- Certificação específica em Educação Indígena. A área do conhecimento é definida pela problemática dos seus respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).¹⁰
- A licenciatura é bilíngue, intercultural, não disciplinar, fundamentada nos princípios da decolonialidade e autonomia dos povos indígenas.
- Regular com ingresso bianual, com duração de 4 anos, com 3 .550 h, contando com 4 etapas anuais presenciais e não presenciais (alternância) realizadas nas comunidades-polos nas terras indígenas com calendário próprio.
- Proposta metodológica e pedagógica a Aprendizagem pela Pesquisa (problematização - aprender a aprender e aprender fazendo).
- Relação sujeito-sujeito entre professor-orientador e estudante.
- Currículo Pós-feito e flexível, ou seja, não tem disciplina e tão pouco uma organização curricular fechada.

¹⁰ Vale Ressaltar que essas áreas do conhecimento foram definidas para não dificultar a contratação dos professores (concurso público de carreira ou processo seletivo simplificado) pelos órgãos públicos de educação porque a lógica do sistema ainda é linear e positivista contrariando a organização do conhecimento pelos indígenas não fragmentada, mas de forma integral.



- Fortalecimento, registro das epistemologias, das culturas indígenas e formas próprias de educar e aprender.
- Organizado por 5 componentes curriculares: Pesquisa, Prática Investigativa, Prática Profissional (Estágio Supervisionado), Projetos Especiais (oficinas) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) definidos pelos estudantes.
- São ofertadas 120 vagas, sendo 40 para cada uma das 3 turmas (Tukano, Baniwa e Yêgatu) definidas a partir da territorialidade e territorialização linguística e pela Lei de Cooficialização das línguas Tukano, Baniwa e Nheengatu no município de São Gabriel da Cachoeira/ AM¹¹.
- Turmas especiais, realizadas por demanda dos povos indígenas como a Sateré-Mawé e Yanomami (50 vagas por turma).
- Processo de avaliação é sociointerativo, não tem nota com participação das lideranças, mestres sabedores que também são professores.
- As turmas ocorrem em lugares diferentes na Terra Indígena Alto Rio Negro ao longo das calhas dos rios: Negro - Turma Yêgatu - comunidade de Cucui para os falantes da língua Nheengatu; Uaupés - turma Tukano - comunidade de Taracuí para os falantes da língua Tukano oriental e Içana - turma Baniwa - comunidade de Tunui para os falantes das línguas Baniwa e Kuripako; na Terra Indígena Yanomami - Turma Yanomami - na comunidade de Maturacá e na Terra Indígena Andirá Marau - Turma Sateré-Mawé - em comunidades diferentes escolhidas pelos estudantes nas calhas dos rios Andirá, município de Barreirinha e rio Marau no município de Maués/ AM conforme mapa ao lado (Figura 1).

¹¹ Lei nº145, de 11 de dezembro de 2002, regulamentada pela Lei n. 210/2006· em São Gabriel da Cachoeira, o primeiro município do Brasil a ter línguas indígenas oficializadas ao lado do português.



Figura 1 – Comunidades sedes das turmas Tukano, Baniwa/Kuripako e Yêgatu



Fonte: Schwade (2015), Faria (2018; 2022)

- Docentes não indígenas que tenham trabalhado ou desenvolvido projetos com os povos indígenas da UFAM, de outras Instituições de Ensino Superior (IES), de secretarias de educação, de ONGs e profissionais independentes.
- Docentes indígenas independente da titulação e escolaridade (lideranças, pajés, professores com nível médio etc.).
- Credenciamento como professores colaboradores de docentes que não pertençam ao quadro da UFAM.
- Gestão compartilhada com a inserção de lideranças indígenas como membros do colegiado do curso, composta pelo colegiado do curso, coordenação geral, coordenação por turmas e coordenação de Comunicação, Design e Multimídia.
- A avaliação do curso (PPC) é participante, comunitária, realizada em um Seminário de Avaliação do curso, denominado "Yumuaturisa", com periodicidade bienal.



Para os povos indígenas do rio Negro, a língua materna é elemento fundamental na manutenção da cultura e da identidade. Nesse sentido, a política linguística é o cerne de toda a organização político-pedagógica. Tem como objetivos o fortalecimento, a valorização e a promoção das línguas cooficiais, e de sua equipagem com a construção de instrumentos linguísticos (Faria, 2018, 2022):

- O processo seletivo é diferenciado, específico para indígenas conforme a língua de cada povo/turma de forma oral e escrita.
- As atividades dos componentes curriculares em sala de aula ocorrem utilizando-se a língua de aprendizagem própria, materna de cada povo (a língua de instrução, as cooficiais em cada polo; as línguas de trabalho, as que são faladas/empregadas pelos discentes sendo ou não cooficializadas).
- As aulas são nas línguas indígenas com apoio de um tradutor/estudante caso o professor não seja falante. Mas todas as aulas têm que ter tradução, pois é uma das habilidades do licenciado em Educação Indígena feita na língua indígena para o português e vice-versa.
- Defesa oral e escrita dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) na língua materna com banca composta por lideranças, sábios e professores indígenas.
- Produção de materiais educacionais, cadernos de pesquisa, boletins informativos, vídeos nas línguas maternas.

É importante esclarecermos que

a "Aprendizagem pela Pesquisa" é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto, flexível e se estrutura sobre problemáticas - perguntas formuladas pelos discentes sob a supervisão do professor, que serão respondidas processualmente a partir de pesquisas realizadas pelos estudantes, permitindo assim a aprendizagem de várias habilidades intelectuais que vão desde saber fazer as perguntas adequadas, até conceber métodos capazes de apreender e explicar o que se quer saber sobre cada um dos objetos de conhecimento circunscritos em cada caso (Faria, 2018:142).

O currículo pós-feito formula-se, no decorrer do próprio curso, por meio das problemáticas (pesquisas) definidas no primeiro período das turmas. Assim, somente no início do 8º período ele se completa, após cumprida determinada carga horária e realizados os requisitos de produção. Desse modo tem-se uma descrição completa do currículo. Não há grade curricular com conteúdo, ementas dos componentes curriculares pré-estabelecidos. Portanto, não é disciplinar, pois o conhecimento indígena é integrado e não se organiza por áreas do conhecimento ou por disciplinas, como postulado pela ciência ocidental moderna.



Sob essa perspectiva, o currículo é construído à medida que o curso se desenvolve, por meio das problemáticas definidas coletivamente pelos discentes, a partir de seu cotidiano e contexto sociocultural e econômico, sobremaneira que este nunca se repete, pois os discentes não são os mesmos nas próximas turmas. Tem-se um único curso para as turmas Tukano, Baniwa, Yêgatu, Sateré-Mawé e Yanomami, porém, com currículos diferentes. E mesmo em cada turma, currículos distintos, conforme o ano de ingresso.

Assim, a aprendizagem pela pesquisa (APP) e o currículo pós-feito são considerados como inovações sociais¹² e os resultados, gerados pelas pesquisas desenvolvidas pelos estudantes, são tecnologias sociais, como os mapeamentos e os cartogramas participantes construídos, por exemplo, pelas turmas Tukano 2009 e Baniwa 2014; a criação de instrumentos de aprendizagem para a Educação Escolar Indígena, como as animações e os jogos produzidos pelas turmas Tukano 2014 (Figura 2); turmas Sateré-Mawé e Yêgatu 2014 (Figuras 3,4 e 5) e o sistema matemático Yêgatu, elaborado pela turma Yêgatu 2014 (Figura 6) conforme ilustrações a seguir.

Figura 2 - Estudantes da turma Tukano 2014 elaborando desenhos para produção das animações nas línguas de instrução e de trabalho



Fonte: Faria (2022). Taracuí, TI Alto Rio Negro (2016).

¹² Inovações Sociais correspondem aos processos diferenciados do modelo hegemônico da inovação (das tecnologias convencionais). Partem das aspirações contextos, culturas e saberes locais, produzindo autonomia, emancipação e formação de competências individuais e coletivas que culminam na construção de resultados (processos, produtos, serviços, metodologias, políticas públicas formas de governança). Estes promovem transformações sociais, produtivas, organizacionais, ambientais para a construção de soluções permanentes para os problemas socioeconômicos socioambientais e promoção de direitos sociais que impulsionam transformações rumo aos paradigmas não desenvolvimentistas de sustentabilidade bem-viver e justiça social (Osoegawa, no prelo).

Figura 3 - Saberes tradicionais e M-learnig para produção de animações na língua tukano pela turma Tukano 2014



Fonte: Faria. Taracuá, TI Alto Rio Negro (2016).

Figura 4 – Pi-Pi-Sat, jogo de arco e flecha com quiz na língua Sateré elaborado pela turma Sateré-Mawé, 2018. Adaptação para plataformas digitais mobile



Tela Principal

Tela de Gameplay

Pop-up de Alternativas

Fonte: Turma Sateré-Mawé (2018).

Figura 5 – Sehay Wa' apopynug (Palavras cruzadas) elaborado pela turma Sateré-Mawé (2008)



Fonte: Turma Sateré-Mawé (2018).

Figura 6 - Banner produzido pela Turma Yêgatu 2014 com sistema matemático na língua Yêgatu para distribuição nas escolas indígenas


 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE FLOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
 LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - PÓS-GRADUACÃO EM EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL -
 PÓLO XI-EE/CATUACUCUI

PAPAISAITA YÊGATU RUPIWA

Bêbuesa Papaisa Resewa - Aite kua papaisa yêgatu rupiwa yumukirai mādusaia rupi, iyūbue waia kuera tarupi mejisteru tōjirna mukūsa upe. Kuxima waraita tariku maye tapapaisa, tamidisa, tapezaisa ma tasika musapi upēu. Yūbuesa Rukaiita resewarā uyi araita upe yomā watai papaisaita uweke mairamē yayūbue yaiku matematika, asui mairamē yapuraki yaiku ara yawe yawe yapudei yauzai papaisaita yumukiribarā yane yêga yêgatu.

Kuiri wara papaisaita - Uyi araita rupi aikuwē papaisaita yêgatu rupi waia, payē awa upudei luca āita payē mamē. Yūbuesa Ruka upe, muraki rupi asui yumusaraisa tarupi, yawe arā xuku yamukamē āita.

 Nevepe	 Yepe	 Mukūi	 Musapi
 Irūdi	 Pu	 Pu yepe	 Pu mukūi
 Pu musapi	 Pu irūdi	 Mukūi pu	 Yepe sētu
 Yepe mīli			

Papaisaita - Ø nevepe - I yepe - r mukūi - II musapi - O irūdi / pu - I pu yepe * pu mukūi □ pu musapi - ŕ pu irūdi - X mukūi pu - S yepe sētu - M yepe mīli.

Musāga saita - Kuaye yapudei yapuraki papaisa tairū ara yawe yawe.

$\begin{matrix} + & x & / \\ - & v & / \\ \hline 16 & + & 5 = 21 \end{matrix}$	$\begin{matrix} + & x & / \\ - & + & / \\ \hline 24 & x & 5 = 12 \end{matrix}$
$\begin{matrix} + & x & / \\ - & + & / \\ \hline 66 & + & 5 = 22 \end{matrix}$	$\begin{matrix} + & x & / \\ - & + & / \\ \hline 82 & - & 24 = 29 \end{matrix}$

Mamē yawasemu sāgaito - Kua sāgaita yapudei arā yawasemu aita mira akāga upe, yarikute yawike iserit asui resu sibilu upe, ape rawesuu serawa.

Kuxima wara tapapaisa - Maye yakuwawa yawe papaisa aikue wara wate kuxima suliwa mūiri mira saita tariku maye tapapai arā yawewa rupi yamukamē kua papaisa

upe, pemā arā maye kuxima wara tapapai saita Yêgatu rupiwa aikue yumidisa ipirū, dedu tairū, yaserukawa paurna, xavi, pulegada, mira resewa, mirai tairū, iwa karusu tairū asui aikure amū nōga tairū.

Wakasa - Uwe yu - mīli

Paunai - Uwe yu - mīli

Kari - Uwe yu - mīli

Dadu - Uwe yu - mīli

Pulega - Uwe yu - mīli

Mari - Uwe yu - mīli

Kari - Uwe yu - mīli

Mari - Uwe yu - mīli

Uyepu - Uwe yu - mīli

Maye Yuseruka matematika rāgaita

+ umuati
- uyuka
x umusuya
= umunusuka
= yepeasu

Yāde idjijnaita ūba wate yariku pinimasaita kariwa tayawe, yawewa resewa yamukucakatu rete turusu umukirawa sāgaita, irupi arā yāpinima papaisaita yane yêga rupi. Yariyūi kua muraki usu upirai pee marupi arā tēda wasulita asui Yūbuesa Ruka tasikai tamukiriba arā yane yêga. Kua papaisa ae usu umukiriba yane pinimasa yêgatu yāse ūbawā yasu yauzai kariwa tapapaisa maye yauzai wera wa kuxima suliwa, irupi kua riruraki, yasarū yepeasusa payē yāde yapurūgitawa kua yêga yêgatu.

Umuyāsaita:
Adalton Pomplho, Alberto Gomes, Aldimar Bruno, Anisio Gomes, Carlos de Jesus, Cirilo Gomes, Deusimar, Cordeiro, Diógenes Herr que, Eluza América, Elzebel Melgullho, Ebon Kawo, Flávia Gomes, Fátima Alberto, Fátima Gomes, Francisco Cirineu, Genilson Camilo, Geraldo Antônio, Gerson, Anisário, Irene Kaistrato de Andrade, João Silvano, Jonato Gregório, Josimar Silvano, Jón a Pe nado, Launirkilson Baltazar, Maria L ndalva, Maristela Silvano, Mariene Evangelista, Miguel Alemão, Neide Alemão, Paulo Cezar Gonçalves, Sergio Fortes.


 Instituto de Matemática Indígena

Fonte: Turma Yêgatu (2017).



Mesmo com a proposta político, pedagógica e metodológica definida por eles, ainda havia alguns procedimentos acadêmicos e administrativos que deveriam ser construídos. Como tínhamos acompanhado o processo, e por ter a confiança dos povos indígenas, teve-se que pensar em componentes curriculares (CC), que não são disciplinas, que fossem apropriados e seguissem os princípios e diretrizes do curso, de acordo com suas culturas, cosmologias, epistemologias, respeitando suas formas de organização social e política fundamentadas na coletividade, na reciprocidade, na solidariedade, formas próprias de educar e de aprender e de ter autonomia nos seus tempos e espaços de aprendizagens.

Ao decidirem que a metodologia de aprendizagem seria a "aprendizagem pela pesquisa", já haviam definido o primeiro CC, Pesquisa, e, a partir dele, construíram-se os demais: Prática Investigativa, Prática Profissional (substituindo o Estágio Supervisionado com grandes diferenças), Projetos Especiais (oficinas) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Os componentes curriculares não são disciplinas¹³ e nem podem ser considerados como tais, pois têm objetivos e funções diferentes e são desenvolvidos de forma coletiva, por equipes, tanto de professores como de estudantes.

Devido à proposta político-pedagógica, metodológica e forma de construção a partir da concepção indígena de educação e universidade, foi necessário criar procedimentos acadêmicos e administrativos que pudessem romper os muros e quebrar as barreiras da lógica linear e burocrata da educação superior.

O que foi feito para inserir um curso que quebra paradigmas em um sistema linear, cartesiano e burocrático da universidade?

Inicialmente, como o curso foi discutido e construído de forma participante e comunitária pelos povos indígenas do Alto Rio Negro e aprovado em assembleia na maloca da FOIRN em 2005, coube a mim - que participei e coordenei pela UFAM, junto com a FOIRN, o processo - a responsabilidade de escrever o projeto pedagógico definido para ser apreciado no âmbito da universidade pelas instâncias superiores.

¹³ Segundo Faria (2018), as disciplinas são uma forma específica de organização do conhecimento e, em muitos casos, têm uma função didática, mas elas não devem ser a chave organizadora da construção do conhecimento na pesquisa, sob o risco de, por um lado, justamente desrespeitar os interesses dos participantes que não se expressam nessa forma de organização dos conhecimentos, e de outro, de fragmentar os percursos em várias partes que não se comunicam entre si.



E exatamente por apresentar uma concepção diferente, a partir da cultura e das formas de organização e epistemologias próprias dos povos indígenas, o projeto não passou pelos trâmites administrativos que se iniciam nos colegiados dos cursos, passando pelo colegiado do instituto ou faculdade; depois pela Câmara de Ensino de Graduação da Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e, na sequência, pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEPE).

Como o curso não existia e não estava vinculado a nenhum departamento ou instituto, o reitor, Prof. Dr. Hidembergue Ordozgoith da Frota, e o vice-reitor, Prof. Dr. Gerson Nakagima, entenderam o pioneirismo e o diferencial do curso e decidiram que o projeto passaria pela Câmara de Ensino da PROEG e, na sequência, pelo Conselho Universitário (CONSUNI), para que não sofresse alteração na proposta original definida pelos povos indígenas do Rio Negro. O curso foi aprovado por unanimidade pelo CONSUNI, em janeiro de 2007, cuja relatora foi a profa. Dra. Arminda Mourão, pedagoga e, na época, diretora da Faculdade de Educação (FACED). Era a primeira mudança administrativa para que a autonomia dos povos indígenas fosse respeitada e assegurada.

Forma de ingresso diferenciada e aprovação das pesquisas: valorização das línguas e dos conhecimentos indígenas

Por ser um curso indígena superior amparado por legislação específica, a forma de ingresso ocorre por meio de processo seletivo exclusivo para indígenas, não sendo, dessa forma, possível o ingresso por meio do Processo Seletivo Contínuo (PSC) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O processo seletivo específico é realizado pela Comissão Permanente de Concursos (COMPEC), órgão responsável por executar o processo de seleção para ingresso de estudantes regulares, bem como para técnicos administrativos na UFAM. Houve processos seletivos para as turmas regulares (Tukano, Baniwa e Yêgatu), respectivamente, com ingresso em 2009, 2014, 2016 e 2018. E para as turmas especiais (Yanomami e Sateré-Mawé), com ingresso em 2015.

Vale ressaltar que a segunda turma só ingressou em 2014, em função do pioneirismo e do ineditismo da proposta político pedagógica e metodológica, por meio da qual aprendíamos juntos; era necessária uma avaliação geral para verificarmos a viabilidade e o êxito da primeira



turma para, só depois, abriremos novo processo seletivo. Fato confirmado com a abertura dos editais até 2018.

O ingresso é por meio de seleção bianual específica, através de edital discutido democraticamente com o colegiado do curso; é composta por duas etapas: uma Escrita (discursiva) e outra Oral, por turma/ povo indígena, nas línguas de trabalho ou de instrução do candidato e na língua portuguesa. Só poderão se inscrever e participar do processo seletivo, indígenas que saibam falar e escrever a língua de instrução ou de trabalho do polo/turma correspondente.

Nesse sentido, o processo de seleção não ocorre de forma objetiva, por meio de questões de múltipla escolha, mas de forma qualitativa, que levou a COMPEC a criar uma plataforma digital para abarcar as avaliações e as inscrições do curso pelo fato de o candidato poder escolher a língua indígena de trabalho ou de instrução da turma, o que não ocorre em outros processos seletivos da UFAM.

A preocupação da COMPEC era sobre a composição da comissão de seleção para avaliar a etapa escrita e as entrevistas nas mais de 10 línguas indígenas. Problema resolvido facilmente, uma vez que essa questão já havia sido discutida durante o processo de construção do curso no qual se reconheciam os conhecimentos dos indígenas e sua autonomia.

A Comissão de Seleção era constituída por pessoas indicados pelas instituições promotoras do curso (UFAM e Organizações Indígenas); é composta por indígenas que possuem proficiência nas línguas de instrução e de trabalho, os últimos sem a necessidade de formação acadêmica, e por professores que fazem parte do curso (efetivos ou colaboradores).

O número dos membros da comissão é proporcional ao número de candidatos; é definido após o encerramento das inscrições, quando se tem noção sobre em quais línguas indígenas será realizada a seleção, e sobre o número de candidatos correspondente.

Ocorre simultaneamente nos 3 pólos/ turmas, em calhas de rios diferentes, e demanda uma logística imensa e bem articulada. Tudo tem que ser planejado com muita antecedência pelas instituições parceiras e pelos coordenadores devido ao meio de transporte e às condições meteorológicas da região amazônica.

Destacamos que, desde 2018, não houve abertura de novas turmas em razão de cortes orçamentários do ex-governo Bolsonaro, que não enviou recursos para a continuidade das que existem e ingresso de outras. E desde 2019 as turmas estão paralisadas sem aula.



Como inserir o currículo pós-feito e os componentes curriculares por turma no sistema acadêmico?

O curso é um só com currículos diferentes por turma e distintos na mesma turma. Para atender essa especificidade, discute, como coordenadora, com a equipe técnica da PROEG (Departamento de Registro Acadêmico/DRA, Departamento de Legislação e Normas/DLN e Departamento de Apoio ao Ensino/DAE), soluções para os desafios demandados pelo curso.

Para cada turma criamos uma denominação e siglagem, segundo a territorialidade linguística ou povo. Turma Nheengatu Cucui IH35; Turma Yêgatu Santa Isabel do Rio Negro IH38; Turma Baniwa IH33; Turma Tukano IH34; Turma Yanomami IH36 e turma Sateré-Mawé IH37. Isso foi necessário para que o sistema (plataforma digital) diferenciasse as turmas.

Para resolver a questão dos currículos diferentes na mesma turma, são registrados, conforme o ano de ingresso dos estudantes: Turma Tukano IH35 - versão 2009, Turma Tukano IH35 - versão 2014, sucessivamente.

Para diferenciar os componentes curriculares entre as turmas, criamos a denominação LIB (Licenciatura Baniwa); LIN (Licenciatura Nheengatu); LIT (Licenciatura Tukano); LIY (Licenciatura Yanomami) e LIS (Licenciatura Sateré-Mawé).

Os CC, após serem definidos pelos estudantes no final do semestre, são encaminhados, pelo coordenador do curso, ao DAE para efetuar a criação e o registro no currículo da respectiva turma na plataforma do SEI e E-campus. A carga horária é estabelecida a partir da necessidade para seu desenvolvimento, sendo observada a carga horária total do curso.

As datas de início e fim das etapas são definidas pelos estudantes, junto com os coordenadores das turmas, no final de cada etapa e levadas para a reunião do colegiado.

Ao final de cada etapa, o colegiado se reúne com os professores que haviam participado, naquele momento, para avaliarem as atividades e planejar a programação da etapa seguinte, quando se discute o perfil e as sugestões de nomes do professor/orientador a ser convidado. Leva em conta a especificidade dos componentes, definidos pelo seu conhecimento, experiência com povos indígenas, sensibilidade para aceitar a proposta política e metodológica decolonial do curso e não pela titulação. Podem ser indígenas e não indígenas que atendam a esse perfil e pertencendo ou não ao quadro da UFAM. Para os que não são professores da UFAM, há o credenciamento como professor/colaborador.



A programação por turma é elaborada e enviada com antecedência para as associações indígenas parceiras, para as secretarias de educação municipal e estadual e para a FUNAI, para que não haja problemas na liberação dos estudantes - a maioria, professores da rede pública de educação - e no ingresso dos professores/orientadores em Terra Indígena. A associação indígena parceira é a responsável por transmitir as informações aos estudantes e às lideranças das comunidades sede das turmas.

Após a criação, o registro dos componentes curriculares e o planejamento pelo colegiado, a programação é encaminhada ao DRA para a realização da matrícula dos estudantes, do cadastro dos professores credenciados e dos componentes curriculares no portal do professor/orientador, designado na plataforma digital e-campus. Não há fechamento dos componentes curriculares no portal do professor até que a pesquisa seja concluída para registro de frequência, das avaliações e do plano de trabalho (relatório da pesquisa), pois uma pesquisa pode durar até 2 anos. Diferentemente dos demais cursos, nos quais a oferta de disciplinas é fechada semestralmente conforme o calendário acadêmico da universidade.

Outro instrumento elaborado foi a plataforma digital e-campus - portal do professor -, responsável pelo gerenciamento, pelo registro e armazenamento de dados relativos a frequências, planos de trabalho e avaliações dos estudantes. Há que se destacar que houve modificação no processo de avaliação do sistema para atender à mudança pedagógica e à política na forma de se avaliar: processual, sociointerativa, com conceito por desempenho, e não por nota, como ocorre nos demais cursos de graduação da UFAM.

Nenhuma atividade acadêmica do curso (seleção, matrícula no curso e períodos, registro dos componentes curriculares, realização das etapas, colação de grau) ou administrativa (abertura de licitação, compra de passagens, exceto empenhos), pois a data para encerramento é no final de cada ano administrativo, segue o calendário formal da universidade.

Organizar os componentes por currículo, para cada turma, é tarefa desafiadora para qualquer coordenador acadêmico. Contudo, a prática e o conhecimento empírico das turmas facilitam muito. O currículo pós-feito no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é organizado a partir a sequência das pesquisas e das práticas investigativas realizadas pelos estudantes, em média 8, e dos demais componentes curriculares, quando são inseridos os planos de trabalhos (relatórios de pesquisa), entregues ao coordenador, ao término do trabalho.



Por ser pós-feito, o currículo vai sendo construído ao longo do curso sendo concluído após 4 anos. Assim, cabe ao coordenador organizar o projeto pedagógico de cada turma para aprovação e regulamentação nas instâncias administrativas superiores da universidade. Depois de organizado, o projeto deve ser aprovado inicialmente pelo colegiado do curso, na sequência, encaminhado ao DAE/PROEG para aprovação na Câmara de Ensino de Graduação e, posteriormente, no CONSEPE, que elabora as resoluções de aprovação e regulamentação.

Tempos e espaços de aprendizagem: para além dos muros da universidade

Como exposto, o curso é realizado totalmente em Terra Indígena, com calendário próprio, nas comunidades sedes das turmas, organizadas pela territorialização linguística da turma ou povo.

O curso tem duração de quatro anos, é organizado em 8 períodos ou semestres letivos, a partir de dois momentos: etapas intensivas e intermediárias presenciais e não presenciais, já que a construção do conhecimento deve ocorrer com alternância em diferentes tempos e espaços. As datas para realização das etapas são definidas pelos estudantes de cada turma, conforme seus contextos socioculturais e territoriais.

Cada semestre letivo é composto de um período, compreendendo duas etapas: uma intensiva (presencial) e outra intermediária (presencial e não-presencial), o que perfaz um total de 8 etapas intensivas e 8 intermediárias, com carga horária de 3.550 horas. São 4 etapas anuais presenciais (2 intensivas e 2 intermediárias) e 4 não presenciais (alternância).

A etapa intensiva ocorre semestralmente, nos polo/turma, nos meses de janeiro e/ou fevereiro (5 semanas) e julho (4 semanas), coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Nessa etapa são realizadas as práticas investigativas com discussões teóricas e metodológicas, com apresentação de informações pontuais que permitam a melhor compreensão dos objetos de pesquisa e de metodologias pedagógicas, ora em discussão, bem como a organização e a orientação das pesquisas, dos trabalhos escolares e demais atividades das práticas investigativas.

A etapa intermediária ocorre nos períodos entre uma etapa intensiva e outra, nos meses de março/abril e/ou junho/agosto/setembro/outubro/novembro/dezembro, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas escolas com as atividades do curso.



Ocorre de forma presencial com duração de 1 ou 2 semanas, de acordo com a necessidade das pesquisas para orientação e a dos projetos especiais. Essa etapa é importante para que os estudantes não fiquem muito tempo distantes dos colegas e do ambiente acadêmico.

A etapa não presencial, acontece entre as etapas intensivas e intermediárias presenciais, quando os estudantes desenvolvem as práticas profissionais, as pesquisas e as leituras complementares fundamentais ao processo de aprendizagem, com destinação da carga horária correspondente ao componente curricular, ou seja, a carga horária é distribuída entre atividades presenciais e não presenciais.

A alternância de tempos e espaços de aprendizagem ocorrem de forma diferente relativamente às demais licenciaturas interculturais, nas quais há o tempo universidade e o tempo comunidade. No tempo universidade os estudantes vão para as cidades, campus das universidades para assistirem aulas das disciplinas; no tempo comunidade os estudantes desenvolvem trabalhos escolares e estágios supervisionados.

Mas onde está a diferença?

- Na distribuição da carga horária atribuída aos componentes curriculares não presenciais como pesquisas, práticas profissionais, TCC e parte dos projetos especiais que fundamentam o processo de aprendizagem aprender a aprender e aprender fazendo.
- No lugar de realização do curso, integralmente na Terra Indígena, não deslocando os estudantes para o meio urbano, nas universidades, ou outros locais como centros de formação onde ficam confinados. Situação inconcebível para os 22 povos da TI Alto Rio Negro, porque faz alusão aos internatos salesianos que vigoraram até 1980, onde eram proibidos de falar nas línguas maternas, de ter acesso às comidas típicas, além de sofrerem castigos com violências físicas e simbólicas. Os internatos davam continuidade à missão de cristianizá-los, civilizá-los e integrá-los à sociedade nacional, conforme afirma Domingos Barreto (2015) citado por Santos (2019:32).

Com a presença dos salesianos aqui na região acontece a instalação das missões em São Gabriel, Taracua, Iauareté, Pari Cachoeira e Assunção, com a responsabilidade de integrar a população indígena à sociedade nacional, através do processo de civilização e cateque-se. O que se pode lembrar desse processo? O que era da nossa cultura, o que possuíamos de valor, as nossas línguas foram praticamente esquecidas e ouvíamos: queremos salvar as almas dos indígenas de qualquer jeito, através das escolas, internatos, catequeses, tínhamos que virar gente para pertencer a sociedade brasileira.



Tempo universidade e tempo comunidade ocorrem dentro da terra Indígena. O tempo universidade é o momento em que estudantes e professores/orientadores se encontram presencialmente nas sedes das turmas/polos. Vão até os estudantes e juntos formam a comunidade universitária. A universidade está onde estudantes e professores estiverem desenvolvendo atividades acadêmicas institucionalizadas, como é o caso do curso, avaliado e aprovado com nota 4 pelo INEP/MEC em 2014. A universidade, assim como a escola indígena, vai além da edificação de suas sedes construídas no meio urbano, geralmente. Então, cada comunidade polo, com suas respectivas turmas é a UFAM, por isso são denominadas de polos da Licenciatura Indígena da UFAM.

- “A nossa biblioteca são os nossos sábios, que estão na nossa Terra e aprendemos que a universidade não é um prédio. E essa decisão foi nossa, porque temos autonomia para decidir como queremos esse sistema educacional que não é nosso, mas pode contribuir no fortalecimento e valorização da nossa cultura, línguas e conhecimentos”, afirmou Max Tukano¹⁴ em 2015, em Brasília, durante a comemoração dos 10 anos do PROLIND, quando questionado por que o curso era realizado totalmente na TI. Isso porque as demais licenciaturas seguem o modelo do PROLIND, de deslocar os estudantes de suas terras para as universidades para assistirem aulas e se adaptarem ao mundo acadêmico.

- O curso, prima pelo registro das epistemologias, pelos processos de educar e aprender próprios e pela validação das pesquisas pelas lideranças, sábios e demais conhecedores só possível na TI.

- E, principalmente, não se trata de democracia, mas de autonomia, de poderem decidir o futuro como povo.

Alguns colegas argumentam que a realização do curso em TI não é democrática, pois os indígenas têm direito de conviver e de se inserir no ambiente universitário como todo brasileiro, que são capazes de aprender como nós, que se trata de inclusão e interculturalidade. Quanto à habilidade de aprendizagem, isso é inquestionável. O fato de haver culturas diferentes não impossibilita nenhuma pessoa a aprender e ter conhecimentos de outras e principalmente da

¹⁴ Maximiliano Correa Menezes Liderança Tukano do Alto Rio Negro, um dos fundadores da FOIRN. Foi diretor da FOIRN, coordenador geral da Coordenação das Organizações Indígena da Amazônia Brasileira (COIAB). Licenciado em Educação indígena pela Licenciatura indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável da UFAM, e atualmente é professor concursado da rede estadual de educação do Amazonas.



sociedade ocidental. A questão é a forma como esse outro conhecimento é inserido e sua finalidade.

No entanto, questiono: que inclusão? Por cotas? Continuando a ser minorias discriminadas? Que interculturalidade se suas epistemologias, cosmologias e culturas são subjugadas ou negadas pela hegemonia da ciência e da sociedade ocidental moderna? As universidades estão preparadas para recebê-los? Algumas reflexões a serem feitas.

As etapas são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto contribua diretamente para a construção de uma escola diferenciada, responda à demanda imediata de escolarização dos povos indígenas, e atenda à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e excelência em questões relacionadas ao universo cultural indígena, por exemplo, as ligadas ao registro e à visibilidade de suas epistemologias, principalmente por eles.

A defesa de TCC e a titulação com habilitação para Tradução. O fortalecimento das línguas maternas

A UFAM foi a primeira Universidade a formalizar a escrita e a defesa de TCC nas línguas indígenas, pois já constava no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso em evidência, aprovado em 2007. Posteriormente, essa formalidade ocorre na prática, quando da defesa das primeiras turmas, em 2013; e na sequência, em 2014, quando da avaliação do PPC pelo INEP/MEC.

O Artigo 4º e o parágrafo único do artigo 5º, do PPP (2007) do curso, definem:

Artigo 4º - Por se tratar de um curso bilíngue, o TCC poderá ser escrito na língua portuguesa e/ou na língua indígena de sua comunidade étnica ou de instrução e apresentado oralmente na língua indígena de trabalho/instrução do estudante ou em português.

Artigo 5º - Parágrafo único. Podem participar da banca examinadora lideranças indígenas pertencentes ao grupo étnico do discente ou de outros, convidados por ele, em concordância com o orientador.

A defesa oral e escrita dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) na língua materna é realizada com banca composta por lideranças, sábios e professores indígenas definidas pelos estudantes para validarem suas pesquisas e conhecimentos. Para os não falantes da língua materna usada na defesa, há um tradutor junto para que possam compreender. Após a apresentação pelo estudante, cada membro faz suas observações e muitas vezes se transformam



em verdadeiras aulas que complementam e dão mais brilho ao evento. O estudante, por sua vez, argumenta, responde às questões e observações feitas. Todo o processo pode durar até 3 horas. Somente após todos os esclarecimentos e considerações, a banca de reúne e apresenta a decisão se o trabalho está aprovado ou não.

Destaca-se que os TCC não se limitam à monografia. Podem ser textos construídos por mais de um estudante, em dupla ou no máximo quatro, dependendo da extensão e profundidade da pesquisa. Também podem ser vídeos documentários, mapas, processos metodológicos, catálogos, *banners* e outros instrumentos sob o acompanhamento de um orientador definido pelos estudantes.

Inicialmente, para as primeiras turmas, a certificação era apenas em Educação Indígena, considerando que o objetivo era formar professores pesquisadores para as escolas indígenas, uma vez que o conhecimento indígena não é organizado nas mesmas matrizes ou chaves cognitivas da ciência e da sociedade ocidental moderna.

Entretanto, devido a exigências das secretarias de educação municipal e estadual, que mantém a visão colonizadora no sentido de não aceitar, de não reconhecer o diploma dos estudantes formados em 2013 sob ameaça de não contratação dessa turma e das seguintes porque a titulação não era disciplinar ou por área do conhecimento, e ainda sob a alegação de que os formados não poderiam fazer concursos públicos, tivemos que rediscutir a certificação do curso junto com o DRA e demais departamentos da PROEG.

Dessa forma, ficou estabelecido que a área de conhecimento do licenciado seria definida pela pesquisa de seu TCC. A área do conhecimento é inserida no histórico escolar do licenciado para efeitos de concurso, levando em consideração que a maioria das escolas indígenas ainda são convencionais.

A habilitação em tradução é referente a língua materna de instrução de cada turma conforme a Lei de Cooficialização Municipal 145 de 2002 e 210 de 2006 em São Gabriel da Cachoeira e as demais. A palavra Linguagens é acrescida a área do conhecimento no histórico escolar do estudante.

Assim, no histórico escolar dos licenciados consta as seguintes áreas de conhecimento, com destaque para a habilitação também em tradução na língua de instrução da sua turma: Ciências Humanas e Linguagens; Linguística e Linguagens; Artes e linguagens; Ciências da Natureza e Linguagens e Ciências Exatas e Linguagens. Até 2019, foram defendidos mais de



200 TCC, compreendendo as turmas Tukano, Baniwa, Yêgatu e Sateré-Mawé; em 2022 cerca de 150 (turmas baniwa/Kuripako, Tukano 2014, Yêgatu/Santa Isabel do Rio Negro e Yanomami) e mais 120 trabalhos das turmas 2016, quando e se o curso continuar.

Gestão compartilhada e comunitária: um conselho universitário indígena

A gestão do curso não poderia ser diferente, uma vez que a legislação é clara e a participação dos povos originários envolvidos na tomada de decisões, na fiscalização e controle do desenvolvimento do curso, conforme aprovado em assembleia, é vital para a manutenção da autonomia e o atendimento de sua organização política e pedagógica.

Nesse sentido, criou-se instâncias de gestão diferentes das existentes nos demais cursos. É organizada de forma colegiada, compartilhada e comunitária, composta pelo Colegiado do Curso, formado pelo Conselho Universitário (específico para a licenciatura em questão), pela Coordenação Geral (indígena e não indígena), pela Coordenação Pedagógica por turma (indígena e não indígena), pela Coordenação de Comunicação, Design e Multimídia.

O Conselho Universitário Indígena instalado no dia 10 de agosto de 2010 é formado por professores, estudantes (por turma), lideranças (por turma) e representante de Associações Indígenas parceiras e de outras instituições envolvidas.

No início, foi difícil para a administração superior da UFAM entender que o Conselho Universitário Indígena não iria concorrer com o CONSUNI, Conselho Universitário, instância democrática máxima deliberativa da universidade; entender que o referido conselho seria um colegiado distinto no âmbito da licenciatura, com participação das lideranças nas tomadas de decisão, na condução e na manutenção do curso, de maneira autônoma. Essa forma de gestão e tomada de decisões é uma inovação social no espaço da universidade.

Quanto às coordenações, elas são eleitas pelo colegiado. A Coordenação Geral não é somente pedagógica, é acadêmica e administrativa. Tem as seguintes atribuições: acompanhar os professores/orientadores e estudantes nas turmas; organizar os componentes curriculares e o currículo pós-feito; convidar professores orientadores externos; apoiar a organização e a publicação dos materiais educacionais produzidos pelas turmas; solicitar passagens para professores e estudantes das turmas; distribuir combustível para os estudantes para deslocamento; calcular quantidade de combustível e alimentação por ano para elaboração do



edital de licitação; organizar orçamento anual conforme as rubricas; solicitar empenhos e pagamentos dos fornecedores de alimentação, combustível e pessoal contratado (cozinheiras, logísticos e práticos de voadeiras); solicitar ao departamento de material da UFAM o envio de alimentação e combustível por etapa para os municípios sedes do curso; elaborar relatórios das atividades e de prestação de contas ao PROLIND. Enfim, o coordenador geral é um gestor. Como fui a primeira coordenadora, tive de aprender muito sobre os trâmites administrativos, as regras e as legislações referentes às atividades.

Tendo em vista apoiar a Coordenação Geral com logística - tudo era transportado, a partir de Manaus, para os municípios; e, de suas sedes, para as comunidades, por meio de voadeiras ou barcos -, discuti com a Pró-reitoria de Administração a necessidade de contratação de pessoas para fazer a logística local: um coordenador geral para ficar nos municípios e logísticos por turma (indígenas que morassem na comunidade pólo da turma). A logística tinha que ser articulada, planejada e programada com muita antecedência.

Os coordenadores pedagógicos por turmas são importantes para acompanharem estudantes e professores orientadores em suas respectivas turmas; devido às distâncias entre as turmas, em calhas de rios diferentes, elas podem ter até 80 estudantes ingressantes em processos seletivos diferentes e, portanto, com currículos distintos. O coordenador geral deve circular por todas as turmas e apoiar na orientação pedagógica e metodológica junto aos professores e estudantes.

A coordenação de Comunicação, Design e Multimídia, constituídas pelas professoras Lília Valessa Mendonça e Fernanda Gabriela de Souza Pires, e pelo designer Rodrigo Reis Valle, foi criada posteriormente em 2012, devido à elevada demanda de produção, por exemplo, de materiais educacionais (livros, cadernos de pesquisa, boletins informativos, *banners*, vídeos, camisetas dos estudantes¹⁵ por turmas), e de mídias digitais institucionais (página na *web*, *facebook*), sempre seguindo as definições de identidade visual do curso, definidas pelos estudantes e professores coletivamente.

A gestão e coordenação de um curso com esse perfil, realizado nas terras indígenas, com deslocamento por via fluvial em municípios diferentes não é tarefa fácil e exige compromisso, honestidade, eficiência e, principalmente, muita dedicação porque é uma rede articulada.

¹⁵ As identidades visuais das camisetas das turmas são elaboradas pelos estudantes que definem os elementos da sua cultura que melhor os representam



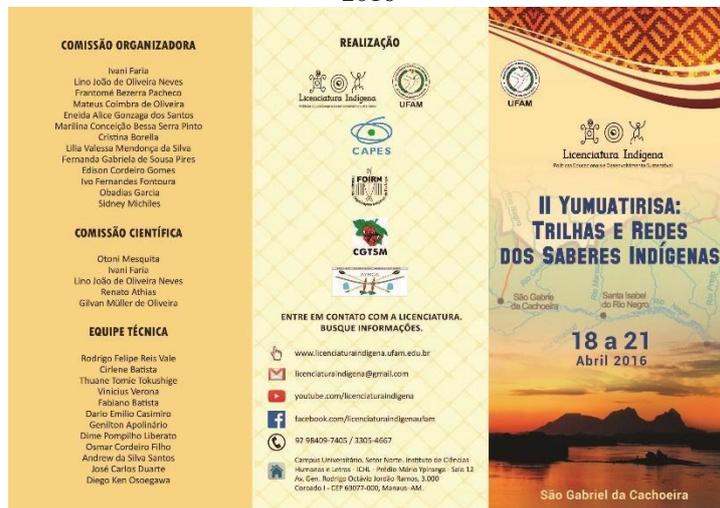
Não significa que tudo tenha sido perfeito, principalmente a logística, a qual demoramos um pouco para articular de maneira satisfatória.

Avaliação do Curso: Seminário Yumuatirisa

Yumuatirisa significa "encontro para discutir alguma questão", na língua Yêgatu. Tem como proposta reunir estudantes, professores, lideranças das comunidades e das associações e pró-reitoria de Graduação para avaliarem o desempenho e a implementação do curso, conforme critérios, princípios, perfil, proposta metodológica e objetivos estabelecidos para esse fim; é organizado pelas instituições indígenas parceiras e pelo colegiado do curso. O primeiro Yumuatirisa ocorreu em maio de 2012, nos auditórios Rio Negro e Rio Solimões na UFAM em Manaus reunindo estudantes das turmas Tukano, Baniwa/Kuripako e Yêgatu de 2009 e lideranças indígenas do rio Negro.

O segundo Yumuatirisa (figura 7) foi realizado em abril de 2016, na maloca da FOIRN em São Gabriel da Cachoeira, reunindo lideranças, professores e estudantes das turmas Tukano, Baniwa-Kuripako e Yêgatu, de 2014 e 2016; e das turmas Sateré-Mawé, Yanomami e Yêgatu, de Santa Isabel do rio Negro. Cada turma apresentou as pesquisas realizadas e os resultados, que foram discutidos, avaliados e validados pelas lideranças e professores indígenas, respectivamente, assim como outras propostas a serem desenvolvidas. Foram muitas perguntas por todos os presentes, que demonstraram entusiasmo, felicidade e orgulho de verem os estudantes de uma universidade apresentando os trabalhos em suas línguas maternas, dando visibilidade a conhecimentos ancestrais, a conhecimentos da sociedade ocidental, de forma crítica e intercultural.

Figura 7 - II Ymuatirisa: Trilhas e Redes dos Saberes Indígenas, realizado em São Gabriel da Cachoeira em 2016



Fonte: Coordenação de Comunicação, Design e Multimídia da LICEN (2016).

No final do seminário, perguntamos se a licenciatura estava seguindo a proposta e os princípios definidos por eles, constantes no projeto pedagógico, e se os resultados estavam de acordo com o que esperavam de um curso indígena superior. Mais uma vez, a proposta político-pedagógica e metodológica foi aprovada para continuidade, considerando-se que funciona, que dá certo.

A interculturalidade na prática: a formatura

A UFAM tem regras e protocolos próprios para outorga de grau (colação de grau) para os estudantes, independentemente do curso.

O ritual deve ser seguido com uso de beca preta e capelo e realizado em grandes auditórios, com várias turmas de cursos diferentes. Na solenidade há um juramentista e orador para representar todas as turmas e estudantes. O discurso é proferido por um paraninfo em nome de todos os formandos; o juramento segue um modelo conforme o curso. Mas os estudantes do curso têm escolha, conforme o artigo 231, da Constituição Federal de 1988.

Até 2023, houve colação de grau para 9 turmas: as primeiras turmas Tukano, Baniwa e Yêgatu, em 2013; a segunda turma Yêgatu, no início de 2018, e a turma Sateré-Mawé, no início de 2019 e 4 turmas de 2014 e 2015 em 2023.



As quatro primeiras optaram pelo uso de beca, porém com pinturas no rosto e adereços na cabeça, como kangatará¹⁶, conforme suas culturas. Foi realizada na maloca da FOIRN (casa do saber), na sede do município de São Gabriel da Cachoeira. Os oradores fizeram seus discursos nas línguas indígenas de instrução de suas respectivas turmas; e o juramento, escrito por eles, foi lido nas 3 línguas. Todos os professores, padrinhos e homenageados puderam falar. As 4 turmas finais optaram pela beca e realização da formatura nos polos.

Pela primeira vez na UFAM que o ritual de outorga de grau era feito em uma maloca, nas línguas indígenas e fora do protocolo da instituição. Era a primeira vez que a maloca foi usada para um ritual de outorga de grau em nível superior.

A turma Wara, como os Sateré-Mawé a denomina, sempre inovando, foi desafiadora em relação à solicitação de outorga de grau. Argumentou, apoiada no artigo 231, da CF de 1988, e na Convenção 169, da OIT, o seguinte: o ritual de outorga deveria ser realizado na Terra Indígena Andirá Marau, na comunidade do Simão, no rio Andirá, sem o uso de beca, em seu lugar pinturas corporais e indumentárias próprias; e, obviamente, na língua Sateré.

Além de serem exigentes na defesa de seus direitos e de sua cultura, a turma Wara também queria homenagear o Tu'isa (denominação do líder político da aldeia) Donato Lopes da Paz, residente nessa comunidade; última liderança viva que participou da expulsão da empresa francesa Elf-Aquitain, de prospecção mineral, que invadiu as terras Andirá Marau, entre 1980 e 1983, e da demarcação dessas terras em 1986.

Os estudantes cuidaram da organização e da ornamentação do centro comunitário onde foi realizado o ritual, mas ainda com muitas diferenças.

No início da cerimônia, a música do ritual da Tucandeira¹⁷, que substituiu o hino nacional, foi entoada por todos os formandos, que tinham os corpos pintados e estavam vestidos a rigor, conforme a cultura deles (Figura 8). O Discurso e o juramento foram feitos na língua Sateré com tradução sucinta em português.

¹⁶ Kangatará é um adereço denominado por outros povos como cocar enfeitado com penas coloridas de pássaros e as vezes de galinha tendo como suporte uma trama feita de palha ou de fibra como o arumã ou apenas feita de palha como pode ser observado na figura 8.

¹⁷ O ritual da tucandeira é um dos pilares da identidade e da cultura do povo Sateré-mawé normalmente puxado por um Nagnia (ancião ou sábio). Tradicionalmente, é um ritual de passagem para os homens d adolescência para fase adulta. O Nagnia sopra a fumaça em luvas tecidas de palha, cheias formigas tucandeira cuja dor da ferroada é intensa chegando a durar 18 horas, e frequentemente acompanhada de náuseas e vômitos. Os meninos dançam em círculo e cantam em volta de uma cerca colocando a mão dentro da luva dezenas de vezes. Mas no caso da formatura, apenas há a dança e cantos puxada pelo Nagnia.



Ao caminharem para a mesa para receber a outorga de grau, os estudantes bebiam o Wara, outro ritual importante na vida dos Sateré. A outorga de grau foi conduzida pelo representante do reitor e diretor do IFCHS, e pelo Tu'isa Donato Lopes da Paz, o qual outorgou grau com a espada do poder (Figura 9), símbolo do saber do Paini¹⁸.

Figura 8 - Colação de grau da turma Wara, na comunidade do Simão, Rio Andirá, Terra Indígena Andirá-Marau, Barreirinha/AM



Fonte: Faria (2019, 2022).

¹⁸ 26 Denominação Sateré-Mawé para o líder espiritual do povo.



Figura 9 - Outorga de grau da graduanda Cristina Soares, na comunidade do Simão, Rio Andirá, Terra indígena. Andirá-Marau, Barreirinha/AM



Fonte: Ramalho (2019).

Foram momentos emocionantes, de verdadeira interculturalidade, dos quais tive a honra de participar como coordenadora geral do curso das 4 turmas do Alto Rio Negro e como coordenadora e homenageada da turma Wara. Presenciar a UFAM, mesmo que tardiamente, reconhecer e aceitar a diferença e a pluralidade cultural de seus estudantes.

O fim!

O curso de licenciatura indígena em questão foi pioneiro no Brasil por ser o primeiro a realizar o processo seletivo nas línguas indígenas (2009 - tukano, baniwa e yêgatu; 2014 - Yanomami e Sateré-Mawé); por permitir a defesa oral e escrita dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) nas línguas indígenas (2007); por ser o único curso indígena superior não disciplinar e totalmente realizado em Terras Indígenas com tempos e espaços de aprendizagens definidos por eles, conforme suas matrizes culturais e formas próprias de educar e aprender nas suas línguas, registrando suas epistemologias e cosmologias, por meio das pesquisas realizadas com autonomia pelos estudantes.

As inovações pedagógicas criadas podem ser observadas na metodologia de aprendizagem pela pesquisa e no currículo pós-feito não disciplinar, com componentes curriculares que não são disciplinas; na forma de avaliação; no calendário diferenciado; na



definição dos componentes curriculares pelos estudantes; na discussão e na definição dos professores/orientadores dos componentes curriculares pelo colegiado de curso; no uso das línguas maternas como língua de instrução nas aulas, na escrita e na defesa dos TCC e no processo seletivo; na forma de gestão compartilhada com a inserção de lideranças indígenas como membros do colegiado do curso; na participação na comissão de seleção e banca examinadora de TCC. Além de quebrar paradigmas entre teoria e prática, entre ensino e aprendizagem, entre licenciatura e bacharelado na formação do professor/pesquisador.

As inovações administrativas também foram diversas: nos procedimentos relativos ao processo de aprovação interna na UFAM; na construção do edital e processo de seleção; na criação e registro dos componentes curriculares pelo DAE/PROEG; no calendário para matrícula e oferta de componentes curriculares; no credenciamento de professores/colaboradores e para outorga de grau.

O processo de reflexão e de elaboração do projeto do Curso de Licenciatura Indígena deu-se vinculado aos anseios e à participação dos povos indígenas e resultou no estabelecimento de inovações sociais, nas quais destacamos o currículo pós-feito e a aprendizagem pela pesquisa como pilares do processo de aprendizagem que promovem a práxis pedagógica, tendo, como centralidade, o protagonismo dos estudantes, a resolução de problemas coletivos e o desenvolvimento de competência para o fortalecimento dos projetos comuns.

Ao longo do processo pedagógico, incentiva-se que sejam desenvolvidos resultados concretos visando ao bem comum, o que resulta em inovações sociais (processos coletivos de planejamento, tomada de decisão e resolução de problemas) e em tecnologias sociais (produtos, *softwares*, equipamentos) para a reflexão e o enfrentamento de problemas concretos por meio das pesquisas e seus resultados. Dentre os exemplos de inovações sociais desenvolvidas, podemos citar a construção de projetos político pedagógicos indígenas e o desenvolvimento de sistemas matemáticos; e, dentre os exemplos de tecnologias sociais, citamos a produção de mapas participantes, de material pedagógico e de produtos para valorização cultural e segurança alimentar, como a farinha de banana e a farinha de Uará¹⁹.

Mas nem tudo é perfeito. O curso funcionou da maneira descrita acima até meados de 2017, quando os cortes no orçamento começaram e os conflitos internos também. Isso devido

¹⁹ Farinha produzida a partir da secagem e torragem das amêndoas do uará, uma castanha fruto do uarazeiro árvore/palmeira de porte mediano a grande, podendo atingir 30 m de altura, copa ampla e ramosa.



em parte à fragilidade da coordenação geral naquele momento, principalmente em relação a questões administrativas e de logística que eram muito pesadas. Nem todo professor é gestor. E o curso demandava esse perfil do coordenador geral.

Os conflitos internos na equipe de docentes promoveram também o enfraquecimento da proposta²⁰. Conflitos de natureza administrativa, metodológica, de gênero e até mesmo pessoais envolvendo todos eles.

Alguns coordenadores de turma começaram a fazer o que quisessem, alheias ao PPC do curso, convidando professores sem o perfil definido pelo PPC, sem experiência com povos indígenas e com a proposta metodológica. Alguns desses convidados, todos muito bons em suas áreas de pesquisa e de conhecimento, porém entendiam os componentes curriculares como disciplinas e a pesquisa definida pela problemática, não era realizada por eles. Começou a teoria a se sobrepôr a prática e ao aprender fazendo que acabou por descaracterizar o curso em sua proposta original.

Alguns coordenadores de turma não aprenderam como trabalhar com essa proposta, apesar de defendê-la sempre, por questões políticas e ideológicas por estarem a favor dos povos indígenas, o que é inquestionável. Mas me pergunto se realmente entenderam a questão da descolonização a partir da autonomia deles, quando são sujeitos do processo de aprendizagem. Será que realmente conseguiram se livrar do condicionamento da ciência ocidental que nos ensinou a ensinar, no qual o professor é o centro do conhecimento? Que nós sabemos o que é melhor para eles, sejam estudantes indígenas ou não? Discurso ou práxis? Quando vamos parar e ir além do discurso?

Houve uma divisão da equipe de professores-orientadores. Por um lado, aqueles que aprenderam fazendo e defendem a proposta política e metodológica do curso que continuaram trabalhando comigo nas turmas que eu coordenava (yêgatu de São Gabriel e Sateré-Mawé) e por outro, aqueles que entraram a partir de 2017 e os coordenadores das outras turmas. Os que trabalhavam comigo, passaram a não serem chamados para as demais turmas. Houve uma personalização do curso. Desde o início alguns críticos contrários à proposta, diziam ser o curso da Ivani, porque estive presente desde os primeiros momentos de sua criação e defendê-lo com

²⁰ Lawrence Stenhouse, já advertia no seu livro "Investigación como base de la enseñanza" (2007) que esse fato poderia ocorrer em virtude dos egos e arrogâncias acadêmicas em não querer e saber trabalhar verdadeiramente em equipe, como aconteceu no início no instituto onde trabalhava.



afinco dentro da universidade para que não fosse descaracterizado e conseqüentemente a autonomia dos povos indígenas. Mas os estudantes, lideranças e associações do Alto Rio Negro, desfazem essa crítica e afirmam que o curso é deles. Nasceu da demanda e reivindicação deles, mas têm em mim uma referência do curso.

Houve a descontinuidade do curso a partir de fevereiro de 2019, devido ao corte total de orçamento pelo governo Bolsonaro. Cerca de 240 estudantes indígenas das três turmas com ingresso em 2016 e 2018 estão sem aulas desde 2019.

Me pergunto: se fosse o curso de Medicina, Geografia ou Letras, estariam sem aula por quase 5 anos? A resposta é óbvia. Então questiono se a universidade, a gestão de 2017 a 2024, realmente tem compromisso com os povos indígenas e com a descolonização do conhecimento porque as questões administrativas, acadêmicas, pedagógicas foram resolvidas com o apoio da equipe técnica da PROEG e PROADM e o curso deveria ser propagado pela UFAM devido seu ineditismo, pioneirismo no Brasil e no mundo. Mas isso não ocorre.

Deixaram acabar. Em novembro de 2023, outro coordenador assumiu a gestão do curso e juntamente com a Diretora do IFCHS, à revelia do NDE e do colegiado do curso, decidiram mudar o nome e o perfil do curso para Licenciatura em Ciências Humanas e Sociais, sem nenhum conhecimento da legislação e discussão com os indígenas. Propuseram à FOIRN essa alteração afirmando que o currículo está errado, querendo a validação a consentimento da diretoria da FOIRN (Casimiro, 2023). A resposta do diretor de referência em educação da FOIRN, Dário Casimiro, mestre em antropologia/UFAM e Licenciado em Educação Indígena, turma baniwa/kuripako da LICEN, foi que esse assunto deveria ir para discussão coletiva em assembleia da FOIRN que deve ocorrer em março ou abril de 2024. O que não foi aceito pela diretora afirmando que eles deveriam tomar uma decisão logo pois não haveria tempo.

Que o curso mude, isso não é problema. O problema reside na forma como foi construído, participante pelos povos indígenas do Alto Rio Negro e somente a partir de uma avaliação e decisão deles, coletivamente, isso pode ocorrer, respeitando a autonomia deles e não a vontade da diretora, do coordenador ou da universidade.

Existem muitas reflexões a serem feitas por universidades, pesquisadores e educadores que continuam a afirmar uma educação ocidental aos povos indígenas; assim como pelo sistema educacional conservador que resiste em aceitar diferenças que exigem funcionamento diferente,



por exemplo, de cursos e escolas. A diferença não pode ser um elemento de exclusão social, mas de promoção da justiça social.

A questão é que muitos povos indígenas já aceitaram e incorporaram o formato do sistema educacional e da organização do conhecimento da sociedade e da ciência acadêmica moderna predominante no Brasil. A maioria das escolas e cursos superiores indígenas funcionam da mesma forma que os não indígenas; e essa assimilação não é, nem pode ser denominada de interculturalidade. Há uma confusão sobre essa concepção por alguns. Na maioria dos cursos há o predomínio dos conhecimentos das epistemologias ocidentais. Confundem respeito às diferenças culturais e epistemológicas, pautadas na interculturalidade e na ecologia dos saberes (Santos e Menezes, 2009), com acesso ao conhecimento e ao sistema educacional vigente; democracia com autonomia.

Acreditam que essa incorporação seja um processo natural e não conseguem perceber o seu significado, que é o da manutenção e da continuidade da colonialidade subjugando as culturas, as ciências e as epistemologias diferentes, cultuando a monocultura do saber, do poder e do ser.

Agradecimentos

A todos professores, técnicos, lideranças e organizações indígenas pelo apoio e colaboração na quebra das barreiras para que esse curso existisse, mesmo que por apenas 10 anos, pois o diferente faz diferença para a sociedade.

Referências

DEMO, Pedro. 2003. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez.

FARIA, Ivani Ferreira. de. 2018. “Metodologias participantes e conhecimento indígena na Amazônia: Propostas interculturais para a autonomia”. In: SOUSA SANTOS, Boaventura [et al.]. *Epistemologias del Sur - Epistemologias do Sul*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, p.133-164.

FARIA, Ivani Ferreira. 2022. “Educação indígena e interculturalidade: do direito ao reconhecimento das línguas e das epistemologias indígenas”. In: MARTINS, Daniel [et al.]. *Antropia, interculturalidade e educação*. 1.ed. Cajazeiras: Edições AINPGP.



LUCIANO, Gersem dos Santos. 2006. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional.

QUIJANO, Anibal. 2005. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In. LANDER, Edgardo. (Org.). *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p.107-130.

MÉLIA, Bartomeu. 2008. *Educación indígena y alfabetización*. Asunción: Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch".

LEI FEDERAL. *Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012*. Conselho Nacional de Educação. Brasília.

LEI FEDERAL. *Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015*. Conselho Nacional de Educação. Brasília.

PROJETO, POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). 2007. *Curso de Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável*. Manaus: UFAM.

SANTOS, Boaventura de Sousa. e MENESES, Maria Paula (Org.). 2009. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Editora Almedina.

SANTOS, Cirlene Batista. 2019. *A (Re) Organização do Território e Bem Viver para os Povo Indígenas do Alto Rio Negro: da Maloca à Cidade*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Amazonas.

YÊGATU RESEWA. 2016. *Yubuesa ruka idijina resewa muküiwa yega* (Educação Indígena e escolas bilíngues no Alto Rio Negro). v. 3. Manaus: EDUA.