



INTERCULTURALIDADES E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO AMAZONAS

Gabriel O. Alvarez*

Ensino intercultural, uma política pública

A educação é um dos direitos humanos fundamentais, tem mobilizado os povos indígenas na discussão e implementação de um ensino diferenciado. As demandas por educação se plasmaram em uma série de dispositivos legais que servem de marco jurídico para a implementação do ensino diferenciado.

As bases legais da Educação Escolar Indígena são:

- Constituição Federal de 1988: artigos 210, 215, 231 e 232;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos 26, 32, 78 e 79;
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;
- Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999;
- Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999.
- Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

Este marco legal institucionaliza a educação intercultural indígena com um regime especial. A Constituição de 1988 reconhece o direito dos povos indígenas a manterem sua tradição, uma verdadeira guinada com respeito às políticas assimilacionistas empregadas desde a época colonial.

* Professor Adjunto da FCS/UFG-BR. E-mail: gabriel.o.alvarez@gmail.com

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma a autonomia dos docentes e estabelecimentos de ensino indígenas para a formulação do projeto político-pedagógico inserido nas necessidades e demandas das suas comunidades; preconiza a utilização da língua indígena e processos próprios de educação no ensino fundamental. No art. 78, estabelece o ensino intercultural para garantir os direitos culturais destas populações, como um duplo movimento de garantir suas tradições e o acesso ao conhecimento técnico e científico da sociedade nacional.

A educação diferenciada, intercultural, contempla o ensino da língua materna, a produção de material didático bilíngüe, realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual; realizar levantamentos étnico-científicos; lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; realizar levantamento sócio-geográfico de sua comunidade (parecer 14/99). A Resolução 03/99 estabelece as diretrizes das escolas indígenas e um regime especial para os professores que permita a formação em serviço.

Ao contrário das antigas políticas assimilacionistas, a Convenção 169 da OIT estabelece o direito dos povos indígenas a serem reconhecidos como população que tem que ser respeitada nos seus próprios termos, com reconhecimento das suas tradições culturais. De acordo com a convenção, os povos indígenas e tribais têm que ter assegurados seus direitos sociais e têm direito a um desenvolvimento sustentável, com reconhecimento da sua autonomia.

No Brasil foi construída uma estrutura jurídica que contempla o ensino intercultural e contempla as demandas do movimento social. No plano jurídico existe o reconhecimento do ensino escolar intercultural, mais sua implementação enfrenta entraves relacionados à estrutura disponível e à formação de recursos humanos.

Perfil da população indígena do estado do Amazonas

Amazonas é a unidade da federação que apresenta um maior número de pessoas que se auto-declararam indígenas. De acordo com os dados do IBGE (2005), no Brasil, 734.127 pessoas se declararam indígenas. Deste contingente, 15% se encontram no Estado do Amazonas, onde 113.391 pessoas se auto-declararam indígenas. Esta cifra coloca o Amazonas como a unidade da Federação que possui a maior população indígena, tanto em termos absolutos como em termos proporcionais à população do próprio Estado. O Amazonas, com seus 113.391 nativos, tem uma população indígena maior que a de regiões como o Centro-Oeste (104.360 indígenas), ou a região Sul (84.747 indígenas).

Dentre esta população de 113.391 pessoas autodeclaradas indígenas no Amazonas, 18.783 moram nas áreas urbanas, aproximadamente 15%, o restante mora nas áreas rurais (94.608), sendo que a maior parte desta população mora nas próprias Terras Indígenas (94.189) aproximadamente 85%. Outro dado significativo sobre a composição etária desta população é que 50% das pessoas autodeclaradas indígenas são menores de 14 anos ou, em termos absolutos, 51.558 crianças indígenas que se encontram em idade escolar. Desta parcela da população, a maior parte, 90%, se encontra em Terras Indígenas (45.605, de acordo com os dados do IBGE). Se esses dados são animadores quanto ao crescimento demográfico dos povos indígenas no Estado, outra característica da pirâmide demográfica é alarmante. Só 3% da população indígena do estado têm 65 anos ou mais. Em termos absolutos, significa que restam 3.774 indígenas com mais de 65 anos, dos quais 2.823 estão morando em terras Indígenas. O fato é alarmante, porque este 3% da população indígena são testemunhas das rápidas mudanças acontecidas no século XX. Eles são hoje o grande reservatório das práticas tradicionais e, como diz um velho provérbio africano, “quando um idoso falece é como se uma biblioteca inteira pegasse fogo”, porque estes povos privilegiaram a tradição oral.

A população indígena é a que apresenta um índice maior de analfabetismo e menor permanência no sistema de educação. O IBGE (2005) apresenta os resultados do censo 2000 agregados por grandes regiões e revela, por um lado, importantes avanços realizados na área de educação entre 1991-2000. Por outro lado, apesar dos avanços, o quadro apresentado reflete uma situação alarmante sobre taxas de analfabetismo e permanência escolar entre as populações indígenas em geral e na Região Norte, em particular. A taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais autodeclaradas indígenas, aquelas que conseguem escrever seu nome, passou de 50,8%, em 1991, para 26,1%, no ano de 2000. Na Região Norte, a taxa de analfabetismo passou de 61%, em 1991, para 43,2%, no ano 2000. Cabe assinalar que esta é a maior taxa de analfabetismo entre as diferentes regiões do Brasil. Com base nos dados do ano 2000, na Região Nordeste, a taxa de analfabetismo entre as populações indígenas era de 25,7%; na Região Centro-Oeste, 25,7%; na Região Sul, 19,9%; e na Região Sudeste, 12,8%.

Estados e Municípios estão realizando um importante esforço para modificar estes indicadores. De acordo com o Censo Escolar Indígena (SECAD 2007), no ano de 2006 estavam em funcionamento 810 escolas indígenas no Estado do Amazonas. Estas escolas indígenas atendem a mais de 51.800 alunos, a maior parte nas próprias terras indígenas, 34.000 deles no ensino fundamental, 3.000 no ensino médio e mais de 5.000 no ensino de jovens e adultos. A maior parte dos alunos, 47%, se concentra no ensino fundamental, da 1ª à 4ª série e muitos deles se vêm

obrigados a continuar seus estudos nas cidades por falta de escolas de ensino médio nas aldeias. Os dados do ano 2000 colocam em evidência a necessidade de uma política pública orientada a modificar estes indicadores, e os dados do Censo Escolar Indígena de 2006 apresentam já uma modificação parcial desse quadro. Num estado, com a diversidade étnica como a que tem Amazonas, os dados quantitativos têm que ser contemplados levando em conta as diversas tradições culturais que convivem nas diferentes regiões.

O analfabetismo tem a ver com o bilingüismo e com uma prática específica, a escrita. Estas pessoas “analfabetas” na cultura ocidental, podem ser detentores de um notório saber sobre as tradições culturais dos seus povos, um saber ancorado na tradição oral e na arte da interpretação. Um saber comunicado por meio de rituais, cantos, ou da arte como estratégia de resistência cultural. Por outro lado, a diversidade de tradições culturais nos obriga a analisar os dados considerando a diversidade como um aspecto qualitativo central para compreender a situação da educação indígena no Amazonas.

Diversidade étnica e ensino escolar indígena nas diversas regiões do estado

A situação do ensino escolar indígena no estado do Amazonas não é homogênea e reflete tanto a diversidade étnica como as diferenças no acesso às políticas públicas. Para ter um perfil que de conta destas desigualdades e diferenças é necessário agrupar os dados a nível de regiões e municípios e cruzar os dados quantitativos com as diferentes tradições culturais.

No estado do Amazonas vivem mais de 100 grupos indígenas que falam mais de 60 línguas diferentes. Existem povos com diferentes graus de contato e de articulação. Alguns, como os Baré e os Murras, perderam sua língua, mas mantêm e recriam suas identidade. Outros grupos foram contatados na época colonial e participaram das guerras regionais, como os Mundurukú e Sateré-Mawé, que mantêm vivas suas línguas e tradições. Grupos como os Ticunas, explorados nos seringais mantiveram sua língua e rituais, outros como os Cocama, na sua estratégia de mimetismo perderam sua língua e estão empenhados na sua recuperação. Existem grupos com milhares de integrantes e ampla dispersão, como Ticunas e Sateré-Mawé e municípios nos que convivem mais de vinte grupos étnicos diferentes, como São Gabriel da Cachoeira.

A região do Baixo Amazonas tem a presença expressiva do grupo Sateré-Mawé, grupo de tradição Tupí. De acordo com os dados sistematizados por Pery Teixeira (2005), a população do grupo é de 8.500 pessoas. A população se distribui nas áreas urbanas e nas terras indígenas. Nas

áreas urbanas encontram-se 998 Sateré-Mawé nos municípios de Parintins (512), Barreirinha (276), Maués (200) e Nova Olinda do Norte (10). Nas terras indígenas, a pesquisa contabilizou 7.502 habitantes em 91 comunidades indígenas na terra indígena Andirá-Marau, nos municípios de Parintins, Barreirinha e Maués. De acordo com os dados do IBGE 2000, a população autodeclarada indígena em estes municípios seria: Parintins (723 pessoas), Barreirinha (3.701) e Maués (3.423). De acordo com os dados do Censo de Educação Indígena 2006, no município de Parintins existem 4 escolas indígenas, que atendem 86 alunos, todos eles no ensino fundamental. No município de Barreirinha existem 47 escolas indígenas, que atendem 1.890 alunos, distribuídos da seguinte forma: pré-escolar, 286; ensino fundamental 1.222; e ensino de jovens e adultos 382. No município de Maués existem 33 escolas indígenas, que atendem 1.584 alunos, distribuídos da seguinte forma: pré-escolar, 72; ensino fundamental 1.000; ensino de jovens e adultos, 512.

A Região do Alto Solimões apresenta um quadro de grande homogeneidade cultural, com o grupo Ticuna, com mais de 30.000 falantes da língua distribuídos nos diversos municípios da região. Na região encontram-se também os grupos Kambeba e Kokama, de tradição tupi, muitos deles perderam a língua ou restam poucos falantes nativos. Os municípios da região têm uma população indígena significativa e encontram-se entre os que têm maior concentração, depois de São Gabriel da Cachoeira. A população indígena na região, de acordo com os dados do IBGE 2000, se distribui nos seguintes municípios: Benjamin Constant, 3.701 pessoas autodeclaradas indígenas; Tabatinga, 7.255 pessoas autodeclaradas indígenas; São Paulo de Olivença, 6.634 pessoas autodeclaradas indígenas. No Município de Benjamin Constant existem 21 escolas indígenas, que atendem 4.027 alunos. Este número de alunos se distribui da seguinte forma: pré-escolar, 171; ensino fundamental, 3.154; *ensino médio*, 186; educação de jovens e adultos, 516 alunos. No município de Tabatinga existem 37 escolas indígenas, que atendem a 4.784 alunos. Este número de alunos se distribui da seguinte forma: pré-escolar, 559; ensino fundamental, 3.631; educação de jovens e adultos, 594 alunos. Benjamin Constant tem uma escola de ensino médio indígena e, no último censo escolar, aparece uma escola de ensino médio Ticuna no município de Tabatinga. De acordo com a Secretaria de Educação do Estado, cerca de 10 cursos funcionam como anexos de escolas de ensino médio estadual. No município de São Paulo de Olivença existem 38 escolas indígenas, que atendem a 4.468 alunos. Este número de alunos se distribui da seguinte forma: ensino fundamental, 3.853; educação de jovens e adultos, 615 alunos.

No médio Solimões, em Tefé, existe uma população de 957 indígenas; o município de Santo Antonio do Içá tem uma população de 6.673 pessoas autodeclaradas indígenas (Ticunas e

Cambebas) e o município de Jutáí tem 3.233 pessoas autodeclaradas indígenas. No município de Tefé funcionam 5 escolas indígenas, que atendem 305 alunos. Estes alunos indígenas estão distribuídos da seguinte forma: pré-escolar, 49; ensino fundamental, 112; ensino de jovens e adultos, 44. No município de São Antonio do Içá funcionam 3 escolas indígenas que atendem 499 alunos. Estes alunos indígenas se distribuem da seguinte forma: pré-escolar, 73; ensino fundamental, 325; educação de jovens e adultos 101. No município de Jutáí funcionam 36 escolas indígenas, que atendem 1.498 alunos. Estes alunos indígenas estão no ensino fundamental, entre a 1ª e a 5ª série (CEI/SECAD 2007).

Próximo das áreas Ticuna existe, em Atalaia do Norte, outra importante concentração de população indígena, com 3.183 pessoas autodeclaradas indígenas pertencentes a diversos grupos que moram na Terra indígena do Vale do Javari, como Marubos, Matis, Matses, Maya (grupos de línguas da família Pano); Canamari (flia, Katukina) e outros grupos que se encontram isolados voluntariamente. No município de Atalaia do Norte existem 28 escolas indígenas, que atendem a 1.167 alunos. Este número de alunos se distribui da seguinte forma: pré-escolar, 5; ensino fundamental, 802; educação de jovens e adultos, 360 alunos.

Na região do Alto Rio Negro, o município de São Gabriel da Cachoeira concentra a maior e mais diversificada população indígena no estado do Amazonas, com 22.853 pessoas autodeclaradas indígenas (IBGE, 2000). No município existem 23 grupos étnicos diferentes, que podem ser agrupados em quatro grandes tradições culturais. A tradição *Aruak*, com os grupos: Baniwa, Baré, Warekena, Tariana, Kuripako, Mandawaka; A tradição *Tukano*, com os grupos: Arapaso, Bara, Barasano, Desano, Karapanã, Pira Tapuia, Suriana, Tukano, Miriti-Tapuia, Tuyuka, Wanano. A Tradição *Yanomami com o grupo Yanomami* (outros grupos desta tradição moram em Venezuela e no vizinho estado de Roraima; e a tradição *Makú*, com os grupos: Makú Húpdá, Kama, Maku Yuhupde, Wariwa, Nadëb.

Outros municípios ao longo do Rio Negro também apresentam uma população indígena significativa, como Barcelos, com 6.187 pessoas autodeclaradas indígenas e Santa Isabel do Rio Negro, com 3.670 pessoas autodeclaradas indígenas. A população indígena destes municípios participa das mesmas tradições culturais que a de São Gabriel da Cachoeira (IBGE 2000). No município de São Gabriel da Cachoeira funcionam 207 escolas indígenas que atendem a 13.974 alunos. Os mesmos se distribuem da seguinte forma: Educação Infantil, 2.735; Ensino Fundamental em 8 anos, 8.827; Ensino Fundamental em 9 anos, 150; *Ensino Médio*, 1.244; Educação de Jovens e Adultos presencial, 1.018, dos quais 561 estão no ensino fundamental e 457 no ensino médio

(CEI/SECAD 2007). Cabe destacar que, com o funcionamento de 10 escolas de ensino médio indígena de grupos baniwas e tucanos, o município ocupa uma posição de vanguarda nas experiências de ensino intercultural. O município de Santa Isabel possui 30 escolas indígenas que atendem 1.223 alunos, distribuídos 684 na educação infantil (dos quais 409 estão numa escola localizada na área urbana do município) e 460 alunos que estão no ensino fundamental entre a 1ª e a 4ª série. O município de Barcelos tem apenas uma escola indígena, que atende 94 alunos, 72 no ensino fundamental e 25 no ensino fundamental de jovens e adultos (CEI/SECAD 2007).

A região sul do Estado do Amazonas apresenta um déficit de políticas públicas e as populações indígenas de região têm mais dificuldade de acesso aos programas de governo ou à ação das ONG's. No Rio Juruá, se localizam grupos Katukina, Canamarí (da família lingüística Katukina) e grupos Kulina (da família lingüística Arawá). O município de Eirunepé tem uma população indígena de 772 pessoas e a população dos municípios vizinhos de Ipixuna, é de 1.126 pessoas autodeclaradas indígenas, e Itamarati, com 1.160 indígenas. No município de Eirunepé funcionam 16 escolas indígenas, que atendem 681 alunos. Estes alunos estão distribuídos da seguinte forma: ensino fundamental 609; ensino de jovens e adultos, 72. No município de Ipixuna funcionam 5 escolas indígenas, que atendem 552 alunos, todos no ensino fundamental. No município de Itamarati funcionam 5 escolas, que atendem 367 alunos, todos no ensino fundamental. No curso do Purus no municípios de Boca do Acre, onde existem 710 indígenas e no município de Lábrea, que tem 1.840 indígenas. Os grupos indígenas localizados no município de Boca do Acre são: Iamamadi, da família lingüística Arawá, e Apuriná, da família lingüística Aruák. No município de Lábrea existem indígenas dos grupos Apuriná (da família lingüística Aruák), Jarawara, Banawa, Kanamanti (da família lingüística Arawá). O município de Pauini registra uma população de 1.007 pessoas autodeclaradas indígenas, pertencentes aos grupos Paumarí e Banawa, da família lingüística Arawá. No município de Boca do Acre funcionam 8 escolas indígenas que atendem a 173 alunos, todos no ensino fundamental. No município de Lábrea funcionam 34 escolas indígenas que atendem 862 alunos. Estes alunos se distribuem da seguinte forma: pré-escolar, 18; ensino fundamental, 844. No município de Pauini funcionam 24 escolas indígenas que atendem 356 alunos, todos no ensino fundamental.

No Rio Madeira, no município de Humaitá residem 1.050 indígenas e em Manicoré, uma população de 803 indígenas. Cabe destacar que, no mesmo rio, localiza-se o município de Borba, com 4.460 indígenas. O Município de Borba, localizado próximo desta área, agrupa na terra indígena Koatá-Laranjal à população Munduruku e uma família extensa Sateré-Mawé. Ambos os

grupos são de línguas da família Tupí e, apesar de inimigos históricos, hoje convivem pacificamente. No município de Humaitá existem indígenas Parintintim e Tenharim (grupos da família lingüística Tupi) e os grupos Mura e Mura Pirahã (da família lingüística Mura). No município de Manicoré encontra-se população indígena Parintintim, Mura-Pirahã e o grupo Tora, este último da família lingüística Aruák. Nos municípios de Manicoré e Humaitá, encontra-se também o grupo Djahoi, da família lingüística Tupi-guaraní. No Município de Borba funcionam 41 escolas indígenas que atendem um total de 1.078 alunos. Estes alunos estão distribuídos da seguinte forma: pré-escolar, 15; ensino fundamental 1.019 (todos entre a 1ª e 4ª série); ensino de jovens e adultos, 44 alunos. No município de Humaitá funcionam 9 escolas indígenas, que atendem a 399 alunos. Estes alunos estão distribuídos da seguinte forma: pré-escolar, 95; ensino fundamental, 178; educação de jovens e adultos 126. No município de Manicoré funcionam 26 escolas indígenas que atendem 778 alunos. Estes alunos estão distribuídos da seguinte forma: pré-escolar, 140; ensino fundamental, 413; ensino de jovens e adultos, 225. O município de Itacoatiara tem uma população de 286 indígenas Mura, mas nenhuma escola indígena em funcionamento. No município de Autazes os Mura constituem 20% da população e perderam sua língua, neste município há 10 escolas de ensino fundamental que atendem 1.066 alunos indígenas.

Outra situação, oposta, acontece no município de Presidente Figueiredo, onde existe uma população de 225 indígenas Waimiri-Atroari que mantem sua tradição cultural. Os alunos Waimiri-Atroari estão todos no pré-escolar e totalizam 422 alunos. O grupo, contatado na década de 1970, mantém sua língua e tradições no interior da terra indígena e contam com o assessoramento de um renomado indigenista.

Finalmente, cabe destacar que na cidade de Manaus, de acordo com os dados do IBGE, moram 7.894 indígenas, mas apenas uma escola estadual concentraria população indígena, na qual estão matriculados 1.163 alunos cursando o ensino médio. Manaus, que é a segunda cidade indígena do Estado em termos absolutos, com 7.894 pessoas autodeclaradas indígenas. Uma população que se vincula com as diferentes regiões do estado, composta na sua maior parte por uma população migrante que mantém contato com suas localidades de origem.

Estes dados indicam um perfil com ampla oferta de ensino básico, de primeira a quarta série, ensino que é realizado nas aldeias, com professores indígenas e que incluem a língua materna como primeira língua num sistema bilíngüe. Esta situação apresenta um importante avanço e se apóia por um lado nos professores indígenas e nas suas organizações, assim como com

o aporte de lingüistas, antropólogos e outros cientistas sociais. Este avanço no acesso á educação tem também, como suposto, a transformação das línguas faladas em línguas escritas.

A transformação das línguas faladas em línguas escritas é um longo processo, iniciado na catequização quando os missionários católicos chegaram inclusive a criar uma língua franca o *Nhengatu*, para poder comunicar-se e converter as populações nativas. Este processo, que se iniciou com o trabalho dos padres católicos, ganhou um novo impulso com os missionários do SIL, e igrejas evangélicas como Novas Tribos do Brasil, que trabalharam as línguas para traduzir a bíblia à língua nativa e converter os indígenas. Na atualidade esta transformação de línguas faladas em línguas escritas, ganha um novo perfil com a atuação dos lingüistas vinculados às universidades públicas. Este ponto merece uma consideração sobre as relações entre língua e cultura. No caso da transformação das línguas faladas em línguas escritas se iniciou com propósitos interculturais: de conversão religiosa. Na atualidade existe um divisor de águas entre os lingüistas, entre os partidários de uma escrita simplificada e aqueles partidários de uma escrita fonética, que represente as diversas tonalidades empregadas pelas línguas indígenas. A língua é uma parte da tradição cultural, importante, mas o núcleo duro está nos valores que orientam a visão do mundo. A língua pode ser utilizada (e foi inúmeras vezes) para transformar esses valores, como nos casos de conversão religiosa. Em outras oportunidades poder ser uma ferramenta eficaz na valorização e reconstrução das identidades. Povos que tinham perdido sua língua, como os Cocama do alto Solimões, estão recuperando sua língua com auxílio dos lingüistas. No caso dos Mura de Autazes, os professores demandaram o ensino do *Nhengatu*, língua franca de base Tupí criada pelos missionários católicos. Isto nos coloca frente a um dos dilemas, amenizado pelo contexto em que são oferecidos os cursos, se o interculturalismo pode ser considerado sinônimo de ensino na língua. A língua pode ser um importante diacrítico cultural, mais não é o núcleo duro, que tem que ser trabalhado a partir dos valores do grupo e da tradição cultural.

Deste perfil também se destaca o *déficit de oferta de ensino médio*. Num estado com mais de cinquenta municípios, só três deles tem cursos de ensino médio: São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga, Benjamin Constant. Esta falta de oferta de ensino médio cria a situação de um ensino fundamental realizado dentro e um ensino médio realizado fora, nas cidades, nos internatos, nas missões. Outra das implicações disto é que os professores, tanto os que terminaram o ensino médio como os que não concluíram seus estudos, passaram pela experiência de estudar nas cidades, de experimentar, em muitos casos, o preconceito e discriminação assim como as dificuldades de viver

no meio urbano numa economia de mercado. Os professores indígenas, com sua experiência de migração, transformam-se também em mediadores com o mundo dos brancos.

A falta de oferta de ensino médio nas aldeias força a aqueles que desejam completar seus estudos a migrar às cidades. Outra das alternativas é o programa desenvolvido pela Secretaria de Educação, SEDUC, para que os professores concluam seus estudos de ensino médio. O projeto *Pira-Yawara*, desenvolvido na fórmula de módulos intensivos, tenta suprir a falta de formação dos professores indígenas e diplomá-los para enfrentar as exigências legais para o exercício do magistério. O projeto conta com poucos quadros que se deslocam pelos diversos municípios do estado ofertando os módulos aos professores de diferentes grupos. De acordo com os dados do ano 2008, o programa desenvolveu suas atividades nos municípios de Autuazes, onde formou 40 professores; Borda, onde participaram dos módulos 68 professores; Maués, 50 professores; Parintins, 25 professores; Barreirinha, 50 professores. O programa trabalhou com 233 professores em cinco municípios. Esta oferta é evidentemente insuficiente frente às demandas que se desprendem do perfil das diferentes regiões.

Os dados quantitativos indicam também a centralidade das escolas nas aldeias. Grande parte da comunidade assiste às aulas. Basta comparar os dados do censo escolar indígena com os dados do IBGE para ver que a participação elevada participação. Em alguns casos chegam ao 50% como na área do Baixo Amazonas e no alto Rio Negro, em outras regiões, como no alto Solimões, superam esse índice. Por outro lado no Sul do estado, esta política não alcança ao 30% da população.

Estes professores indígenas são eleitos pelas suas comunidades e se espera deles uma atitude de liderança na mediação das relações do grupo com os outros, os brancos, a sociedade nacional. Por outro lado o grupo deposita nestes professores a responsabilidade de formar-se com responsabilidade para a educação das crianças indígenas, porque, como observou o Tuxaua Geral Sateré-Mawé, “elas são o futuro do povo”.

Ensino superior, universal e invisível, cotas e cursos interculturais

O acesso ao ensino superior apresenta o grande desafio e permite explorar as implicações da interculturalidade. Em Manaus funcionam as principais universidades, públicas e privadas, as mesmas também oferecem cursos nos municípios do interior. As principais universidades no estado são a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

No caso do setor público, a universidade federal tem seu centro em Manaus, onde oferece diversos cursos, com vestibular universal, e não possui uma política de cotas. A UFAM oferece também cursos nos municípios do interior, está construindo um centro no município de Benjamin Constant. Os princípios de igualdade e impessoalidade invisibilizam os dados sobre o número de alunos indígenas que ingressaram pelo sistema do vestibular ou prova de ingresso. Isto não impede que a universidade desenvolva diversos projetos junto às populações indígenas. Um grupo de professores da UFAM, em parceria com ONG's, e com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, ofereceu os cursos Magistério Indígena 1 e 2, no município de São Gabriel da Cachoeira. Trabalharam com uma estratégia de pólos, oferecendo os cursos em 4 aldeias, agrupando as turmas por tradição cultural. O objetivo era que os professores indígenas concluam seus estudos de segundo grau. A experiência sofreu com as fricções entre as diversas partes envolvidas. Outra parceria estabelecida entre a UFAM e uma secretaria estadual, é o curso de Ciências Naturais para professores indígenas, oferecido no município de Maués. Apesar de contemplar a disciplina de antropologia, o curso não contempla a diversidade de tradições, ou o confronto entre a perspectiva das ciências naturais e o perspectivismo indígena. Nas minhas visitas às comunidades Sateré-Mawé do Andirá me chamou a atenção os desenhos coloridos das mitocôndrias na parede de um dos barracões. Quando interroguei sobre o desenho me informaram que era dos professores, que apresentaram o que aprenderam no curso. Outra experiência, intercultural, nos moldes do PROLIND esta sendo levada a cabo por uma equipe da UFAM, em parceria com a organização de professores Mura. O curso, oferecido na localidade de Autazes passou por um período de discussão e elaboração e está começando suas primeiras turmas.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) tem um perfil diferente, com um investimento importante no ensino a distancia, com cursos que são acompanhados por alunos nos diversos centros de ensino localizados nos municípios do interior. Outro dos contrastes entre ambas as universidades está no sistema de ingresso às mesmas, um vestibular universal no caso da universidade federal e um sistema de cotas na universidade estadual. A UEA tem uma *política de Cotas*, instituída pela Lei 2.894 de maio de 2004. De acordo com o art. 4 da lei 2.894, a UEA reservará um percentual de vagas por curso, no mínimo igual ao percentual da *população indígena*, para serem preenchidas por candidatos indígenas. No inciso 1 do art. 4 estabelece que nos cursos de Medicina, Odontologia, Enfermagem, Direito, Administração Pública, Turismo, Engenharia Florestal e Licenciatura plena em informática, *as vagas para a população indígena serão o dobro do percentual de população indígena, pelo prazo de dez anos*. Este dispositivo, que amplia o

número de vagas para determinados cursos considerados estratégicos pelo movimento indígena foi uma das reivindicações do movimento indígena durante a discussão da lei de cotas. O mesmo ficou conhecido como Cota 10 e foi uma das bandeiras do MEIAM.

Pelo sistema de cotas, foram oferecidas para alunos indígenas: 146 vagas no ano 2005; 174 vagas nos anos de 2006; e 170 vagas no ano 2007. O fato de serem preenchidas 267 das 490 vagas oferecidas pelo sistema de cotas para os alunos indígenas tem origem em diversas causas, entre as que se pode mencionar: a oferta de vagas é distribuída de forma homogênea para uma demanda que é heterogênea; as dificuldades enfrentadas pelos alunos indígenas para se manter na cidade; a falta de candidatos indígenas com ensino médio completo para fazer o vestibular. No caso dos cursos oferecidos em Manaus, a demanda se concentra em determinadas carreiras consideradas estratégicas e que foram incluídas no programa *Cota 10*. No interior, a demanda se concentra nos Centros de Estudos Superiores e Núcleos de Ensino Superior próximos das áreas que concentram a maior quantidade de população indígena. Os cursos com maior demanda são os oferecidos pela Escola Superior de Ciências Sociais – ESO, Escola Superior de Tecnologia – EST e Escola Superior de Ciências da Saúde – ESA, onde a quase totalidade das vagas oferecidas para estudantes indígenas têm sido preenchidas. Na Escola de Artes e Turismo –EAT, os alunos indígenas se concentram no curso de Turismo e, na Escola Normal Superior, a demanda cresceu consideravelmente no último ano, quando ingressaram 15 alunos dentre as 18 vagas oferecidas para candidatos indígenas pelo sistema de cotas. Nos Centros de Estudos Superiores e nos Núcleos de Ensino Superior, a demanda por vagas acompanha a distribuição da população indígena, concentrada nos municípios de Tabatinga e Parintins e, nos Núcleos de Ensino Superior, nos municípios de São Gabriel da Cachoeira, Lábrea, Manacapuru, Manicoré e Maués.

Outro fator que influencia a baixa demanda por vagas no sistema de cotas para alunos indígenas é o déficit de formação em ensino médio entre as populações indígenas. Estes alunos que entraram pelo sistema de cotas concluíram o ensino médio fora das Terras Indígenas, por falta de alternativas nas suas comunidades. A educação escolar indígena, como mostram os dados do Censo Escolar, se concentra no ensino fundamental e são poucas as escolas de ensino médio indígena. As poucas escolas de ensino médio indígena funcionam na sua maior parte no Alto Rio Negro e no Alto Solimões.

O sistema de cotas, ou o ingresso pelo vestibular nos cursos oferecidos em Manaus e nas sedes do interior permitem a formação de recursos humanos nos saberes do branco. Em muitos dos casos são também uma forma de socialização na academia e no movimento social. O interlocutor

deste grupo de estudantes é o Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas, MEIAM. O grupo está formado majoritariamente por estudantes da UEA, participam também estudantes da UFAM e de universidades privadas. O grupo mantém uma estreita parceria com a Coordenação de Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, COIAB.

As demandas para este setor poderiam ser contempladas com as seguintes propostas: criação de bolsas de estudo para os estudantes indígenas que ingressaram pelo sistema de cotas; estimular a participação em pesquisas que possibilitem o retorno dos alunos às terras indígenas e o diálogo entre o saber técnico aprendido nos cursos e o saber tradicional; participação destes alunos cotistas como auxiliares de ensino nos cursos específicos para as populações das suas comunidades de origem; abrir estágios na sua parte administrativa para que os alunos cotistas dos cursos de Administração e de Direito com o objetivo de capacitá-los para a gestão de uma instituição superior depois do período de incubação.

Existem também as experiências dos cursos específicos ou licenciaturas interculturais nos modos em que vem sendo financiada pelo Ministério da Educação, através da SECAD, com os editais do PROLIND. No caso da UEA, se oferece uma licenciatura intercultural indígena, em parceria com a Organização Geral de Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB). A OGPTB surgiu a partir de uma divisão com o Conselho Geral da Tribo Ticuna CGTT. O curso conta com 300 alunos. Participam professores do quadro da UEA e dos quadros das assessoras da OGPTB. Subjaz uma tensão entre os quadros da universidade e os dos assessores, que se assumem como representantes da organização e do grupo. O curso é oferecido na aldeia de Filadélfia, próxima de Benjamim Constant. O curso tem uma estrutura modular, com 300 alunos na sua maior parte Ticunas, e uma minoria Cocama. Os alunos estão divididos em cinco turmas, o que implica que os professores tenham que repetir as mesmas aulas varias vezes. Os alunos são na sua maior parte professores indígenas, participam também funcionários do município e vereadores indígenas. O curso não tem fluxo continuo. Apesar das inúmeras dificuldades em termos de infra-estrutura, a experiência mostra que é possível que a Universidade funcione inclusive dentro das terras indígenas.

Da análise das políticas das universidades se observa pouca oferta de oportunidades, e inclusive essa pouca oferta não é coberta por falta de candidatos com ensino médio em condições de passar nos vestibulares. Quando tem candidatos, estes jovens com frequência são moradores das áreas indígenas ou das pequenas cidades do interior, sem meios para se manter em Manaus. Por outro lado, frente a falta de apoio público, muitos destes jovens obtém o apoio do movimento indígena, seja mediante hospedagem ou trabalhando em projetos do Movimento indígena. Cabe

destacar que as vagas conseguidas pelo acordo da cota 10, são as que concentram um maior número de alunos e que são preenchidas sistematicamente.

No nível de ensino intercultural promovido pelo programa PROLIND da SECAD, duas experiências com grupos específicos, parecem insuficientes para uma população com as dimensões e diversidade que possui a população indígena amazônica. Seriam necessários pelo menos cinco pólos com três ou quatro pontos cada um para ofertar cursos de ensino intercultural que preparem professores dos diversos grupos para a implementação do ensino fundamental intercultural de 5ª a 8ª série e o ensino médio intercultural nas modalidades estabelecidas pela legislação vigente.

Experiências de Ensino Médio Intercultural na região do Alto Rio Negro.

Para analisar com maior detalhe a posta em prática do ensino inter-cultural, na presente seção apresentamos uma série de experiências que poderiam ser consideradas como “boas práticas”. Estas experiências foram apresentadas pelos professores das diferentes escolas de ensino médio indígena, durante o I seminário sobre Ensino Médio Integrado Indígena realizado em São Gabriel da Cachoeira 13 a 15 de março de 2008 as escolas apresentaram suas experiências de ensino intercultural na maloca da FOIRN.

Escola Karianã, em Assunção, foi apresentada pelo professor João Bosco, Kuripaco. Nesta escola funcionam 3 turmas de ensino médio indígena, com alunos do alto e do baixo Içana. A educação é intercultural, multilíngüe e diferenciada. O objetivo específico é desenvolver novas formas de ensino aprendizagem. A gestão escolar é participativa e comunitária. A metodologia de ensino aplicada é o Ensino Via Pesquisa. O objetivo é ir em busca de médios de desenvolver seu próprio projeto. As pesquisas realizadas incluem: Mitos Baniwas; a roça tradicional, seu origem e o significado dos seus produtos; instrumentos musicais tradicionais; ração alternativa para a piscicultura, com materiais locais; a maloca tradicional; plantas medicinais; pigmentos; autobiografias; pinturas corporais. Estão realizando um curso de etno-desenvolvimento, que inclui o manejo das palmeiras. Na escola estão desenvolvendo um projetos com pimentas nativas, que inclui a seleção, processamento, embalagem, com o marketing indígena e sua comercialização no mercado mais amplo. O trabalho com as pimentas, classificação e elaboração de variedades para sua comercialização.

O projeto de criação de peixes permite que os mesmos sejam aproveitados para a merenda escolar dos alunos de ensino médio, que não recebem recursos do estado para a merenda escolar. A merenda é participativa e inclui produtos da roça tradicional.

A Avaliação dos alunos é múltipla, continua e descritiva, com caráter formativo e não eliminatória. As coisas são ditas de frente, “na cara”. A escola conseguiu construir seu próprio espaço físico, com 4 salas e uma ponte. A escola possui 10 computadores e grupo gerador. Possui uma sala de extensão. As principais necessidades são a falta transporte, material didático. Este material didático inclui cadernos e canetas, mas também ferramentas como machado, enxada, terçado para ensinar e fazer a roça tradicional.

Escola D. Pedro Massa, em Pari-Cachoeira. A escola conta com um corpo de 18 professores, dos quais 11 são de ensino médio e 6 trabalham com o ensino fundamental. A Escola, que possui 8 salas de aula, foi criada em 1944 pelos padres, e teve seu reconhecimento em 1968. O ensino médio funciona no estabelecimento desde 2004. O propósito do curso é qualificar e oferecer condições de trabalho. Realizaram o pedido de apoio de uma equipe de assessores para ajudar a organizar a escola e valorizar o trabalho desenvolvido. Na escola estudam 76 alunos de ensino médio. A primeira turma foi de 36, e tem outras duas turmas de 20 alunos. Os alunos são dos grupos Tucano, Dessana, Hupta, e Barassano.

Realizaram varias experiências de pesquisa, tanto sobre conhecimento científico como sobre conhecimento tradicional. A metodologia de ensino aplicada é o Ensino Via Pesquisa, mais enfrentaram dificuldades como a necessidade de transporte e logística para as pesquisas. Entre as pesquisas desenvolvidas estão: cantos, mitos, danças, trabalho comunitário; agricultura, piscicultura, conservação do médio ambiente. A escola tem 10 computadores que recebeu, mais não tem energia elétrica e os computadores ficam criando poeira nas úmidas condições do Amazonas. Entre os planos de futuro está implantar um laboratório de informática e ter acesso a Internet. Foi o professor José Protacio quem afirmou, na sua apresentação: “*Temos que pensar em globalizar, não só ser globalizado*”.

Escola Tuyuca, foi apresentada pelo prof. José Barreto Ramos, tuyuca. Na escola funcionam os cursos de ensino fundamental e de ensino médio, este último desde 2005. O objetivo do curso é formar os alunos como pessoas, integrando a tradição com o conhecimento científico e tecnológico, pensando em capacita-los para ter acesso à Universidade. Trabalham com pesquisas voltadas para o desenvolvimento local. Trabalham na produção e processamento de alimentos, promoção da saúde; melinocultura - apicultura; medicina tradicional, danças e cerimônias Tuyuca.

Entre as demandas estão a exploração de fontes alternativas de energia, solicitam computadores, mais também a formação de técnicos para consertar os computadores, e fonte alternativas de eletricidade.

Escola Agrotécnica. A escola oferece um curso técnico em etno-desenvolvimento. Desenvolve projetos de pesquisa financiados pelo projeto Jovem Cientista Amazônico. Trabalham em projetos de aquíicultura, Manejo Florestal e produção de alimentos.

Tarakua, escola de ensino médio criada em 2004. Em 2006 passaram a trabalhar na perspectiva do ensino diferenciado. Trabalham com a metodologia do Ensino Via Pesquisa. Cada mês trabalham 3 semanas com disciplinas e uma semana com pesquisa. Os alunos têm que construir seu projeto de pesquisa a ser desenvolvida. Criaram um grupo de danças tradicionais, tem uma roça escolar, plantação de maliba. Enfrentam o problema do êxodo rural.

Escola Pamáali – Centro de Pesquisa Baniwa e Kuripaco. O principal objetivo do centro é evitar o êxodo rural e procurar que os jovens venham a solucionar os problemas da comunidade. A principal metodologia é o Ensino Via Pesquisa. Um dos projetos mais relevante é a casa de Ciências, desenvolvida com o apoio de uma parceria FOIRN/ISA/INPA. Trabalham com a identificação e classificação de plantas e animais segundo um duplo sistema, que leva em conta a identificação científica e os conhecimentos tradicionais. Este projeto permitiu a classificação de várias espécies, conhecidas pelo saber tradicional e desconhecidas pela taxonomia “do branco”.

Outro dos projetos da casa das ciências é a pesquisa com pimentas orientada para o desenvolvimento de variedades nativas e a comercialização como produto a ser vendido no mercado nacional e global. Realizam pesquisa sobre o arumã, matéria prima para a elaboração de paneiros, e um censo das touceiras. A metodologia de ensino implica a realização de pesquisas e apresentação de resultados. Entre as pesquisas realizadas estão: o mapeamento da paisagem; manejo pesqueiro; monitoramento para elaboração de planos de manejo; história e valorização do conhecimento tradicional; cerâmica Tuyuca.

Iauareté, a escola foi apresentada pela profa. Bernadete. Na escola tem 1.165 alunos de 12 grupos étnicos diferentes e um corpo docente formado por 35 professores de 6 etnias diferentes. contam com três Mestres que ajudam na parte de pesquisa. Os professores tinham que aprender a fazer pesquisa. Entre as pesquisas se destacam piscicultura, arte e tecelagem. Os professores acompanham as atividades de pesquisa dos alunos e atividades de extensão, como o adubo das roças. Os conteúdos de biologia são incorporados nos cursos interdisciplinares de agricultura. A alfabetização é em língua tukano. As principais dificuldades são arcar o transporte dos livros gás

para a cozinha da escola. Cada viagem a São Gabriel da Cachoeira implica um gasto de R\$ 1.200. Outra das demandas foi montar o laboratório de informática, os computadores que enviou o governo faz um ano, estão estocado cirando mofo.

Cybermalocas

“Temos que pensar em globalizar, não só ser globalizado”¹

As diferentes experiências apresentadas combinam o saber tradicional com o ensino técnico instrumental. Não existe um rechaço ao saber, mais sim a parte da filosofia ocidental nele imbuída. O método do ensino via pesquisa é uma forma de não cair na divisão disciplinar ocidental, que vem desde o iluminismo. Para eles o professor tem que ser como o pajé. Saber de tudo, conhecer os diferentes tipos de conhecimento. Ele tem que ter a capacidade de poder entrar na tradição ocidental, esse novo mundo dos espíritos, e voltar ao mundo da aldeia, que não pode ficar esvaziada.

Outro dos pontos interessantes destas experiências é a reivindicação do acesso à informática e à “sociedade do conhecimento”. Isto se faz evidente pelos reclamos de aqueles que receberam equipamento e o mesmo não foi devidamente instalado, nem o problema da energia equacionado. Nas experiências que estão em funcionamento, o melhor recurso foi a utilização de laptops, que consomem menos energia elétrica e a criação de redes sem-fio, distribuindo o sinal pela aldeia. Entre os objetivos do Programa Mais Cultura, o PAC do setor da cultura está prevista a criação de 500 pontos de cultura indígenas. Alguns deles já foram construídos como o pontão de São Gabriel da Cachoeira ou o ponto da aldeia Pamáali. No caso da escola Pamáali de São Gabriel da Cachoeira o ponto de cultura está estreitamente relacionado com a escola piloto e poderíamos afirmar que se transformou num centro de produção de material didático intercultural bilíngüe.

Façamos um exercício de imaginação. Imaginem uma Amazônia do futuro, um futuro não muito distante, poderia ser 2011. Como poderia ser uma Escola indígena, funcionando em rede, conectando centos de *cybermalocas* pela floresta amazônica. Cada *cybermaloca* funcionaria como um Centros de Produção de Material Didático Intercultural em suporte digital. As *cybermalocas*, como pontos de cultura, realizariam o objetivo da *fruição* cultural produzindo sua própria imagem, registrando e divulgando sua tradição. A fruição cultural não só como consumo cultural, mais

¹ Prof. José Protasio, da Escola D. Pedro Massa, Pari-Cachoeira, São Gabriel da Cachoeira.

também como o prazer de participar da criação do produto cultural. As *cybermalocas* colocariam nas mãos dos professores indígenas as ferramentas para o registro digital da tradição cultural e os capacitariam para a produção do seu próprio material didático intercultural. O uso de vídeo como recurso pedagógico-antropológico para registrar, analisar e apresentar a tradição cultural produz uma valorização da tradição ao ser projetada nas telas.

A tradição oral, com seus gestos, ênfase colocado na performance e na corporalidade que cativa ao leitor está mais próxima da linguagem audiovisual do que da linguagem escrita. Por outro lado, como o mostra a pirâmide demográfica restam poucos anciãos que foram educados na tradição e são silenciosas testemunhas das dramáticas transformações acontecidas nos últimos 50 anos e que transformaram radicalmente a situação dos povos indígenas. São poucos os mestres indígenas e os mais velhos deles, lamentavelmente, estão morrendo. Registrar estes saberes e introduzi-los na escola é uma das formas que adquire a fruição cultural entre as populações indígenas e uma ação necessária para o registro e preservação do patrimônio imaterial.

Os Centros de produção de material didático intercultural, as *Cybermalocas*, como centros de *fruição* cultural, possuiriam equipamentos necessários para que os participantes possam realizar gravações de áudio, captação e edição de vídeo como formas de registrar e divulgar seu patrimônio cultural. Com a revolução digital, pode-se montar uma estrutura básica com equipamentos com um custo relativamente baixo e trabalhar com programas de *software* livre disponíveis na internet. A criação de diversos pontos de cultura permitiria a geração de uma rede que favorece o intercâmbio de experiências e fortalece a auto-estima das populações envolvidas. Esta prática beneficiaria professores indígenas, os próprios alunos e a comunidade em geral. Os materiais produzidos nestas *cybermalocas* permitiriam que os povos indígenas construíssem sua própria imagem no mundo globalizado.

Os povos indígenas foram historicamente discriminados e relegados ao ponto de apresentarem no ano 2000 esse índice de analfabetismo alarmante, um indício da não realização do direito à educação. Ao final da década de 1990 formulou-se um marco jurídico para a implementação do ensino intercultural, reconhecido pelos direitos indígenas da Constituição de 1988. A resolução 169, reconhecida pelo Brasil, é clara enquanto ao marco de uma política que reconheça a cultura tradicional dos povos indígenas e ao mesmo tempo assegure seus direitos sociais, direito à saúde, educação e seguridade social. Temos, nos próximos anos o desafio de realizar esses direitos. Uma escola indígena, será sem dúvidas uma escola de cidadania, em que os próprios indígenas possam participar da discussão das políticas e participar na sua implementação.

Os povos indígenas demandam não só o acesso ao saber técnico ocidental, como também as ferramentas para o *desenvolvimento do seu próprio saber*. No lugar do saber ocidental, que se pretende universal, ahistórico e objetivo, um saber milenar, que é particular, historicamente produzido e que se consolida na prática intersubjetiva do diálogo intercultural paritário. A forma em que estas experiências do alto Rio Negro entrelaçam saber tradicional e saber técnico ocidental é exemplar em termos de diálogo entre saberes. Um desdobramento lógico desta experiência é a demanda dos povos do alto Rio Negro pela criação de uma Universidade Indígena onde tenha lugar este encontro de saberes, que não fique preso do saber ocidental e com a capacidade de desenvolver os conhecimentos tradicionais, sem desvirtuar sua filosofia original.

Conclusões: interculturalidade, políticas públicas e projeto de futuro

O principal desafio que coloca o ensino intercultural é como universalizar as políticas sociais contemplando a diversidade. Para universalizar é preciso focalizar, sem perder a dimensão de que o foco é uma política pública para as diversas populações indígenas do Estado do Amazonas, que participam de diferentes tradições culturais. No nível de projeto de futuro, cabe destacar o anseio de criação de uma universidade indígena. Esta demanda, dos povos indígenas do alto Rio Negro, representa o ideal de interculturalidade entendida como o diálogo entre o saber instrumental Ocidental e o saber tradicional, milenar.

As principais demandas do movimento indígena no campo da educação são por um processo de educação intercultural, entendido como um diálogo paritário entre o saber técnico ocidental e o saber tradicional, milenar. As diversas vozes dos indígenas do Amazonas reivindicam: que o ensino não seja uma porta de saída dos jovens formados para trabalhar fora das terras indígenas; que o processo de educação capacite os povos indígenas para elaborar seu projeto de futuro, que inclui a formação das novas gerações na tradição e os capacite para o gerenciamento dos territórios indígenas de forma sustentável.

Para enfrentar o quadro descrito na nossa análise seria necessária a formulação de uma política pública que contemple: acesso dos povos indígenas ao ensino superior nas diversas modalidades de ingresso; participação dos alunos indígenas que ingressaram pelo sistema de cotas em pesquisas e estágios nos seus locais de origem; criação de cursos de Formação Superior Intercultural com modalidades específicas para diferentes povos indígenas do Estado; criação de

rede de produção de material didático intercultural; criação do Núcleo de Estudos Estratégicos sobre seguridade social e populações indígenas no Estado do Amazonas.

Para consolidar o rumo desta mudança, uma das ações estratégicas é assegurar o ingresso ao ensino superior àqueles que tenham terminado o segundo grau. Outra é um investimento estratégico na formação dos professores indígenas, para que possam oferecer um ensino de qualidade para seus futuros alunos. A qualificação de professores permitirá avançar na implementação de um ensino integrado intercultural indígena.

O movimento indígena tem assento em diversas instâncias consultivas e executivas e participa da discussão e implementação das políticas de educação. Seus representantes participam do Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual de Educação, e na atualidade ocupam uma diretoria da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação.

No nível do movimento social, o movimento indígena no Brasil, tem em claro seus objetivos e tem conseguido importantes avanços na expansão da oferta de ensino fundamental bilíngüe, e alfabetização na língua materna. O sistema escolar indígena apresenta um estrangulamento na oferta de vagas no período da quinta à oitava série do ensino fundamental e são contadas as vagas em cursos de ensino médio, oferecidos em uma dezena de escolas em três municípios. Ter as metas e o enquadramento jurídico sem ter quadros capacitados para estruturar os cursos parece ser o principal ponto fraco da situação enfrentada pela educação escolar indígena no Amazonas. Esta situação requer um esforço sistemático para formação de professores indígenas, tanto no ensino bilíngüe, como intercultural, voltado para a valorização da tradição cultural, o que implica, inclusive, em reconhecer o notório saber dos indígenas (apesar de não alfabetizados) e sua participação como professores nas salas de aula. Isto não entra em contradição com garantir o acesso aos diferentes cursos oferecidos pelas universidades. As lideranças indígenas têm consciência das necessidades do saber técnico ocidental. Como assinalou uma das lideranças, a gente também necessita formar geólogos, para explorar os recursos minerais. Estas duas modalidades, uma interculturalidade voltada para a valorização da tradição cultural e outra voltada para a apropriação do saber técnico ocidental não entram em contradição e tem que ser olhadas com o horizonte mais amplo de desenvolver o conhecimento tradicional, com um projeto de futuro para os povos indígenas, por eles formulado.

BIBLIOGRAFIA

IBGE, Censo Demográfico 2000, Resultado da Amostra, tabela 2.1.1, “População residente, por cor ou raça, segundo os Municípios – Amazonas. IBGE – 2000.

IBGE. 2005. *Tendências Demográficas: uma Análise dos Indígenas com Base nos Resultados da Amostra dos Censos Demográficos 1991 e 2000*. <<http://www.ibge.gov.br>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECAD – SETEC, 2007. *PROEJA, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Escolar Indígena. Documento base*. Brasília.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECAD. 2007. *Censo Escolar Indígena 2006*. Brasília.

RICARDO, Carlos Alberto (Ed). 2000. *Povos Indígenas no Brasil, 1996-2000*. São Paulo: Instituto Socioambiental.