



**Curso de Licenciatura indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável no  
Alto Rio Negro/AM, Brasil**

A Licenciatura indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, ora ofertada pelos Instituto de Ciências Humanas e Letras/ICHL/UFAM foi discutida de forma participante em 2005 e aprovada no mesmo ano, pelos povos indígenas do Alto rio Negro em assembleia e pelo Conselho Universitário da UFAM em janeiro de 2007 com início somente em novembro de 2009.

O curso é bilíngue, intercultural, regular com ingresso bianual aprovado e institucionalizado em todas as instâncias acadêmicas da UFAM como Conselho Universitário/CONSUNI, Resolução nº028/2007, alterada pela Resolução nº018/2013, e regulamentado pelas Resoluções nº 061/2012 e nº 062/2012- Câmara de Ensino e pelo Conselho de Ensino e Pesquisa/CONSEPE; Conselho Departamental/CONDEP/ICHL e colegiado do curso. Atualmente conta com 380 estudantes matriculados em 09 turmas, a saber: 02 turmas Tukano, 02 turmas Baniwa/Kuripako, 02 turmas Nheengatu São Gabriel da Cachoeira, 01 Nheengatu-Santa Isabel do rio Negro, 01 Yanomami e 01 Sateré-Mawé.

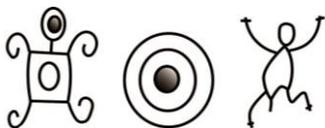
O curso foi elaborado conforme os preceitos da legislação da Educação Indígena nacional e internacional, como a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definidas no Parecer CNE/CP nº 8/2012; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 13/2012; Parecer CNE/CP nº6/2014 e Resolução CNE/CEB nº 5/2012); Decreto nº 26/91; o Decreto nº 1904/96 e o Plano Nacional de Educação (2001) e, portanto, está amparado legalmente.

Para a turma de 2009, foram ofertadas 120 vagas, sendo 40 vagas para cada turma Tukano, Baniwa e Nheengatu definidas a partir da territorialidade linguística localizadas nas calhas dos rios: **Negro** - comunidade de Cucui para os falantes da língua Nheengatu; **Uaupés** na comunidade de Taracua para os falantes da língua Tukano e **Içana** na comunidade de Tunui para os falantes das línguas Baniwa e Kuripako.

O número de candidatos inscritos na segunda edição do curso, para preencher 120 vagas para indígenas do Alto rio Negro superou as expectativas da coordenação do curso.

**Em 2009**, houve 695 indígenas inscritos na turma Baniwa (57); tukano (356) e Nheengatu (242) e **em 2013, 1413** candidatos para as turmas Tukano (649), Baniwa (239) e Nheengatu (525) e me 2015, 1507 candidatos.

A demanda deve-se ao sucesso da primeira turma cuja formatura de 72 Licenciados em Educação Indígena, ocorreu em 28 de novembro de 2013 e pela proposta política, pedagógica e



metodológica do curso fatos que resultaram na solicitação do curso por outros povos indígenas como os Yanomami (50 vagas), envolvendo estudantes moradores dos rios Maturacá, Marawiá e Demini, realizada na comunidade de Maturacá, Terra Indígena Yanomami em São Gabriel da Cachoeira e Sateré-Mawé (50 vagas) realizada no município de Parintins envolvendo estudantes das 3 sub-regiões dos rios Andirá, Marau e Waicurapá, Terra Indígena Andirá-Marau iniciados no segundo semestre 2014, solicitados pelas Associação Yanomami do Rio Cauburis e Afluentes/AYRCA e Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé/CGTSM e a turma Nheengatu 2, realizada na comunidade de Cartucho, no rio Negro, pertencente ao município de Santa Isabel do rio Negro iniciada em janeiro de 20015.

Em 2014, foi avaliada pelo Comitê de Avaliação do INEP/MEC, obtendo a nota 4, da máxima de 5. O curso é regular para as 3 turmas Tukano, Baniwa e Nheengatu com ingresso bianual e as demais turmas como especiais, ou seja, conforme a demanda de outros povos indígenas.

A proposta metodológica é o ensino via pesquisa (DEMO, 2003; FREIRE, 1985/1996; BRANDÃO, 1982) que integrará ensino, pesquisa e extensão na prática docente que orientarão os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais e com currículo pós-feito.

O curso tem como objetivo geral promover a formação de professores/pesquisadores proporcionando a formulação de políticas públicas educacionais e processos pedagógicos próprios respeitando a diversidade cultural dos povos indígenas para atender as escolas indígenas diferenciadas.

#### **Conquistas:**

- respeito e fortalecimento da cultura e da organização social e política dos povos indígenas garantindo a autonomia educacional na elaboração de currículos e processos pedagógicos próprios por meio do ensino via pesquisa e currículo pós-feito. O curso é único mas com currículos e conteúdos diferentes;
- discussão de epistemologias próprias a partir da cosmovisão de cada povo;
- Aprofundamento do conhecimento pedagógico e político do professor indígena, atendendo os princípios da formação diferenciada;
- vem contendo do êxodo a partir de sua proposta política pedagógica;
- modificou o foco de visão da formação superior das cidades para a comunidade por ser o único, até o momento, a realizar o curso integralmente nas comunidades/Terra Indígena;
- vem ampliando a compreensão crítica das relações interculturais e multiculturais e a capacidade de atuação nos projetos de fortalecimento cultural dos povos indígenas;
- vem propiciando a construção de um diálogo formal com os não indígenas;
- produção de material textual nas várias linguagens, capazes de atender às demandas por material Literário e audiovisual específicos para as escolas indígenas (cadernos de pesquisa por turma, boletins informativos na língua materna), banners, vídeos etc;
- definição de acordos ortográficos das línguas Tukano e Nheengatu e de instrumentos linguísticos nas as línguas de instrução e de trabalho;
- aumento da procura pelo curso entre os povos indígenas (nº de inscrições e de povos indígenas);



-reconhecimento pelo INEP/MEC da proposta teórico metodológica do Ensino via Pesquisa e currículo pós-feito, não apenas pela nota 4 mas pela nota 5 do projeto pedagógico.

- O curso recebeu reconhecimento oficial pela Secretaria de Regulamentação e Supervisão da Educação Superior/SERES/MEC, pela Portaria n°44, de 22 de janeiro de 2015, publicada no D.O.U n°16, de 23 de janeiro de 2015.

## 1.1. CONCEPÇÃO METODOLÓGICA

### A aprendizagem pela pesquisa.

A característica emancipatória da educação exige a pesquisa como método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos pode gerar sujeitos (DEMO, 2004).

Pesquisar trata-se de ler a realidade de modo questionador e de reconstruí-la como sujeito competente que se constrói permanentemente. A pesquisa é o questionamento reconstrutivo que envolve teoria e prática, envolvendo também tanto qualidade formal quanto qualidade política.

Lawrence Stenhouse (1926-1982) foi pioneiro em falar no ensino pela pesquisa e defensor da figura do professor-pesquisador. A necessidade de utilizar a pesquisa como recurso didático já era discutida desde a década de 1930, mas foi esse inglês quem jogou luz sobre o tema, 30 anos mais tarde. "A técnica e os conhecimentos profissionais podem ser objeto de dúvida, isto é, de saber, e, conseqüentemente, de pesquisa", justificava. Assim, acreditava ele, todo educador tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório. Em condições ideais, todos seriam capazes de criar o próprio currículo, adequado à realidade e às necessidades dos estudantes.

Stenhouse defendeu fervorosamente que o ensino mais eficaz é baseado em pesquisa e descoberta, que fundamenta a proposta metodológica do curso.

A "aprendizagem pela pesquisa" é uma concepção curricular que parte da ideia de que o currículo é aberto 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 o desenvolvimento de várias HABILIDADES intelectuais que vão desde a capacidade de fazer as perguntas adequadas, até a capacidade de conceber métodos capazes de apreender e explicar o que se quer saber sobre cada um dos objetos de conhecimento circunscritos em cada caso. A "aprendizagem pela pesquisa", doravante (APP) constrói um currículo baseado muito mais no APRENDIZADO dos estudantes do que no ENSINO do professor, que organiza o tempo e os meios disponíveis para que o estudante passe por experiências de aprendizado.

A APP nasceu da crítica aos currículos fechados, que podiam ser reproduzidos em qualquer lugar, opacos ao contexto em que os processos educacionais ocorriam.

Essa crítica envolve ainda dois outros aspectos dos currículos disciplinares fechados: a rotinização de conteúdos prontos, repetidos sempre nos mesmos períodos, o que ocasiona normalmente baixo interesse por parte do corpo discente e a conseqüente queda no aproveitamento dos cursos e a epistemologia



associada a esta rotinização que é a de uma concepção de conhecimento enquanto produto e não enquanto processo, omitindo, assim, frequentemente, dos estudantes um dos aspectos mais importantes do conhecimento, ou seja, o modo como ele emerge, sua natureza processual histórica. É por esta razão que se tem falado de uma “epistemologia da repetição”, que prejudica a educação brasileira num momento em que a emergência da “sociedade do conhecimento” estrutura-se crescentemente sobre a capacidade desdobrada de produção contínua de novos conhecimentos.

A APP é influenciado pelo contexto educacional local e pelos interesses do grupo de educandos que se encontram em processo de formação. Trabalha a partir de uma metodologia que capta e discute os interesses e os contextos de vida dos estudantes, formulando pesquisas a partir desses interesses e contextos. Pesquisas essas que serão realizadas pelos educandos, estabelecendo assim (os interesses) como ponto de partida, mas não como ponto de chegada.

O currículo formula-se, então, no decorrer do próprio curso, assim, este modo de construção curricular tem sido chamado de “CURRÍCULO POST-FACTUM”, na medida em que somente ao final do curso, cumprida uma carga horária pré-estabelecida e realizados os requisitos de produção (monográficos, TCC, etc.) se tem uma descrição completa do currículo. Os componentes curriculares para cômputo e organização da carga horária são: pesquisas, práticas investigativas, prática profissional (Estágio supervisionado) e projetos especiais, especificados posteriormente.

Desta forma, o currículo é construído à medida que 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 serão os mesmos nas próximas turmas.

Utiliza-se, para abertura das problemáticas (pesquisas) e das práticas investigativas, o mapa conceitual que consiste em representações gráficas semelhantes a diagramas, que indicam relações entre conceitos ligados por palavras ou perguntas. Representam uma estrutura que vai desde os conceitos mais abrangentes até os menos inclusivos. Assim, os mapas conceituais são utilizados para auxiliar a ordenação e a sequenciação hierarquizada dos conteúdos de ensino, de forma a oferecer estímulos adequados ao estudante.

A abordagem utilizando os mapas conceituais está embasada em uma teoria construtivista, pois entende que o indivíduo constrói seu conhecimento e significados a partir da sua predisposição para realizar esta construção. Servem como instrumentos para facilitar o aprendizado do conteúdo sistematizado em conteúdo significativo para o aprendiz.

Esse fato advém, muito simplesmente, de que se trata de uma forma de ensino amigável aos contextos locais, flexível, capaz de refletir as preocupações e interesses dos grupos étnicos específicos envolvidos no processo de formação. Vale a pena ressaltar que a APP trata-se de uma proposta não-disciplinar<sup>1</sup> que considera um fato muito importante: o conhecimento não está organizado em todas as culturas nas

---

<sup>1</sup> Não há hoje dúvidas sobre o fato de os povos indígenas terem feito e continuarem fazendo pesquisas sobre os mais diversos aspectos da vida humana, o que se reflete, para dar um exemplo, no amplo domínio botânico e farmacológico sobre a região de maior diversidade botânica do planeta, a Amazônia, e que tem sido motivo de cobiça por parte das grandes indústrias farmacológicas dos países centrais.



mesmas chaves cognitivas e epistemológicas com que foram organizados na tradição disciplinar Ocidental moderna, tradição esta que divide (pretensamente e claramente) o que é a matemática do que é a física ou a química.

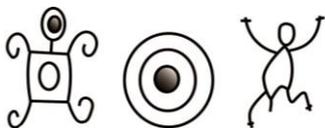
Trabalhar com disciplinas implicaria em formatar os conhecimentos indígenas dentro de princípios ideológicos e epistemológicos ocidentais de pensamento, dentro dos quais eles perderiam totalmente sua funcionalidade e sua operatividade, transformando-se em arremedos folclóricos das suas próprias possibilidades. A experiência de outros cursos superiores e médios voltados para a formação de docentes ou profissionais indígenas mostra que os cursos disciplinares, voltados à *transmissão* de conhecimentos, não se tornam relevantes para os diversos desafios que os indígenas enfrentam no mundo atual.

Mesmo na tradição escolar ocidental, há hoje uma série de críticas à forma disciplinar de ensino – expressas na discussão da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e não-disciplinaridade dos currículos, dada a percepção crescente de que a fragmentação dos conhecimentos despotencializa o estudante e sua atuação no mundo, à medida que este não consegue integralizar e estabelecer relações entre os conhecimentos “passados” de forma separada (de modo que o estudante não consegue relacionar o que se chama de “português” como o que se chama de “matemática” ou “geografia”).

Críticos atuais relacionam a escola disciplinar com o *fordismo* da produção, em que se exigia do trabalhador apenas uma especialização em uma tarefa única ou em poucas tarefas. Nesse sentido, a escola hoje, por sua vez, como os modernos e flexíveis modos de produção, em que o trabalhador precisa compreender muito mais do trabalho que realiza – o que envolve ter iniciativas para transformá-los a todo o momento – já que os processos mecânicos e repetitivos de trabalho tem sido crescentemente substituídos pelo processo de automação da produção, o mesmo ocorrendo com o chamado ‘trabalho intelectual repetitivo’, próprio da sociedade pós-moderna e da concepção de cidadão crítico.

A pesquisa não é disciplinar, mas transcende as fronteiras do que seriam as chamadas disciplinas - matemática, português, biologia, geografia, etc. Essas áreas são formas cristalizadas da nossa tradição escolar (e da nossa tradição ocidental), mas não aprendemos ou atuamos com nosso conhecimento separando rigidamente e simplificando os limites que as disciplinas procuram nos impor. Quando localizamos um conjunto de problemáticas e perseguimos honestamente a solução das questões envolvidas, o conhecimento gerado ou aprendido vai aparecendo em ordens diversas, em percursos e combinações próprias, sem as amarras das fronteiras das disciplinas tradicionais. Portanto, a pesquisa não se fixa nos limites da disciplina, assim, não é uma pesquisa em matemática, em português, ou em geografia, já que não é assim que lidamos com o mundo.

As disciplinas são uma forma específica de organização do conhecimento e, em muitos casos, tem 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. Nossa sociedade se organiza institucionalmente dessa forma, mas a forma como nós adquirimos conhecimento não se organiza necessariamente ou prioritariamente assim.



Desse modo, a APP é expressão tanto do que há de mais avançado e atual nos processos de produção de ponta dos países centrais, como dos processos de produção dos conhecimentos indígenas, que nunca foram retirados do seu contexto de aplicação. Desse modo, é muito importante que a licenciatura ora oferecida pela UFAM como primeiro curso da futura “Universidade dos Povos Indígenas do Rio Negro” caminhe *pari passu* com estes novos desenvolvimentos pedagógicos.

a APP permite que os conhecimentos indígenas sejam tratados na sua cosmovisão, respeitando assim a forma de divisão do mundo própria dos povos indígenas envolvidos no processo educacional. Permite, ao mesmo tempo, que os envolvidos expressem suas necessidades de conhecimento e interesses sobre os conhecimentos ocidentais e de outros povos, integrando de várias formas (comparativa, contrastiva, histórica, etc.) estes conhecimentos à sua própria experiência histórica e cultural, ressignificando-os ou não, permitindo assim, controlar as forças de transformação do sistema-mundo e reafirmando a suas autonomias.

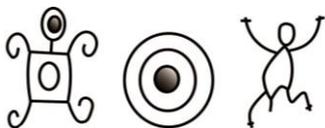
A APP permite, ainda, um processo contínuo de criação de conhecimentos e de objetos culturais associados a eles (livros, filmes, discos, objetos artísticos, etc.) que institui a Autoria Indígena, possibilitando assim que os indígenas se tornem autores reconhecidos em suas próprias culturas e no exterior delas, e não somente “informantes” dos cientistas não-indígenas, brasileiros ou estrangeiros, que coletam informações e escrevem seus trabalhos acadêmicos, com pouco ou nenhum retorno para as comunidades indígenas se tornem donos de seus próprios destinos e do devir

Por fim, a APP fundamenta-se em uma proposta de Educação Indígena Superior (NEVES, 2012), pautado na descolonização dos saberes, construído a partir das cosmologias e ideologias indígenas de forma conjunta e intercultural, articulando os conhecimentos não-indígenas, conforme a necessidade dos povos, proporcionando a construção de epistemologias e sistematização de categorias e conceitos próprios.

### 1.2.1- Política Linguística: a valorização e fortalecimento da cultura

O Alto Rio Negro é a região mais plurilíngue do continente americano, com um sistema ecolinguístico de 23 diferentes línguas indígenas pertencentes a cinco famílias linguísticas diferentes: Família Tupi-Guarani (Nheengatu), Família Tukano Oriental (Tukano, Tuyuka, Desana, Wanano, Piratapuya, etc.), família Aruak (Baniwa, Kuripako, Tariano, Werekena) e Makú (Nadëb, Daw, Yuhup, Hupda), família Yanomami, além de duas línguas da família românica, o Português e o Espanhol. Uma licenciatura em tais condições culturais e sociolinguísticas é um empreendimento muito diferente de todos os contextos em que a universidade brasileira já ocorreu, e nesse sentido a UFAM será a primeira universidade do país a desenvolver esse ‘*savoir faire*’ pedagógico.

Além disso, o Alto Rio Negro, especificamente para os povos da família linguística Tukano Oriental, é o único lugar do mundo em que as regras de matrimônio se baseiam na chamada EXOGAMIA LINGUÍSTICA, isto é, na obrigatoriedade do casamento com mulher falante de outra língua. Este tipo de



regra matrimonial conduz a indivíduos bilíngues precoces coordenados ou, mais frequentemente ainda, à proficiência em várias línguas, dado que numa comunidade há falantes potenciais de várias línguas (de 3 ou 4 até 12 línguas diferentes).

A legislação brasileira (Constituição Federal de 1988, LDB/2006, Resolução 03 e 05 do CNE/CEB, etc.) e internacional (Declaração Universal dos Direitos Linguísticos) reconhecem aos povos minorizados em geral e aos indígenas em particular o direito de uso das suas línguas próprias nos processos educacionais em todos os níveis escolares. Além disso, São Gabriel da Cachoeira goza de uma legislação municipal própria sobre o assunto, expressa nas Leis nº145 de dezembro de 2002 e nº210 de outubro de 2006, da Câmara dos Vereadores do Município de São Gabriel da Cachoeira, que CO-OFFICIALIZA E REGULAMENTA AS LÍNGUAS TUKANO, NHEENGATU E BANIWA, atribuindo-lhes estatuto de uso obrigatório no sistema educacional, na mídia e no atendimento público aos cidadãos, já que 95% dos cidadãos de São Gabriel da Cachoeira são indígenas.

Todos os cidadãos indígenas do município praticamente dominam pelo menos uma das três línguas co-oficializadas, independente de falarem também outra língua da sua própria etnia, já que estas três línguas são línguas veiculares de territórios linguísticos específicos<sup>2</sup>: O Tukano é a língua veicular da bacia do Uaupés, incluindo os afluentes Tiquié, Papuri e Umari; o Nheengatu é a língua veicular do Rio Negro a jusante de Santa Izabel até Cucuí, na fronteira com a Venezuela, incluindo-se ainda o rio Xié até Anamoim, o baixo curso do Içana e o rio Cubate e o Baniwa, por sua vez, domina o médio e o alto curso do rio Içana e o rio Aiari. A política de co-oficialização destas três línguas veiculares beneficia, portanto, todos os cidadãos indígenas, e não somente os falantes que às tem como língua materna. Vale ressaltar que a própria Lei nº145/2002, regulamentada pela Lei nº 210/2006, prevê o direito das outras etnias de disporem de educação básica nas suas línguas étnicas, para evitar e mesmo reverter os processos de deslocamento linguístico, seja sob efeito da chamada “tukanização” ou de deslocamento linguístico iniciado na década de 40 pelo Nheengatu e ainda em curso em alguns contextos sociolinguísticos.

A política linguística adotada pela “Licenciatura Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável” tem como objetivo a promoção das línguas veiculares co-oficiais, e de sua equipagem para que estas possam ocupar funções cada vez mais sofisticadas no mundo do letramento e da administração pública. A Licenciatura está estabelecida sobre as mesmas bases conceituais, e também territoriais, do trabalho já iniciado na formação de professores para a formação básica. Assim, por estar em consonância com esta formação, pode, por um lado, complementá-la e por outro, também evitar as contradições frequentes e, por vezes desastrosas, encontradas no sistema educacional brasileiro, em que, muitas vezes, uma instituição destrói o que outra instância educacional já realizou ou está realizando.

---

<sup>2</sup> A única exceção são os Yanomami, que não dominam nenhuma destas línguas veiculares porque estão fora da área cultural rionegrina propriamente dita. Os povos Maku, em geral, têm conhecimento também do Tukano, especialmente os homens, e esta proficiência tem crescido à medida que os Hupda e Yuhup se aproximam das comunidades falantes de Tukano nas margens dos rios, abandonando, em muitos casos, seus territórios tradicionais no centro da floresta.



A UFAM, por meio da “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, mostra sua capacidade de perceber os contextos sociopolíticos e socioeducacionais em que trabalha, e soma esforços com a Secretaria Municipal da Educação, que é responsável pelo Magistério Indígena II e com a Federação das Organizações Indígena (FOIRN), parceiras deste esforço.

Essa experiência prévia é muito importante, porque dispomos de dados sobre o funcionamento de cursos deste tipo, dispomos de assessores pedagógicos, antropológicos e linguísticos, conhecedores da região, de sua especificidade e de conhecimento do terreno para as necessidades logísticas que este tipo de trabalho demanda. No Magistério, ainda, foram feitos levantamentos que permitem entender melhor a necessidade educacional e cultural da região, e tem sido um campo de provas para um corpo docente, da UFAM e de outras Universidades Federais que poderá ser convidado a prestar seus serviços à licenciatura.

A visão pedagógica da APP é complementar à política linguística adotada pelo curso, que visa garantir soluções plurilíngues para uma região plurilíngue, assegurando, deste modo, não só que as línguas indígenas não sejam deslocadas, em seus ambientes tradicionais de uso, pelo Português, mas também que estas línguas sejam potencializadas como línguas de trabalho, como línguas de produção científica e como línguas de administração, para citar apenas alguns dos seus novos usos, em conformidade com a legislação vigente.

Por isso, uma das tarefas da licenciatura é a da EQUIPAGEM das línguas indígenas envolvidas, como línguas de trabalho (as línguas de todas as etnias presentes no curso, e nas quais os estudantes trabalharão nas suas respectivas comunidades). Para que este processo ocorra, na “Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável”, as línguas co-oficiais tem caráter de “Língua de Instrução”. A equipagem linguística se dá através da criação de INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS capazes de propiciar que estas línguas possam ser usadas nos mais variados contextos exigidos pelas comunidades de falantes.

Além dos instrumentos linguísticos usualmente considerados, como gramáticas e dicionários, é também muito importante a constituição de um corpo de material escrito diversificado, de acordo com as necessidades dos falantes. Isso implica na constituição de literatura narrativa, histórica ou beletrística, na constituição de léxicos terminológicos específicos, apropriados para permitir a tradução das e para as línguas envolvidas e na constituição de um corpo de profissionais capacitados, não só para as atividades docentes, mas também para as atividades de criação textual, digitalização das línguas, tradução, etc.

A APP é um canal pelo qual essas tarefas podem ser assumidas, mesmo que parcialmente, pelos próprios indígenas em formação que, ao final do curso, através das suas pesquisas, terão contribuído com uma política linguística de afirmação de suas próprias línguas. Evidentemente, esta política linguística não se esquece do papel do letramento qualificado em português e em línguas estrangeiras, especialmente do espanhol, ambas as línguas veículos importantes para as comunicações mundializadas e para o estabelecimento de alianças com outros povos do Brasil e do exterior. Será uma das metas do curso garantir um alto grau de letramento em Português, através de uma política de leitura e ensino de Português como segunda língua, que estará em curso durante todas as etapas da licenciatura. Igualmente,



através de oficinas, será desenvolvido no corpo discente a proficiência em espanhol, para este fim serão convidados docentes colombianos e venezuelanos, ou ainda de outras nacionalidades, e que ministrarão oficinas nesta língua.

Portanto, salienta-se que cada língua dos povos indígenas do Rio Negro terá um papel a desempenhar na licenciatura indígena, desenvolvida nas três turmas:

- a língua de instrução, as co-oficiais em cada pólo;
- as línguas de trabalho, as que são faladas/ empregadas pelos discentes sendo ou não co-oficializadas;
- línguas não indígenas: indispensáveis para o uso em situação de contato com a sociedade nacional e outros povos, funcionando neste caso, como língua que estabelece relações de contato interétnico, com indígenas que falam línguas diferentes das do Alto Rio Negro.

Neste sentido, face ao multilinguismo da região, ao mesmo tempo que fortalece a identidade, a cultura e a organização do movimento indígena no Alto Rio Negro, através do uso das línguas co-oficializadas como línguas de instrução, este curso busca fortalecer também as demais línguas maternas que são empregadas como línguas de trabalho tanto na oralidade quanto na escrita durante o desenvolvimento das atividades acadêmico-científicas e culturais.

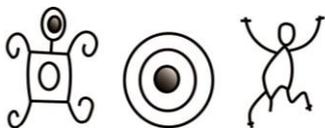
#### **1.4.1 - A proposta metodológica como princípio de autonomia**

A proposta metodológica é o ensino via pesquisa (DEMO, 2003; FREIRE, 1985/1996; BRANDÃO, 1982; DEWEY, 2004; STENHOUSE, 2010) que integra ensino, pesquisa e extensão na prática docente, orientando assim os componentes curriculares de acordo com as pesquisas e projetos educacionais.

O curso acontece simultaneamente nos 03 pólos com duração de quatro anos, 08 períodos letivos, organizados a partir de dois momentos: etapas intensivas e etapas intermediárias, já que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos e espaços. Cada semestre letivo é composto de uma etapa intensiva (presencial) e uma etapa intermediária (não-presencial), perfazendo um total de 08 etapas intensivas e 07 intermediárias completando, assim, um total de 3.550 horas-aulas.

Cada etapa Intensiva ocorre semestralmente, em cada pólo/turma, nos meses de janeiro e/ou fevereiro e julho, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Nesta etapa serão realizadas as práticas investigativas que fornecem subsídios teóricos e metodológicos, bem como conhecimentos e informações pontuais que permitam melhor compreensão dos objetos de pesquisa e de metodologias pedagógicas, ora em discussão, bem como sistematização e orientação de dados das pesquisas e 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, a saber, pesquisas, leituras, projetos especiais, estágio etc, com orientação do coordenador local por pólo e de um professor que está a disposição em cada pólo.



As etapas são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que este projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola diferenciada e responder à demanda imediata de escolarização dos povos indígenas, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e excelência em questões relacionadas ao universo cultural indígena.

#### 1.4.2 – Componentes Curriculares - currículo pós-feito

Os componentes contemplam atividades acadêmicas didático-pedagógicas, de pesquisa, de tradução, gerenciamento de projetos artísticos, linguísticos, de comunicação (oratória-leitura) e interpretação, de gestão territorial, e de análise crítico-social.

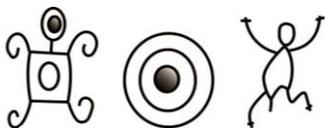
O Material literário e audiovisual são produzidos ao longo do curso por cada estudante ou grupo de estudantes de acordo com a identidade cultural e territorial da sua comunidade, nas respectivas línguas de seu povo/comunidade, onde a oralidade terá lugar fundamental.

O currículo do curso é organizado através das problemáticas (pesquisas educacionais), definidas no primeiro período, nas turmas Baniwa, Tukano e Nheengatu, de acordo com o interesse coletivo dos estudantes e da sua comunidade, que estruturam a abordagem dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: Prática Investigativa, Prática Profissional (Estágio Supervisionado), e Projetos Especiais.

Cada turma, definida a partir da territorialidade linguística, constrói problemáticas diferentes porque seus problemas, desafios e perspectivas são diferentes, já que se trata de povos diferentes. Deste modo, temos 03 currículos diferentes, 01 por turma, embora o curso seja o mesmo. As problemáticas são abertas no final do período e planejadas para o período seguinte por meio do mapa conceitual e do plano de trabalho, ambos definidos pelos estudantes, dos quais se projetam as práticas investigativas que, por sua vez, também promovem mapas conceituais para orientar os professores no seu desenvolvimento.

Desta forma, o currículo se constrói à medida que o curso é realizado, completando-se somente no início do 8º período.

**1) Pesquisa** – o currículo estrutura-se como uma sequência em média de 08 pesquisas, cujas problemáticas são determinadas pelos estudantes (alternando-se trabalhos individuais e coletivos). Cada pesquisa é discutida com os membros do corpo docente, também é apresentada aos colegas em diversos momentos da sua elaboração, e, finalmente, apresentada formalmente num seminário final. Ao final do curso, a carga horária total materializa-se em um conjunto de pesquisas que formam o *Portfólio* do estudante, que tem por objetivo mostrar os aprendizados realizados durante o curso, nas várias habilidades necessárias para a obtenção do título de graduado-licenciado, desde conhecimentos linguísticos e expressivos até conhecimentos técnicos e matemáticos.



Serão em média 08 pesquisas desenvolvidas na etapa intermediária e intensiva com carga horária de 1200 horas, que orientam as práticas e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**2) Práticas Investigativas** – componente integrante das pesquisas, apresentam o conteúdo com carga horária teórica e prática de natureza científico-cultural. Fornecem subsídios teóricos e metodologias, bem como conhecimentos e informações pontuais que permitem melhor compreensão dos objetos de pesquisa, ora em discussão, perfazendo um total de 1.440 horas, de acordo com as necessidades. As práticas investigativas ficam sob a responsabilidade de docentes selecionados pela sua capacidade naquele objeto em particular.

**3) Prática Profissional (Estágio Supervisionado)** – terá como norte a reflexão das experiências nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em escolas não-indígenas, no ensino fundamental e médio, objetivando, assim, um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos e a produção de novas pedagogias e metodologias de ensino de acordo com a realidade sociocultural e territorial da região. Conta com carga horária de 420 h.

Na qualidade de um curso de formação de professores com um recorte mais amplo, compatível com a demanda das comunidades e do movimento indígena por uma educação associada aos seus projetos socioculturais, a licenciatura em questão valoriza muito as práticas na formação do professor-pesquisador. As práticas ocorrem em ambas etapas (intensiva e intermediária), a partir da responsabilidade de assumir várias tarefas no sistema escolar indígena, não só em sala de aula mas também na administração escolar (departamento de educação da FOIRN, SEMED, SEDUC, coordenação do curso superior da UFAM, etc.). Essas práticas não ocorrerão apenas no sistema escolar, mas também nas comunidades, por exemplo, em que os professores com conhecimentos linguísticos limitados da sua língua comunitária possam viver um semestre ou dois inseridos em comunidades onde aquela língua é vivamente praticada.

**4) Projetos Especiais (conteúdo integrador)** - permitem articular outros conhecimentos a partir de oportunidades que surgem no decorrer do curso. Podem ocorrer como projetos de ensino/pesquisa e extensão, com a participação de estudantes indígenas, docentes, lideranças e comunidades indígenas e não-indígenas, tendo como objetivo a valorização e preservação da cultura e do patrimônio indígena, e, sobretudo, objetivando atividades de intercâmbio, visitas culturais, ciclos de estudo, participação em eventos ocorridos na cidade ou em outras localidades, bem como atividades docentes assumidas em outros cursos; projetos de produção de material literário e audiovisual como CDs, vídeos, livros, materiais pedagógicos alternativos etc., oficinas, cursos, reuniões promovidos ou realizados pelos discentes do curso com apoio de professores da UFAM ou de outras instituições parceiras.

Tem como objetivo por em prática as metodologias e desenvolver atividades necessárias para produção do conhecimento e, conseqüentemente, alcançar as metas estabelecidas pelas pesquisas e pelo



curso. A carga horária total é de 400 horas, realizadas nas etapas intermediárias. Equivalem ao conteúdo integrador e as práticas curriculares conforme a Resolução nº 02 CNE/CP de 2002.

