

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO\$\$\$
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO INTERINSTITUCIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS**

TELMA VIEIRA LIMA

**EDUCAÇÃO INDIGENISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS:
O NÚCLEO *INSIKIRAN* DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDIGENA EM RORAIMA**

**BOA VISTA
2009**

As formas mais ou menos sutis de racismo social, despertam forçosamente um certo tipo de lucidez; o fato de ser constantemente lembrado da sua estranheza leva a perceber coisas que outros não podem ver nem sentir *Pierre Bourdieu*

BONNEWITZ, Patrice. *Primeiras lições sobre sociologia de P.Bourdieu.*

Dedicatória

Dedico esta dissertação ao meu Deus, na Pessoa do Meu Senhor e Salvador Jesus Cristo, em quem estão escondidos todos os tesouros da sabedoria e da ciência. *Soli Deo Gloria.*

Agradecimentos

Agradeço, à minha mãe Maria por sua dedicação, que me ensinou, desde cedo, que nenhuma herança tinha para deixar, exceto aquela que eu arrancasse pelos estudos.

A família Emerich, Marta Regina, Joás e Isabella pela forma como conduzem suas vidas com retidão e simplicidade, e que através dessa postura, influenciaram a minha vida a alcançar novos caminhos que possibilitaram um novo começo.

A Maria Inácia Ferreira, por suas orações, apoio moral, companherismo, desprendimento, gentilezas e bondades para comigo.

A Núbia Marly Soares, Darci de Oliveira e Maria Luzia Barbosa, minhas amigas.

A Alexandra Nunes da Silva por levar a sério a Pedagogia do Outro.

Ao Pr. Eduardo Shilloah Vasconcelos, mestre por excelência, por ter me preparado para os embates da vida em qualquer língua, povo ou nação.

Aos Pastores Clodoaldo Vieira e Elizabeth Gomes, por toda ajuda que me deram, por me tratarem como filha e me ensinarem, verdadeiramente o sentido da *koinonia*.

Ao prof. Dr. Marcos José Salgado Vital, coordenador do Programa de Pós Graduação e Recursos Naturais (PRONAT), por ter cedido gentilmente as dependências desse Programa para que essa dissertação pudesse ser desenvolvida.

A minha orientadora Prof^a Dr^a Maria Elisabeth Beserra Coelho, por sua generosidade e conhecimentos que possibilitaram a concretização dessa dissertação.

Ao meu Co-orientador Prof. Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira por sua paciência e gentileza na condução dessa dissertação.

A Angela Maria Moreira, por toda ajuda dispensada na correção dessa dissertação, meu muito obrigada.

A Leonardo Rodrigues e Maria Célia de Carvalho, promessa é dívida, e eis que eu já a tenho cumprido.

A Itatiara Facure Costa por sua companhia e todas às horas de alegria e divertimento.

TELMA VIEIRA LIMA

**EDUCAÇÃO INDIGENISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS:
O NÚCLEO *INSIKIRAN* DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDIGENA EM RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Elisabeth
Beserra Coelho

Co-orientador: Prof^o. Dr. Reginaldo Gomes de
Oliveira

**BOA VISTA
2009**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

L732e Lima, Telma Vieira
Educação indigenista e políticas públicas: o Núcleo
Insikiran de formação superior indígena em Roraima / Telma
Vieira Lima. São Luís, 2009.

121 f.

Orientadora: Profa. Dra. Elizabeth Maria Beserra Coelho.

Co-orientador: Prof. Dr. Reginaldo Gomes Oliveira.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Políticas Públicas,
Universidade Federal do Maranhão.

1 – Educação indígena. 2- Políticas públicas. 3-
Licenciatura intercultural. 4- Núcleo *Insikiran*. 5- Universidade
Federal de Roraima. I – Título. II- Coelho, Elizabeth Maria
Beserra.

CDU- 376.74(811.4)

TELMA VIEIRA LIMA

EDUCAÇÃO INDIGENISTA E POLÍTICAS PÚBLICAS: O NÚCLEO *INSIKIRAN* DE
FORAMAÇÃO SUPERIOR INDIGENA EM RORAIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Políticas Públicas, defendida em _____ e avaliada pela seguinte banca:

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Maria Elisabeth Beserra Coelho
Orientadora / Curso de Ciências Sociais da UFMA

Prof^º. Dr. Reginaldo Gomes de Oliveira –
Co-orientador / Curso de História da UFRR

Prof^ª Dr^ª Katiane Ribeiro da Cruz

RESUMO

Analisa o processo de constituição do Núcleo Insikiran e da Licenciatura Intercultural implementada por esse Núcleo no contexto das políticas públicas instauradas no Brasil, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Busca-se apreender de que forma os princípios de interculturalidade, especificidade, diferenciação e bilingüismo, que são referenciais das principais legislações e políticas de educação escolar indigenista, foram desenvolvidos no curso de Licenciatura Intercultural implementado pelo Núcleo Insikiran. O curso de Formação Superior Indígena em Roraima na UFRR está promovendo a formação em nível superior de indígenas, para o exercício de docência nas escolas indígenas no Estado. Foi necessário, também, apreender quais os processos engendrados pelos sujeitos envolvidos na constituição do Núcleo Insikiran, bem como analisar a experiência desenvolvida na UFRR, através dessa Licenciatura Intercultural que aponta para a possibilidade da democratização do acesso e inserção de novos saberes no ensino superior, a partir de demandas e da articulação com os movimentos sociais. A idéia é apresentar e discutir, por um lado, como essa ação legitima a UFRR, e por outro, como a Universidade se articula com diversas instituições e movimentos sociais, no caso o movimento indígena, para concretização dessa experiência e em que medida essa relação cria novos espaços e novas formas de se produzir conhecimento. A análise foi instrumentalizada com algumas categorias utilizadas nas ciências sociais, tais como cidadania diferenciada, multiculturalidade e minoria nacional.

Palavras chaves: Educação indígena. Políticas públicas. Movimentos sociais. Licenciatura intercultural. Núcleo Insikiran. Universidade Federal de Roraima.

ABSTRACT

The present work analyses the process of constitution of Insikiran Nucleus and the Intercultural Undergraduate course created by this Nucleus, as part of the government policies settled in Brazil, since the promulgation of the Federal Constitution in 1988. It aims to apprehend in which way the principles of interculturalism, specificities, differentness and bilingualism, which are references for the most important legislations and Indian school education policies, have been developed in the Intercultural Undergraduate course created by Insikiran. The Indian College Degree in Roraima offered by UFRR is promoting the college graduation to Indian population, in order to enable them to teach in the State's Indian schools. It has been also necessary to apprehend which procedures were put into motion by the subjects involved with the Insikiran Nucleus constitution, as well as to analyze the experience developed in UFRR, through the Intercultural Undergraduate course, that points out the possibility of democratization of the access and the incorporation of new forms of knowledge to college education, starting from the demands and articulation with social movements. The idea is to present and discuss, in one hand, how that action legitimates the UFRR, and in the other hand, how the University articulates itself with a wide variety of institutions and social movements, such as the Indian movement, in order to make this experience a solid one, and in which measure this relationship is able to create new spaces and news ways of producing knowledge. Some categories borrowed from social sciences were used as tools to develop this analyze, such as different citizenship, multiculturalism and national minority.

Key-words: Indian education. Government policies. Social movements. Intercultural undergraduate course. Insikiran Nucleus. Federal University of Roraima.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Candidatos Inscritos por Região.....	94
Gráfico 2	Candidatos Inscritos por Sexo.....	95
Gráfico 3	Totais de Inscritos por opção de Língua – prova de redação e entrevista.....	95
Gráfico 4	Total de Classificados 1ª fase por opção de língua.....	97

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Licenciaturas Específicas para Índios.....	50
Tabela 2	Ações Afirmativas para Indígenas.....	58
Tabela 3	Núcleo de Educação Indígena.....	75

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APIRR	- Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima
CF	- Constituição Federal
CIESI	- Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CIR	- Conselho Indígena de Roraima
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COIAB	- Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
COPIAM	- Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
COPIAR	- Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre
DEI	- Divisão de Educação Indígena
DEI	- Divisão de Educação Indígena
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
ISA	- Instituto Sócio-Ambiental
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
NEI	- Núcleo de Educação Indígena
OMIR	- Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
OPIR	- Organização dos Professores Indígenas de Roraima
PNE	- Plano Nacional de Educação.
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.
RCNEI	- Referências Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas

- SECD-RR - Secretaria de Educação Cultura e Desportos do Estado de Roraima
- TWM - Sociedade para Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental dos Taurepang, Wapichana e Macuxi
- UFRR - Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Políticas Educacionais Indigenistas.....	16
1.2	Políticas Educacionais Indigenistas: 1970 – Movimentos Identitários.....	25
2	ENSINO SUPERIOR INDIGENISTA: PROPOSTAS E AÇÕES	35
2.1	Construindo as bases legais para a Formação Superior Indigenista.....	35
2.2	Educação Superior para Índio, Específica e Diferenciada?.....	47
2.2.1	As Licenciaturas Interculturais.....	49
2.2.2	O Acesso por Cotas.....	60
3	EDUCAÇÃO INDÍGENISTA EM RORAIMA	65
3.1	“Que Escola Temos, que Escolas Queremos”.....	71
3.2	O Núcleo de Educação Indígena em Roraima (NEI/RR).....	74
3.3	O Ensino Superior no Estado de Roraima: a “carta de Canauanin”.....	77
4	O NÚCLEO <i>INSIKIRAN</i> DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA	83
4.1	Processo Seletivo de Licenciatura Intercultural.....	91
4.1.1	O Perfil Sócio-educacional dos Candidatos.....	97
4.2	O Projeto Político Pedagógico do Núcleo <i>INSIKIRAN</i> : a Concretização do Sonho.....	99
4.3	Dinâmica do Curso de Licenciatura Intercultural.....	107
4.4	A Estrutura do Curso de Licenciatura Intercultural e suas Transformações.	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119

1 INTRODUÇÃO

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás, após concluir o curso graduação e objetivando dar continuidade ao processo de formação, desenvolvi um projeto na área de educação no Fundamental, com o intuito de conhecer como estava a realidade desse ensino no Estado de Goiás. Durante o período que estive fora da academia, procurei me manter próxima a área de minha formação, ministrando aulas de Sociologia, no Estado de Goiás. Ao constituir residência no Estado de Roraima, entrei em contato com docentes da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e índios envolvidos com a luta indígena e este convívio permitiu que tomasse conhecimento do processo de constituição do Estado de Roraima marcado pela convivência, nem sempre harmoniosa, entre índios e não índios.

Esse processo provocou o meu interesse no sentido de compreender melhor essas relações e, ao tomar conhecimento do processo seletivo para Mestrado em Políticas Públicas oferecido pela UFRR, em convênio com a Universidade Federal de Maranhão (UFMA), vislumbrei a possibilidade de ingressar neste curso e desenvolver uma investigação sobre a problemática indígena no Estado. Elaborei, então, um projeto voltado para compreensão da constituição dos Conselhos indígenas em Roraima. Ao longo do curso, tomei conhecimento de uma experiência de educação Superior indígena, desenvolvido pela UFRR, através do núcleo *Insikiran*.

A educação como elemento fundamental, tanto da perspectiva do colonizador, quanto da perspectiva dos povos colonizados, está intrinsecamente relacionada ao processo de dominação vivenciado por esses povos indígenas. No entanto, ainda permanece a insistência desses povos em contrariar as previsões de aculturação e assimilação que fizeram parte das políticas indigenistas brasileiras. Na construção desse processo de resistência esses povos tentaram manter, não sem pagar um alto preço, seus processos educativos próprios. Mesmo em detrimento das mortes, escravização, ou nas fugas, esses povos recriaram espaços que possibilitaram construir e reconstruir sua história, seus valores e seus projetos de vida como o intuito de educar as futuras gerações.

Durante séculos, as políticas educacionais indigenistas vêm sendo construídas, no âmbito do Estado-Nacional. Trata-se de um país que se constrói desconsiderando, ou encobrindo a diversidade de lógicas e racionalidades existentes em seu território. A composição do Brasil envolve uma multiplicidade de culturas e formas de ser que se vinculam a profundas desigualdades sociais que comumente são enfrentadas pelos mais variados meios.

Atualmente, a diversidade sociocultural existente no país, e a necessidade de uma educação que a leve em consideração, são parte da intencionalidade da experiência brasileira que propõe uma educação plural e multiétnica. Essa preocupação se faz sentir, também, em alguns projetos voltados para a oferta de ensino superior para indígenas, apresentados pelas universidades, que tem como proposta uma educação pautada pelos princípios do diálogo e da interculturalidade, além de objetivos que propiciem o convívio com a diferença.

Os movimentos dos povos indígenas foram responsáveis pela garantia, na Constituição Federal de 1988, de vários dos direitos por eles reivindicados, como o reconhecimento por parte do Estado do pluralismo cultural decorrente da existência de povos indígenas, do direito a uma educação escolar e a uma assistência médica que respeite essas diferenças culturais e os direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

Outro fator determinante no que se refere à escolarização de povos indígenas brasileiros foi a Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) de 1996, em cujo texto a Educação Escolar Indígena é definida como uma educação intercultural e bilíngüe. Também no mesmo direcionamento da Constituição de 1988, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação (MEC) (1994) determinam que, além intercultural e bilíngüe, a Educação Escolar Indígena deva ser também específica e diferenciada, para atender as especificidades culturais de cada povo.

Mesmo estes povos sendo detentores de processos próprios de educação, tem ocorrido um aumento, cada vez maior, no número de programas de Educação Escolar Indígena. No Brasil, no ano de 2006, havia 174.255 alunos indígenas, dos quais 105.453 se encontravam matriculados no primeiro segmento do Ensino Fundamental, 28.767, no segundo segmento; 7.900, no Ensino Médio e, 13.217, na Educação de Jovens e Adultos. Existia, em 2006, um total de 2.422 escolas indígenas, sendo 1.113 estaduais, 1.286 municipais e 23 particulares, onde

atuavam 9.100 professores indígenas formados ou em formação (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2007).

Considerando o fato de que a Educação Escolar indigenista é uma modalidade do sistema de educação brasileiro que tem demonstrado um crescimento acentuado nos últimos anos, marcado por dificuldades características da relação com a diversidade e, considerando o pouco que se tem investigado sobre essa temática, decidi construir minha dissertação nessa linha.

O projeto de formação de professores, em nível superior, encontra-se inserido no contexto do projeto político dos povos indígenas, que, desde o final da década de 1970 lutam pela recuperação e demarcação de suas terras e que perceberam na educação escolar diferenciada um instrumento que poderia contribuir para a reafirmação de suas culturas e para a conquista dos seus direitos.

1.1 Políticas Educacionais Indigenistas

As políticas educacionais indigenistas empreendidas pelo Estado Brasileiro, apesar de suas características peculiares, podem ser contextualizadas em suas etapas históricas e em suas determinações ideológicas.

As políticas indigenistas no âmbito das relações que historicamente foram construídas entre os povos indígenas e o Estado Nacional levantam inúmeras reflexões. Ao observar essas políticas, no período colonial, percebe-se que sua formulação foi de cunho integracionista e, notadamente, marcado pelo ideário etnocêntrico.

Dussel (1993), ao considerar a noção etnocêntrica de uma perspectiva filosófica, citando Hegel, expõe algumas noções presentes em nossa cultura que explicam a forma como foram construídas as representações que classificaram esses povos e deram subsídios para a elaboração das políticas de atendimento a essas sociedades.

O mundo se divide em Velho mundo e Novo Mundo. O nome Novo Mundo provem do fator de que a América... Não foi conhecida até pouco pelos europeus. Mas não se acredite que a distinção é puramente externa. Aqui a divisão é essencial. Este mundo é novo não só relativamente, mas também absolutamente; o é com respeito a todos os seus caracteres próprios, físicos e políticos [e culturais]... O mar de ilhas que se estende entre a América do Sul e a Ásia revelam certa imaturidade no tocante também a sua origem...

A Nova Holanda também não deixa de apresentar características de juventude geográfica, pois se, se partindo das possessões inglesas, penetrarmos em seu território, descobrimos enormes rios que ainda não abriram seu leito... Da América e de seu grau de civilização, especialmente no México e Peru, temos informações a respeito de seu desenvolvimento, mas como uma cultura inteiramente particular, que expira no momento em que o Espírito se aproxima dela... a inferioridade destes indivíduos é, em tudo, inteiramente, evidente (DUSSEL, 1993, p. 19).

A perspectiva colocada pelo autor demonstra que havia um modelo eleito como verdadeiro e legítimo para definir o que é *ser humano, ser civilizado, ser desenvolvido, ter cultura*. Esse paradigma, inclusive, justificava a imposição cultural às sociedades colonizadas e a extinção das nações que não se submetiam ao processo colonizador. Essa perspectiva etnocêntrica é importante para compreender as primeiras formulações produzidas pelos colonizadores sobre os países colonizados, incluindo-se aí o Brasil, marcadas pelo viés eurocêntrico.

A visão etnocêntrica determinou, ainda, a forma como os índios foram tratados. Ser índio foi considerado condição temporária, tempo de passagem rumo à *verdadeira* civilização. O futuro era alcançar o modelo hegemônico de *civilidade*, sendo necessário superar a situação de *atraso*, de *primitividade*, presentes na nação. Essa perspectiva evolucionista legitimava as políticas a eles direcionadas.

Em relação aos direcionamentos que a política colonialista tomou no Brasil, sua formulação foi pautada pela sujeição e integração dos povos indígenas que iam sendo *descobertos*. Essa sujeição, cultural e econômica, consistia em levar adiante uma integração forçada. Para que o colonizador levasse adiante a execução dessas políticas, por diversas vezes, lançou mão do extermínio desses povos. Os que sobreviviam eram integrados na vida da nação, como mão-de-obra, semi-escravos ou integrantes das missões de *pacificação* de outros povos

As primeiras políticas públicas, que tinham como alvo a integração desses povos tiveram como eixos a catequese e a civilização. A atividade de *civilizar* os índios era operacionalizada pelos jesuítas, que não pouparam esforços para sua execução. Para levar adiante esse processo, os missionários jesuítas utilizaram a educação bilíngüe.

O direcionamento proposto para a educação dos índios, no período colonial, tinha dois objetivos. O primeiro consistia em inculcar os posicionamentos do cristianismo nas crianças, ou seja, catequizar. O segundo seria transformar as crianças em possíveis multiplicadores desses

ensinamentos, junto aos adultos de suas sociedades. Para que houvesse êxito na ministração desses ensinamentos proibia-se aos índios o uso de suas línguas maternas.

Para Coelho (2003), esse modelo de educação indigenista tinha como finalidade implantar um paradigma racionalizante, criando as condições para que os índios pudessem ser inseridos nas lógicas econômica e social da colônia, contribuindo, assim, para o processo de construção do comércio interno, base do Estado mercantilista.

Guimaraens (1996 apud Silva, 1999), afirma que a idéia que prevaleceu entre as forças colonizadoras, foi a de que os ocupantes originários do território invadido não se constituíam como unidades políticas próprias e independentes, mas como aglomerados de indivíduos sem organização sociocultural. Esta concepção ensejou a criação de mecanismos que tornassem estes indivíduos partes integrante do corpo social dominante.

Com a proclamação da Independência do Brasil, houve a necessidade de empreender a construção de uma nova nação, o que levou a mudanças nas relações com os povos indígenas. Nesse período, também, mudou a forma como as políticas públicas indigenistas eram concebidas. Ao analisar o processo de independência do país Macena afirma que:

A independência brasileira e a formação de um Império supunham a criação de um Estado e uma nação soberanos e a elite política brasileira almejava criar um sentimento nacionalista no país, ou seja, além de fortalecer as relações econômicas através do desenvolvimento industrial e comercial, era preciso compor uma “população brasileira” e os índios poderiam vir a participar desse processo, um vez civilizados (MACENA, 2008, p.34).

Havia, no final do século XIX e início do século XX, uma lógica voltada para a construção da nação baseada em pressupostos positivistas e uma concepção marcadamente progressista, como citado por Ransolin:

A proclamação da república simbolizava este estágio da difusão da corrente no país. A separação da Igreja do Estado, o casamento civil, a liberdade religiosa e profissional, de imprensa, a reforma na educação de Constant, o próprio dístico na nossa bandeira, demonstravam claramente a marca positivista na constituição republicana (RANSOLIN, 1999, p.2)

As determinações positivistas nortearam, nos primeiros momentos da República, o modo como os índios eram percebidos: pelo viés da transitoriedade. Nesse contexto as políticas indigenistas previam a proteção e preservação das populações indígenas, com a finalidade de assegurar sua integridade física, enquanto o processo de integração/assimilação ocorreria de forma natural, não havendo mais necessidade de medidas de cunho civilizatório.

Todo esse contexto social remete a questão de como o Brasil veio sendo construído, desde época colonial, não reconhecendo as nações existentes em território. Pensar como um Estado, que se constrói, sob imensa diversidade, representa-se com única nação e se impõe sobre as demais nações existentes em seu território, é a problemática central dessa dissertação.

Guibernau (1997, p. 127), define os estados que se impõem desconsiderando os povos em seu território e se projetando arbitrariamente sobre esses povos como “Estados ilegítimos” ou mesmo de “Estados sem nação”. Esses Estados ignoram as identidades culturais e lingüísticas dos grupos que estão dentro de suas fronteiras. A autora diz, ainda, que esses estados, por vezes, são denominados com “nação-estado”.

Essa é uma característica do Brasil e da maioria dos estados nacionais. A criação dos Estados em países do designado terceiro mundo seguiu o modelo europeu. Cada território veio a incluir uma gama de diferentes comunidades étnicas e povos. Coelho, ao analisar esse processo coloca as dificuldades advindas de um país com essas especificidades, afirma que:

[...] O caráter artificial e imposto do estado em tais territórios é responsável por muitas das perturbações nas quais eles se encontram submersos depois de obter a independência. Os Estados recém criados lutaram para substituir os laços pré-nacionais por sentimentos de identidade e lealdade. Conceitos de soberania interna e de cidadania exportados do ocidente precisavam ser assimilados por uma população multiétnica que, em muitos casos, era analfabeta. (COELHO, 2003, p.206).

Desde que o Brasil foi declarado independente tem havido uma clara dificuldade do país em criar uma sociedade civil coerente, a partir de uma população muito heterogênea em si e na sua relação com o Estado. A inexistência de uma sociedade civil coerente com os ideais nacionais postulados por essa nação é revelador da impossibilidade de se garantir a estabilidade do estado nacional. Essa dificuldade é responsável pelo fracasso na integração dos diversos povos e grupos étnicos numa estrutura nacional centrada na cidadania.

Ocorreram no período imperial as primeiras tentativas do Estado Brasileiro no sentido de empreender uma política indigenista, sistematizada com o intuito de regulamentar as relações entre as sociedades indígenas, o Estado e a sociedade civil brasileira.

Em meados do séc. XX ocorreu a criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a primeira ação do Estado Republicano que tinha a finalidade de amenizar o contexto conflituoso existente entre o Estado brasileiro, que na época procurava explorar as riquezas naturais em nome do desenvolvimento econômico do País, e os interesses das nações indígenas, que não tinham em seu ideário a noção de progresso e procuravam promover a defesa de suas terras. Por um lado, essa ação empreendida pelo Estado exigia a exclusão das barreiras que impediam os empreendimentos econômicos de entrar nos territórios das nações indígenas. Por outro lado, esse mesmo Estado com fundamentos ideológicos pautados pelos valores iluministas de liberdade e igualdade, não validava práticas de extinção para a concretização do progresso da nação.

Durante todo esse processo, conforme afirma Coelho (2003) as políticas públicas indigenistas tinham como finalidade estender aos índios as leis existentes no país, *com as devidas adaptações* [grifo meu]. Segundo Silva (2000, p.103),

Desde suas origens, as leis que se estabeleceram para normatizar e regular as relações com os povos indígenas tiveram, como fim último, a prerrogativa da *integração*. Uma estratégia jurídica utilizada foi a limitação da capacidade civil dos índios, política e juridicamente. A “relativa incapacidade” como meio para a incorporação à nação foi a concepção mantida no período republicano. mediante o disposto no art. 6º III e parágrafo único da lei nº 3071, de 1º de janeiro de 1916, que dispõe sobre o Código Civil.

São incapazes, relativamente, a certos atos (art.174, I), ou à maneira, de os exercer: Os maiores de 16(dezesseis) e os menores de 21(vinte e um) anos (arts. 154 a 156); Os pródigos:

III- Os silvícolas.

Parágrafo Único – Os silvícolas ficarão sujeitos ao regime tutelar; estabelecido em leis e regulamentos especiais, o qual cessará à medida que se forem *adaptando* à civilização do País

COTA (2008) considera que a capacidade civil das pessoas está relacionada a sua compreensão sobre os valores e sobre o funcionamento das relações econômicas da comunidade brasileira. Dessa forma, entendeu-se que os índios: 1º) tinham que participar da comunhão nacional para que as riquezas existente nas suas terras fossem trazidas ao mercado; 2º) não tinham conhecimento e compreensão do funcionamento da ‘civilização do país’ e que se fossem

considerados com capacidade total, seriam prejudicados econômica e/ou moralmente. Como se tem conhecimento, às forças que dominavam a sociedade nacional interessava que a utilização das riquezas existentes nas terras indígenas ocorresse conforme a ótica do sistema econômico predominante na comunidade brasileira.

Estas determinações estiveram presentes nas legislações direcionadas as populações indígenas, no Brasil fizeram parte da Carta Constitucional de 1934(art.5º XIX), noção, posteriormente, reafirmada na Carta Constitucional de 1946(art.5º XIX-r),1967 e na Emenda Constitucional de 1969(art.8º XVII-o), bem como nas normas infraconstitucionais.

No entanto, acreditava-se na possibilidade de uma convivência harmônica com os índios e que os mesmos, gradualmente, superariam os estágios de atraso e, lentamente, se incorporariam/integrariam à nação brasileira.

Nos anos de 1960 o ideário evolucionista permaneceu mesmo depois da extinção do Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Em substituição ao SPI, foi criada, em 1967, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), durante o regime militar que vigorou no país.

No período da Ditadura Militar (1964-1984), a situação dos povos indígenas agravou-se devido à aceleração do processo de industrialização e à expansão das fronteiras agrícolas, que levaram à extinção ou à dispersão de vários povos indígenas. Martins (1978) relata os problemas de extermínio e invasão de terras dos povos indígenas.

Os 24 postos (da FUNAI) do sul contam nações guaranis e xetás, do tronco lingüístico tupi; kaigangs ou coroados, xoclengs ou botocudos do tronco macrojê, e terenas do aruaque. [...] No sul, a proporção de desaparecimento de povos indígenas foi mais profunda, [...] O chefe de posto (da FUNAI) de Xapecó, em Santa Catarina, Sr. Franklin Mader, gaúcho de 64 anos, observa que “enquanto existirem índios a ecologia está garantida, preservada. Eles não podem sobreviver, enquanto índios, sem a natureza. Por isso eles precisam acabar, desaparecer, para que a devastação não encontre obstáculos. Quando cheguei a este posto, em 1968, havia 48 famílias de intrusos, invasores da reserva indígena. Habilmente esse número foi reduzido para 29 famílias apenas. Tão logo encerrou o prazo do arrendamento, em 31 de julho deste ano, imaginei encerrada a ocupação das terras indígenas. Mas vieram os políticos e insuflaram os invasores a permanecer (MARTINS, 1978, p. 271).

A Constituição de 1967, imposta aos brasileiros, pelos militares durante a Ditadura Militar(1964/1984) previa em seu Art. 4.º Incluem-se entre os bens da União as terras ocupadas pelos silvícolas. No entanto, seu Art. 186 manteve [...] aos silvícolas a posse permanente das

terras que habitam e reconheceu o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes. COTA (2008), ao analisar a questão afirma:

Percebe-se assim, o distanciamento entre essas idéias e aquelas propostas na Convenção n.º 107 da OIT, assinada pelo Brasil no ano de 1965, no que diz respeito ao direito de propriedade coletiva ou individual sobre as terras tradicionalmente ocupadas pelos membros das populações indígenas. (COTA, 2008, p.18).

A Emenda Constitucional n.º 1 de 1969, manteve as terras indígenas incorporadas ao patrimônio da União (Art. 4.º, inc. IV) e a competência do mesmo ente público federal para legislar sobre “[...] nacionalidade, cidadania e naturalização; incorporação dos silvícolas à comunidade nacional” (Art. n.º. 6, inc. XVIII, alínea “o”) (BRASIL, 1969)

O Art. 189 da Emenda n.º 1 de 1969 dispunha:

[...]

Art. 189. As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis nos termos que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas naturais e de todas as utilidades nelas existentes.

§ 1º Ficam declaradas a nulidade e a extinção dos efeitos jurídicos de qualquer natureza que tenham por objeto o domínio, a posse ou a ocupação de terras habitadas pelos silvícolas.

§ 2º A nulidade e extinção de que trata o parágrafo anterior não dão aos ocupantes direito a qualquer ação ou indenização contra a União e a Fundação Nacional do Índio.

Todas as Constituições Federais, a partir de 1934, garantiram o direito à posse da terra, no entanto o que prevaleceu na história da República Brasileira foi um constante desrespeito aos direitos dos povos indígenas, que perderam suas terras por causa da expansão das fronteiras econômicas e agrícolas.

Em termos educacionais, tanto a Constituição Federal promulgada em 1967, bem como, a Emenda nº1 de 1969 não deram qualquer tratamento específico aos povos indígenas. Segundo essa Constituição, o ensino primário somente deveria ser ministrado na língua nacional, contrariando assim os princípios da Convenção n.º 107 da OIT, que assegurava aos povos indígenas a educação escolar na língua materna. A LDB/Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a reforma proporcionada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 também não deram qualquer tratamento específico aos povos indígenas.

Em conseqüência mantiveram as práticas escolares que visavam à eliminação das diferenças culturais, porque o então pensamento hegemônico considerava que essas diferenças atentavam contra a unidade e a segurança nacional. A legislação reformista não modificou o objetivo central da educação escolarizada, de responsabilidade do SPI, e depois da FUNAI, que continuou sendo a gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional. O índio era tratado como uma categoria transitória, fadada à extinção (COTA, 2008, p.19).

Na lei 6001, de 19/12/1973, estão contidos os principais direcionamentos do período republicano. No primeiro artigo dessa lei, denominada também de “Estatuto do Índio” é regulada a situação jurídica dos índios e silvícolas e das comunidades indígenas com a intenção de preservar a cultura indígena e integrá-los progressivamente e de forma harmoniosa ao convívio da sociedade nacional. Há nessa concepção o objetivo de inclusão dos índios na vida nacional, desde que protegidos e orientados pelo Estado. “Esta lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional.”(LEI 6001, 1973 art.1º). E ainda, “A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertencem, e em português, salvaguardando o uso da primeira”. (LEI 6001, 1973 art. 49)

Conforme colocado acima pelo art.49 do Estatuto do Índio, apesar dos aspectos assimilacionistas/integracionistas das políticas públicas indigenistas empreendidas pelo Estado Brasileiro, neste período, pela primeira vez se considera o respeito às línguas indígenas colocando-as numa perspectiva de concorrência com o ensino do português, enquanto estratégia para a “civilização e aculturação” os povos indígenas. Alguns avanços são perceptíveis mas, conforme COELHO(2001) esses parâmetros trazem algumas determinações que dizem respeito à diversidade cultural, entendendo-a como provisória. No art.52 expressa que a formação profissional dos índios será adequada ao seu grau de *aculturação*”.

Assim, no âmbito da educação, a escola era o elemento civilizador, onde eram veiculadas noções elementares de língua portuguesa como a leitura e a escrita. Conforme COELHO (2001, p.26) afirma: “a escola permanecia como um dispositivo civilizador. Implicava, basicamente, em um prédio e uma professora, situados na aldeia sede do posto do SPI, e era aberta aos regionais”. Havia a prática de se estimular o abandono das línguas nativas e, ainda, a

introdução de uma série de pequenas mudanças no cotidiano da vida indígena, utilizando-se as formas de socialização tendo a escola com seu principal meio de reprodução cultural.

O uso das línguas maternas nos processos de alfabetização no Brasil não visava manter essas línguas e nem respeitar a diversidade étnica e cultural das sociedades indígenas existentes no País. Comumente, eram usadas pelo Estado como instrumento de integração ou como meio de acesso à língua oficial e à cultura hegemônica.

Entende-se que as poucas ações governamentais realizadas pelo Estado em relação às políticas indigenistas no período republicano são dispersas pouco eficientes e, particularmente, no que diz respeito à educação indigenista demonstram certo caráter *transitório e homogêneo* em relação às línguas e as culturas indígenas. Isso porque a política educacional indigenista via, indistintamente, a língua e a cultura da nação, e a escola se encarregava de transmitir conteúdos que tinham valor para a sociedade não-indígena e para a cultura ocidental.

O Brasil, durante séculos, procurou administrar a diversidade presente em seu território estabelecendo políticas de homogeneização da diversidade. No entanto, constitui-se um país heterogêneo e essa multiplicidade de povos presentes em seu território tem sido o motivo que impulsionou a mobilização de muitos movimentos identitários que não podem ser confundidos com os denominados movimentos sociais, pois esses movimentos colocam em relevo a noção de cidadania e de direitos universais. Santos e Nunes colocam a questão da seguinte forma:

Multiculturalismo, justiça multicultural, direitos coletivos, cidadanias plurais são hoje alguns dos termos que procuram jogar com as tensões entre a diferença e a igualdade, entre a exigência de reconhecimento da diferença e da redistribuição que permita a realização da igualdade. Essas tensões estão no centro das lutas dos movimentos e iniciativas emancipatórios que, contra as reduções eurocênicas dos termos fundamentais (cultura, justiça, direitos, cidadania), procuram propor noções mais inclusivas, e simultaneamente, respeitadoras da diferença de concepções alternativas da dignidade humana (SANTOS E NUNES apud COELHO, 2003, p. 207).

As lutas empreendidas pelos povos indígenas são por direitos diferenciados, que atendam a suas especificidades culturais, lingüísticas etc., são lutas que, na concepção de Kymlicka (1996), reivindicam *cidadania diferenciada*, ou seja, direitos poliétnicos, de representação e autogoverno, específicos em função do grupo.

Conforme exposto, levanto outra questão que norteia a construção dessa dissertação: como compatibilizar a reivindicação de uma diferença enquanto coletivo e, ao mesmo tempo, combater as relações de desigualdade e opressão que continuam acompanhando essa diferença?

A primeira parte deste trabalho contém uma exposição do processo de constituição das políticas indigenistas no Brasil, em meados dos anos de 1970 e uma apresentação dos princípios jurídicos que dão sustentação as mesmas, com a exposição do referencial teórico que norteou minhas reflexões sobre essas políticas

Na segunda parte, procuro apresentar alguns processos sociais engendrados na sociedade de Roraima que tiveram os índios como protagonistas e como esses processos contribuíram para que se iniciasse o processo de constituição do ensino superior indigenista no Estado.

Na terceira parte procuro apresentar a proposta de criação do Núcleo Insikiran, o projeto político-pedagógico desenvolvido por este Núcleo, iniciando pela proposta inicial elaborada em 2001, levando em consideração os caminhos percorridos para sua efetivação, com o intuito de compreender os meandros desse processo e suas implicações para a educação indigenista em Roraima.

1.2 Políticas Educacionais indigenistas: 1970 – Movimentos Identitários

O Projeto de Educação Superior desenvolvido pelo Núcleo INSIKIRAN, assim como todos os outros desenvolvidos no Brasil pode ser entendido no contexto das novas correlações de forças entre índios e não-índios, que se vêm configurando no Brasil a partir de meados da década de 1970.

Nas aldeias e nas áreas indígenas, é também a década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas”. Processo intenso, rápido, política e criativamente inovador, transformou a escola indígena característica dos anos anteriores — definida e gerida desde fora, imposta e estranha aos índios — em espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre seu passado e seu futuro, sobre seus conhecimentos, seus projetos e a definição de um lugar em um mundo globalizado. Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual os encontros e as Associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado. (SILVA apud LOPES DA SILVA, 2000, p.102).

O início da década de 1970 é marcado pela emergência de movimentos indígenas no Brasil. Segundo a avaliação de Silva (2000), são momentos decorrentes de uma maior consciência dos povos indígenas pelos seus direitos, e ao mesmo tempo, resultado de três fatores que corroboraram para uma maior conscientização desses povos.

Em um primeiro momento, a autora considera que os povos indígenas se encontravam quase que totalmente em uma situação extremada, com seus territórios sendo invadidos ou tomados e “suas expressões culturais ridicularizadas e desprezadas; enfim, sendo condenados compulsoriamente ao extermínio enquanto povos etnicamente diferenciados” (SILVA, 2000 p.13).

O segundo momento decorre de estar havendo por parte da sociedade majoritária o começo de um processo voltado à articulação de um movimento de resistência e oposição ao regime militar ditatorial implantado no país. “Foi o momento em que emergiram novos movimentos e atores sociais, que aos poucos foram criando e desenvolvendo estratégias de luta para mudança e transformação da realidade sociopolítica e econômica do país” (SILVA, 2000 p.13).

Um terceiro momento, diz respeito aos continentes, centro e sul-americano, onde eram travados embates entre os setores da sociedade em diversos países. A esse respeito de um lado, têm-se a busca pela implantação de novos modelos políticos e econômicos que tinham como meta uma sociedade pautada nos moldes do paradigma socialista; e de outro lado, havia uma explosiva reação das classes que dominavam o contexto social e que impunham esses regimes ditatoriais com a instauração da repressão. Nesse cenário, criam-se canais de trocas e articulação, que vão sendo consolidados em formas de solidariedade, apoio e condições mais favoráveis de luta pela cidadania, pela liberdade, pela democracia, direitos e transformação social. Para os povos indígenas, “foi um marco o ‘Parlamento Índio-Americano do Cone Sul’, realizado em São Bernardino/Paraguai, em outubro de 1974. É a primeira vez que lideranças indígenas do país participam de eventos internacionais dessa natureza” (SILVA, 2000 p.13).

É preciso pontuar que nesse período, o Estado brasileiro representado por alguns de seus segmentos burocráticos mais tradicionais, oferecia a indicação de que não estava de acordo com essa conjuntura, ou seja, estava posicionando contrário a ser caracterizado como pluriétnico e

multissocietário, negando que conviviam em seu território diferentes etnias e sociedades (SANTOS, 2004).

Do ponto de vista dos setores mais tradicionais da sociedade brasileira, o Estado Nacional é formado por uma única nação, a brasileira. Assim sendo, o reconhecimento da existência de diferentes nações indígenas dentro do Estado brasileiro poderia colocar em risco a integridade de nossa soberania e território, uma vez que abriria precedentes para a separação dessas nações com seus respectivos territórios do restante do País.

Nessa conjuntura social vão se processando os movimentos indígenas em diversas regiões do país, nos anos 1970. É necessário dizer que outros elementos contribuíram para a construção desse processo, como por exemplo, a terra que segundo afirma SILVA (2000) foi o elemento aglutinador e mobilizador das lutas empreendidas no período.

A terra e o grande elemento mobilizador e aglutinador das lutas e dos movimentos dos povos indígenas. Basta lembrar que, apesar de o Estatuto do Índio dar como limite para a demarcação de todas as terras indígenas dezembro de 1978, até aquela data menos de 20% das terras estavam demarcadas. Além disso, os povos indígenas do nordeste eram considerados extintos, e vários outros eram transferidos de uma região para outra, liberando as terras para a implantação de grandes projetos rodoviários, pecuários, hidroelétricos, dentre outros. Portanto, a tomada de consciência de que a terra era o elemento básico para garantir sua sobrevivência gerou a base dessas lutas e mobilizações (SILVA, 2000, p. 96).

Os anos 1980 foram significativos para organizações e movimentos indígenas, com repercussões na educação indigenista e de um modo geral, uma fase com alguns avanços nas discussões em nível internacional e nas articulações feitas com as organizações não-governamentais. Esse processo de organização buscava a garantia dos direitos elencados nos acordos internacionais.

Cota (2008) ao explicar a reação dos povos indígenas às políticas de integração e dominação, a partir da década de 1980, cita LINHARES (2002) e explica que estas passaram a acontecer de maneira mais organizada, configurando assim o que a autora chama de movimentos políticos instituintes¹ dos povos indígenas brasileiros. Essa autora explica: “As batalhas entre

¹Segundo COTA(2008) movimentos instituintes são movimentos que propiciam a expansão da vida, “cujas práticas são capazes de engendrar realidades que, embora não sejam inaugurais - porque há muito têm sido tentadas -

índios e não índios têm-se dado, cada vez mais, no campo jurídico e político.”(COTA,2008, p.22).

No âmbito do Estado brasileiro, essa nova postura se refletiria na afirmação crescente do direito das populações indígenas de serem respeitadas suas diversidades culturais e lingüísticas. Desse modo, o discurso integracionista começa a ceder espaço, em razão dos diversos movimentos e lutas empreendidas por esses grupos étnicos, na década de 80, o que acabaria por refletir no ordenamento jurídico do País com a inserção, de forma ambígua, dessas reivindicações na Constituição de 1988.

Mesmo que, apenas legalmente, ao se reconhecer a realidade pluriétnica do Estado Nacional e de se tentar fazer respeitar os direitos das populações indígenas, cria-se a expectativa de ver concretizadas as aspirações culturais de forma diferenciada. A diversidade cultural passa a ser encarada, nesse prisma, como um fator de que criaria as condições para o desenvolvimento sustentável dessas sociedades indígenas, e mesmo as não indígenas, que passariam a ser vistas, pela ótica da lei, como realidades culturais diferenciadas, capazes de reproduzir seus próprios estilos de organização e desenvolvimento.

No Brasil, este contexto de mobilizações populares promoveu a conquista de vários instrumentos legais para a garantia de direitos dos povos indígenas, respeitando seus modos de vida e seus aspectos culturais e lingüísticos possibilitando, ainda, a proteção dos seus territórios, entre outros. Estes direitos se encontram presentes na Constituição Federal de 1988, em leis e normas infraconstitucionais e em diversos documentos normativos deles decorrentes.

Essa afirmação do direito à diversidade cultural cria um ambiente favorável a condução da reivindicação, pelas populações indígenas, de um espaço político próprio no seio do Estado-Nação, além de possibilitar a busca por direitos diferenciados aos pleiteados pela sociedade onde se inserem, e que dizem respeito à *cidadania diferenciada*, ou seja, aos direitos poliétnicos com representação ou autogestão específicos em função do grupo social(KLYLIMCLA,1996).

A principal mudança que se observa nos princípios jurídicos que normatizam a relação entre as sociedades indígenas e o Estado Nacional, consiste na mudança de uma concepção de

revestem-se de um tom de insurgência que recoloca os desejos éticos do passado novamente nas pautas de negociações para serem ressignificados e conquistados (LINHARES, 2002 apud COTA, 2008, p. 23)

integração cultural do índio como uma meta a ser buscada pelo Estado, pela admissão do caráter **multicultural, multiétnico e plurilíngüe** do Estado Brasileiro.

No que se refere à educação escolar, a Constituição Federal assegura às comunidades indígenas conteúdos de **formação básica comum**. Esta noção se torna um complicador para os povos indígenas em função de suas especificidades. Nota-se que permanece, ainda, a noção homogeneizadora. Mesmo que o discurso do respeito à especificidade e à diferenciação estejam presentes nos documentos oficiais essa noção fica comprometida por ser construída desconsiderando as possíveis dificuldades de um diálogo entre culturas diferentes.

A Constituição Federal reconhece, também, o direito à diferença no que diz respeito à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições indígenas. 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. (Constituição Federal, 1988. Art.231.).

No entanto, cabe destacar que obriga o uso português nas escolas indígenas. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Constituição Federal, 1988. Art.210.)

Além dos princípios previstos na Constituição Federal, as "Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena" (MEC,1993), ressaltam que a educação escolar indígena deve possuir caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngüe, e deve ter como objetivos a conquista da autonomia sócio-econômica e cultural pelos povos indígenas, reafirmando as identidades étnicas desses povos, valorizando suas línguas e recuperando as memórias históricas de cada povo, entre outras questões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) no artigo 78 determina que:

(...) o Sistema de Ensino da União, com a colaboração de agências federais de fomento à cultura e assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural voltados para aos povos indígenas, de acordo com os princípios já mencionados.

A Constituição de 1988 inaugura no Brasil a possibilidade de novas relações entre o Estado e os povos indígenas, buscando superar, pelo menos através do texto da lei, a perspectiva integracionista ao reconhecer a pluralidade cultural, ou seja, o direito à diferença. Esta passaria a ser assegurada e garantida, e as especificidades étnico-culturais deveriam receber a devida valorização, com a proteção da União. Ocorreria, então, a substituição da postura integracionista, pelo respeito à diversidade étnica e cultural que passaria a se constituir o aspecto central que fundamenta a nova base de relacionamento dos povos indígenas com o Estado e a sociedade Civil, cabendo apenas ao Estado e os cidadãos compreenderem e reconhecerem os valores desses povos.

Depreende-se desse contexto que o esforço da sociedade como um todo para a compreensão e convivência com os povos indígenas, pode ser assim sintetizado:

Os desafios políticos e sociais do século XXI: por mais homogeneizadora que se pretenda a ação do Estado, concebido a partir da Revolução Francesa como modelo capaz de garantir a igualdade dos cidadãos perante a lei, as associações e motivações étnicas, intermediárias entre o indivíduo e o Estado, persistem, ao lado da consciência crescente da ineficiência do Estado para, na prática, garantir a igualdade juridicamente afirmada (Maybury-Lewis, 1983). Alguns dos maiores desafios políticos e sociais do século XXI serão com certeza, as redefinições da idéia do Estado-nação e a reelaboração de procedimentos e noções que garantam, aos cidadãos e aos povos, tanto o direito à igualdade quanto o direito à diferença. (LOPES DA SILVA; GRUPIONI 1995 apud SILVA, 2000, p.104).

As políticas públicas indigenistas, particularmente, a política educacional vem sendo pensada no Brasil no âmbito do Estado Nacional constituindo-se uma questão que deve ser contemplada dentro dos moldes do Estado-Nação. Ocorre o que Oliveira (1994) afirma ser:

A desestruturadora presença dos grupos indígenas na cena política explode o grande mito do Estado brasileiro: este não é um Estado de uma única nação homogênea, ocidental. Este é um Estado que, doravante, tem que se haver com um Outro, ou melhor, vários outros radicais que, não obstante, conviverem dentro das mesmas fronteiras, pertencem a universos culturais totalmente diferentes, valores diferentes, relações diferentes com o ecossistema (mais funcionais, diga-se de passagem), relações de produção totalmente distintas, que falam outras línguas. (OLIVEIRA, 1994, p.13).

O Estado Brasileiro vem se construindo, desde época colonial, como um *Estado Ilegítimo*, na forma que Guibernau o concebe, um Estado que abrange em seu território diferentes nações ou partes de outras nações, havendo o predomínio de uma nação sobre outra. Nesse sentido o Estado passa a ser projetado de modo arbitrário, não levando em consideração as identidades culturais e lingüísticas dos grupos sociais presentes em suas fronteiras.

Por Estado “ilegítimo”, quero dizer um estado que incluem em seu território diferentes nações ou partes de outras nações. “[...] A inclusão de diferentes nações ou partes de nações dentro de um estado leva, em geral, à predominância de uma nação sobre as outras.” (GUIBERNAU, 1997 p.69).

Diante dessas noções é perceptível a ambigüidade, presente no ordenamento jurídico do Estado Nacional, no que se refere ao reconhecimento da diferença e o respeito aos povos indígenas, quando não se reconhece o status de *minorias nacionais* que segundo a perspectiva de Kimlicka (1996, p.25), constituem-se pelo “desejo de seguir sendo sociedades distintas com relação à cultura majoritária da qual fazem parte e exigem, portanto, várias formas de autonomia e autogoverno para assegurar sua sobrevivência como sociedades distintas”.

Assim, os movimentos e lutas realizados por essas nações não tinham como objetivo, melhores condições de vida, mas a busca por direitos diversos aos pleiteados pela sociedade onde se inserem.

É na perspectiva de autogestão indígena onde se centraliza o debate e as experiências dos movimentos indígenas na criação de escolas próprias. A delimitação e definição dessa nova fase no âmbito das políticas públicas indigenistas centralizam-se na busca pela criação e autogestão dos processos da educação indígena pelos indígenas, ou seja, a especificidade dessa perspectiva consiste no fato de que os próprios povos indígenas discutam, façam propostas e procurem, por em execução seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e necessidades sejam elas imediatas, ou futuras. Seria, de fato, a tentativa concreta de transformar a *educação escolar para índio* em *educação escolar do índio*. Assim, nesse sentido, a temática passaria a ter uma nova dimensão na história da educação escolar indígena no Brasil, a partir dos anos de 1990.

Com o início da década de 1990, os movimentos indígenas centram suas lutas na elaboração do Estatuto do índio. Segundo Cota (2008), nesse período foram elaboradas três

versões do Estatuto do Índio: “sendo uma da FUNAI, outra do CIMI e a terceira do Núcleo de Direitos Indígenas (NDI). O Executivo encaminhou ao Congresso Nacional, no ano de 1991, o Projeto de Lei n.º 2.057, visando à reformulação do Estatuto do Índio” (COTA, 2008, p.95)

As políticas do Estado brasileiro, referentes aos índios, se encontram em uma situação contraditória, havendo a necessidade de reformulação desse Estatuto. Vale destacar que está em vigor um texto constitucional que passou a reconhecer o direito à diversidade cultural dos povos indígenas, contraposto a um Estatuto do Índio de cunho integracionista totalmente superado, a esse respeito coloca Cota (2008):

O processo de revisão do Estatuto do Índio foi inaugurado em fevereiro de 1991, durante o governo de Fernando Collor, em meio a uma série de medidas e atos normativos que tinham a finalidade de demonstrar à opinião pública nacional e internacional a consecução de uma política pública indigenista condizente com as soluções esperadas para sanar os problemas enfrentados pelos povos indígenas: invasões e exploração ilegal de recursos naturais das terras indígenas, mortes por doenças e por falta de assistência e assassinato de lideranças indígenas. Aquele era um momento de grande pressão nacional e internacional com relação à questão indígena, em particular com o caso Yanomami (SANTOS FILHO, 2006, apud COTA, 2008, p. 49).

Nesses 18 anos (1991/2009), Cota (2008) coloca, ainda, que:

“[...] o projeto de reformulação do Estatuto do Índio tramita pelo Congresso Nacional, as organizações indígenas e indigenistas têm feito manifestações e realizado denúncias e campanhas pela aprovação desse estatuto. Essa reivindicação tem entrado sempre nas propostas dos Fóruns Sociais Mundiais elaboradas pelos povos indígenas brasileiros e encaminhadas ao Congresso Nacional. (COTA, 2008, p.51).

Até a década de 1990 a educação indígena não fazia parte da Política Nacional de Educação. Mas foi nesse período que ocorreram as mudanças responsáveis pelas novas determinações da Política Educacional Indigenistas. Essas mudanças atingiram também o campo das instituições que geriam a educação indigenista.

Em 1991 a FUNAI deixa de ser a única responsável pela execução da educação escolar indigenista. Essas ações foram transferidas para Ministério da Educação e Cultura (MEC), que passou a ser o gestor dos assuntos referentes à educação indigenistas. No que diz respeito a

FUNAI, esse órgão assume apenas o papel de colaborador na gestão das políticas educacionais indigenistas.

É preciso colocar que, anteriormente, as ações que eram desenvolvidas no campo da educação indigenista eram feitas pelos técnicos da FUNAI, os antropólogos e os missionários católicos e evangélicos, que já haviam internalizado o modo indigenista, fosse por sua qualificação ou por experiência. Agora, essas ações seriam feitas por outros sujeitos determinados pelo Estado. Para Nunes (2008), o fato de haver a transferência dessa função para o Estado, e a incorporação desses novos sujeitos que passaram a atuar no campo das políticas indigenistas, trouxe como consequência a marca da inexperiência.

No novo contexto a FUNAI foi posta “de lado e passou a ser mera coadjuvante no que se refere as ações educacionais para povos indígenas. Os estados federativos passam a ser os principais gestores da prática dessas políticas, sem terem sido preparados para tal. Os povos indígenas, os principais afetados por essas mudanças políticas, legais e institucionais, têm sido apenas comunicados sobre tais alterações, isso, quando são. (NUNES, 2008, p.53)

Ainda para essa autora, a proposta que considere específico e diferenciado colocava-se, em certo sentido, como inexecutável. Afinal, como operacionalizar algo que não se tem conhecimento e não se sabe como fazer? Nunes (2008, p.53), conclui: “A prática do Estado, em qualquer instância de poder, parece ser fazer de qualquer modo, não importando as prováveis consequências de suas ações”.

Diante desses fatos a forma como eram conduzidas as ações desenvolvidas pela FUNAI até esse período se mostraram pontuais e fragmentadas, e eram pontuadas por rupturas e descontinuidades, não chegando a criar um sistema de ensino que funcionasse com certa regularidade. Mesmo ao procurar adotar um ensino bilíngüe, não conseguiu apresentar resultados significativos no que se refere à aquisição do saber escolar pelos alunos indígenas. Nunes (2008, p.53) diz:

A condução das ações visando a implementação de políticas educacionais nessa área passa a ocorrer de maneira descontínua e muitas vezes abrupta. Exemplo disso é a própria forma como acontece a constituição da equipe (duas pessoas nunca haviam tido qualquer experiência com povos indígenas), que tinham como tarefa inicial levantar dados quantitativos do número de escolas, de professores, alunos, e material escolar, etc. Não se sabia exatamente o que fazer com esses dados.

Esse contexto é revelador para se entender, também, que a postura assumida pela FUNAI, nesse período, colaborou para que a mesma se mantivesse á margem das discussões travadas no campo das políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC) e das preocupações acadêmicas.

Diante dessas considerações percebe-se que o processo de escolarização e a institucionalização da educação Indigenista estão relacionados aos movimentos sociais e políticos desse próprio povo e de outros, que vêm lutando pela institucionalização de políticas públicas e pela legislação que respalde a construção dos programas de educação diferenciados. É necessário também mencionar a influência de outros programas de educação escolar indigenista e o apoio de organizações governamentais (SEDU, SEMED, MEC) e não-governamentais nesse processo de construção.

2 ENSINO SUPERIOR INDIGENISTA: PROPOSTAS E AÇÕES

As atuais políticas educacionais indigenistas no Brasil afirmam a possibilidade de construção de escolas indígenas de qualidade desde que estejam sob a liderança de professores indígenas pertencentes às suas respectivas aldeias, atuando como professores e como gestores dessas escolas. Este é hoje um dos principais desafios e vem se firmando como uma das prioridades necessárias para a consolidação de uma Educação Escolar Indigenista pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade.

Em virtude da complexidade da tarefa, decorrente da heterogeneidade e diversidade dos povos indígenas que coexistem no país, e da enormidade de situações sociolingüísticas, culturais, históricas, de formação e escolarização a que foram e são submetidos esses professores indígenas e suas comunidades, o que se observa é que nas diferentes partes do país são engendradas diferentes soluções com a intenção de colocar em prática essa proposta. Essa constatação deixa claro não ser possível a construção de um único modelo de educação que atenda as especificidades dos povos indígenas.

A atual legislação que inspira as novas políticas de educação escolar para índios criou as condições para o surgimento de uma nova categoria de professores que tem emergido no seio das comunidades indígenas e vem exigindo do Estado nacional uma formação específica e diferenciada, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em nível superior.

2.1 Construindo as Bases Legais para a Formação Superior Indigenista

A mudança de paradigma, trazida pela Constituição de 1988, no que se refere ao tratamento dos direitos indígenas, suscitou a elaboração de nova legislação com a finalidade de garantir aos índios uma educação que respeite a diversidade lingüística e cultural, expressa pelos diversos povos indígenas que habitam o território nacional.

A Constituição Federal de 1988 reconhece as especificidades e identidades dos povos indígenas conformidade com o que diz 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.

Esse reconhecimento ocorre de forma ambígua no próprio discurso constitucional, assim como em outros documentos. O art. 210, da CF/88 assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No entanto, é preciso observar que especifica que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas, *também*, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Conforme colocado por esse artigo, percebe-se que há o reconhecimento da diversidade, no entanto, há a imposição de que o ensino fundamental seja desenvolvido em português e pelo cumprimento de currículos mínimos. A utilização das línguas indígenas não se coloca como uma alternativa ao uso do português, mas como uma segunda língua.

O referido artigo deixa, ainda, explicitado o direito a uma educação escolar própria partindo do princípio de que dentre os “bens indígenas”, estão os da natureza material (riquezas naturais, patrimônio e integridade física dos membros das nações) e imaterial (valores culturais e morais), estando contidos neles, a escola e, junto a ela, a questão crucial da formação de professores.

O Parecer no 010/2002 do Conselho Nacional da Educação, aprovado em 11/03/2002, garante às populações indígenas a possibilidade de exercício da cidadania, procurando satisfazer com isto o princípio da igualdade. No entanto, esse exercício de cidadania, pode ser um complicador quando se pensa essa noção dentro da perspectiva da diversidade. Coelho (2008) ao tratar do conceito de cidadania como pressuposto garantidor da igualdade, levanta alguns posicionamentos que lançam luzes sobre a questão, diz a autora:

A noção liberal de cidadania se constrói sob a retórica da igualdade. Rousseau afirmava que a vida política funda-se em um pacto legítimo onde a alienação é total e a condição de todos é a igualdade. Nesse sentido, um novo povo só seria livre quando tivesse todas as condições de elaborar suas leis num clima de igualdade, de tal modo que a obediência a essas mesmas leis significasse, na verdade, uma submissão à deliberação de cada cidadão, como parte do poder soberano. Entretanto, Rousseau já apontava a tendência do governo de inverter os papéis e ocupar o lugar do poder soberano, que emanava do povo (COELHO, 2008, p.1).

Ainda procurando discutir noção da cidadania como garantidora da igualdade, essa autora lança mão da perspectiva de Kant e diz:

Kant afirmava que a dignidade do homem está em, como ser racional, obedecer somente às leis que ele próprio criou. Alertava para a necessidade do direito positivo como estratégia de regulação da sociabilidade. A sociedade se organizaria conforme a justiça, cada indivíduo tendo liberdade de fazer o que quisesse, contanto que não interferisse na liberdade dos demais. Os cidadãos, em Kant, são membros da sociedade civil, autônomos, independentes e iguais perante a lei. No entanto, estabelecida a sociedade, segundo o direito, nem todos os seus membros estariam qualificados para a atuação política através do voto ou, cidadania ativa. Os que vivessem sob a proteção ou às ordens de outrem, como os empregados, os menores, as mulheres, seriam cidadãos passivos (COELHO, 2008, p.1).

Remetendo ao pensamento de Toqueville, Coelho (2008), afirma o seguinte:

“Toqueville buscava a coexistência possível entre um processo de desenvolvimento igualitário e a manutenção da liberdade. Sua grande questão era o que fazer para que o desenvolvimento irrefreável não fosse inibidor da liberdade e viesse a destruí-la. Alertava para os perigos advindos de um processo de equalização crescente, tais como a perda da liberdade. Um deles poderia ser o aparecimento de uma sociedade de massa que permitisse a tirania da maioria, a cultura igualitária da maioria, destruindo as possibilidades de manifestação de minorias ou mesmo de indivíduos diferenciados (COELHO, 2008, p. 2).

Ao concluir sua análise, COELHO (2008, p. 2), pondera: “Essas reflexões filosóficas que inspiraram a idéia liberal de cidadania já apontaram para os limites da noção de igualdade acionada como núcleo central da noção de cidadania.” E continua, a se referir ao pensamento de Marshall (1967), “Discute o impacto da cidadania sobre a desigualdade social, sugerindo que a cidadania tornou-se, sob certos aspectos, o arcabouço da desigualdade social legitimizada (COELHO, 2008, p.2).

Mantendo o foco na temática discutida, vale mencionar as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaboradas pelo MEC, em 1994, através do antigo

Comitê de Educação Escolar Indígena, que no item 4.3 consideram a formação de recursos humanos:

As comunidades indígenas exigem, e têm direito a isso, que sejam índios os professores de suas escolas. [...] Para isso, é imprescindível e urgente, dado que a escola indígena deve ser intercultural, bilíngüe, específica e diferenciada, que se criem condições necessárias para a formação especializada de índios como professores.

As Diretrizes trazem como sugestão, ainda, o permanente diálogo entre as culturas, o respeito, o “envolvimento e o compromisso” dos agentes e co-autores do processo de ensino e aprendizagem e recomendam que os professores das escolas indígenas sejam os próprios índios.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 9394/96 foi a primeira referência legal à necessidade de formar pessoal qualificado para atuar na educação indigenista no país. Esta Lei sinalizou um tipo de educação diferenciada para os índios, que tem como proposta garantir a recuperação e a reafirmação de seus conhecimentos específicos, além do acesso aos conhecimentos dos não-índios. A partir daí se fortaleceu a demanda indígena por formação de professores em cursos específicos de licenciatura (chamados de *Licenciaturas Interculturais*) para atuar nas novas *escolas indígenas* (BRASIL, 1996).

Nesse documento fica estabelecida a competência da União de apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural aos índios. Determina, ainda, que sejam criados “programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas”. Essa lei, no entanto, não explicita que essa formação esteja voltada exclusivamente para professores indígenas. Essa exclusividade pode ser vista no texto da Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001², que dedica um capítulo, com 21 objetivos e metas, à Educação Indígena como modalidade de ensino. Reconhece a necessidade de uma formação inicial e **contínua dos próprios índios**, enquanto professores em suas aldeias. Nas diretrizes da modalidade de ensino da educação indígena, coloca-se a prioridade de que a formação inicial e continuada dos professores indígenas deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. Assim diz o texto:

² Esta lei institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Escola indígena passa a ser uma categoria oficial a partir do PNE (2001), “para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe seja assegurada”.

A educação bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é **melhor atendida através de professores índios**. É preciso reconhecer que a **formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização**. A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades (Brasil, 2002, p. 31).

O que é preconizado nessa lei está detalhado em cinco objetivos e metas estabelecidos para essa modalidade de ensino. A meta 16 estabelece a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a necessidade de se criar a categoria professor indígena, com uma formação específica no magistério, com uma carreira específica, bem como a criação e manutenção de programas contínuos de formação de professores indígenas, inclusive para o ensino superior.

Nas metas de número 15, 17, 19 o PNE trata da questão da formação de professores e profissionais indígenas. Cabe destacar essas metas em razão da ligação direta com o assunto aqui analisado:

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente (BRASIL, 2000, p.72 e 73).

No entanto, o que se observa é que a maior parte dos programas de formação de professores indígenas ainda se concentra no âmbito do Ensino Médio. Apesar de prevista no

PNE, a formação de professores indígenas em curso superior não teve nenhuma política substancial, nem no governo Lula da Silva[Luis Inácio Lula da Silva], nem em seus antecessores.

Em meados dos anos 90, como consequência da nova legislação da educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.o 9394/96 – que estabelece a necessidade da formação neste nível de ensino para todos os professores –, ocorreu uma intensificação do debate sobre a problemática de capacitação de professores indígenas, assim como diversas propostas indígenas e indigenistas

A formação do professor indígena foi contemplada, também, na Resolução nº 03/99, do Conselho Nacional de Educação, que “fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências”. No que diz respeito à formação dos professores indígenas, considera o prazo de dez anos, tempo dado pela LDBEN, para que todos os professores possuam o ensino superior.

Nessa Resolução são postas determinações para o estabelecimento da estrutura e administração de escolas indígenas pelos Estados. A referida resolução adverte aos Estados que procurem dar autonomia as escolas das aldeias, deixando-as como unidades próprias no sistema educacional. Em relação à formação de professores, segundo (COELHO, 2008, p.89) a resolução traz a seguinte disposição: “que **devam ser indígenas** formados para atuarem junto às suas sociedades, como forma de estimular competências referidas aos valores, habilidades e atitudes dos povos indígenas”.(grifo meu)

Nos artigos 6º e 8º, estabelece que a atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por **professores indígenas** oriundos da respectiva etnia, e que a formação desses professores deverá ser específica, realizar-se-á em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização:

Art. 6º-A formação de professores das escolas indígenas será específica e diferenciada, a orientação a esse respeito deverá partir das diretrizes curriculares nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo Único

Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, juntamente com a sua própria formação.

Art. 7º- Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Art. 8º- A atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia. (grifos meus)

Através dessa Resolução, ficou estabelecida a competência do Estado para criar condições para a provisão das escolas indígenas de recursos humanos, instituir e regulamentar a profissionalização do magistério indígena, promover a formação inicial e continuada de professores indígenas, elaborar e publicar material didático específico e diferenciado.

Essa resolução também traz determinações sobre a competência dos Conselhos Estaduais de Educação, colocando que sejam elaborados critérios específicos para a criação e regularização desses cursos de formação de professores indígenas.

Em termos da política educacional mais ampla, o Plano Nacional da Educação não leva em consideração a diretriz que prevê ações acerca do tema da oferta do nível de ensino superior. Na proposta coordenada pelo então Comitê de Educação Escolar Indígena 3 constava a meta de criar mecanismos para ingresso, acompanhamento e manutenção de estudantes indígenas nos cursos de 3º Grau oferecidos pelas universidades públicas.

A Resolução coloca, ainda, em relevo o entendimento de que os cursos de formação de professores indígenas devem dar “ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes” (artigo 7º), que possibilitem aos professores: a) construir currículos e programas escolares, b) produzir materiais didáticos próprios e c) conhecer e empregar metodologias de ensino e pesquisa.

As competências previstas nesta resolução enfrentam dificuldades para sua efetivação. Maher (2006) chama a atenção para o contexto diferenciado no qual estão inseridos os professores indígenas, que requer maiores investimentos:

Quando um professor “branco” começa a lecionar, o currículo escolar da instituição que o contratou já está pronto e em funcionamento – o máximo com o qual ele provavelmente tem que se preocupar é com a montagem do programa de sua disciplina.

Mas não é assim com a imensa maioria dos professores indígenas – em geral, cabe a eles a elaboração de todo o projeto político pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação. Além disso, enquanto um professor não índio tem, a sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na internet), toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por fazer” (MAHER, 2006, p.25).

Tendo como princípios norteadores esses objetivos, esses programas de formação de professores indígenas deverão ser promovidos pelos sistemas de ensino estaduais, a quem caberá “promover a formação inicial e continuada de professores indígenas”, que receberão apoio técnico e financeiro da União, que também deverá “orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada”.

Estes apontamentos podem ser analisados como desdobramentos do Parecer nº 14/99, também produzido no âmbito da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que fixa diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. a formação do professor indígena: “ Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica[...] é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar”. Alerta que os professores índios [...] deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada “especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas”. Com esse entendimento tem-se em vista tornar o professor indígena um “agente ativo na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade”.

Outro documento significativo para o processo de implantação da educação indigenista, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), declara-se como tendo função formativa e não normativa. Apresenta-se como um documento oficial que entrelaça o depoimento de professores indígenas em experiências concretas de “educação indígena” de todo o país, com um referencial teórico a partir de uma vasta bibliografia, composta de documentos oficiais do Brasil, Bolívia e Colômbia, e de estudos desenvolvidos por renomados indigenistas, antropólogos, historiadores, educadores, organismos internacionais, e outros, num movimento de participação e consulta às comunidades para definição das necessidades básicas de aprendizagem.

É importante considerar que tal fato não tem garantido a solução dos problemas que envolvem a educação indigenista, revelados em dados empíricos nos documentos escolares e presentes no discurso do próprio RCNEI. Silva (2000), concorda com essa afirmação:

A assessoria ao governo, prestada por índios e não-índios ligados ao movimento indígena, na definição de políticas públicas por uma educação diferenciada foi constante. Documentos oficiais elaborados nesse período trazem a assinatura, as idéias, os textos e o fruto da experiência e do trabalho dessas pessoas e das organizações que elas representam. A agenda histórica do movimento inscreve-se, portanto, na legislação e nas políticas públicas do país. Se isso foi buscado como objetivo político e meio prático de consolidação efetiva dos direitos educacionais, linguísticos e culturais das populações indígenas, a incorporação pelo Estado da agenda dos movimentos sociais traz, em si, novas conjunções e novas contradições. (SILVA, 2000, p. 10)

Existe por parte do RCNEI o reconhecimento de que as instâncias governamentais locais, regionais e estaduais de educação, comprometidas com a sociedade hegemônica, podem dificultar a implementação das propostas e recomenda que "revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos" e que "os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de posição" (BRASIL, 1998, p.12).

Analisando os princípios presentes na construção do documento, observo a visão de homem, construída através das seguintes noções: "Multiplicidade, Pluralidade e Diversidade". Ao destacar a importância desses princípios, o documento considera os universos próprios dos índios, admite a visão de mundo que lhes é peculiar, com suas teorias e aspectos contraditórios ao mundo não-indígena, num exercício de respeito às especificidades antropológicas: "Cada povo que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e sua originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil mas, de fato, para toda a humanidade." (BRASIL, 1998, p.22).

Outro princípio relaciona-se aos processos próprios de aprendizagem e a importância da relação entre educação e conhecimentos indígenas. Com relação à visão de sociedade, o documento destaca que as formas de organização social, política, cultural, econômica e religiosa devem nortear as ações da escola, nesse sentido o documento revela sua posição em relação aos aspectos interiores da questão indígena.

O RCNEI reconhece a autodeterminação dos povos indígenas, mas limita-se a citar a existência de experiências de autonomia indígena, sem propor a discussão que o tema necessita. Além disso, menciona a necessidade da proteção do Estado em situações críticas, citando a questão da terra, no entanto omite aspectos importantes desse processo tais como: a luta contra os interesses privados e as dificuldades que envolvem o contato dos índios com a esfera institucional e governamental.

Não há no documento uma discussão sobre a função da escola ou sua relação com propostas alternativas de desenvolvimento. O mundo globalizado e a mundialização são citados de forma marginal e a questão econômica enquanto tal foi completamente omitida, como se os projetos de futuro dos índios não tivessem nenhuma relação com tais elementos. Por um lado, ao fazer referência a Convenção da OIT, - *Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes* – reconhece, superficialmente, que o ponto fundamental desta Convenção aponta para a discussão do desenvolvimento dos índios e daqueles que os afetam de alguma maneira. Percebo, por outro lado, nas orientações pedagógicas, que os propósitos colocados pelos professores indígenas solicitam, em vão, a discussão da autonomia e das bases do contato com a sociedade envolvente.

Todos os itens das orientações pedagógicas, - objetivos, conteúdos escolares, construção curricular, registro escolar, produções pedagógicas, avaliação e organização do trabalho escolar em tempo, espaço e agrupamento dos alunos - seguem a mesma tendência de estabelecer o diálogo com as experiências dos professores. Noto que há uma preocupação em respeitar as culturas, tradições e o ritmo das diversas comunidades indígenas, colocando tais elementos como constitutivos do universo escolar.

Numa primeira análise das diversas áreas do conhecimento contempladas no RCNEI - línguas, matemática, história, geografia, ciências, arte, educação física - nota-se, além do já referido, o respeito pelos universos indígenas e a preocupação em contextualizar cada uma dessas áreas. Ou seja, qual a finalidade de se aprender cada uma delas, bem como as qualificações necessárias a cada uma para a formação do professor. Aparecem, também, os itens convencionais do trabalho pedagógico: sugestão de temas (conteúdo e objetivos), sugestões de trabalhos (procedimentos didáticos) e avaliação.

Outro aspecto a ser destacado é que o RCNEI utiliza-se da noção de interculturalidade para garantir o respeito à pluralidade cultural e lingüística, buscando romper com os diversos modelos de escolarização propostos ao longo da história, nas diversas formas de contato com a sociedade envolvente - seja missionário, governamental ou outro, que cumpriam o mesmo papel integracionista e autoritário.

No entanto, conforme aponta Collet (2006), os princípios de pluralidade expressos nesse documento são limitados por uma proposta que se pretende aplicável a todos os povos: “[...] Debaixo dos princípios de diversidade e pluralidade defendidos nesses documentos, estariam uma proposta que pretende ser baseada em princípios válidos para todos, neutra, fora da reprodução do sistema social dominante.” (COLLET, 2006, p. 124).

Outro documento importante para formação de professores indígenas é o Referenciais para a Formação de Professores Indígenas- RFPI(MEC/SECAD,2005) que tem como questão de fundo a responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação de propor, regulamentar e executar os Cursos de Formação dentro dos novos marcos referenciais para as escolas indígenas, que se mostrem “eficazes para enfrentar o grande desafio que é propiciar uma formação intercultural de qualidade para os professores indígenas do país”. (BRASIL, 2002, p.5).

O RFPI considera, nas páginas 23/24, alguns requisitos que os professores indígenas devem possuir para atuar como professores junto a suas comunidades:

Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola; ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política; estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros; saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses; agir de acordo com os compromissos assumidos com a comunidade; ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios; demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes(didáticos-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função; demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngües nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas e reconhecidas); conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas lingüísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade; tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente; tornar-se um intelectual que reflete a faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la (MEC/SECAD, 2005)

Coelho e Soares (2008), ao analisarem esses pré-requisitos consideram que demonstram uma perspectiva intercultural, ao apontar a escola como um espaço de trocas; “Esses pré-requisitos apontam para a interculturalidade, indicando a possibilidade da escola como um espaço *diaspórico* no qual os conteúdos são ressignificados, sendo o professor o condutor dessa dinâmica. (COELHO-SOARES, 2008, p.91).

Com esses instrumentos legais ficam determinadas as bases normativas sobre a formação de professores indígenas no Brasil, sendo necessário pontuar que se encontra em discussão no Congresso Nacional a revisão do Estatuto do Índio, Lei nº 6.001/73, que poderá avançar, ou não na regulamentação dessa questão.

A necessidade de formação de professores indígenas para todos os níveis de ensino reforçou a discussão sobre o acesso de índios ao ensino superior, que já vinha sendo demandado por alguns povos indígenas e constituindo-se como temática que vinha fazendo parte de discussões e reivindicações do movimento indígena no Brasil. A luta pelo acesso à universidade é vista como mais um instrumental de resistência que poderá possibilitar, ou não, através da perspectiva do diálogo intercultural, a construção de novas relações com o entorno regional.

Levando em consideração o que foi dito até agora pelos instrumentos normativos, poder-se-ia afirmar que somente o que preconiza o artigo 231 da Constituição bastaria para garantir o direito dos povos indígenas a uma educação escolar específica e diferenciada levando, conseqüentemente, a conclusão de que na formação de professores indígenas deveriam ser considerados elementos da especificidade e da diferença.

Ao analisar as políticas indigenistas propostas através dos documentos legais referentes à formação de professores indígenas e as condições necessárias para sua operacionalização, percebo a gama de dificuldades a serem enfrentadas no tocante ao discurso proposto por esses documentos, que em sua maioria não reflete a prática docente desenvolvida pelos professores indígenas no cotidiano de suas comunidades e apresenta-se de forma ambígua, oscilando entre o respeito à diversidade sócio-cultural e a imposição de parâmetros nacionais.

2.2 Educação Superior para Índio, Específica e Diferenciada ?

Atualmente, no Brasil, algumas iniciativas têm procurado – não sem conflitos e contradições – dar conta de responder aos desafios do atendimento à diversidade sociocultural dos povos indígenas. Em relação ao ensino superior, podemos identificar propostas e ações governamentais que apontam nesta direção: é o caso, dentre outras, da criação, em 2004, no Ministério de Educação e Cultura (MEC), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

No que se refere ao ensino superior, as diferentes iniciativas que propõem uma postura intercultural, com a intenção de construir espaços para presença indígena na academia, têm como direcionamento o intercâmbio entre diferentes saberes, experiências e conhecimentos. Esse postulado criaria a oportunidade de debate com outros referenciais e paradigmas.

Ao falar sobre a demanda dos índios ao acesso ao ensino superior Maher (2008) coloca que a educação formal de indígenas foi um processo conduzido pelos próprios indígenas e que surgiu em meados da década de 70, quando foram delineados os primeiros programas de formação de professores, criando, assim, as condições para que houvesse uma expansão considerável desses programas de formação para o Magistério Indígena em quase todas as regiões do país.

Para Weber (2007) outro fator que vem alimentando a demanda pelo Ensino Superior encontra-se delineado pelos processos de demarcação de terras indígenas, que vêm se intensificando desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Salienta que as licenciaturas surgiram em razão:

Da demanda dos jovens indígenas que vêm finalizando os cursos de Magistério Diferenciado – promovidos pelas Secretarias de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia – ou o Ensino Médio nas escolas indígenas das aldeias e nas escolas não-indígenas freqüentadas por indígenas, mas, principalmente, por suas experiências como docentes nas escolas indígenas. (WEBER, 2007, p.83).

No entanto, é perceptível que o acesso a formação de índios no ensino médio criou as condições para que houvesse uma demanda que levasse a criação de algumas iniciativas em nível superior, inclusive as licenciaturas interculturais.

No que diz respeito à formação de índios nas Instituições de Ensino Superior (IES), Weber (2007) afirma que:

A discussão empreendida nas universidades em função desta demanda por cursos de graduação diferenciados, voltados para os povos indígenas, constitui-se em um desafio para pesquisadores das IES, educadores e, especialmente, para os povos indígenas. Algumas das licenciaturas implementadas até hoje têm oferecido um aporte científico, mas também político para as organizações indígenas. (WEBER, 2007, p.84).

O MEC considera que há no Brasil, atualmente, 9.100 professores indígenas em 2.517 escolas em aldeias, onde estudam 178.345 alunos de diferentes etnias. Somente em Mato Grosso, são 190 escolas e 13.911 estudantes. (BRASIL, 2008, p.1). Conforme afirma Gersem Baniwa, coordenador-geral da Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação, em entrevista concedida ao portal MEC, em 31/10/2008: “Com a formação qualificada do professor indígena, a comunidade escolar das aldeias ganha na qualidade do ensino. Esse professor vai estar ainda mais capacitado para associar o conhecimento tradicional da cultura indígena com o científico do mundo globalizado (BRASIL, 2008, p.1).

Segundo dados dessa mesma Instituição, em 18/03/08, o Brasil tinha um total de 1.044 professores indígenas cursando licenciatura específica em nove universidades públicas federais e estaduais de estados das regiões Norte, Centro-Oeste e Sudeste. Em maio e agosto do mesmo ano, outros 85 professores, sendo 60 do Amazonas e 25 do Acre, iniciaram cursos em seus estados.

Cajueiro (2008) considera que apesar de estimativas compiladas no Conselho Nacional de Educação sugerirem existir atualmente no Brasil cerca de 5.000 estudantes universitários indígenas, entre formados e formandos, até o presente momento não foram sistematizados dados oficiais sobre a presença dessa população nas instituições de ensino superior brasileiras. Menos ainda se sabe sobre suas trajetórias rumo à universidade e a possível influência, ainda que recente, de políticas de ação afirmativa na definição desse quadro.

Esse autor assinala que ocorre um percentual importante de estudantes indígenas que afluem para instituições de ensino superior privadas, com suporte de bolsas da Fundação Nacional do Índio, configurando um efetivo que está contido nessa estimativa de 5.000 estudantes indígenas, cuja tendência é crescer com a entrada via o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

2.2.1 As Licenciaturas Interculturais

A inserção de novos atores no âmbito do ensino superior requer uma discussão que vá além da questão da inclusão de pessoas ou da perspectiva de democratização do acesso, abordando a inclusão de saberes “não legitimados” para fertilizar o processo de produção de conhecimento na universidade.

Nesse espaço de discussão são inseridos temas tão diversos como o da relação entre universidade/empresa para promover a inovação, e o da relação da universidade com outros segmentos da sociedade (prefeituras e diversos movimentos sociais).

Observa-se que diversas experiências realizadas no Brasil, e entre elas a criação de licenciaturas interculturais, vêm oportunizando essa relação dialógica entre movimentos sociais e organizações comunitárias, em que os interesses, valores e vontades são considerados na construção dos projetos de extensão da universidade, o que poderia criar a possibilidade da formação de profissionais mais comprometidos com o social e mais eficazes para lidar com os problemas sociais.

Estas experiências surgidas, em sua maioria, como uma demanda dos movimentos sociais indígenas e do campo, se caracterizam por inovações na forma de construir e executar um projeto de ensino, criando possibilidade de refletir sobre a inserção de novos paradigmas teóricos, pedagógicos e educativos no interior da universidade, a partir da interação com os movimentos sociais.

Esses e outros projetos⁷ têm aproximado a universidade das demandas sociais e representado uma importante mudança com relação às formas tradicionais utilizadas pela universidade em seus cursos de graduação, aproximando a instituição das necessidades e do cotidiano dessas comunidades.

Em Instituições de Ensino Superior Pública (IESPs) foram localizados 14 cursos de Licenciatura Intercultural, dos quais dez têm sede em universidades federais e quatro em universidades estaduais. Verificou-se que seis delas (42,9%) estão localizadas na Região Norte, três (21,4%) na Região Centro-Oeste, três (21,4%) na região nordeste, e outras duas (14,3%) na Região Sudeste. Saliente-se que as duas IES que realizam o curso em parceria, UFG e UFT, apesar de pertencerem a estados limítrofes, situam-se em duas regiões administrativas distintas, tendo, por isso, seu curso o caráter transregional. É o que demonstra a Tabela 1.

Tabela 1 - Licenciaturas específicas para índios

UF	CATEGORIA ADMINISTRATIVA	IES	VAGAS	PROJETO	POVOS ATENDIDOS
AM	FEDERAL	Federal do Amazonas – UFAM	120 vagas distribuídas Nos pólos de Cucuí, em Taracuí, e Em Tunuí	Formação Superior de Professores Indígenas do Norte e Nordeste	Mura (Rio Madeira), Potiguara (Litoral paraibano)
AM	ESTADUAL	Universidade do Estado do Amazonas- UEA	250 vagas: 230 para professores Ticuna e 20 para as demais etnias	Licenciatura intercultural Indígena	TICUNA KAIXANA, KOKAMA
AC	FEDERAL	Universidade Federal do Acre- UFAC	50 vagas anuais em duas turmas de 25 alunos, uma turma por semestre letivo	Curso de Formação Docente para Indígenas	
RR	FEDERAL	Universidade Federal de Roraima – UFRR	172 alunos (em 03/2007)	Licenciatura Intercultural Indígena <i>Insikiran</i>	Macuxi, Wapichana, Taurepang, Wai-wai, Yecuana, Ingaricó
AP	FEDERAL	Universidade Federal do Amapá	30 vagas	Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena	
GO / TO	FEDERAL	Universidade Federal de Goiás - UFG e Fundação Universidade Federal do Tocantins – UFT	35 vagas		Karajás, Javés, tapuio, Xerente, Tapirapé, Pykopjê-Gavião
MT	ESTADUAL	Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	50	3º grau indígena	44 etnias de 11 estados
MS	FEDERAL	Universidade da Grande Dourados	62	Curso Superior “Teko Arandu”	
MG	FEDERAL	Universidade	Cerca de 150	Licenciatura	Xacriabá, Maxacali,

		Federal de Minas Gerais		Indígena Intercultural	Krenak, Pataxó, Caxixó, Xucuru-Cariri, Pankarau
SP	ESTADUAL	Universidade de São Paulo – USP	Cerca de 40		Povos Indígenas do Sudeste
PE	FEDERAL	Universidade Federal de Pernambuco	160	Licenciatura em Educação Intercultural	
BA	ESTADUAL	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	108 vagas semestrais	Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (Liceei)	14 ETNIAS
CE	FEDERAL	Universidade Federal do Ceará	39 VAGAS	Curso de Magistério Tremembé Superior – MITS	Tremembé de Almofala

Fonte: Trilhas de Conhecimento (2009) e Souza (2009).

O estado do Mato Grosso se destaca como o primeiro estado a promover a oferta de licenciatura intercultural. Esse estado é responsável pela formação de 189 professores em cursos da UNEMAT. Em 2001 essa Universidade se tornou a universidade pioneira na formação de professores indígenas em nível superior, por meio da implementação de seu curso de Licenciatura Intercultural³.

A criação do terceiro grau indígena na UNEMAT, segundo WEBER (2007), foi encabeçada pela SED/MS. Após seu início foram expedidos 198 certificados aos estudantes indígenas, que concluíram as atividades. O curso atende a 44 etnias de 11 estados e conta com 100 alunos em processo de formação. A estrutura do curso dividiu-se em cinco anos, com uma carga horária de 3.570 horas, distribuídas em dez etapas de estudos presenciais (1.900 horas), ensino e pesquisa (1.250 horas), e estágios supervisionados (420 horas). A experiência com a licenciatura indígena na UNEMAT foi considerada um exemplo de política de ação afirmativa pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), durante a Conferência realizada em 2003, no México. Este programa recebe recursos do PROLIND⁴.

³ Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena. Ver <http://www.unemat.br>

⁴ (Weber, 2007 pag.88) menciona que nos dias 8 e 9 de dezembro de 2006, foi realizada a oficina de intercâmbio– Licenciaturas PROLIND Interculturais Indígenas: Sistematizando Experiências. Foram discutidos os desafios que envolvem a qualificação profissional do professor indígena. Participavam do encontro representantes da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), das Universidades Federais de Roraima (UFRR) e de Minas Gerais (UFMG), e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). As quatro instituições fazem parte do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). A Universidade de São Paulo (USP) e as Universidades Federais de Goiás (UFG), do Tocantins e da Grande Dourados (UFGD) participaram como

O MEC declara que a UNEMAT tem se destacado, ainda, por oferecer no ano de 2008 a inserção de indígenas no curso de pós-graduação em “educação escolar indígena”

A Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) é a primeira do país a abrir vagas para pós-graduação em educação escolar indígena. São oferecidas 50 vagas em curso de especialização *lato sensu* aos professores com diploma de graduação e que moram em aldeias do estado. As inscrições podem ser feitas até 7 de novembro e a duração do curso será de dois anos. As aulas começam em 12 de janeiro (BRASIL, 2008, p.1).

Elias Januário, vice-reitor da UNEMAT e coordenador na universidade do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural (PROESI) comenta: “Não foi fácil romper com preconceitos, inclusive dentro da própria universidade, e criar esse curso para dar continuidade à formação do professor indígena. Tivemos que lembrar que os povos indígenas também têm o direito constitucional à continuidade dos estudos (BRASIL, 2008, p.1).

Segundo WEBER (2007), no ano de 2006 foi formalizado o Curso de Licenciatura Indígena para Guaranis e Kaiowá (Projeto Tekó Arandu⁵), na UFGD, no Estado do Mato Grosso do Sul. A realização do curso se dá em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SED) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O curso, que tem como alvo os professores Guarani e Kaiowá, está com 60 alunos matriculados e é realizado com uma carga horária dividida em aulas presenciais na universidade e intermediárias nas localidades indígenas.

A proposta do curso foi sendo discutida durante dois anos, com a participação efetiva dos índios Guarani e Kaiowá. Tem em como alvo suprir a carência de profissionais da educação, preparados em uma pedagogia específica, bilíngüe e intercultural, para atuar no Ensino Médio das escolas indígenas. Esta ação é fruto da reivindicação empreendida pelo o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, que mobiliza, desde 1991, esta categoria de profissionais

convidadas. A meta do evento foi sistematizar a experiência das universidades na implementação dos cursos e, assim, facilitar a disseminação das licenciaturas interculturais. Os cursos de licenciatura indígena têm duração de cinco anos. A partir do terceiro ano, os professores já podem dar aulas a alunos do Ensino Fundamental em suas aldeias. Cada universidade estabelece a grade curricular, mas a partir do quarto ano os professores já podem optar pela especialização em determinada área de conhecimento. (GRUPO EDUCAÇÃO INDÍGENA 2, 2007).

⁵ Segundo (URQUIZA,2007) O *Projeto Teko Arandu*, no âmbito do currículo, refere-se à cultura como sendo constitutiva do processo de desenvolvimento da aprendizagem. Constitui-se num processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, as quais se baseiam em três grandes fontes – *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe’ë* (língua) -, que são também **eixos fundamentais** pelos quais vão se articular os conteúdos e a metodologia do curso.

indígenas para discutir e encaminhar questões de educação escolar, entre outros assuntos do interesse de suas comunidades. A maioria deles são alunos vindos da primeira turma do curso Normal em Nível Médio - Projeto Ára Verá.

O curso de Licenciatura Intercultural, do Núcleo de educação Superior indígena *Insikiran* da Universidade Federal de Roraima é a segunda iniciativa no Brasil, nessa perspectiva, e a primeira em Universidade federal. Após a criação do Núcleo, nos anos de 2000 a meados de 2002 foram feitas diversas reivindicações pelas organizações indígenas presentes no Estado de Roraima, para a criação de um curso que possibilitasse a inserção de indígenas no ensino superior. Assim, no final de 2002 foi feita a primeira seleção de indígenas para o ensino superior. O objetivo maior da Licenciatura intercultural é o de formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, para atuarem nas seguintes áreas de concentração: Ciências Sociais, Comunicação e Artes ou Ciências da Natureza, de acordo com as especificidades dos povos indígenas de Roraima e com a legislação vigente. Segundo, dados fornecidos pela Trilha de conhecimento no mês de março de 2007 o núcleo contava com 172 alunos.

O curso de licenciatura intercultural no Estado de São Paulo foi denominado Magistério Intercultural Superior Indígena. O curso foi iniciado em junho/2005 sendo o primeiro curso superior para professores indígenas da Região Sudeste. O currículo foi elaborado pela Faculdade de Educação da USP apenas para atender os profissionais que já davam aulas nas escolas em 28 aldeias do Estado, por isso não houve vestibular para preencher as 81 vagas. O currículo baseou-se numa graduação em Pedagogia, sendo moldado conforme necessidades e interesses dos alunos. Para identificar as demandas específicas dos índios, cada uma das três turmas de professores indígenas foi acompanhada por uma professora orientadora, que assistia às aulas na USP e conhecia a realidade das aldeias. A formação durou três anos, parte dela foi presencial e parte desenvolvida na aldeia. Cada aluno do curso saía da aldeia uma vez por mês para viajar a São Paulo e assistir a uma semana de aulas na universidade. O curso habilitou os professores para dar aulas a alunos de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. A USP formou a primeira turma em 2008.

Em Minas Gerais, o curso de Formação Intercultural de Professores, da UFMG, tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, atendendo aos seguintes povos: Maxacali, Krenak, Pataxó, Caxixó, Xcucru-Cariri e Pankaru, para atuar nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Esse curso promove o ensino com áreas de concentração em Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades. Com duração de cinco anos e carga horária de 3.700 horas, o curso desenvolveu-se em etapas intensivas presenciais na universidade (nos meses janeiro, fevereiro e julho) e em etapas intermediárias nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos da etapa intensiva (março a junho, e agosto a novembro). Atualmente o curso conta com 140 cursistas que deverão concluir o curso em 2011.

Há, também, a iniciativa da Universidade Federal de Goiás, que realizou o seu primeiro vestibular em setembro de 2006. A primeira turma contou com 60 indígenas dos Estados de Goiás e Tocantins, pertencentes aos povos Carajá, Apinajé, Javaé, Xerente, Guarani e Timbira, que habitam a região do Araguaia, sendo 11 provenientes do Estado de Goiás e 49, do Tocantins.

O curso está sendo desenvolvido em parceria com a Universidade Federal do Tocantins (UFTO) e com o apoio financeiro das secretarias de Educação dos dois Estados e da FUNAI. Esta licenciatura está prevista para ser realizada em cinco anos (janeiro de 2007 a 2011), sendo dividida em módulos oferecidos na sede da universidade em Goiânia (GO), nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, bem como nas aldeias.

O Curso de Licenciatura Plena para Professores Indígenas da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) realizou seu primeiro vestibular em junho de 2006, com 850 índios inscritos, concorrendo a 250 vagas. O projeto foi realizado a partir de uma parceria entre a UEA e a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngües (OGPTB). Esse curso atende as etnias: Ticuna, Kaixana e Kokama. Das 250 vagas disponíveis, 230 foram destinadas ao povo Ticuna, e 20 vagas para indígenas dos demais povos. O curso teve seu início em 2006 com término previsto para 2010. É estruturado em módulos a serem realizados durante as férias escolares. Os estudantes matriculados nesta licenciatura podem concluir sua habilitação em três áreas: Estudo de Linguagem; Ciências da Natureza e Matemática, e Ciências Humanas.

A UFG realizou, através do edital nº 20/2007, publicado em 06/11/07, o processo seletivo para ingresso no Curso de Licenciatura Intercultural sendo oferecidas 35 (trinta e cinco) vagas. As duas universidades conveniadas no mesmo projeto encontram-se em processo de formação de duas turmas, num total de 94 professores.

No estado do Amazonas, na cidade de Altazes, teve início em 2007 o Curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas Mura, a partir de uma iniciativa da Organização dos Professores Indígenas Mura (OPIM). Essa iniciativa atende aos povo Mura (Rio Madeira) e potiguara (litoral paraibano). Weber coloca que:

Em ofício datado de 22 de julho de 2005 e encaminhado a UFAM esta organização solicitou a criação de um curso para suprir a procura originada pelo processo de escolarização dos jovens Mura, mas, principalmente, criar condições para que houvesse uma forma de valorização étnica, de recuperação de sua memória histórica e pela conquista de autonomia socioeconômica e cultural, reconhecendo e valorizando outras tradições indígenas e os conhecimentos advindos da sociedade envolvente. (WEBER, 2007, p.88)

Em sua grade curricular são desenvolvidos os seguintes temas transversais: Movimentos e Lutas Indígenas; Direitos Indígenas; Meio Ambiente e Sustentabilidade; Bio-Sócio-Diversidade; Arqueologia e Patrimônio Indígena; Saúde e Qualidade de Vida. Sob uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, o curso está estruturado em quatro anos e meio, num total de 3.160 horas e objetiva formar professores Mura para atuar na “[...] 2ª etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas Mura com habilitação plena nas áreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes” (UFAM, 2007, p. 14), formando inicialmente 60 estudantes indígenas.

O Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFPE é fruto de trabalho conjunto da Pró-Reitoria para Assuntos Acadêmicos, Núcleo de Formação de Docentes do Campus do Agreste, Núcleo de Estudos sobre Etnicidade (Nepe) e Núcleo de Estudos Indigenistas (NEI) do Campus de Recife, além da Comissão de Professores Indígenas (Copipe). A implantação do curso de formação de professores indígenas no Estado de Pernambuco tem como finalidade formar 180 índios que atuam como professores no Ensino Fundamental e Médio das escolas localizadas nas TIs e aldeias.

Essa iniciativa teve uma parceira interinstitucional entre a UFPE, a FUNAI e a Secretaria Estadual e a participação de profissionais do Centro de Cultura Luiz Freire. O curso oferecido foi Licenciatura em Educação Intercultural. As inscrições ocorreram no dia 19/01 a 22/01 de 2009 e foram 160 vagas nas seguintes áreas de concentração: Linguagem e Artes (50 vagas), Ciências da Terra e da Natureza (60 vagas) e Ciências Humanas e Sociais (50 vagas). As atividades serão desenvolvidas em módulos.

WEBER (2007) afirma que foi criada, em 16 de março de 2007, pela portaria nº 223/2007 da UFSC, no Estado de Santa Catarina, a Comissão Interinstitucional para Educação Superior Indígena (CIESI). A comissão teve em sua composição pesquisadores da UFSC e da UDESC, que atuavam entre os povos indígenas, técnicos da Secretaria de Estado da Educação, e membros de entidades indigenistas, como por exemplo, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e a Comissão de Apoio aos povos Indígenas (CAPI). Essa comissão se propôs a fazer uma análise crítica sobre as licenciaturas indígenas já implementadas no Brasil e sobre as demandas pelo Ensino Superior entre estes povos em diferentes Estados e IES públicas, com a finalidade de criar um projeto piloto para um curso de Licenciatura Indígena em Santa Catarina. O trabalho realizado na CIESI teve como base o crescimento demonstrado, nas últimas décadas, da população escolar indígena no Brasil, bem como, do que foi apresentado na conferência Regional dos povos indígenas, realizada em Florianópolis, Santa Catarina, entre os dias 06 e 10 de junho de 2005, e na Conferência Nacional dos povos indígenas, realizada em Brasília, Distrito Federal, entre os dias 12 e 19 de abril de 2006. Dentre os fatores mencionados, fazem parte desse contexto as demandas territoriais, ambientais e educacionais dos povos indígenas. A CIESI promoveu, ainda, visitas nas TIs no intuito de conhecer e discutir o posicionamento dos índios sobre a implementação de uma licenciatura específica.

Através do edital de Inscrição Nº 03/2007 a Universidade Federal do Acre – UFAC promoveu a seleção para o Curso de Formação Docente para Indígenas. O curso foi oferecido em regime semestral-modular, direcionado especificamente para professores indígenas ou para professores que atuavam em comunidades indígenas. O curso tem entrada anual de 50 (cinquenta) candidatos, divididos em duas turmas de 25 alunos cada, uma turma por semestre

letivo. Por desenvolvido desse modo o processo seletivo dos candidatos deu-se, conforme o edital da UFAC, de forma diferenciada.

A experiência que está sendo implantada no Ceará resulta de uma iniciativa e organização da etnia Tremembé, na forma de um curso de formação superior para professores da comunidade Tremembé de Almofala, no município de Itarema. O curso é denominado “Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (Mits)”.

Esse projeto foi concebido para beneficiar 39 professores do povo tremembé, habilitando-os a exercer o Magistério Indígena Tremembé, de acordo com a legislação específica em vigor. Essa iniciativa tem como objetivo atender as necessidades da Educação Básica Tremembé no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com a publicação do Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind, do Ministério da Educação, (Prolind/MEC), em 24 de agosto deste ano, surgiu a grande chance de tornar o Mits visível e reconhecido pela sociedade envolvente. O Prolind/MEC aprovou o Edital do curso em setembro passado. Prevê 4.800 horas, divididas em 48 etapas mensais de 100 horas, totalizando 300 créditos de 16 horas cada, em quatro anos de curso.

No ano de 2008, através do Edital n.º 005/2008, a universidade Federal Amapá UNIFAP, Estabeleceu normas do Processo Seletivo para ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena da Universidade Federal do Amapá. O processo seletivo foi específico para os indígenas do Estado do Amapá e Norte do Pará, onde foram oferecidas 30 vagas.

A UNEB realizou em fevereiro de 2009 o primeiro processo seletivo do curso de Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena (LICEEI). Foram oferecidas 108 vagas, para o atendimento de 14 povos do Estado. As vagas estavam destinadas para índios que atuaram como educadores ou gestores de escolas indígenas no ano de 2008. No entanto, as vagas residuais podiam ser preenchidas por candidatos que não atuavam em educação escolar indígena. Essa iniciativa foi uma parceria entre a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o Ministério da Educação (MEC). A iniciativa conta com investimentos do MEC da ordem de R\$1,9 milhão. Segundo o reitor da universidade da Bahia:

O MEC está financiando as primeiras turmas do curso. Mas, dada a relevância da iniciativa, vamos buscar outras fontes de recursos junto a instituições parceiras, para dar continuidade ao programa. É também missão da UNEB, como uma universidade pública multicampi e inclusiva, contribuir para sanar dívidas históricas com os povos indígenas”, adianta o reitor da UNEB, Lourivaldo Valentim (UNIVERSIDADE DA BAHIA, 2009, p.1).

O curso está vinculado aos departamentos de Educação (DEDC) do Campus VIII (Paulo Afonso) e do Campus X (Teixeira de Freitas) da UNEB, de modo que possa agregar os povos regionalmente. A graduação ocorrerá em regime modular, no turno diurno, ao longo de quatro anos.

As iniciativas citadas indicam a existência de uma forte demanda dos povos indígenas no Brasil por formação em nível superior. São experiências recentes, pouco avaliadas, o que dificulta uma análise do seu significado e de seus resultados.

Tabela. 2 – Ações Afirmativas para Indígenas

UF	Categoria Administrativa	Universidade	TIPO DE AÇÃO DESENVOLVIDA
RR	FEDERAL	Universidade Federal de Roraima	Nove vagas para estudantes indígenas, sendo cinco vagas para o curso de Economia, quatro para Ciências Sociais e duas para Medicina
AM	ESTADUAL	Universidade Estadual do Amazonas – UEA	50% das vagas dos cursos de saúde para quem estudou pelo menos oito anos em um dos 61 municípios do interior do estado. Do total de vagas, 80% são exclusivas para estudantes do estado. Em cima desse percentual, 60% das vagas são para alunos de escolas públicas. Além disso, a UEA cria vagas novas para atender somente a indígenas de acordo com a necessidade.
MT	FEDERAL	Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – VigiSus	Seis vagas para indígenas, sendo três no curso de Enfermagem e três para medicina, em função do pedido da Funasa em cumprimento ao programa do VigiSus ⁶
MT	ESTADUAL	Universidade Estadual do Mato Grosso- VIGISUS	Três vagas para estudantes indígenas por meio do convênio do VIGISUS da Fundação Nacional de Saúde, Funasa
MS	ESTADUAL	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS	20% das vagas para negros e 10% para índios. Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002
GO	ESTADUAL	Universidade Estadual de Goiás – UEG	Há quatro modalidades de cotas: para negros, índios, estudantes de escolas públicas e portadores de necessidades especiais. Ao todo, 23% das vagas foram

⁶ O Projeto VigiSus é um acordo de empréstimo celebrado entre o Banco Mundial e o Governo Brasileiro, dividido em três fases e em dois componentes distintos e está voltado para ações de fortalecimento da saúde indígena e de saneamento em comunidades remanescentes de quilombos.

			reservadas.
GO	FEDERAL	Universidade Federal do Tocantins	Do total de vagas, 5% são destinadas aos indígenas
BA	FEDERAL	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Reserva 45% do total de vagas. São divididas da seguinte maneira: 43% são para egressos de escolas públicas (desse percentual, 85% são para alunos negros e pardos). Os outros 2% ficam para os indígenas egressos de escolas públicas.
MG	ESTADUAL	UNIMONTES	45% das vagas são destinadas a afrodescendentes (20%), egressos de escola pública (20%), portadores de deficiência e indígenas (5%)
MG	ESTADUAL	Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG	45% das vagas são destinadas a afrodescendentes (20%), egressos de escola pública (20%), portadores de deficiência e indígenas (5%)
RJ	ESTADUAL	Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ	Escolas públicas ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Lei Estadual nº 3.708, de março de 2002
RJ	ESTADUAL	Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF	Escolas públicas ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Lei Estadual nº 3.708, de março de 2002
RJ	ESTADUAL	Universidade Estadual da Zona Oeste	Escolas públicas ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Lei Estadual nº 3.708, de março de 2002
RJ	ESTADUAL	Faculdade Estadual de Tecnologia- Faetc	Escolas públicas ficam com 20% das vagas do vestibular, outros 20% são para negros e 5%, para deficientes físicos e minorias étnicas, como indígenas. Lei Estadual nº 3.708, de março de 2002
SP	FEDERAL	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Para 2008 a reserva de vagas será de 20%, com 1% guardada para negros e indígenas
SP	FEDERAL	Universidade Federal do ABC Paulista	Será destinada aos estudantes que concluíram o ensino médio na rede pública. Das 750 vagas oferecidas a esse público, 204 são para alunos negros e duas para os de origem indígena
SP	Estadual	Universidade do Estado de São Paulo- USP	A USP não criou cotas. Os estudantes egressos da rede pública receberão 3% de acréscimo na pontuação obtida no vestibular. Também houve aumento no número de vagas e redução no tamanho da prova
SP	ESTADUAL	Universidade de Campinas – UNICAMP	Implantou o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (Paais), mas não há reserva de vagas. Baseados em estudos, os dirigentes da estadual decidiram privilegiar os egressos de colégios públicos. Se estes candidatos atingem a nota mínima, recebem 30 pontos na nota. Os que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas recebem mais 10
SP	ESTADUAL	Universidade Estadual de São Paulo – UNESP	Aumentou em 10% o percentual oferecido aos afrodescendentes e indígenas. Para concorrer às vagas, os candidatos precisam ter cursado todo ensino médio em escolas públicas
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual de Maringá – UEM	Três vagas para estudantes dos povos Kaikgang e Guarani do estado do Paraná em seus cursos de graduação.
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG	Três vagas para estudantes dos povos Kaikgang e Guarani do estado do Paraná em seus cursos de graduação
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual de Londrina - UEL	Três vagas para estudantes dos povos Kaikgang e Guarani do estado do Paraná em seus cursos de graduação

PR	ESTADUAL	Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Três vagas para estudantes dos povos Kaikgang e Guarani do estado do Paraná em seus cursos de graduação
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO	Três vagas para estudantes dos povos Kaikgang e Guarani do estado do Paraná em seus cursos de graduação
PR	ESTADUAL	Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR	Três vagas para estudantes dos povos Kaikgang e Guarani do estado do Paraná em seus cursos de graduação
PR	FEDERAL	Universidade Federal do Paraná - UFPR ⁷	Cinco vagas para estudantes de qualquer povo indígena do Brasil, para seus cursos de graduação.

Fonte: Souza (2009).

2.2.2 O acesso por cotas

No Brasil existe uma confusão entre o conceito de ações afirmativas e de cotas raciais ou sociais. Ações afirmativas, segundo Guimarães (2005) podem ser compreendidas como ações públicas ou privadas, ou ainda, como programas que buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas pertencentes. Grupos específicos, alvo de discriminação. Tais ações têm como objetivo garantir o acesso a recursos, visando remediar uma situação de desigualdade considerada Socialmente indesejável. Para isso, instituem um “tratamento preferencial” que pode ter Diferentes perfis. A instituição de metas ou cotas é um dos recursos de correção ou Compensação aos mecanismos de discriminação.

Nesse sentido, ações afirmativas no ensino superior correspondem ao Estabelecimento de dispositivos que promovam o acesso e a manutenção, nas universidades, de estudantes pertencentes a grupos sociais que historicamente têm sido objeto de discriminação. Tais ações têm se desenvolvido por meio de diferentes instrumentos, organizados ou não pelo sistema de cotas.

Os sistemas de cotas étnico-raciais têm causado controvérsias, dentro e fora das instituições, entre estudiosos e pesquisadores, além de dividir a opinião pública. Nos últimos anos, as cotas, como uma demanda do Movimento Negro, têm sido transformadas em programas

⁷ A Universidade Federal do Paraná a reserva de vagas foi feita através do Termo de Convênio nº 502/2004-UFPR. As universidades Estaduais do Paraná disponibilizaram vagas através da Lei Estadual nº 13134, de 18 de abril de 2001. Que reserva 3 (três) vagas para serem disputadas entre os índios integrantes das sociedades indígenas paranaenses, nos vestibulares das universidades estaduais

no interior de algumas universidades públicas (estaduais e federais). Essas políticas afirmativas estão baseadas na noção de que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p.56).

DOMINGUES (2005) ao refletir sobre a questão cita Joaquim Barbosa Gomes e diz que os objetivos das ações afirmativas são:

Induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a idéia de supremacia racial *versus* subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço (GOMES, 2001, apud DOMINGUES, 2005, p.66).

As cotas são uma dentre outras modalidades de ação afirmativa cujo objetivo é a redução da injustiça social, tendo como princípio a focalização em grupos historicamente discriminados, por um período determinado. Os negros, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estão entre os mais pobres e com menos educação em um país com enormes desigualdades.

Com relação aos indígenas, a discussão sobre as demandas indígenas por educação superior, vão muito além do acesso a universidade. Essa discussão passa pelas diversas mobilizações engendradas por esses povos buscando com isso o reconhecimento da necessidade do diálogo da universidade com seus conhecimentos tradicionais.

Coelho (2007, p. 3) diz que a:

[...] definição de cotas para índios em concursos públicos ou mais especificamente vestibulares não pode ser conduzida da mesma forma que se faz com relação aos negros, por exemplo. [...] a definição arbitrária de cotas de acesso dos índios às universidades implica em tratá-los como um todo homogêneo, reforçando a categoria vazia e abstrata que é *índio*.

A discussão sobre a oferta de ensino superior para índios pode ser entendida sobre diferentes perspectivas. De um lado, essa perspectiva estaria relacionada, ainda segundo Coelho (2007, p.3) a:

Universidade como um lugar de formação especializada, que os qualifique a elaborar e executar projetos em suas terras e possa fornecer-lhes qualificação para estabelecer diálogo com instâncias administrativas, que hoje gerenciam diferentes políticas públicas indigenistas, Isso implicaria a criação de universidades específicas aos povos indígenas, voltadas à produção e reprodução de seus saberes, articulados a outros saberes. [...]

Outra perspectiva seria colocar a disposição dos índios o acesso à universidade, através de cotas a eles destinadas. Isso significaria inseri-los em uma instituição, que não só lhes é estranha, mas que desconsidera suas especificidades e seus saberes.

A demanda indígena por ensino superior tem assumido configuração mais intensa anos, em virtude da continuidade do processo de escolarização, estimulado pelas políticas públicas de educação indigenistas. Segundo dados do MEC, apresentados por Lima e Barroso-Hoffmann (2006), há uma demanda reprimida, para este tipo de curso de mais de 4.000 professores.

O Plano Nacional de Educação, de 2001, traça diretrizes em sua meta de n. 17, para a formação de professores indígenas em nível superior. Determinando que essa formação devesse ocorrer através da colaboração entre universidades e instituições de nível equivalente. Isso também é uma exigência para capacitação em nível universitário para que os professores capacitados pudessem atuar a partir da segunda fase do ensino fundamental.

Essa demanda por cursos de formação de professores expressa, também, os anseios dessas comunidades indígenas no que se refere a ter uma educação escolar diferenciada. Nesse contexto, estão sendo criados cursos de licenciatura intercultural, com vestibulares específicos para indígenas. Essas iniciativas firmaram-se no país, através de diversas parceiras entre as universidades e os grupos indígenas. Alguns dessas experiências já foram implementadas em vários estados da federação tendo diferentes perfis e formatos.

Para COELHO (2007) essa demanda sinaliza os resultados de uma política que se afirma multicultural, mas que tem como objetivo inserir todos numa mesma *ordem possível*. Ao citar Lander essa autora explica:

A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno-especialmente em suas expressões tecnocráticas e neoliberais hoje hegemônicas- é o que pode ser

literalmente descrito como a naturalização das relações sociais, a noção de acordo com a qual as características da sociedade chamada moderna são a expressão das tendências espontâneas e naturais do desenvolvimento histórico da sociedade. A sociedade liberal constitui -de acordo com essa perspectiva- não apenas a ordem social desejável, mas também a única possível. (LANDER, 2005 apud COELHO, 2007, p.4).

Para COLLET (2006) A educação de uma perspectiva multicultural, aqui definida como essa autora a concebe “Um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas, sem entretanto enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este termo ser usado, inclusive, com referencia a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas”. Ou intercultural, no sentido colocado pela mesma autora, em que esse conceito “daria ênfase ao contato, ao dialogo entre culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidades e diferença.” Seriam, ambos os enfoques, considerados como ferramentas de inclusão das minorias e de um meio de se atribuir poder às populações que estão à margens da cultura dominante. COLLET (2006) esclarece: “[...] A idéia subjacente a essa visão seria que, através do domínio tanto dos códigos seus específicos [de cada cultura] como dos códigos “ocidentais” nacionais, as minorias poderiam reivindicar um espaço na sociedade e na economia nacionais e globais.” (COLLET, 2006, p.123).

No entanto inclusão ou exclusão são arcabouços teóricos que trazem em seu cerne o sentido de divisão e classificação. COELHO (2007) considera que a inclusão tende a igualar dentro de cada grupo o que não é igual criando com isso uma certa arbitrariedade. Ou seja, “classificar pessoas de uma mesma sociedade, utilizando as noções de inclusão/exclusão implica em homogeneizar arbitrariamente.” Essa perspectiva fica mais evidente quando se pensa em aplicá-la aos diversos povos indígenas presentes no território nacional.

Mesmo em detrimento das inúmeras discussões sobre as formas de acesso, cursos específicos ou regulares, cotas, etc., estas iniciativas poderiam trazer do debate para o aprimoramento da educação escolar indígena e a possibilidade de avanço dos cursos de licenciatura específica já em desenvolvimento, mas, ainda assim, insuficientes. Essas iniciativas, no entanto, têm surgido com a possibilidade de garantir espaços e criar mecanismos de afirmação da sociodiversidade indígena dentro dessas Instituições de Ensinos Superiores, construindo

espaços dentro dela que possibilitem aos estudantes indígenas se encontrar, discutir e divulgar suas identidades.

3 EDUCAÇÃO INDIGENISTA EM RORAIMA

Nos anos iniciais de formação do Brasil SANTOS(2003) diz que o projeto colonial, militar e religioso prosseguiu, trazendo para as terras indígenas as condições estruturais necessária para a chegada de colonos civis, bem como, as instituições e categorias sociais revestidas de ideologias legitimadoras das práticas de dominação colonial.

Esse autor declara ainda, que até a década de quarenta do século XX, a educação para índios, no Estado de Roraima, ficou sob a direção da igreja católica, cuja filosofia pedagógica era ensinar a língua portuguesa e catequizar os índios. Já em 1950, o Estado, através do Serviço de Proteção dos Índios (SPI), assumiu o projeto destinado à formação profissional e nacionalista dos povos indígenas, ampliando assim o campo de atuação em torno do objetivo integracionista. Aprender ler e escrever a língua portuguesa foi a meta principal do ensino junto as aldeias no estado, até os anos 1980.

A missão São José, localizada na região do rio Surumu, funciona desde 1948, como um internato para jovens órfãos que logo se transformou em uma escola, que em 1972, formou a primeira turma de professores indígenas em nível fundamental menor e, em 1975 a primeira turma em nível de ensino fundamental maior.

Nesse período, era manifesta a insatisfação das aldeias em relação aos professores não indígenas, o que motivou uma ação conjunta dos tuxauas reivindicando uma educação voltada para as culturas indígenas, que propiciasse a garantia dos índios utilizarem suas próprias línguas.

No processo de interação dos índios com não índios, a questão da educação foi se constituindo num tema de interesse bastante significativo para lideranças indígenas, professores indígenas e aldeias de um modo geral. Encontros e debates foram delineando as primeiras idéias e ideais dos índios, relativas a uma educação que contemplasse as especificidades indígenas.

No âmbito do Estado Nacional, nas últimas décadas de do século XX, delineou-se um movimento indígena que vem configurando novas identidades para estes povos. OLIVEIRA (1988) argumenta que foi em meados da década de 1970, que teve início este movimento no Brasil. As lideranças indígenas começaram a romper os limites das fronteiras das suas próprias aldeias, para alcançar círculos mais abrangentes, em assembléias que envolviam os mais

diversos povos indígenas.

Nesse período o movimento indígena começou a se integrar a um amplo movimento de reorganização da sociedade civil brasileira, que caracterizou o final da ditadura militar no país. Estes povos, superando as dificuldades colocadas para suas culturas, se reorganizaram para exigir mudanças na política indigenista do Estado. Assim, estabeleceram articulações com as organizações não-governamentais, abrindo espaços para que a questão indígena se impusesse.

No mesmo período a União das Nações Indígenas - UNI obteve visibilidade nacional e estruturaram-se diferentes movimentos indígenas, com representações regionais e objetivos variados. Surgiram outras organizações indígenas na forma de associações de agentes de saúde e professores indígenas, inclusive em Roraima.

Os anos setenta foram, também, um momento importante para construção da educação escolar indigenista no país, bem como, para Roraima. A partir dessa época a educação escolar indigenista vem se colocando com uma nova perspectiva em decorrência do fortalecimento da mobilização das organizações indígenas. No entanto, os relatos relacionados a esse momento dão conta dos conflitos que permearam a relação entre índios e não índios em Roraima.

Em Roraima, o debate sobre a educação e a construção de um ensino dentro de uma perspectiva diferenciada está intimamente relacionado ao surgimento dos movimentos sociais em meados da década de 1970. Uma das características dessa mobilização em Roraima é sua ligação com a Igreja Católica, que então assume postura diferenciada daquela assimilacionista. Conforme afirma Oliveira:

Foi nesse período (final de 1960 e decorrer de 1970) que apareceram referências da realização de encontros entre líderes indígenas (Makuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó), na missão de Surumu, com apoio da Igreja Católica, pela busca de direitos de identidade étnica, numa reestruturação da sua própria cultura no contexto nacional (CIDR,1989). Os índios passaram a mostrar, por meio de suas reivindicações, que o momento político era outro, que o período da “sujeição” do índio ao branco era uma situação do passado. (OLIVEIRA, 2003, p.127).

Em 1968 a igreja católica iniciou um processo de politização dos índios realizado particularmente pela sua vertente de cunho libertador, que contava com a participação ativa de

voluntários de Organizações não Governamentais no ano de 1968. Esse processo foi realizado no Surumu, região localizada próxima a cidade de Pacaraima.

O início do trabalho de politização dos índios pela Igreja Católica, de cunho libertador e a contribuição de voluntários de organizações não governamentais, data de 1968. As primeiras tentativas ocorreram através de cursos de instrução religiosa realizada na missão do Surumu. Ao término dos cursos, os índios se reuniam e discutiam os problemas enfrentados nas malocas. Sendo, portanto, no início uma organização frágil, visto que não representava uma instituição organicamente estruturada. (LIMA, 1993, p. 23).

A partir do ano 1979 essas reuniões passaram a ser realizadas, anualmente, com a participação dos índios Makuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó. Nesse sentido, LIMA (1993) considera que foi a partir daí que começou a esboçar um movimento indígena organizado, e que:

Em 1983, delibera pela formação de “conselhos comunitários”. Em cada região, liderados por tuxauas das respectivas áreas, cujas as metas a serem atingidas foram elaboradas considerando quatro temas: “Trabalhar mais unidos, dedicando-se ao povo, dirigindo e orientando. “cumprir os nossos deveres incentivando os companheiros a fazer o mesmo”; Participar da vida comunitária, organizando-a e levar o controle com boas maneiras, sem imposições; Educar nossas crianças segundo nossos costumes e tradições, antes de tudo a língua que todos devemos aprender a falar; fazer roças para unir mais o pessoal, organizando melhor o trabalho e deixando de lado as bebidas alcoólicas. (CIDR, 1989 apud LIMA, 1993, p. 24).

Oliveira (2003) descreve assim esse momento:

Na década de 1980, realizando assembléias e reuniões, elegendo diretorias, registrando estatutos em cartórios, as etnias indígenas de Roraima foram se apropriando de novas formas de representação política. Ao mesmo tempo, acirraram-se as disputas pelo poder de controlar as novas representações indígenas, pelo direito de interferir em determinados assuntos como a educação e demarcação de terras (OLIVIERA, 2003, p. 134).

Com relação a atuação da FUNAI- Fundação Nacional do Índio, LIMA (1993) faz a seguinte colocação:

Se na teoria este órgão constitui-se em mecanismo para garantir o patrimônio e os direitos indígenas, na prática, naquele período, seus agentes exerceram deliberadamente uma ação anti-indigenista, refletida pela demarcação das terras indígenas e pela

complacência mediante os ataques aos índios. Esse autor faz ainda a seguinte citação baseado nas informações do Conselho Indigenista da Diocese de Roraima. (CIDR):

E ainda:

A atividade destes postos, como da Delegacia Central, é completamente direcionada para eliminar as tensões existentes entre índios e fazendeiros, sem porém, resolver os problemas que estão atrás desses conflitos. Esta atividade pressupõe a convicção de que os índios e os fazendeiros podem conviver pacificamente numa mesma área. Conseqüentemente os conflitos são considerados, pelos responsáveis da FUNAI, como problemas individuais e não atritos permanentes de um povo contra outro. Mas, numa situação de fronteira como a de Roraima, não é possível assumir posição desse tipo. A política conciliatória da FUNAI, acaba favorecendo mais aos invasores (CIDR, 1989, apud LIMA, 1993, p.16).

OLIVEIRA (2003) ao discutir a atuação da FUNAI, diante das reuniões que estavam acontecendo, demonstra sua intervenção arbitrária, contrariando as diretrizes institucionais ao desconsiderar os interesses dos índios. Demonstra, ainda, pactos institucionais feitos por esse órgão, no intuito de impedir as reuniões e a perpetuação das mesmas. Diz assim, esse autor:

[...] Para sublinhar e reforçar a mudança, naquele ano [1977] a FUNAI e a polícia federal intervieram, para proibir a continuação da reunião. Mas a idéia de reuniões diferentes já estava lançada e não era possível voltar atrás. Em 1978, seja por medo de atritos com a FUNAI, seja por divisões internas, os padres não organizaram a reunião anual dos tuxauas. Recomeçou-se em 1979 e continuam a ser realizadas todos os anos, no mês de janeiro na missão de Surumu. Participam tuxauas e secretários das malocas Makuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó. Ultimamente são coordenados pelos próprios tuxauas e servem para traçar linhas comuns de ação e procurar, juntos soluções aos problemas que as comunidades indígenas estão enfrentando. Além destas reuniões gerais, nestes últimos anos, realizaram-se também encontros regionais, para a solução de problemas relativos à região ou em preparação para assembléia geral (CIDR, 1990 apud OLIVEIRA, 2003, 134).

E ainda:

A FUNAI, órgão federal responsável pela política indigenista, teoricamente, atua no projeto de proteção e emancipação do índio. O texto publicado pela Diocese de Roraima, anteriormente citado, forneceu indícios sobre o papel desse órgão em Roraima, com apoio da polícia federal teve, no evento indígena mencionado, uma reação opressora, proibindo as reuniões dos índios do Surumu, que diferentemente dos demais, não seguiam o programa de emancipação. (OLIVEIRA, 2003, p.134).

Com intuito de reforçar a atuação da FUNAI, nesse período, Oliveira (2003) destaca o papel desempenhado por essa instituição na condução da política educacional indigenista, colocando a forma ambivalente como era realizado. Esse autor afirma:

Nessa tarefa indigenista, a FUNAI desempenhou papel ambíguo, não se diferenciando da função do SPI, que na teoria tinha a visão humanista e na prática tornou-se instrumento opressor do índio. Algumas vezes, junto com a Diocese de Roraima, a FUNAI apoiara e financiara formas comunitárias de criação de gado nas malocas, visando a autonomia dos índios. Em outros momentos, junto ao governo local, ampliou a número de postos indígenas nas malocas e a instalação de escolas indígenas (com professores brancos) mantidas pelo governo, visando qualificação profissional indígenas para o mercado roraimense.(OLIVEIRA, 2003, p.137).

Para LIMA (1993), o período que vai de 1975 a 1979 demarcou o fim do controle da Igreja Católica na condução das políticas educacionais para os índios em Roraima, passando essa política ao domínio do Estado, em conjunto com as ações desenvolvidas pela FUNAI, que na opinião do autor, sedimentou a política indigenista militar brasileira na época. Essas instituições se valem das credenciais educacionais para justificar a intervenção, executando a ideologia da segurança nacional, como estratégia para a manutenção dos direcionamentos desenvolvimentistas na região. Para Oliveira (2003), a definição desse processo se dá da seguinte forma, “Essa política indigenista do governo do Território, que visava o processo de segregacionismo, passou a disputar, com a Diocese de Roraima, o controle nesse processo pelo qual o índio era absorvido pela cultura nacional. (OLIVEIRA, 2003, p.37).

CARVALHO, FERNANDES e REPETTO (2008) consideram que, desde meados da década de 1970, e em virtude da pressão política exercida pelo movimento indígena e de suas reivindicações, algumas conquistas foram feitas, que levaram ao aumento na implantação de escolas nas TIs, com aulas sendo ministradas em língua portuguesa, bem como, a ministração do conteúdo de outras áreas de conhecimento. Essa perspectiva é assim definida por Lima (1993):

O governo de Roraima implanta escolas praticamente em todas as malocas, assume a gestão financeira. Contrata professores, fornece merenda escolar, material didático, enfim, viabiliza a gestão do ensino nos moldes e garantias do ensino formal existentes em todo território(LIMA, 1993, p.23).

LIMA (1993) afirma que no âmbito educacional, data de 1981 um documento denominado *Ata do Encontro para Avaliação e Estudos do Internato do Surumu*, no qual se comprova,

efetivamente, o amadurecimento do processo de questionamento pelos índios sobre o modelo de ensino que lhes era ministrado, pela Igreja, nessa escola. Esse autor considera ainda, que:

Para além do debate, desse encontro surgem propostas tendo em vista superar as dificuldades apresentadas sendo elas: a) necessidade de adaptar o currículo; b) oficializar a escola indígena e não missionária; c) elaborar material didático conforme nova orientação; d) usar a língua indígena no dia-a-dia da escola; e) dar espaço ao artesanato indígena entre as escolas. Foi também proposto se procurar a Secretaria de educação do território e a FUNAI no sentido de se demonstrar os questionamentos elaborados e as propostas formuladas no encontro.(LIMA, 1993, p.26).

Assim no âmbito dos encontros e debates nacionais e regionais em Roraima, sobre problemas e propostas da educação escolar em áreas indígenas, os professores indígenas, realizaram um encontro na missão de Surumu, município de Pacaraima, nos dias 26 a 28 de outubro de 1990. Ali se reuniram 84 professores dos povos Makuxi, Wapixana, Taurepang e Ingarikó, que tinham como finalidade fortalecer a luta em defesa de uma educação escolar “verdadeiramente indígena” e que atendessem os anseios dos índios. Foi criada neste encontro a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR).

A OPIR se destaca como um espaço para viabilizar atividades necessárias ao processo de organização dos professores indígenas, que no estado de Roraima totalizam nove povos (Yanomami, Taurepang, Patamona, Wai-Wai, Ingarikó, Makuxi, Maiongong ou Yekuana, Waimiri-Atroari e Wapixana).

Carvalho, Fernandes e Repetto (2008), afirmam que nesse contexto expressou-se a insatisfação das comunidades indígenas em relação aos professores não-indígenas que, ao ministrarem suas aulas, lançavam mão de métodos de correção já superados e, em algumas situações, até mesmo da violência contra os alunos indígenas. Esses professores não índios buscavam enaltecer a língua e a cultura brasileiras em detrimento das línguas e culturas indígenas, buscando com isso encobrir esses povos política, social e culturalmente.

Sobre a questão, LIMA (1993) esclarece a posição das lideranças indígenas frente a essa realidade: “A posição das lideranças indígenas se delineou no sentido de reafirmarem que a ação missionária, estava impondo uma língua que não era a língua nativa. Mediante esse fato, coloca a necessidade da escola respeitar seus interesses e a sua língua”. (LIMA, 1993, p.26).

No processo considerado é perceptível uma crescente mobilização dos movimentos sociais, particularmente os movimentos indígenas no estado de Roraima. Os movimentos que eram articulados contavam com o apoio das lideranças indígenas e de organizações indígenas, que tinham em sua pauta de reivindicações orientadas para a busca da valorização do aprofundamento dos conhecimentos ancestrais sendo ministrados em sua própria língua.

A temática educação ganha centralidade nesse processo, assumindo relevância para as lideranças indígenas, para os professores e para os indígenas de uma forma geral, bem como, para o próprio Estado de Roraima. Todas essas mobilizações criaram as condições para a promoção de encontros e debates que possibilitariam a construção de direcionamentos que criariam, ou não, as condições para a construção de uma escola que levasse em conta a especificidade desses povos, bem como, levasse a um aumento na demanda por um ensino em nível médio, condição necessária para a criação de curso de formação em nível superior.

3.1 “Que escola temos, que escolas queremos”.

Em agosto de 1985, o governo federal, por meio do Ministério da Educação, lançou uma pesquisa em nível nacional para conhecer a realidade do ensino público no país, com a finalidade de recolher subsídios que norteassem as discussões educacionais nos seus diversos níveis. Lançou um debate nacional sobre educação, denominado “O Dia D” onde o tema central foi “*Que escolas temos, que escola queremos*”. Em Roraima, a Secretaria Estadual de Educação (SEC), organizou um encontro na cidade de Boa Vista para debater a situação pedagógica das escolas indígenas. Esse encontro representou um marco na esfera de lutas por uma educação diferenciada em Roraima. LIMA (1993, p.28), ao analisar a questão coloca: “Em que pese os interesses do governo brasileiro no sentido de implantar essa discussão, ela se coloca como um marco importante na luta dos povos indígenas de Roraima, em busca de uma definição em torno de uma política educacional que refletisse seus interesses.”

A Secretaria do Estado criou as condições para a viabilização desse encontro. LIMA (1993) assim descreve esse momento em Roraima:

[...] Em nível local a Secretaria de Educação de Roraima preparou o debate e como não poderia deixar de ser, convocou as comunidades indígenas para tomar parte da discussão. Dissemos que não poderia ser de outra forma, tendo em vista que eram preeminentes no contexto da sociedade os conflitos e a luta dos índios em defesa de seus direitos, entre estes a escola bilíngüe.(LIMA, 1993, p.28).

Conforme coloca LIMA (1993), como forma de viabilizar o dia “D”, em Roraima, a Secretaria de Educação e cultura através de seus técnicos, organizou visitas às comunidades indígenas, nas malocas do Maturuca, Malacacheta e Taba Lascada, para definir a metodologia de intervenções. Esse autor, a partir de dados coletados na Secretaria de Educação e Cultura de Roraima, descreve assim o dia “D”.

No dia 17 de outubro de 1985, em Boa Vista, no Ginásio do 6º BEC cerca de cem representantes índios, entre tuxauas e membros das comunidades e professores se fizeram presentes. Este dia marcou, de fato, o primeiro confronto do movimento indígena, no que diz respeito à questão educacional, frente à sociedade política e a sociedade civil, presentes ao encontro. Na presença do governador, Dr. Getúlio Alberto de Sousa Cruz, secretários estaduais e demais autoridades, 17 relatores indígenas expuseram suas idéias, fazendo reflexões de educação que lhes estavam sendo impostas (SEC/RR,1985). Do debate ficaram conclusões e propostas: entre estas que o modelo de educação vigente tinha como meta submeter o índio à concepção do homem dito civilizado cujas diretrizes era entregá-lo ao mundo do trabalho dominante. O ensino que os índios reivindicam deveria respeitar suas realidades como etnias diferentes, respeitando sua língua, cultura, tradições e costumes, reafirmando a identidade étnica dos vários povos indígenas existentes em Roraima. (SEC/RR, 1985 apud LIMA, 1993, p.30).

OLIVEIRA (2003), destaca a importância que teve esse processo crescente de politização indígena local, que culminou com o momento de realização do dia “D”, em Roraima, fazendo a seguinte colocação:

Nesse processo de politização do índio, foi implantada a Associação Geral dos Tuxauas (chefes indígenas) vinculada à Diocese de Roraima. Essa associação, com estrutura e organização semelhante à associações da cultura ocidental, constitui-se em importante instrumento de representação política do índio, estimulando entre as etnias indígenas a formação de associações e reorganizações de escolas bilíngües. Tal associação dos Tuxauas desenvolveu, ao mesmo tempo, uma reordenação na formação de professores índios e buscou alternativas para reativar a identidade étnica, principalmente entre os jovens que tinham vergonha de se identificarem como índios.(OLIVEIRA, 2003, p.140).

Esse autor afirma que esta associação dos tuxauas foi quem protagonizou a fundação das instituições indígenas em Roraima, buscando uma política que refletisse os anseios dos indígenas no estado:

Rearticulando uma política indigenista mais próxima dos anseios dos índios, essa associação dos tuxauas foi a responsável pela fundação do Conselho Indígena de Roraima (CIR) e demais associações: Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIR), Organização dos Professores indígenas de Roraima (OPIR), Organização de Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), entre outras pequenas organizações indígenas na região. (OLIVEIRA, 2003, p.140).

Para LIMA (1993), a organização dos índios em Roraima emergira do âmago da igreja, sendo necessário retirá-la desse campo de lutas para que pudessem ser travadas no âmbito do Estado Nacional como uma forma de controlá-la: “A organização indígena emergira no seio da Igreja, para tanto era necessário retirá-la desse campo, e trazê-la pra o âmbito do Estado, como forma de melhor administrá-la. (LIMA, 1993, p.29).

Procurando enfatizar a importância de uma educação diferenciada postulada pelos índios em Roraima, esse autor faz a seguinte colocação, a partir do pronunciamento do tuxaua Terêncio: “ [...] a conquista de uma escola bilíngüe é um necessidade que se coloca para além do resgate cultural, mas como mediadora da luta em defesa da garantia dos direitos indígenas.” (LIMA, 1993, p.29).

Ao analisar o posicionamento do governo do Estado em relação às reivindicações que eram feitas pelos índios, revela as contradições presentes nessa correlação de forças:

Por outro lado, o pronunciamento do governo do Estado, evidencia os interesses pseudo-democráticos do governo, que à medida que reconhece a necessidade de uma educação diferenciada, como direito desses povos, contraria os interesses dos índios para demarcação de terras. (LIMA, 1993, p.29)

Analisando os desafios impostos aos indígenas e ao governo após o dia “D”, percebe-se que, por um lado está posto para os índios o desafio de construir uma educação dentro dos marcos instituído pelo Estado. E, por outro lado, para o governo está lançado o desafio de

responder a demanda dos indígenas por uma educação que considere as especificidades indígenas. É perceptível também o fato de que o dia “D” propiciou ao Estado o conhecimento de que a política educacional que vinha sendo praticada havia sofrido um desgaste, pois não atendia mais a demanda educacional da região. Ocasinou, também, a formulação inicial de uma proposta visando uma nova direção para educação indígena no estado. Depreende-se, também, desse momento o grau de esclarecimento obtido pelos índios frente à educação que estava sendo desenvolvida. Nesse sentido era necessário que o estado se posicionasse, sob pena de perder o controle do jogo político.

3.2 O Núcleo de Educação Indígena em Roraima (NEI/RR)

A Portaria Interministerial MJ E MEC nº 559, de 16 de abril de 1991, em seu artigo 5º preceitua a criação dos Núcleos de Educação indígena nas Secretarias Estaduais dos Estados:

Art.5º - Estimular a criação de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas.

Parágrafo Único - Esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações e não governamentais afetas a educação indígena e de universidades (

Em Roraima, além da portaria que instituiu o Núcleo no Estado ocorreram vários debates promovidos pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura e Desporto que possibilitaram a criação de um espaço administrativo com representantes indígenas. A instituição do NEI, em 1986, foi uma resposta as reivindicações feitas pelo movimento indígena no Estado. A SEC/RR abriu em suas dependências um espaço administrativo com representação indígena, com o objetivo de organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativas à educação nas escolas indígenas.

Tabela 3 - Núcleo de Educação Indígena

Ano	Nome Institucional	Coordenador
1986 -1989	Núcleo Educação Indígena (NEI)	De 1986 até 1989, o núcleo foi gerenciado por professoras não indígenas da SECD/RR
1990	Núcleo de Educação Indígena (NEI)	Josemar Coelho ⁸ (não-indígena)
1991-1992	Divisão Educação Indígena (DEI)	Euclides Pereira (Makuxi)
1993-2001	Divisão de Educação Indígena (DEI)	Sebastião Bento (Wapichana)
2002-2003	Coordenação Educação Indígena (CEI)	Natalina Silva Messias (Makuxi)
2004-2007	Departamento Gestão em Educação Indígena (DGEI e DEI)	Natalina Silva Messias (makuxi)
2008-2009	Divisão de Educação Indígena (DEI)	Natalina Silva Messias (makuxi)

Fonte: Oliveira (2009).

LIMA (1993) descreve que para a implantação do referido Núcleo, foram promovidas reuniões, envolvendo o corpo técnico das seguintes instituições: FUNAI, SEC/RR e Diocese de Roraima, sendo feitas discussões e reflexões a respeito dos questionamentos levantados pelos líderes indígenas que participaram do debate sobre a educação, no dia “D”, sobre a problemática da educação para o índio.

Para LIMA (1993), a participação da Igreja na implantação do referido núcleo deveu-se a receptividade de alguns técnicos da SEC/RR ao trabalho desenvolvido por aquela Instituição em relação à “educação indígena”. Parte dessa explicação vem do fato de que, no entendimento desses técnicos, a igreja tinha um conhecimento mais balizado a respeito da cultura indígena em Roraima.

LIMA (1993) destaca um relatório feito pelos técnicos do NEI/RR, resultado de consulta às comunidades indígenas em Roraima, que aponta a seguinte conclusão:

[...] que a escola que levamos até as comunidades indígenas não corresponde aos anseios e necessidades. Está totalmente desvinculada do seu contexto sócio-cultural. A língua materna não é respeitada, tão pouco incentivada sua dinamização. O material didático utilizado na escola apresenta-se alheio à sua realidade concreta. Por sua vez, a merenda

⁸ É nesse ano de 1990 que o NEI tem oficialmente o primeiro coordenador

escolar não coaduna com seus hábitos alimentares. O professor que na maioria das vezes para lá é enviado, por desconhecimento da realidade na qual vai atuar, não consegue se integrar na comunidade, o que resulta na não identificação do educador com o grupo, **a fim de manter viva a consciência da sua diferença.** (NEI/RR, 1986, apud. LIMA, 1993).

Esse autor afirma que a diretriz básica para atuação do Núcleo de Educação Indígena era formulada a partir das proposições emitidas pelas comunidades indígenas, que colocavam as seguintes propostas:

a) Reforma do currículo escolar, adaptado a cada grupo indígena; b) criação de um centro de Formação de professores indígenas (Macuxi, Wapichana [e as outras etnias?]); c) aproveitamento dos professores já existentes [indígenas ou não indígenas?]; d) elaboração de materiais didáticos (Macuxi e Wapichana); e) implantação do ensino bilíngüe nas escolas das áreas indígenas (NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INDÍGENA/RR 1986 apud, LIMA, 1993, p.33).

Para LIMA (1993), o objetivo geral do NEI/RR era proporcionar aos grupos indígenas de Roraima [Macuxi e Wapichana] uma educação formal baseada na realidade de cada grupo, respeitando suas características e buscando atender suas necessidades e aspirações. O autor faz referência apenas as etnias Macuxi e Wapichana, desconsiderando as outras setes etnias presentes no Estado.

Ao proceder a análise das avaliações feitas pelos técnicos do NEI, Lima (1993) considera que os documentos produzidos pelo Núcleo são avaliações reducionistas que não refletem uma compreensão sobre a realidade da educação indigenista no estado, mas apontam para as deficiências das praticas educacionais desenvolvidas até então. Esse autor faz a seguinte análise:

Essas avaliações se apresentam como uma “ferramenta” de compreensão bastante reducionista, em relação a questão da “educação para os índios”, na medida em que nenhuma delas insere, do ponto de vista histórico critico, os elementos ideológicos que permearam a difusão desse modelo de educação para essas etnias. Essas abordagens se [vinculam], apenas, ao reconhecimento de que esse tipo de pratica educativa esboçada pelo sistema dominante se coaduna com as culturas existentes, daí seu fracasso e a necessidade de mudança. (LIMA, 1983, p.33).

Diante do acima exposto, percebe-se que à medida que se fortaleceu o movimento indígena no estado, foram sendo definidas as demandas por uma educação escolar indígena diferenciada. A crescente mobilização desse movimento criou as condições para que a estrutura governamental, mesmo que parcialmente, procurasse atender a essas reivindicações.

Atualmente, o Núcleo de Educação Indígena (NEI), hoje Divisão de Educação Indígena (DEI), é coordenado por um professor indígena, no entanto, tem enfrentado dificuldades por não dispor de material pedagógico adequado que atenda as necessidades e as reivindicações exigidas pela organização dos professores indígenas, em favor das escolas indígenas.

3.3 O Ensino Superior no Estado de Roraima: a “carta de Canauanin”.

No mês de outubro de 2000, a OPIR elaborou um seminário com a finalidade de discutir a formação de índios em nível superior no estado. Esse seminário, denominado *II Seminário de Educação Indígena de Roraima*, foi realizado na comunidade Canauani, no Município de Cantá e teve como lema: *A Formação em Nível superior*.

Nesse seminário, durante o encaminhamento das discussões, os professores aprovaram uma proposta que foi encaminhada a Universidade Federal de Roraima – UFRR, na qual foi solicitada a criação de um espaço institucional, dentro da universidade, que tivesse como proposta atender as necessidades de formação e habilitação plena dos professores e estudantes indígenas de Roraima.

Tendo como base a proposta da OPIR, a UFRR e entidades parceiras, discutiram a criação de um Núcleo de Formação Indígena, que deveria começar a funcionar em 2001. Este Núcleo teria como finalidade criar cursos que respondessem as necessidades de aprendizado e de produção de conhecimentos das comunidades indígenas, oferecendo uma formação diferenciada aos professores e estudantes.

É preciso pontuar que toda essa discussão deveu-se a preocupação com a formação dos professores que ministravam aulas nas escolas indígenas e que ficam sob a coordenação da Divisão de Educação Indígena (DEI). OLIVEIRA (2003) ao se referir aos direcionamentos desenvolvidos pela OPIR, no ano de 2000, afirma:

Preocupados com uma educação indígena voltada para conteúdos programáticos relacionados à organização sócio-cultural e lingüística indígena,[...] promoveram um seminário para discutir essa formação dos professores, que ensinam nas escolas da rede publica(instaladas nas malocas) e são mantidas pela Divisão de Educação Indígena (DEI/SEC) do governo estadual”.(OLIVEIRA,2003, p.144).

O referido Seminário contou com a participação da UFRR, de diversas entidades, bem como de professores de outros países, com a finalidade de buscar parâmetros para a uma educação indígena específica. Esse mesmo autor, citando o Jornal Folha de Boa Vista, descreve:

No II Seminário de Educação Indígena, na maloca Canauanin, com participação de professores do Chile, Quito, Mato Grosso e Venezuela, o professor Enilton André, Coordenador da OPIR, disse que os professores indígenas encontram dificuldades para realizar o vestibular tradicional. Uma delas é a diferença entre critérios do vestibular e a formação dos índios que freqüentam cursos de formação diferenciada (Magistério Indígena). A legislação permite e garante ao índio uma formação diferenciada. Para o coordenador a UFRR (Universidade Federal de Roraima) não tem professores especializados na formação diferenciada para o índio, a OPIR, deverá participar da seleção de professores para o curso superior, um dos critérios é o comprometimento com a causa indígena. Além do curso de Pedagogia voltado para a formação específica do índio, já há propostas para formação nas áreas de agronomia, saúde, veterinária, direito e economia(FBV, 15/09/00, p.10 Apud OLIVEIRA, 2003, p. 144).

OLIVEIRA (2003) esclarece que embasados nessas discussões foi elaborada uma proposta de Curso Superior que contemplasse as culturas Indígenas. Para que se pudesse alcançar esse objetivo, a OPIR buscou, juntamente com a UFRR, tentar viabilizar essa proposta. Os representantes das Organizações indígenas, entretanto, exigiam um curso de formação indígena que levasse em conta a especificidade indígena. Assim, essas organizações propuseram que fosse utilizada uma pedagogia diferente da utilizada pelos brancos. Para assegurar o cumprimento de suas reivindicações, os representantes indígenas, como forma de enriquecer mais a problemática, estenderam ainda mais as discussões.

Nessa linha de ação, a Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) continuou as discussões para formular uma proposta viável ao desejo de melhorar a formação dos professores que atuam nas malocas indígenas. Tais reformulações educacionais para os índios tinham como subsídios os fundamentos da Constituição de 1988, que prevê não só o reconhecimento da organização sócio-cultural dos índios como também um tratamento diferenciado para as etnias indígenas. (OLIVEIRA, 2003, p. 145).

Em razão das discussões que foram feitas nesse II Seminário sobre Educação Indígena em Roraima, foi elaborado um ofício enviado à Reitoria da UFRR contendo uma proposta que viabilizasse a construção de cursos de formação, em nível superior para professores indígenas. A carta, denominada “carta de Canauanin”, na realidade trata-se de um ofício, de nº 088/OPIR/00, elaborado em 22/09/2000, e recepcionado pela UFRR em 29/09/2000, endereçado ao Reitor Prof. Fernando Menezes da Silva. Este ofício inicia-se agradecendo a presença institucional da UFRR, o apoio material na realização do seminário e apresenta, em seguida, as decisões aprovadas no encontro.

Dentre as reivindicações, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR solicitou a criação de um espaço institucional dentro da Universidade Federal de Roraima – UFRR, que se dedicasse a formação diferenciada dos professores indígenas em nível superior, baseado em uma grade curricular e pedagógica que respeite e fomente a diversidade cultural indígena, para por em prática a formação diferenciada dos professores indígenas, garantida por lei.

Como sugestão, a OPIR, colocou que esse espaço deveria ter a estrutura de um departamento de Educação Indígena. Para concretização dessa sugestão, a Associação se dispôs a colaborar plenamente para que, junto às entidades parceiras, fosse construído este projeto de formação indígena em nível superior.

Ainda no ofício, a OPIR colocou que o encontro havia aprovado que o curso formador oferecesse uma habilitação plena para lecionar em Ensino Médio e Fundamental. Foi proposta, assim, a criação de um curso de Licenciatura Indígena, que habilite os professores nas diferentes áreas do conhecimento.

Para a OPIR, um curso desse tipo, com grade curricular e conteúdos curriculares diferenciados, deveria oferecer várias alternativas referentes ao que a associação chama de habilitações tradicionais como: Licenciatura Indígena em História, Matemática, Biologia, Filosofia, Artes, Física, Química, Sociologia, etc. Mas, também, habilitações nas novas disciplinas que estão sendo pensadas para as necessidades pedagógicas das comunidades indígenas, como: Antropologia, Economia, Computação, Direitos Indígenas, Ecologia, Lingüística, Línguas Maternas, etc.

A Entidade ressalta o fato de que as atuais disposições legais referentes a educação indígena garantem, plenamente, a criação de programas educativos diferenciados, que respeitem e considerem a realidade social, cultural e ecológica das comunidades indígenas.

Em seguida, a associação faz referência a metodologia de ensino e de avaliação, considerando que o curso, para responder as necessidades dos professores indígenas e das comunidades, deveria combinar entre outras formas de ensino e avaliação, a ministração de aulas presenciais nos tempos de férias dos professores, o ensino à distancia, e o acompanhamento pedagógico nos centros regionais segundo calendário específico que deveria ser programado em conjunto com as lideranças indígenas, professores indígenas e UFRR.

A OPIR determinou alguns critérios que deveriam ser observados para o ingresso dos candidatos indígenas na Universidade Federal de Roraima. O encontro aprovou que as vagas fossem preenchidas através de indicação. No entanto, antes da indicação dos nomes, seria feita uma seleção, por esta instituição nas Assembléias Regionais de lideranças e de professores, com o comprometimento de se observar a paridade de gênero.

Além disso, o candidato deveria ser professor indígena, com formação completa no ensino médio. Deveria, também, ser professor que atuasse na área e fosse comprometido com a educação escolar indígena e comunidades, ser sócio contribuinte da OPIR, ter o compromisso de retornar para a área após concluir o curso de formação, cumprindo um tempo mínimo de prestação de serviços nas comunidades. A entidade coloca, também, que deveria ser dada prioridade para o ingresso de falante da língua materna, sendo uma exigência para sua formação o conhecimento da língua materna.

A OPIR menciona, ainda nesse ofício, alguns direcionamentos que deveriam ser observados para a seleção dos professores formadores dos cursos, mencionando como requisitos o compromisso com a causa indígena, a formação acadêmica mínima de Mestrado, exceção feita aos professores de línguas indígenas. O professor deveria, ainda, estar em concordância com as orientações e ideais da OPIR, ter conhecimento da realidade indígena; ter conhecimentos específicos referentes a área do conhecimento que iria ministrar e de antropologia, ser selecionado pela OPIR e pela UFRR, não importando se seria ou não professor da UFRR. Deveria possuir formação específica para que pudesse lidar com os diversos povos indígenas.

Como forma de participar das discussões referentes a constituição do espaço institucional, a OPIR determinou uma representação sua composta de 10 (dez) pessoas: Coordenador Geral, Vice-Coordenador, além de 8 (oito) coordenadores regionais. E sugeriu uma composição interinstitucional para estudar a proposta do curso, composta pela UFRR, além das seguintes instituições: CIR; OMIR; APIRR; TWM; FUNAI; SEE/DEI, cada uma com 1 (um) representante.

Após essas solicitações, a associação colocou que se tratava de uma experiência inovadora que abriria novos caminhos e potencialidades de desenvolvimento, tanto para os povos indígenas, como para o desenvolvimento e consolidação institucional da UFRR.

A OPIR encerra o ofício dizendo-se confiante no futuro da proposta em pauta e na melhoria das condições de vida e de formação dos povos indígenas do Estado de Roraima.

Fazendo referência a Assembléia da OPIR de 2000, onde foi aprovada a proposta que foi encaminhada a UFRR, Carvalho, Fernandes, Repetto (2008) fazem a seguinte afirmação:

Os professores aprovaram uma proposta a ser encaminhada à UFRR, por meio do qual foram solicitadas vagas em diversos cursos, sendo que alguns sequer eram ofertados pela Instituição. Havendo reconhecimento da UFRR da necessidade de atender as demandas dos indígenas por ensino superior, foi criada, então, uma comissão que passou articular, dentro da UFRR, e a dialogar com as organizações indígenas e com outras entidades governamentais e não governamentais, sobre as demandas mais prioritárias para sua concretização naquele momento. (CARVALHO, FERNANDES, REPETTO, 2008, p.14).

É interessante colocar que o processo de discussão sobre a proposta pedagógica formulada pelas organizações indígenas, particularmente a OPIR perdurou por dois anos, enfrentando, durante esse processo vários obstáculos, principalmente, de cunho normativo. Ou seja, essas propostas entravam em discordância com as diretrizes propostas pelo MEC, que tinha dificuldades jurídicas para o encaminhamento das mesmas. OLIVEIRA (2003), fazendo referência a esse processo considera que:

As discussões sobre a proposta pedagógica das organizações indígenas, que por meio da educação desejam reorganizar/resgatar sua própria etnicidade continuam por mais dois anos. Elas esbarram em normas do MEC (Ministério da Educação e Cultura) que tem dificuldade jurídicas para a condução dessa questão, apesar dos cursos fundamentais e

cursos médios em pedagogia já funcionarem diferenciados do nacional. (OLIVEIRA, 2003, p. 145).

Portanto, desde meados da década de 1970 vem sendo construída e debatida a “educação escolar indígena” em Roraima, visando a construção de novas propostas curriculares para suas escolas indígenas, em contraste com o modelo de educação que foi imposto e que não correspondia aos interesses políticos e pedagógicos das comunidades indígenas.

Parte dessa conquista deveu-se aos movimentos indígenas no estado que, através das assembleias indígenas que ocorreram nesse período, reivindicavam uma educação escolar que levasse em consideração a especificidade das culturas indígenas. Todo processo contribuiu, também, para que houvesse uma ampliação do sistema escolar, tanto no Ensino Fundamental, como no ensino Médio, criando condições para que uma demanda significativa de indígenas tanto jovens como adultos, se incorporasse ao sistema nacional de educação.

Depois de todo esse processo de luta em Roraima, segundo dados recolhidos pelo Censo/2003 existiam em Roraima aproximadamente 670 professores indígenas, que atuavam em 260 escolas indígenas. Destas, 31 atuavam com o Ensino Fundamental e Médio. Ainda havia 14 escolas de ensino médio, localizadas no interior do estado que atendiam a demanda. Diversas escolas na capital tinham, também, uma significativa presença de alunos indígenas. Assim, segundo dados dessa mesma instituição, os alunos indígenas que viviam na capital do estado totalizavam aproximadamente 11 mil alunos.

Foi assim, diante desse novo cenário educacional, que as instituições indígenas se mobilizaram e pleitearam em conjunto com a sociedade civil o atendimento da demanda pelo ensino superior indígena. Diante disso, foi constituída uma proposta de criação de licenciatura intercultural, que enfrentou alguns obstáculos institucionais e normativos, mas que alcançou seu objetivo de despertar a sociedade para essa nova realidade no estado.

4 O Núcleo *Insikiran* De Formação Superior Indígena

O Núcleo *Insikiran* se constituiu como fruto das mobilizações dos professores indígenas, reunidos nas assembléias realizadas pela Organização dos Professores indígenas de Roraima (OPIR), que demandaram a criação de um curso em nível superior. A demanda incluía, também, a situação dos jovens estudantes e as perspectivas de serem oferecidos, pela Universidade Federal de Roraima, outros cursos de formação em nível superior.

Em meio a esse processo, foi definida uma proposta de se criar um espaço institucional que atendesse a demanda por ensino superior aos povos indígenas de Roraima. Uma vez aprovada essa proposta no Conselho Pedagógico da UFRR em dezembro de 2002, foi instituído o Núcleo de Formação Superior Indígena *Insikiran*.

A proposta de construção do Núcleo *Insikiran* foi concebida no mês de julho de 2001. Foi, também, durante esse período que foram elaboradas as primeiras diretrizes que dariam a forma que hoje se conhece.

O projeto de constituição do Núcleo *INSIKIRAN* de Formação Superior Indígena foi apresentado visando à construção de um espaço que tinha como finalidade atender e garantir uma formação superior para professores e estudantes indígenas. Tinha como justificativa dar resposta às necessidades das comunidades⁹ indígenas, no sentido de oferecer conteúdos curriculares que contemplassem os conhecimentos produzidos por outras culturas da humanidade. Deveria também, desenvolver atividades que procurassem resgatar, aperfeiçoar e preservar os conhecimentos tradicionais destes povos, visando oferecer, através do curso a ser desenvolvido, alternativas que permitissem a melhoria da condição de vida dos povos indígenas de Roraima.

A concepção desse projeto teve como idealizadora a professora Maria Auxiliadora de Souza Melo, docente ligada ao curso de Ciências Sociais da UFRR. Fizeram parte da sua concepção diversos docentes das diferentes áreas da UFRR, bem como, representantes das organizações indígenas e não indígenas do estado: Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, Organização de Mulheres Indígenas de Roraima – OMIR, Conselho Indígena

⁹ O termo comunidade refere-se a forma como os índios e não-índios, em Boa Vista designam as localidades onde o índios residem.

de Roraima – CIR, Associação dos Povos Indígenas de Roraima, Divisão de Educação Indígena, da Secretaria de Educação e Cultura de Roraima e Fundação Nacional do Índio – FUNAI, APIRR, DEI e FUNAI.

Os fundamentos legais que possibilitaram, segundo a proposta, a elaboração e a justificativa do projeto estão contidos na CF de 1988 e no Estatuto de criação da UFRR, que dentre as finalidades ali propostas estabelece a preocupação com a questão étnica, particularmente no que diz o artigo 3º em seus incisos II, III e IV.

- II- Preparar profissionais para o exercício das atividades técnico-científicas e artísticas, segundo as **peculiaridades** da região;
- III- Realizar pesquisas científicas e tecnológicas como suporte ao projeto de desenvolvimento do Estado, que harmonizem os **valores étnicos** e os princípios de preservação ecológica.
- IV- Estender às várias comunidades, que compõe [sic] o Estado e a região, os resultados das atividades de ensino e pesquisa, **mediante cursos e serviços especiais**.

Essa versão da proposta de construção do curso de licenciatura indígena em RR teve como objetivo geral a garantia de uma formação superior indígena que contemplasse a realização de pesquisas e atividades de extensão de acordo com as realidades e as necessidades dos povos indígenas. Teve, ainda, como objetivo criar cursos de formação, vinculados ao Núcleo INSIKIRAN, para dar habilitação plena aos professores e estudantes indígenas, tendo como base uma formação ampla, intercultural e interdisciplinar, que possa no futuro, abrir campos de conhecimento, segundo necessidades de formação das comunidades indígenas.

As atividades do Núcleo, inicialmente, estavam centradas na implementação de um curso de Licenciatura Indígena em Ciências Humanas, nas áreas de História, Geografia e Ciências Sociais. Em uma etapa posterior o projeto tinha a pretensão de criar cursos nas áreas de Pedagogia, Letras e Artes. Na sequência, buscava abrir vagas para os cursos de Licenciatura Indígena em Ciências Exatas e Biológicas, nas áreas de Física, Química, Matemática e Biologia. O projeto inicial contemplava também a realização de cursos de especialização e de Pós-Graduação, sempre levando em conta as necessidades de formação das comunidades e povos indígenas de Roraima.

A metodologia de ensino do projeto inicial procurou seguir orientações das reivindicações do movimento indígena. Os cursos teriam caráter interdisciplinar, a partir de uma proposta multipresencial, que permitisse o desenvolvimento de várias dimensões presenciais, vinculando a Universidade e a comunidade, através de instrumentos de comunicação audiovisuais como programas comunitários de rádios, vídeos e publicações. Esse projeto se propunha a utilizar diversas metodologias de ensino e aprendizagem, procurando articular uma formação continuada e um acompanhamento pedagógico permanente a partir das seguintes propostas:

1) ministração de aulas presenciais, a serem ministradas na sede do Núcleo na Universidade Federal de Roraima, durante os períodos de férias dos professores indígenas. Nessa ocasião seriam repassados os conteúdos curriculares e as orientações sobre pesquisa e estudo.

2) ensino à distância, que se desenvolveria através do repasse de material de estudo e orientações feitas pelos professores e coordenadores do núcleo aos professores indígenas (alunos do núcleo) que se encontravam lecionando em suas comunidades.

3) um acompanhamento permanente dos alunos indígenas, pela coordenação e os professores do Núcleo, nas diversas regiões onde vivem os povos atendidos pelo projeto (achar mapa), a partir de encontros programados, junto aos professores e lideranças indígenas nos centros Regionais. Segundo o projeto, nestas visitas seria possível viabilizar uma melhor troca de conhecimentos, esclarecer dúvidas, acentuar orientações sobre as formas de estudo e a realização de avaliações. Na sede do Núcleo, professores e coordenador estariam disponíveis para atender, de forma permanente, às consultas de professores e estudantes indígenas.

4) a pesquisa como uma das atividades pedagógicas, com o objetivo de criar condições para as “comunidades” indígenas buscarem alternativas para a solução de seus problemas, através da orientação de profissionais das diversas áreas de atuação.

5) a avaliação permanente e conjunta entre a coordenação do curso, os professores do Núcleo e os estudantes indígenas, de modo a implementar um processo que procurasse potencializar as capacidades e potencialidades dos alunos. Com esse objetivo, o método avaliativo seria operacionalizado através da aplicação de provas escritas (na língua), apresentações orais, trabalhos de pesquisa individuais e em grupos.

As metas propostas pelo projeto a serem desenvolvidas pelo Núcleo INSIKIRAN consistiam na realização de um exame seletivo específico para o ingresso na UFRR de discentes indígenas nos cursos vinculados ao núcleo; a elaboração de projetos de pesquisas nas comunidades indígenas, com orientação de professores e a participação dos alunos do Núcleo; a busca de parceiros juntos ao meio de comunicação como espaço para a divulgação das atividades realizadas no Núcleo; a criação de um periódico a ser produzido semestralmente, com meio de divulgação dos resultados dos trabalhos dos discentes realizados durante o curso, possibilitando o aproveitamento desse material junto às comunidades indígenas do Estado e desenvolver técnicas e metodologias de ensino e estudo utilizando meios de comunicação audiovisuais (vídeos, programas de rádio, jornais, etc.) como forma de viabilizar o acompanhamento permanente e a distância;

A proposta tinha como objetivo iniciar os cursos de formação de Licenciatura Indígena, em Ciências Humanas, em julho de 2002, com sua conclusão prevista para julho de 2007. O início dos cursos seria feito pelas áreas de pedagogia, Letras e artes, em 2003. Em 2004 seriam desenvolvidos os cursos de Ciências Exatas e Biológicas.

O projeto promoveria, de acordo com a demanda das comunidades e organizações indígenas, a disponibilização de cursos de extensão, a promoção de seminários e oficinas de divulgação e o incentivo a pesquisa acadêmica direcionada para a realidade indígena.

Um dos resultados esperados pelo projeto inicial era a habilitação plena dos professores e estudantes indígenas, bem como o estímulo e o desenvolvimento de um trabalho pedagógico comunitário de alto nível e qualificação, articulado em conformidade com a organização das diferentes regiões e com o apoio das lideranças indígenas e da comunidade.

A formação esperada pelo projeto previa a qualificação de um profissional de alta capacidade crítica e gestora, com o intuito de administrar o Núcleo e os cursos a ele vinculados, de tal maneira que estes poderiam assumir o controle do seu próprio processo de formação.

Esse projeto aponta inúmeras dificuldades na educação indígena em Roraima, destacando algumas no que se refere a concretização de um programa pedagógico, político e cultural que tivesse como proposta o atendimento das necessidades das comunidades indígenas e que se

comprometesse com essa realidade a partir de um diálogo multicultural como princípio norteador para aquisição do saber e da formação profissional dos indígenas.

Uma das dificuldades apontadas era falta de quadros profissionais indígenas formados e treinados para levar adiante todo o trabalho administrativo, pedagógico e político no Estado, motivo que justificaria a construção de um programa político-cultural próprio para a educação dos povos indígenas de Roraima.

Outro fator que corroborava a criação de um programa político pedagógico era a falta de um corpo de assessores técnicos especializados que auxiliasse os professores indígenas na discussão de um programa político-cultural. A demanda se justificaria, também, pela continuidade na atualização e formação profissional dos professores indígenas.

O projeto de criação do núcleo INSIKIRAN foi submetido à apreciação do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CEPE, em 25/07/2001. Nesse dia foi feita uma exposição pelo relator, o Prof. Carlos Alberto de Sousa, que nesse período ocupava o cargo Pró-Reitor de Graduação na UFRR, sobre o andamento e as condições em que se encontrava o projeto de constituição do Núcleo Insikiran. A ata da referida reunião assim expõe o pronunciamento do relator:

Em principio o relator convidou os representantes indígenas a se apresentarem e esclareceu que o motivo da presença deles naquele momento, fazia referência ao Projeto que ora seria exposto. Após a apresentação, o relator Prof. Carlos Alberto de Sousa [Carlos Alberto de Sousa Cardoso], falou da equipe responsável pela execução do projeto, da situação problemática da educação indígena em Roraima, dos cursos vinculados ao núcleo e do cronograma de atividades que o tal projeto trazia. Após explanação do relator, o Presidente deixou a palavra para quem quisesse fazer uso, o Conselheiro Professor José Augusto Vieira [José Augusto Vieira da Costa] questionou quanto ao número e vagas no início, a estrutura do local, se o repasse [s] dos recursos viriam do MEC diretamente para a Secretaria Estadual de educação e a possibilidade de acrescentar seminários e oficinas no projeto. O Relator falou da Comissão responsável por tal projeto e que tais questionamentos seriam repassados à ela para que fossem discutidos. Por fim, não houve mais nenhum questionamento, então, o Presidente colocou em votação o presente item. E o Conselho aprovou por unanimidade.(UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2001, p.

O recurso mencionado na ata e, que viria da Secretaria da Educação, seria utilizado para viabilizar as atividades do Núcleo. Para que isso ocorresse foram firmados três convênios. Um deles entre a UFRR e a FUNAI, havendo por parte da FUNAI o comprometimento de cobrir gastos com transporte dos alunos e despesas com cópias e etc. Houve também, por parte dessa instituição, o compromisso em colaborar na alimentação e outras ações e despesas logísticas, como por exemplo, passagens de avião para os professores formadores. A FUNAI participou desse processo disponibilizando profissionais de seus quadros, que atuavam como professores na fase de implementação do Núcleo Insikiran. A instituição participou também como parceira no processo de articulação interinstitucional.

O primeiro convênio ajustado em 2001 entre a UFRR, através da interveniência da Fundação AJURI de Apoio e Desenvolvimento da UFRR e o Governo do Estado de Roraima, através da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos (SECD), foi aditivado em 2003 e era destinado à formação dos 60 alunos que ingressaram em julho de 2003. O convênio tinha duração de cinco anos, e foi efetivado em R\$ 700.000,00 (setecentos mil reais). Destinava-se a cobertura de despesas de transporte, alimentação, material didático para os alunos, bem como pagamento de professores e outros. No entanto, o Governo do Estado só liberou o repasse desse recurso em 2004, após duas organizações indígenas que faziam parte do Conselho do Núcleo acionarem o Ministério Público no final de 2003, devido ao prejuízo ocasionado às comunidades indígenas e as organizações indígenas. O professor Marcos Braga [Marcos Antonio Braga de Freitas], professor/coordenador do Núcleo Insikiran, em entrevista concedida no dia 27/02/2009, fez a seguinte declaração sobre o repasse desse recurso da Secretaria para a UFRR:

O outro parceiro nesse processo de manutenção é a própria Secretaria de Educação já que nós estamos qualificando mão de obra para o sistema publico de ensino, então o Estado também tinha que oferecer a contrapartida. Foi então que surgiu o primeiro convênio com a Secretaria de Educação **para a primeira turma**. Só que esse convênio descentralizou recursos em 2004. Porque houve problemas políticos de **resistência**, mudança de secretario, mudança de Governador... Esse convênio ficou atrasado durante... um atraso de três anos sem o Estado descentralizar o recurso. Portanto, não era alegando falta de recursos, mas acho que na minha concepção deveria ser uma resistência... a própria questão indígena, concepções ideológicas por conta de um Estado anti-indígena. Por mais necessidade que ele tem de qualificar seus recursos humanos..” (Marcos Braga entrevista concedida em 27/03/09).

Outro convênio foi estabelecido com a Secretaria de Educação do Estado em 2004, visando o custeio das despesas com os alunos que ingressaram no ano 2004, no valor de R\$-1.209.282 (Hum milhão, duzentos e nove mil e duzentos e oitenta e dois reais), quantia que deveria ser liberada durante cinco anos e seria gasta para o pagamento de recursos humanos, material permanente e material de consumo do Núcleo Insikiran.

Nesse mesmo ano (2001), o projeto de criação do núcleo INSIKIRAN foi submetido à apreciação do Conselho Universitário (CUNI), em 19/12/2001, onde ocorreu a discussão sobre o projeto com questionamentos e sugestões. A apreciação foi descrita no segundo item da ata da reunião, conforme segue:

O presidente passou ao Pró-Reitor de Graduação em exercício, Prof. Luiz Henrique [Luiz Henrique Bezerra da Silva]. O relator, apresentou então, o projeto de criação do Núcleo INSIKIRAN de Formação Superior Indígena, colocando-se à disposição para esclarecimento. Após prolongada discussões, questionamentos e sugestões, o Presidente pediu que se fizesse as considerações finais. O relator acatou algumas sugestões e procederá as alterações no projeto. O Presidente colocou então, o projeto em votação obtendo aprovação unânime (UNIVERSIDADE FEDERAL, 2001, p

Na ata da reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, realizada em 06 de Dezembro de 2002, um ano depois da aprovação do projeto no CUNI, no quarto item consta a apreciação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural, que teve como relatora a professora Maria Auxiliadora Melo. Nessa apreciação são apresentadas sugestões pelos membros do CEPE, onde algumas foram acatadas e seriam incorporadas ao projeto pela Relatora:

O Presidente passou a palavra à Profª Maria Auxiliadora Melo [Maria Auxliadora de Souza Melo] para apresentar este item que trata do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural, porém a profª repassou a palavra ao Prof. Fábio Wankler [Fabio Luiz Wankler] para apresentar a matéria. Após ampla explanação o relator colocou-se à disposição para esclarecimentos. O Prof. Parmênio [Parmênio Carmuça Citó] apresentou várias sugestões das quais algumas foram acatadas e serão incorporadas ao Projeto. O Prof. Vieira [José Augusto Vieira da Costa] e Prof. Paulo Afonso [também fizeram várias considerações. A Profª Ednalva [Ednalva Dantas R da S. Duarte] sugeriu que deveria haver pagamento extra para os professores. Nada mais havendo a ser discutido o Presidente submeteu o Projeto à votação, obtendo aprovação unânime. A representação indígena que estava presente aplaudiu este feito, dada à grande conquista

que este projeto representa para os povos indígenas do Estado de Roraima. O presidente parabenizou-os desejando sucesso e muitas conquistas.(UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2002, p.

Na ata de reunião ordinária do Conselho Universitário, realizada em dezesseis de dezembro de dois mil e três, portanto dois anos depois da aprovação do projeto, no sexto item, foi referendada a Resolução nº 019/03-GR, que aprovou a criação do Curso de Licenciatura intercultural do Núcleo Insikiran. O relator da matéria foi o professor Carlos Alberto de Sousa Cardoso, conforme descreve a ata:

A seguir, passou a palavra ao Prof. Carlos Alberto para apresentar esse item. O Prof. Carlos Alberto apresentou a matéria que trata de referendar a Resolução 019/2003-GR, que aprova a criação do Curso de Licenciatura Intercultural. O relator esclareceu que o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural foi aprovado através da Resolução nº 017/02- CEPE e, que trata da formação de professores indígenas. As atividades do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena centrar-se-ão na implementação do Curso de Licenciatura Intercultural. O curso habilitará o professor a trabalhar na educação básica, tendo como princípio metodológico e aprendizagem pela pesquisa, o que será feito através de projetos pedagógicos. O relator ressaltou a importância social da criação desse curso. Foi repassada a palavra ao representante da APIR¹⁰, Sr. Teomar Mota, e do CIR¹¹, Sr.Norberto, que falaram também do grande avanço que representa este momento para a raça indígena. O presidente parabenizou-os pela conquista e, submeteu a matéria à votação, obtendo aprovação unânime.(UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2003, p.

O prof. Marcos Braga, quando perguntado sobre unanimidade apresentada nas atas que aprovaram a criação do Núcleo Insikiran e do curso de Licenciatura, e sobre a possibilidade de ter existido resistência em relação a essas duas propostas, no âmbito da Universidade Federal de Roraima afirmou:

“[...] Todo e qualquer processo ele tem seus conflitos, seja conflito ideológico, conflito de resistência e quando se trata da causa indígena, com certeza também **deve ter tido** resistência **porque nos vivemos num Estado que é considerado anti-indígena, então, a própria Universidade também tinha esse rótulo.** Então **não foi fácil** a Dora [Prof^a. Maria Auxiliadora de Souza Melo] e sua equipe de consultores, colaboradores e **aliados**

¹⁰ O termo foi copilado conforme esta na ata, no entanto, a designação correta do termo é APIRR- Associação dos Povos Indígenas de Roraima.

¹¹ CIR esta se referindo ao CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA.

romper com isso, com a própria estrutura da Universidade e garantir a criação do núcleo Insikiran. Então, ou seja, claro que na época houve essa demanda pelos Povos Indígenas de Roraima, teve essa decisão, também uma decisão política da Universidade em responder afirmativamente e politicamente a essa demanda, mas com certeza deve ter tido resistência por outros setores administrativos e acadêmico da UFRR[...]"

Apesar da aprovação por unanimidade da criação do Núcleo Insikiran e do Curso de Licenciatura Intercultural, o processo não se mostrou tão tranquilo. O que se observa é que foi permeado pela luta política, no âmbito da UFRR, bem como âmbito da sociedade envolvente.

4.1 Processo seletivo de Licenciatura Intercultural

O primeiro vestibular do curso de Licenciatura Intercultural foi realizado em dezembro de 2002, com ingresso em Julho de 2003 de 60 alunos.

A seleção se constitui como um primeiro momento de conhecimento da realidade dos estudantes, de seus objetivos, de seus interesses e seus conhecimentos prévios. Como se tratava de uma seleção *específica* para indígenas, seria preciso definir os trâmites e os critérios de identificação dos candidatos. No entanto, não pude localizar o edital que definia esses critérios.

O processo seletivo para a licenciatura intercultural do Núcleo Insikiran foi denominado “PROCESSO SELETIVO-LICENCIATURA INTERCULTURAL” divulgado pelo edital de número 026/CPV de 19/12/2002. Foram escritos 236 candidatos e aprovados 60, ou seja, (25,42%) do total de inscritos.

Nesse processo houve inscritos de 10 (dez) regiões do estado: Alto alegre, Amajari, Boa Vista, Bonfim, Cantá, Caroebe, Iracema, Normandia, Pacaraima e Uiramutã. Conforme dados levantados, os inscritos representaram as seguintes regiões:

No Município de Alto Alegre, localizado a oitenta e sete km de Boa Vista, se inscreveram (22) vinte e dois indígenas. Na comunidade do Barata foram (7) sete candidatos inscritos, na área indígena do mesmo nome. Na área indígena do Pium houve cinco (5) inscritos da comunidade do Pium. Da área indígena Taiano, foram (4) quatro da comunidade do Boqueirão; (1) um da comunidade Mangueira, e (4) quatro da comunidade do Sucuba, perfazendo um total de (9) inscritos. Essa região contou também com (1) um representante da área indígena Yanomami, da comunidade Waikas. O total de inscritos da região de Alto Alegre foram (10) dez.

No Município de Amajari, região que se localiza a 158 km da capital, se inscreveram um total de (14) quatorze indígenas: um (1) da comunidade do Cajueiro e (1) um da comunidade Anaro, na área indígena do Amajari; dois (2) da comunidade do Araçá e (1) da comunidade três corações, da área indígena do Araçá; da área indígena Ponta da Serra, (1) um da comunidade Urucuri; (1) um da comunidade São Francisco, da área indígena de São Francisco; (7) sete da área indígena Yanomami, (4) quatro da comunidade Auaris e (3) três da comunidade Yekuana-Auaris.

O município de Boa vista apresentou um total de (39) trinta e nove inscritos, compreendendo as seguintes regiões: a região da Raposa Serra do Sol, teve um total de (3) três inscritos, 1 (um) da comunidade Enseada, (1) um da comunidade Flexalxinho e 1(um) da comunidade Napoleão. Da área indígena de São Marcos houve (21) vinte e um inscritos, referente as seguintes comunidades: Campo Alegre, (4) quatro inscritos, Darora (1) um inscrito, Lago Grande (7) sete inscritos, comunidade do Milho (4) quatro inscritos, comunidade Vista Alegre, (5) cinco inscritos. Na área indígena Serra da Moça, da comunidade indígena do mesmo nome houve 8 (oito) inscritos.

Do município de Bonfim, região situada a 125 km de Boa Vista, foram inscritos 20 candidatos. Da área indígena Alt. Arraia Pium, da comunidade Manoa, (2) dois inscritos; da área indígena Jacamim foram inscritos (4) quatro; (1) da comunidade Água Boa e (3) três da comunidade Jacamim. Da área indígena Manoa, da comunidade que leva o mesmo nome, (6) seis candidatos. A área indígena Manoa Pium, da comunidade Manoa (1) um inscrito. A área indígena Serra da Lua foram inscritos um total de (7) sete candidatos. Um (1) da Cachoeira do Sapo; três (3) Manoa e três (3) do Pium. Perfazendo um total de 20 inscritos da região do Bonfim.

Da região do município do Cantá, a 92 km de Boa Vista, foram inscritos 22 candidatos, todos da área indígena Serra da Lua. Um (1) candidato da comunidade do Campinho. Sete (7) da comunidade do Canaunim. Oito (8) da comunidade Malacacheta. Seis (6) da comunidade Taba Lascada.

O município de Caroebe, a 338 km de Boa Vista, contou com (8) oito candidatos inscritos. Da área indígena Trombetas Mapuer, da comunidade Wai-Wai foram inscritos (2) dois candidatos. Da área indígena Wai Wai, da comunidade do Jatapuzinho foram inscritos (5) cinco candidatos e da comunidade Wai Wai (1) um candidato.

O município de Iracema, região a 93 km da capital teve (1) um inscrito, da área indígena Yanomami, da comunidade Paapiu.

Normandia, município localizado a 185 km da capital Boa Vista, teve um total de (50) cinquenta candidatos inscritos. Da área indígena Baixo Contigo foram (3) três inscritos. Um (1) da comunidade Placa; um (1) da comunidade São Pedro; um (1) da comunidade travessão. Da área indígena Raposa Serra do Sol foram sete (7) da comunidade Aracá da Serra; um (1) da comunidade Banco; um (1) da comunidade Bismarck; três da comunidade Câmara; cinco (5) da comunidade Guariba; um (1) da comunidade Jauari; quinze (15) da comunidade Napoleão; um (1) da comunidade Nova Canaã; um (1) da comunidade Nova do Japo; seis (6) da comunidade Raposa; um (1) da comunidade Raposa II; um (1) da comunidade Teso do Gavião; três (3) da comunidade do Xumina e, um (1) da comunidade Olho D'água. O total da área indígena Raposa Serra do Sol foi (47) quarenta e sete candidatos.

Pacaraima, município situado a 187 km de Boa vista, totalizou 43 candidatos inscritos. Da região indígena Raposa Serra do Sol foram 19 inscritos, seis (6) da comunidade Canta Galo; sete (7) da comunidade do Contão; um (1) da comunidade São Bento; um (1) da comunidade São Miguel da Cachoeira; três (3) da comunidade Taxi; um (1) da comunidade Taxi II. Da área indígena São marcos foram 23 inscritos, sendo um (1) da comunidade Arai; dois (2) da comunidade Bala; um da comunidade Bananal; treze (13) da comunidade Boca da Mata; um (1) da comunidade da Lagoa; um da comunidade Nova Esperança; dois (2) da comunidade Roça; dois (2) da comunidade Santa Rosa. Da área indígena do Urucuri foi inscrito um (1) candidato da comunidade São Jorge.

Do município de Uiramutã, a 299 km de Boa vista, se inscreveram 17 candidatos. O Uiramutã compreende apenas uma área indígena, a Raposa Serra do Sol. Dessa área foram inscritos um (1) candidato da comunidade do Caraparu IV; dois (2) da comunidade Enseada; dois (2) da comunidade Manalai; dois (2) da comunidade Maracanã; dois (2) da comunidade Maracanã I; dois (2) da comunidade Monte Morea; um (1) da comunidade Nova Jerusalém; um (1) da comunidade Pedra Preta; um (1) da comunidade Taboca; um (1) da comunidade Ticoça; dois (2) da comunidade Uiramutã.

Conforme se observa a maior incidência de inscritos foi das regiões de Normandia e Pacaraima, onde está localizada a área indígena Raposa Serra do Sol, possivelmente, pelo fato dessa área concentrar a maior quantidade de comunidades indígenas do Estado.

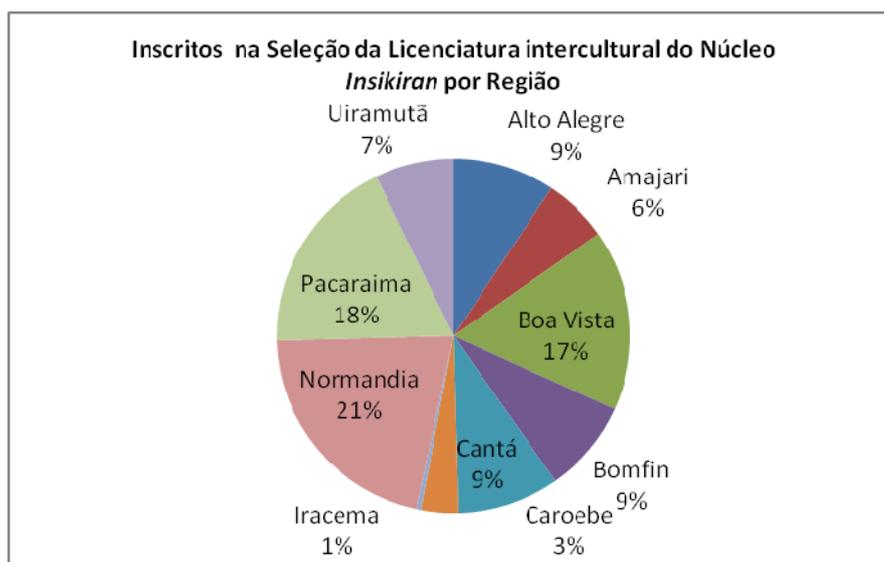


Gráfico 1 – candidatos inscritos por Região
Fonte: Universidade Federal de Roraima (2002).

Quanto ao sexo dos inscritos, a maioria dos candidatos foi do sexo masculino, como demonstrado no gráfico abaixo. No entanto, segundo Paulino (2008) a tendência observada nas últimas sinopses estatísticas da educação superior do INEP (2004, 2005 e 2006), aponta um maior número de matrículas do sexo feminino, no total geral de matrículas no Brasil.

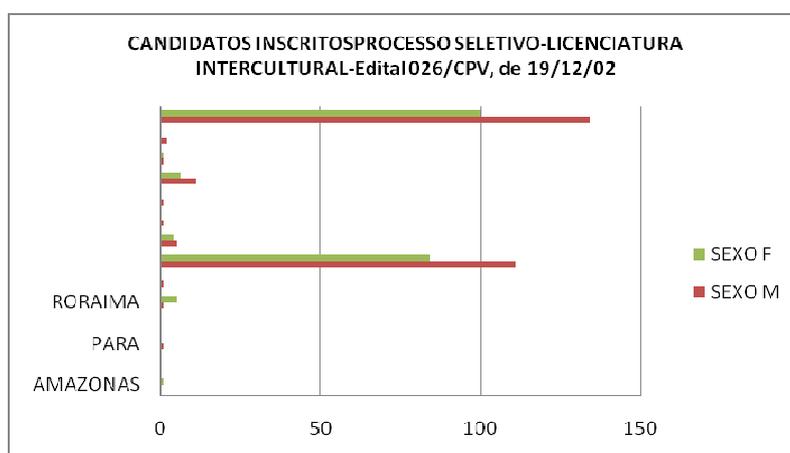


Gráfico 2 – candidatos inscritos por sexo
Fonte: Universidade Federal de Roraima (2002).

O total predominante de inscritos por opção da língua para a prova de redação e entrevista foi o português. Mas, conforme observa-se pelo gráfico, houve um percentual significativo de optantes pela língua nativa, com maior incidência dos falantes de língua Makuxi (etnia predominante no estado), seguidas pelas línguas Wapichana, segunda maior etnia no estado.

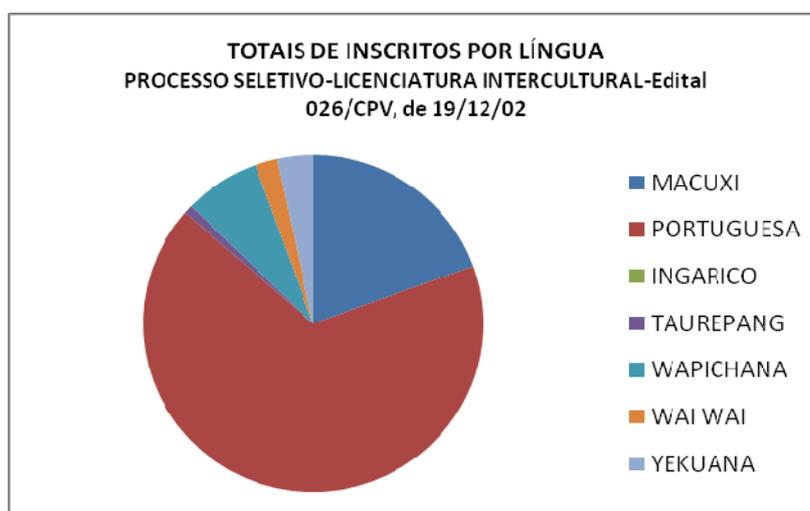


Gráfico 3 – Totais de Inscritos por opção de Língua – prova de redação e Entrevista.
Fonte: Universidade Federal de Roraima (2002).

Cabe ressaltar o fato das línguas Makuxi e Wapichana serem consideradas “línguas estrangeiras” no meio das universidades de nosso país, que tem um perfil etnocêntrico e monocultural, considera como língua brasileira apenas o português. No entanto, para vários povos indígenas, o português poderia ser considerado como língua estrangeira. Se a prova tem o objetivo de verificar supostos conteúdos básicos para que se curse uma universidade, em que este idioma ajudaria o aluno indígena no seu percurso acadêmico? Quais as dificuldades enfrentadas pela licenciatura intercultural ao ministrar conteúdos em português para povos que falam um idioma diferente do oficial?

O processo seletivo contou também com uma prova de redação, de caráter eliminatório, onde o candidato poderia elaborar um texto em sua própria língua. Em termos percentuais, houve uma maior incidência de aprovação para os candidatos que optaram pela língua portuguesa. No entanto, nota-se uma sensível diferença, de cunho qualitativo, quando se leva em consideração o número de inscritos em relação ao número de aprovados por opção de língua. Houve (46) quarenta e seis inscritos que optaram pela língua Macuxi, desse total foram aprovados (16) dezesseis, o que corresponde a um percentual de 34,78% do total de inscritos. Os optantes pela língua portuguesa foram (158) cento e cinquenta e oito inscritos, desse total foram aprovados (89) oitenta e nove candidatos, ou seja, 56,33% do total de candidatos inscritos. Dois inscritos optaram pela língua Taurepang e obtiveram aprovação. Os inscritos optantes pela língua Wai-Wai foram (05) cinco, sendo aprovados nesse processo (2) dois, ou seja, 40% do total de inscritos. Os inscritos optantes pela língua Wapichana, foram (17) dezessete, foram aprovados (05) cinco, ou 29,41%. Os optantes pela língua Yekuana foram (8) oito, aprovados (6), o que corresponde a 75% de aprovados. É possível inferir pelo gráfico abaixo uma incidência maior de aprovação para os inscritos falantes de suas línguas maternas. Nessa fase da seleção foram aprovados 120 alunos.

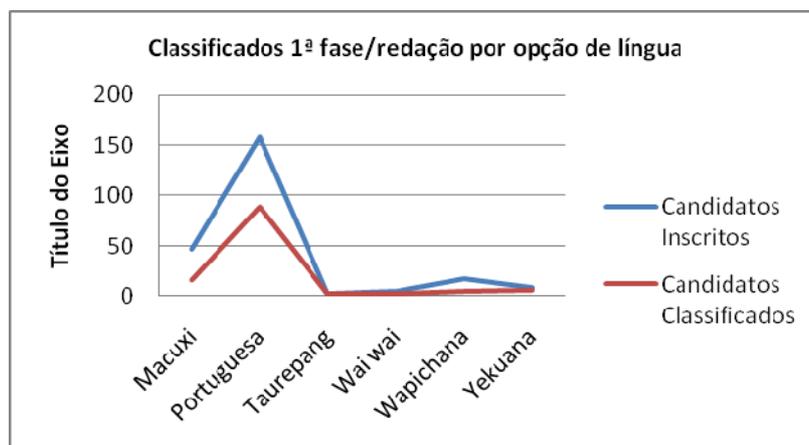


Gráfico 4 – Total de Classificados 1ª fase por opção de língua.

Fonte: Universidade Federal de Roraima (2002).

4.1.1 O perfil sócio-educacional dos candidatos

Após a seleção, com a aprovação de 60 (sessenta) candidatos, foi feito um diagnóstico do perfil sócio educacional dos mesmos. O perfil dos que concorrem a essa licenciatura é bem heterogêneo.

Com relação ao estado civil, 32(trinta e dois) dos candidatos entrevistados responderam ser solteiros. Ou seja, 53,33%. Treze (13) afirmaram ser casado(s), o que corresponde 21,67% dos entrevistados. Oito (8) responderam ser divorciados, 13,33% e sete (7) se abstiveram de responder.

A maioria dos candidatos aprovados afirmou ter cursado o ensino fundamental em escolas públicas. Quarenta e dois (42) candidatos, ou 70%, disseram ter cursado todo ensino fundamental em escola pública. Sete (7) candidatos disseram ter feito supletivo. E dois (2) deles disseram ter feito a maior parte em escolas do ensino público. Nove (9) entrevistados não responderam essa questão.

Quanto ao ensino médio, também prevaleceu o percentual de candidatos que o cursaram em escolas da rede pública, num total de quarenta e seis (46) candidatos, ou seja, 76,67%. Um (1)

candidato disse ter feito o ensino médio no supletivo. Um (1) disse ter feito a maior parte em escola pública. E apenas (1) um afirmou ter cursado a maior parte em escola particular. Dos entrevistados 11(onze) se absteram de responder esse item.

Perguntados sobre curso que os candidatos concluíram no ensino médio, trinta e seis (36) responderam que cursaram o ensino médio normal. Nenhum dos candidatos cursou o magistério parcelado indígena. Doze (12) dos entrevistados cursaram o magistério de 1ª a 4ª série do 1º grau. Cinco (5) dos candidatos responderam ter feito outros cursos. E sete (7) candidatos não responderam a questão.

Quanto ao perfil sócio econômico dos candidatos, a maioria tem renda mensal de 3 a 4 salários mínimos, ou seja, vinte e um (21) candidatos, o que corresponde a 35% dos entrevistados. Dois dos entrevistados recebiam até um salário mínimo. Cinco recebiam de 1 a 2 salários mínimos. Oito candidatos recebiam de 2 a 3 salários mínimos. Seis candidatos recebiam de 4 a 5 salários mínimos. Somente quatro candidatos recebem de 5 a 10 salários mínimos. Nesse quesito quatorze candidatos não responderam.

Perguntados quantos candidatos eram responsáveis pelo sustento da família, quarenta e um (41) candidatos responderam afirmativamente. Oito candidatos respondiam pelo seu próprio sustento e de sua família e onze candidatos não responderam o item.

Sobre a motivação para a escolha do curso, quatro alegaram a baixa concorrência para vagas, cinco alegaram o mercado de trabalho atraente, vinte e dois, ou seja, 36,67% alegaram o prestígio social da profissão. Sete alegaram adequação as aptidões profissionais, dois argumentaram que o salário era atraente, oito disseram ser outros fatores e doze candidatos se abstiveram de responder a questão.

4.2 O projeto político pedagógico do Núcleo INSIKIRAN: a concretização do sonho.

O curso de Licenciatura Intercultural está organizado em tempos/espços diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos cursistas com tempos de formação na UFRR e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes em suas comunidades.

O curso será desenvolvido em cinco anos, simultânea e integralmente, buscando relacionar o conhecimento científico adquirido à realidade das aldeias, através da pesquisa. A proposta a ser desenvolvida possui momentos distintos, mas inter-relacionados, sendo dois anos de formação pedagógica específica e os três anos seguintes correspondem ao processo de especialização em uma de três áreas de Comunicação e Artes.

São considerados alguns princípios no Projeto Político Pedagógico do curso: as expectativas das comunidades e o planejamento participativo; a valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural e o ensino pela pesquisa.

A proposta tem como objetivo o **diálogo intercultural**, fundamentado na troca de experiências e conhecimentos entre os diversos povos indígenas de Roraima e o conhecimento científico ocidental; a perspectiva da **transdisciplinaridade**, que tem como proposta ampliar o diálogo entre as diferentes áreas e conhecimento; a valorização do conhecimento do aluno e as experiências das comunidades e povos indígenas.

Para o desenvolvimento dessa perspectiva o projeto não trabalha com disciplinas. Todo processo pedagógico é desenvolvido através de matrizes conceituais que possibilitariam refletir sobre temas ou problemáticas contextuais, que tivessem como proposta o atendimento das demandas e necessidades de formação das comunidades indígenas.

O Projeto político pedagógico do curso de licenciatura intercultural do Núcleo INSIKIRAN, promovido pela UFRR em Roraima, está dirigido a professores indígenas que estão, ou não, no exercício do Magistério nas escolas indígenas de suas aldeias e que ainda não

tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um Curso Superior.

O curso tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino básico, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza.

A licenciatura Intercultural tem como pretensão a formação de educadores reflexivos, afirmando, para tanto, que:

O currículo do Curso é aberto e flexível, para que seja paulatinamente enriquecido pelas pesquisas realizadas tanto pelos professores cursistas indígenas como pelo professores formadores comprometidos com sua comunidade, que possam intervir em sua realidade de modo a transformá-la, tendo como eixo, a reflexão sobre a prática vivida.” (CARVALHO, FERNANDES E REPETTO, 2008, p.51)

Para a consecução desse objetivo, é considerada necessária a elaboração de diagnósticos de cada comunidade envolvida no projeto de formação a fim de facilitar o planejamento das ações pedagógicas.

Nesse sentido o currículo do curso de licenciatura intercultural deverá estar fundamentado no contexto das comunidades indígenas e o professor cursista será formado para responder a esta realidade específica. Para tornar isso possível, está prevista a utilização de instrumentos culturais construídos no curso, através de um processo de pesquisa. Nesse sentido curso pretende ser um espaço não só para que o professor cursista desenvolva habilidades e competências para atuar em educação, diferenciada e intercultural, mas que estimule a pesquisa e a produção de materiais didático-pedagógicos específicos a sua realidade, que promova sua participação ativa nos projetos comunitários e, enfim, ofereça-lhe um forte estímulo para se tornar um agente promotor da reflexão sobre o processo histórico que vive sua comunidade.” (CARVALHO, FERNANDES E REPETTO, 2008, p.50).

O período de formação está previsto para ocorrer nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, com aulas presenciais e ter continuidade no meio sócio-profissional onde será desenvolvido através dos encontros pedagógicos, realizados nas comunidades.

Nos dois primeiros anos são previstas 08 Etapas de formação comuns a todos os cursistas, denominadas Formação Pedagógica Específica (FPE). Em um período posterior será

desenvolvida a etapa de especialização, contendo as matrizes conceituais de Ciências Sociais, comunicação e arte e ciências da natureza.

As etapas de formação comum estão previstas para ocorrer na Universidade Federal de Roraima, de forma Intensiva e presencial, quando *se* dará a formação pedagógica específica (FPE). No entanto, “isso não implica que a formação pedagógica vá se restringir a esse momento do Curso uma vez que ela deve perpassar também os campos específicos das áreas de concentração.” (CARVALHO, FERNANDES E REPETTO, 2008:60).

No FPE serão abordados os temas de maior relevância para a formação do professor. Segundo o Projeto Político Pedagógico:

Os conteúdos a serem discutidos na área de Fundamentos Pedagógicos têm como proposta ofertar aos alunos conhecimentos que lhes possibilitem desenvolver pesquisas, bem como discutir e dominar de forma crítica os elementos básicos e fundamentais da construção de uma educação intercultural (CARVALHO, FERNANDES, REPETTO, 2008, p.79 - 80).

Os Temas Contextuais a serem abordados foram construídos em várias assembleias, encontros e seminários, promovidos em parceria com as lideranças indígenas, professores, instituições participantes e comunidades indígenas. Essa formação específica é composta por 8 (oito) matrizes conceituais distribuídas da seguinte forma:

Código	Matriz
FPE-1	Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena
FPE-2	Fundamentos pedagógicos da educação escolar indígena
FPE-3	Sistemas de ensino e gestão escolar indígena
FPE-4	Formação de Professores
FPE-5	Material Didático I
CS-1	Gênese (Matriz introdutória da área de Ciências Sociais)
CA-1	Diversidade de linguagens e políticas lingüísticas(Matriz introdutória da área de

	Comunicação e Artes)
CN-1	Meio Ambiente e Qualidade de Vida (Matriz comum área de Ciências da Natureza)

Quadro 4: Formação Pedagógica Específica

Fonte: Carvalho, Fernandes e Repetto (2008)

Nessa fase da formação, que ocorrerá de forma presencial, serão desenvolvidos dois temas contextuais a cada semestre, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto. Cada um desses períodos constará de 18 dias, com 8 horas de aulas, ministradas das 8:00 as 12:00 e das 14:00 as 17:00, com 50 minutos cada aula, perfazendo um total de 144 h/a por tema. Dois temas serão desenvolvidos em 36 dias, totalizando 288 h/a a cada semestre. Nesse momento, ocorre a verificação feita pela auto avaliação do aluno e a avaliação feita pelos formadores. O total de um semestre perfaz 328 h/a.

Em fevereiro de 2004 foi desenvolvida a Matriz Conceitual FPE -2 Fundamentos Pedagógicos da Educação Indígena, coordenada pelo Prof. Maxim Repetto. Essa Matriz Curricular foi elaborada contendo os seguintes pontos: Atitudes, objetivos, metodologia e conhecimentos.

No item que corresponde a *atitudes* a matriz se propôs a:

Analisar criticamente as concepções sobre homem, sociedade, cultura, língua e educação contidas nos projetos políticos pedagógicos e currículos das escolas indígenas; entendimento da educação como processo de construção de conhecimentos; construção de alternativas curriculares contextualizadas às situações socioculturais; bem como desenvolver o planejamento de práticas pedagógicas sustentadas no planejamento participativo, reflexão crítica de sua realidade, em pesquisas e em estudos teóricos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.1).

No item que diz respeito aos *objetivos* propostos pela matriz conceitual foram considerados os seguintes pontos:

Disponibilizar aos alunos conteúdos teóricos básicos para o desenvolvimento de uma prática pedagógica fundamentada nos preceitos legais da educação escolar indígena e na realidade sociolinguística, bem como nas necessidades e projetos societários dos povos indígenas. Proceder à análise crítica dos projetos político-pedagógicos existentes no âmbito das escolas indígenas de Roraima. Elaborar uma proposta de diagnóstico que incluam a história da educação escolar e a situação sociolinguística das comunidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.1)

A Matriz Conceitual utilizou a seguinte *metodologia*: Leitura, discussão e interpretação de textos; participação de trabalhos em grupos com o objetivo de discutir, a partir da experiência do cursista, as situações escolares concretas, bem como buscar alternativas para a sua prática pedagógica etc. Teve como proposta oferecer conhecimentos nas áreas das ciências, sendo descritas as seguintes: “Educação, Antropologia, Lingüística, Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza.”

A proposta está dividida nos seguintes conteúdos: *temas, detalhamento, objetivo e bibliografia*. Cada *tema* contém o *detalhamento* do que foi desenvolvido e o *objetivo* a ser alcançado, bem como a *bibliografia* utilizada para atingir esse objetivo.

O tema “Apresentação da Matriz” foi assim detalhado: “Proposta de Trabalho da Matriz Conceitual FPE – 2 – Fundamentos Pedagógicos da Educação Indígena” e que teve como objetivo:

Apresentar o plano de trabalho desta Matriz (concepção, metodologia e avaliação). Refletir sobre como a proposta da Matriz poderá contribuir para a formação dos professores indígenas do estado Roraima. Realizar discussão sobre as questões levantadas pelos estudantes /professores indígenas, consideradas de relevância para a sua formação na construção de uma educação intercultural. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.1)

A bibliografia que deu suporte para o desenvolvimento desse tema foi:

- Dossiê com diferentes textos sobre as principais posições á respeito da demarcação da Terra Indígena Raposa / Serra do Sol, referentes ao período de dezembro de 2003 a janeiro de 2004.
- SCHÖN, Donald A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. IN: NÓVOA, António (Coordenação). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996. [p. 77-91].
- GARCIA, Carlos Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. IN: NÓVOA, António (Coordenação). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996. [p. 51-76] => 2ª opção de texto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.1)

O segundo tema que estava proposto para ser trabalhado denominou-se “Educação, Projeto Político-Pedagógico e Currículo”. Esse tema foi dividido em dois detalhamentos. O primeiro estava direcionando para definição de “Conceitos, princípios, abordagens” sobre o tema e trazia como objetivo: “discutir as concepções de Educação, Projeto Político-Pedagógico e

Currículo. Realizar uma discussão a respeito de Educação Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Currículo no contexto no Brasil Contemporâneo”. O segundo constava versava sobre “As políticas de educação escolar para os povos indígenas e tinha como finalidade:

Refletir a respeito da relação entre educação e currículo (no contexto das escolas indígenas) e a ideologia da nação (políticas de branqueamento, mistura de raças, políticas de assimilação e/ou integração, de pluralismo cultural etc.). Discutir a relação entre o reconhecimento dos povos indígenas na CF e a política de educação. Refletir sobre as diferentes vertentes de políticas de revitalização cultural e lingüística. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.1)

A bibliografia programada para apresentação e discussão desses temas foi a que segue:

- MONTE, Nietta Lindenberg Monte. *Textos para o currículo escolar indígena*. IN: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.) *Práticas Pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global Editora, 2001. (série antropologia e educação) [p. 47-69].
- SOUZA, José Agnaldo Gomes de. *Autonomia é aquela que a gente adquire dentro duma organização nossa*. IN: VEIGA, Juracilda & D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (Orgs). *Escola indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de estudos da Linguagem / UNICAMP, 2003. [53-56]
- ROCHA, Leandro Mendes. *Política indigenista no Brasil: 1930-1967*. Goiânia: UFG, 2003. [p. 39-48]
- CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro. *A educação escolar indígena no contexto da política de integração harmoniosa: 1973-1993*. Brasília: FUNAI / CGDOC, 2003.
- PIANTA, Isaac da Silva. *Autonomia, para a gente, é ter uma escola com o nosso próprio pensamento*. IN: VEIGA, Juracilda & D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (Orgs). *Escola indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de estudos da Linguagem / UNICAMP, 2003. [57-59]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.1)

O terceiro tema a ser desenvolvido denominou-se “Princípios e fundamentos pedagógicos da educação escolar indígena” e foi composto de cinco detalhamentos: conceito de autonomia, conceito de interculturalidade e conceito de transdisciplinaridade, gestão participativa e pesquisa e diagnóstico. Para o conceito de autonomia foi proposto o seguinte objetivo: situar a educação escolar no contexto dos movimentos sociais indígenas de luta por autonomia. Para o conceito de interculturalidade o objetivo era: discutir a relação escola / sociedade / cultura. Discutir a situação de culturas em interação. Com relação a gestão participativa foi considerado o seguinte objetivo:

Discutir a gestão participativa como diretriz ou paradigma, tanto para a construção do projeto político-pedagógico como do currículo. Tratar das questões referentes à formação dos professores visando a relação com as instâncias do Estado, sejam as de execução (MEC, FUNAI e secretarias de educação), sejam as de controle e participação social (conselhos de educação escolar indígena, a Comissão Nacional de Professores indígenas etc). Identificar as funções do professor indígena, em relação às demandas internas e externas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.3)

E para pesquisa e diagnóstico o objetivo foi elaborado da seguinte forma:

Realizar discussão sobre a importância da formação de professores reflexivos quanto às políticas públicas e [o] cotidiano escolar. Refletir sobre o papel da pesquisa para o planejamento, a prática pedagógica, e a construção de material didático específico para as escolas indígenas. Debater sobre as concepções e alternativas de diagnóstico e a importância destes estudos na definição de metodologias de ensino de línguas (português como 1ª ou 2ª língua e línguas indígenas como 1ª ou 2ª línguas). (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.3)

A bibliografia utilizadas para nortear esses dois temas e cinco detalhamentos foi dividida da seguinte forma. Para o conceito de autonomia:

- MARÉS, Carlos Frederico de Souza. *As novas questões jurídicas nas relações dos estados nacionais com os índios*. IN: LIMA, Antônio Carlos de Souza. & BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002. [p. 49-61].
- SILVA, Rosa Helena Dias da. *Escola indígena: um caso particular de escola*. IN: D'ANGELIS Wilmar. VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas / São Paulo: ALB / Mercado de Letras, 1997. [p. 169-183]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.3)

Para o conceito de interculturalidade:

- SOUZA, Isabel Porto de. & FLEURI, Reinaldo Matias. *Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural*. IN: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Porto Alegre: DP&A, 2003. [p.53-84].
- HALMENSCHLAGER, Vera Lucia as Silva. *Etnomatemática: uma experiência educacional*. São Paulo: Summus, 2001. (capítulo: Acerca das desigualdades educacionais em função de raça ou etnia) [p. 25-51]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.3)

Para subsidiar o conceito de transdisciplinaridade:

- “IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001. (2. ed.) [p. 73-94].
- CUNHA, Pierlângela Nascimento da. *Para manter um projeto político-pedagógico, precisa autonomia; para ter autonomia, precisamos terra*. IN: VEIGA, Juracilda & D'ANGELIS, Wilmar da Rocha (Orgs.). *Escola indígena, identidade étnica e autonomia*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil; Instituto de estudos da

Linguagem / UNICAMP, 2003. [61-64]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.3)

Para nortear as discussões referentes a perspectiva da gestão participativa foi utilizada a seguinte bibliografia: “BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é participação*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (8.ed.) [p.17-19, 18-26 e 63-75] e PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento Dialógico*. São Paulo: Editora Cortez, 2002.”E, para compreensão da temática pesquisa e diagnóstico: “GUIMARÃES, Susana Martelletti Grillo. *A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática dos professores Xerente*. Brasília: FUNAI / DEDOC, 2002. 137p. (capítulo 5: Análise das entrevistas com lideranças das aldeias e pais de alunos) [p.75-87].” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.4)

O quarto tema foi denominado “Ensino Médio e os Povos Indígenas”. O detalhamento referente a esse tema foi determinado da seguinte forma: antecedentes históricos: as experiências de ensino médio para indígenas em Roraima. A construção coletiva de uma proposta de política para o ensino médio das escolas indígenas em Roraima. Não foram determinados o objetivo e nem a bibliografia para esse tema.

O quinto tema proposto pela Matriz Curricular FPE.2, foi “Ensino Superior e os Povos Indígenas.” O detalhamento consistiu em apresentar os Cursos de formação superior específicos para indígenas (o caso dos cursos de Licenciatura). Políticas de Ação Afirmativa (Vestibular diferenciado ou sistema de cotas / vagas especiais para indígenas em cursos regulares do ensino superior). Como objetivo desse tema foi proposto:

Refletir sobre as experiências de cursos de ensino superior específicos para indígenas, particularmente sobre a formação de professores. Refletir sobre as políticas de ação afirmativa e as suas possibilidades de combate à discriminação racial e étnica no Brasil. Discutir as semelhanças e diferenças entre sistema de cotas / vagas especiais para negros e indígenas.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.5).

Para subsidiar o detalhamento proposto foi utilizada a seguinte bibliografia:

- “GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil*. IN: SOUZA, Jessé (Org.). *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*. Brasília: Ministério da Justiça / PENUD, 1996. [p. 233-242]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004, p.5).

Uma vez elaborada essa matriz, foi efetivada pela primeira vez no período de 02/02/2004 a 21/02/2004, por ocasião do ingresso da primeira turma de professores cursistas.

4.3 A dinâmica do curso de licenciatura intercultural

Ao final da primeira experiência de execução da matriz do curso, foi elaborado um relatório descrevendo as atividades desenvolvidas, as impressões e as opiniões dos professores formadores sobre sua aplicação. Abaixo é feita a transcrição de partes do relatório das atividades, que dão uma idéia de como as atividades são desenvolvidas nesse contexto:

No dia 02/02/2004, segunda-feira, durante o período da manhã foi feita a apresentação da Matriz conceitual, no Malocão¹², os alunos desenvolveram atividades de trabalho em grupo e foram dispensados para o almoço. No período da tarde foi feita a apresentação dos trabalhos em grupos.

Em 03/02/2004, terça-feira, mais uma vez as atividades foram desenvolvidas no Malocão. Das 8:30 hs as 9:00 hs foi feita apresentação do vídeo “Ou vai ou racha”. Das 9:00 hs as 10:00 hs foi feito trabalho em grupo. No período de 10:30 as 12:00 hs foi feita apresentação plenária e debate. O coordenador faz o seguinte relato desse momento de ministração da Matriz: “ Me parece que as aulas são muito extensas, com duas turmas juntas a dinâmica fica meio devagar. Os tempos são extensos, as pessoas bocejam, cochicham, conversam, saem, compram lanche, vão ao banheiro, prestam pouca atenção e os alunos estão sonolentos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004 a, p.1).

Na ministração dessa Matriz Conceitual (FPE 4) estava sendo feita uma filmagem pelo professor Luiz Otavio [Luiz Otavio Pinheiro da Cunha]¹³, que foi questionado pelos alunos sobre a filmagem feita.

Na tarde, desse mesmo dia, a aula teve início as 14:30 hs com a continuação dos trabalhos em grupos. As 15:00 hs foi feita uma visita a nova sede do Núcleo Insikiran, com a presença de 20 alunos. Foi realizada leitura do dossiê Raposa Serra do Sol, como atividade LPT (Leitura e Produção de Textos), ministrada pela professora Isabel [Isabel Maria Fonsêca Gondinho]¹⁴. As

¹² Malocão é um espaço de convivência dos índios nas dependências da UFRR.

¹³ Na época o professor era consultor externo do Núcleo Insikiran e Mestre em Educação, vinculado a FUNAI

¹⁴ A professora era substituta do Núcleo Insikiran e, na época graduada em letras .

17:00 hs foi feita a apresentação dos textos. A professora, Isabel fez o seguinte comentário sobre a atividade:

[a professora considerou positivo] ter pontos para orientar o exercício dos alunos e eles escolherem os temas e pontos de debate.[a professora considerou negativo] professor pede exercício e outros aplicam, traz planilha e alunos preenchem. Assim não se discute o aproveitamento didático do exercício . Como fazer exercício de leitura, estudo, no meio das atividades diárias de cada tema dentro da matriz? (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004 a, p.1).

Para finalizar, foi proposto um exercício em que cada grupo escolheu cinco temas para debate.

Na manhã do dia 04/02/2004, quarta-feira, foi proposto trabalho em grupo sobre os pontos do exercício ministrado na tarde anterior. Foi dado um intervalo e após os alunos desenvolveram a escrita de textos individuais. Posteriormente, foram liberados para almoço. Nesse mesmo dia, as 14:00 hs, foi realizada a apresentação dos trabalhos em grupo e cada aluno escreveu um texto dissertativo sobre o dossiê Raposa Serra do Sol. As 16:00 foi desenvolvida a seguinte dinâmica: em roda foram trocados os textos, fez-se a leitura dos textos individuais e outra pessoa comentou o texto e escreve no texto o comentário feito. Esse dia foi finalizado com os conteúdos de análise de forma e fundo e de leitura e compreensão de leitura.

No dia 05/02/2004, quinta-feira, a atividade teve início com a formação de seis grupos. Das 8:20 as 10:15 hs, foi feita leitura em grupo seguido do intervalo. Das 10:30 as 11:30, foi feita a apresentação dos grupos, com 10 minutos para cada grupo apresentar as idéias e discussão sobre o texto lido. das 11:30 as 12:30 foi feito um debate. As 14:30 hs foi retomada as atividades, e feito um debate sobre conceitos e frase do Gadotti[Moacir Gadotti]. As 16:00 foi feita a revisão de ementa.

No dia 06/02/2004, sexta-feira, as 8:30 hs foi retomada a discussão do dia anterior. Foram ministrados os conceitos de P.P.P. [Projeto Político Pedagógico], metodologia e planejamento. As 10:00 foi desenvolvido um trabalho em grupo, onde os alunos demonstraram a preocupação de ler textos que dessem subsídios ao trabalho no Ensino Médio. Os alunos foram divididos em duas turmas A e B. ficando a A com exercício e planejamento da matriz [curricular] para seus

alunos. A turma B desenvolveu uma discussão teórica sobre currículo e contradições da proposta do P.P.P do curso. As 14:30 foram retomados os trabalhos, com atividades em grupo, quando se trocaram idéias e foi feita discussão sobre a validade das propostas de fundamentos do PPP. As 16:00 hs ocorreu a apresentação dos trabalhos em grupos.

Dia 07/02/2004, sábado, realizou-se uma reunião onde houve de articulação pedagógica com os professores formadores.

As atividades dessa matriz retornaram na segunda feira, dia 09/02/2004, sendo feita, das 8:00hs as 10:00hs a discussão final do planejamento. Das 10:00 as 12:00 hs ocorreu a leitura de texto do Garcia¹⁵. A tarde, das 14:00hs as 16:00hs ocorreu uma plenária, seguida da produção de um texto com o tema: “ A diversidade na formação do Professor”.

Terça feira dia 10/02/2004, foi apresentado o tema “o que é o PPP”, ocorrendo a leitura do texto do Sousa e das 10:00 as 12:00 foi realizada uma plenária. Na tarde desse dia, das 14:00 hs as 16:00, hs foi feita a produção de texto individual. E, das 16:00 hs as 18:00 hs, a dinâmica de leitura e troca de textos. O tema dos textos produzidos foi “O que é o PPP”.

Dia 11/02/2004, quarta feira, foram feitos dois debates. O primeiro sobre os conceitos de: projeto político pedagógico, educação e planejamento. O segundo sobre o texto: “construção do projeto político pedagógico”. Depois, foram debatidas a participação da comunidade e as experiências dos alunos. A tarde os alunos fizeram um texto dissertativo, em duas paginas, relativo a seguinte situação:

Depois do módulo de aulas do Insikiran, voltamos a comunidade. Na reunião da escola se discute sobre o P.P.P. e os colegas e comunidade pedem para você explicar o que é esse P.P.P. Mas você tem pouco tempo e deve entregar um texto para análise da comunidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004 a, p.2).

Durante essa atividade, o coordenador pediu que fosse observada a estrutura do texto e as idéias principais para se entender o que é o PPP.

¹⁵ GARCIA, Carlos Marcelo. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. IN: NÓVOA, António (Coordenação). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1996. [p. 51-76] => 2ª opção de texto

No período das 16:15 as 18:00, as aulas foram ministradas pelo prof^o Chateaubriand Nunes Amâncio¹⁶. As 16:30 hs o professor dividiu os alunos de dois em dois grupos para a leitura de dois textos : “O drama do ensino da matemática” e “Os problemas da educação matemática”.

No dia 12/02/2004, quinta feira, ocorreu uma discussão sobre conceitos do PPP. Das 10:00 as 12:00 foi realizado um trabalho em grupo onde se deveria pensar um roteiro para desenvolver uma discussão sobre o PPP e como levar essa discussão para a escola. A tarde foi feita a apresentação dos grupos. E a leitura em grupo do texto: “O Projeto Político Pedagógico e a Gestão escolar”.

Dia 13/02/2004 aconteceu a apresentação do trabalho em grupo, definido no dia anterior. Das 10:00hs as 12:00 hs foi realizado um debate sobre o PPP, quando foi colocada a perspectiva pessoal de cada aluno. A tarde aconteceram aulas ministradas pelo prof. Fabio Almeida de Carvalho¹⁷ sobre o que é resenha, o que é síntese, o que é resumo e a explicação do texto Sergio Sá¹⁸ sobre PDPI [Programa Demonstrativo dos Povos Indígenas].

No sábado, dia 14/02/2004, no período da manhã foi realizada uma discussão sobre técnicas de pesquisa para o levantamento e diagnóstico de comunidades. As 10:00 hs foi feita a leitura individual [de ou sobre] currículo.

No dia 16/02/2004, segunda feira, no período da manhã (8:30 as 12:00), foi feito um debate respondendo questões sobre currículo, tendo como base um texto de Nietta Monte. A tarde deu-se continuidade ao debate, com uma plenária realizada [com ou pelo] alunos. Terça feira, dia 17/02/2004, das 8:30 as 10:00, ocorreu um debate. Das 10:00 as 12:00, foi realizado um trabalho em grupo com leitura, discussão e fichamento do texto: “As Culturas Negadas e Silenciadas No Currículo¹⁹”. No período da tarde, no auditório da UFRR, ocorreu um seminário denominado “*Seminario Formação em Ensino Superior*”, sendo realizada uma mesa redonda coordenada pelo prof. Fabio Carvalho, tendo como palestrantes: Zineide, Sobral, Rodrigo e

¹⁶ Professor substituto do Núcleo Insikiran, e na época doutorando em matematica.

¹⁷ Nesse período o prof. Fabio ocupava a Coordenação do Núcleo Insikiran.

¹⁸ Sergio Sá, em 02/12/2002 era assessor técnico desse projeto, conforme o site: <http://www.brasiloeste.com.br/noticia/317/>

¹⁹ SANTOMÉ, Jurjo Torres. *As culturas silenciadas e negadas no currículo*. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2003. (5ed.) [p. 159-177]

Pierre. A noite ocorreu o planejamento, CNI e FPE pelos professores [formadores]. Dia 18/02/2004, no auditório da UFRR, foi dada continuidade ao “Seminário e feita uma mesa redonda com as Organizações Indígenas. A tarde houve no mesmo auditório foi realizada uma mesa redonda com Leandro Mendes da Rocha²⁰ e Socorro Pimentel da Silva²¹.

No dia 19/02/2004, ocorreu nas salas do bloco III da UFRR, uma mesa redonda tendo como debatedores o professores: Ana Lúcia e Carlos, onde foi apresentado o tema níveis e modalidade de ensino. A tarde foi realizada no auditório da UFRR, outra mesa redonda e foi feita a avaliação.

Dia 20/02/2004, foi realizada uma mesa redonda com os professores Maxim Repetto, Luiz Otavio, Ednalva [Ednalva Dantas R da S. Duarte], Valcir ETF [Escola Técnica Federal] . A tarde, não houve atividades.

No dia 21/02/2004, no auditório da UFRR, foi realizada a avaliação final e a auto-avaliação pelos cursistas. O relatório aponta observações e duas propostas feitas pelo coordenador da Matriz. A primeira diz respeito a sugestões para a dinâmica das aulas e um cronograma de realização das atividades:

É muito importante a dinâmica de aulas para manter não apenas atenção do aluno, mas capacidade de trabalho e análise, sem ficar pesado e cansativo. Por este motivo sugiro como proposta “ideal” (que não tem que ser seguida necessariamente) a seguinte dinâmica para um dia de trabalho, abstraindo as horas de intervalo:

08:00 – 11:00 leitura individual e/ou grupal;

11:00 – 12:00 debate em grupos;

14:00 – 15:00 debate em plenária, a turma toda, sob pontos já ressaltados nos grupos;

15:00 – 16:00 escrita de textos individuais, síntese individual

16:00 – 18:00 exercício de leitura e correção coletiva dos textos/idéias

Ou então blocos horários mais regulares: manhã 08:00 a 10:00 / 10:00 a 12:00 / tarde 14:00 a 16:00 / 16:00 a 18:00. Em cada bloco desenvolve uma atividade, respeitando assim os intervalos e horários. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004 a, p.3).

A segunda proposta refere-se a avaliação da dinâmica de troca dos textos:

²⁰ Leandro Mendes Rocha, professor da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da UFG. nessa época consultor externo do Núcleo *Insikiran*.

²¹ Maria do Socorro Pimentel da Silva, consultora externa do Núcleo *Insikiran* e professora da Faculdade de Letras da UFG.

Quanto as atividades de *leitura e produção de textos*, achei muito interessante a seguinte dinâmica praticada em sala de aula: Se lê um texto e depois do debate coletivo, se escrevem textos individuais, sem nome (ou ele não é lido posteriormente), fazendo uma análise ou síntese ou outro gênero. Em roda se trocam os textos. Cada aluno faz leitura de textos individuais que tem na mão. Uma outra pessoa comenta o texto e o leitor escreve no final do texto o comentário feito. O comentarista, sem saber de quem é o texto, faz análise de forma e fundo, e ainda de leitura e compreensão de leitura sobre a pessoa que leu o texto. Ao final o texto retorna ao autor. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, 2004 a, p.3).

Essa primeira experiência indica a dinâmica de funcionamento do curso, que tem sido submetida a avaliações e modificações.

4.4 A estrutura do curso de Licenciatura intercultural e suas transformações

Durante esse período de constituição do Núcleo Insikiran o projeto do curso de Licenciatura intercultural passou por revisão e houve a inclusão de três temas, denominados Matriz introdutória das áreas de especialização, ou seja, na área de formação específica: Gênese, na área de Ciências Sociais; Diversidade de Linguagem e Políticas Lingüísticas, na área de Comunicação e Arte; Meio ambiente e Qualidade de Vida, na área de Ciências da Natureza. A disciplina denominada Material didático passou a compor a Área de Especialização da matriz conceitual Ciências da Natureza. Houve também mudança de denominação do Tema “Prática de Ensino” para “Projeto de Estágio Curricular Supervisionado”.

Nos três últimos anos desenvolveu-se a área de especialização, com cada matriz conceitual da área de especialização composta de 6 (seis) Temas Contextuais e mais a disciplina Elaboração e Produção de Material didático. Cada tema é ministrado nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, com 144 horas de aulas presenciais, por tema, ministradas na UFRR, e 20 horas/aula por tema, de aulas ministradas nos encontros pedagógicos nas comunidades. O resultado final de aulas ministradas por tema é de 164 h/aulas. Ao final dessa etapa de três anos, cada área de especialização terá um total de 1.312 hs/aulas.

A Formação Específica tem o seguinte formato:

Na área de especialização em Ciências Sociais são vistos os seguintes temas contextuais: Povos indígenas nas Américas, Povos indígenas no Brasil, Povos indígenas em Roraima, Novos projetos Econômicos em terras Indígenas; Qualidade de vida: meio ambiente; Qualidade de vida: saúde, Elaboração e produção de material didático na área das ciências humanas.

Na área de especialização em Ciências da Natureza, são vistos os seguintes temas contextuais: Conceitos em Ciências I, Ciências e Diversidade, Conceitos básicos nas Ciências II, Fenômenos naturais, Uso do meio e Qualidade de vida; Saúde e Qualidade de vida, ciências e tecnologia.

Na área de especialização em Comunicação e Artes, são vistos os seguintes temas contextuais: Descrição e documentação de línguas; Linguagem e a construção da identidade; Arte, Cultura e Sociedade; Dialogia e construção social das linguagens, Criação artística I; Criação artística II.

As aulas do núcleo de formação pedagógica específica (FPE) e do núcleo de especialização são realizadas nas comunidades, nos meses de (maio/novembro), nos denominados encontros pedagógicos, quando são ministrados dois temas contextuais das respectivas áreas (FPE/ESPECIALIZAÇÃO), durante 5 dias, com 40 h/aula por semestre, que num total de 8 semestres totalizam 320 h/aula.

Quanto ao processo de avaliação, na segunda Oficina Pedagógica, realizada no UFRR no período de 12 a 14 de maio de 2003, foram considerados os direcionamentos pedagógicos do Núcleo Insikiran, que contou com a presença das seguintes pessoas e instituições:

Ocorreu, nos dias 12, 13 e 14 de maio de 2003, no Bloco IV da UFRR e no auditório da FUNAI em Boa vista, o II Encontro Pedagógico do Núcleo Insikiran de Educação Superior Indígena, que contou com a participação de professores de diversos departamentos da UFRR: DLV: Fábio Almeida de Carvalho, Isabel Maria Fonsêca, Cátia Monteiro Wankler; DLEI: Parmênio Camurça Citó; CS: Maria Auxiliadora de Souza Melo, Elaine Moreira; História: Maria Luiza Fernandes, Francisco de Paula Brito, Jaci Guilherme Vieira; Biologia: Ise de Goreth Silva; Física: Roberto Câmara; Geografia: Fábio Wankler e Luiza Câmara Neta; de alguns colaboradores de outras instituições: FUNAI: Sara Lima e Gonçalo Teixeira (RR) e Luiz Otávio de Sousa (Brasília); CEI-SECD-RR: Edite da Silva Andrade; SECD-RR: José Ayrton da Silva Lima e Jovina M. dos Santos; bem como de outras instituições de ensino superior: Chateaubriand Amâncio, da UNESP, e Maria do Socorro Pimentel, da UFGO, senão

também de representantes de organizações indígenas: Sobral André (OPIR), Alvino Andrade e Maxim “Lautaro” Reppeto.²²

Nesse encontro pedagógico foi discutido e considerado o processo de avaliação e a forma de inserção das comunidades indígenas nesse processo. Conforme relatório produzido naquela ocasião ficou decidido que:

No que tange à avaliação, foram discutidos os instrumentos: **portfólio, avaliação inicial, fichas de acompanhamento individual, auto-avaliação, síntese e avaliação das comunidades**. Quanto a essa última modalidade, deliberou-se que, em razão de as comunidades necessitarem de um tempo, a fim de que se discuta sobre os objetivos do Projeto e da finalidade da avaliação dos cursistas, será feito um trabalho de esclarecimento que durará entre seis meses e um ano. Quando finalmente houver a compreensão de que as comunidades estejam suficientemente cientes de seu papel na confecção dessas novas metodologias de avaliação, esta etapa será implementada. Acordou-se que serão aplicados os instrumentos vigentes nas Resoluções específicas da UFRR, que aprovam com média mínima cinco (5,0) e, por mérito, com média igual ou superior a sete (7,0). Decidiu-se pontuar de acordo com a tabela que segue, que considera o **Portfólio** um instrumento que abrange a avaliação inicial + processo de produção do aluno + ficha individual do aluno + síntese “final”, com valor total = 8. O cursista se auto-avaliará no processo e esta avaliação tem valor =2, o que perfaz um total =10.”²³

O Projeto Político Pedagógico do Núcleo Insikiran determinou que o processo de avaliação devesse se realizar de forma contínua pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho do Núcleo, tendo como base os relatórios dos docentes e dos cursistas e as pastas individuais de acompanhamento. Segundo o Projeto, esse processo de avaliação deveria contar, também, com a participação do corpo docente do Núcleo, dos cursistas, das comunidades indígenas e da Coordenação Geral do Núcleo Insikiran. O Projeto Político Pedagógico enumera algumas propostas para o acompanhamento do cursista, e coloca que estas ações deveriam ser testadas na prática, e podendo ser remodeladas ou transformadas no decorrer do processo de formação.

²² UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Núcleo *Insikiran* de Formação Superior Indígena. Relatório da II Oficina Pedagógica realizada de 12 a 14 de maio de 2003.

²³ (UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Núcleo *Insikiran* de Formação Superior Indígena. Relatório da II Oficina Pedagógica realizada de 12 a 14 de maio de 2003.)

O Núcleo de Formação Pedagógica Específica (FPE) terá uma carga horária total de 1.312 h/aulas e 60 minutos, executadas num período de dois anos e o Núcleo de Especialização terá carga horária idêntica, a ser desenvolvida em três anos. As duas etapas de formação totalizam 2.624 h/aulas.

No final dos meses de fevereiro e agosto, após cada etapa cumprida das aulas presenciais, os alunos desenvolvem atividades acadêmicas e científico-culturais, através da realização de um seminário de quatro dias, com duração de 25 h/aulas. Em oito semestres serão totalizadas 200 h/aulas nesta modalidade. Ao final, de cada seminário, são elaborados dois documentos: relatórios e trabalhos em grupo, e apresentação das discussões plenárias .

A prática de pesquisa é realizada nos meses de março/junho e setembro/dezembro, nas comunidades, computando 50 h/aula por semestre, o que em oito semestres, totalizam 400 h/aulas. É elaborado, pelo aluno, um relatório de pesquisa que deverá ser entregue a cada semestre, primeiro nos encontros pedagógicos, e ao final de cada semestre, ou trabalho final de tema contextual, nos dois primeiros anos.

O Estágio Curricular Supervisionado é colocado como uma proposta em construção, que procura dialogar com outras experiências interculturais. Os estágios supervisionados serão realizados nas próprias escolas indígenas onde o cursista trabalha, devendo acontecer nos dois primeiros anos do período de especialização do curso. O estagio é o momento em que o cursista deverá construir uma proposta pedagógica que tenha elementos de atividade específica e limitada pelo tempo e, pela realidade da escola e da comunidade onde leciona. Esse momento envolve importantes aspectos metodológicos e de reflexão da qual fazem parte o diagnóstico e o planejamento. Ou seja, o projeto deverá levar em consideração a realidade específica de cada povo indígena envolvido direta ou indiretamente com a execução da proposta, onde deve haver a preocupação de adequar as metodologias e atividades ao nível de escolaridade, de conhecimentos culturais e aos objetivos da proposta.

O Estágio Curricular está estruturado em 4 (quatro) fases com um total de 400 horas/aulas. Para os alunos que estão trabalhando em sala de aula, ocorre a diminuição da carga horária, para 200 horas/aula. Baseado na Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação, de 19 de fevereiro de 2002, o Projeto Político-Pedagógico afirma que “Esta resolução estabelece

uma carga horária de 400 horas de estágio curricular supervisionado, a serem cursadas a partir do início da segunda metade da integralização dos créditos do curso. Para os professores que já estão em sala de aula a lei reduz essa exigência para 200 horas de estágio curricular supervisionado” (Projeto Político-Pedagógico, 2008, anexo II).

O objetivo do Estágio Curricular Supervisionado é a experimentação de um planejamento pedagógico e/ou o exercício profissional. As quatro fases do Estágio Curricular serão desenvolvidas através da prática de pesquisa e ação. Na primeira fase será feito um diagnóstico com o objetivo de levantar dados e informações sobre a escola, para que possam ser identificadas suas potencialidades, problemas e necessidades, buscando facilitar a escolha de alternativas para as demandas encontradas.

O diagnóstico deve estar voltado para o estudo e compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, pela escola e pela comunidade. Trata-se de uma atividade em que o professor vai observar um fato social relevante para a escola e para a comunidade. (CARVALHO, FERNANDES E REPETTO, 2008:139).

Um aspecto importante desse momento do diagnóstico é que deve ser desenvolvido a partir de um aspecto pré-definido nos diagnósticos realizados na primeira etapa de formação na Licenciatura intercultural, ou seja, a etapa de formação, nas seguintes áreas de estudo: situação sociolinguística das comunidades; dinâmica sócio-cultural das comunidades; gestão escolar e situação das escolas indígenas; materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas; e situação sócio-ambiental das comunidades.

O diagnóstico possui uma proposta de roteiro que pode ser revisada e adaptada, desde que justificada, à realidade de cada povo e comunidade envolvida no processo. Ao final dessa primeira etapa deverá ser entregue o CADERNO DE REGISTRO DO ESTAGIO CURRICULAR I, contendo as reflexões sobre o processo de estudo e a análise das deficiências e dificuldades pedagógicas da escola-comunidade, junto a um balanço final de conclusão das reflexões feitas.

A segunda fase a ser desenvolvida através do Estágio curricular Supervisionado consta da elaboração de uma proposta pedagógica e/ou ação (projeto) a partir anotações/observações feitas no Estágio Curricular em sua primeira fase e “da análise e reflexão

sobre as formas culturais próprias de ensinar e aprender, identificar um problema que vem interferindo na comunidade. Nessa etapa, o aluno deverá produzir o Segundo Caderno de Registro Reflexivo do Estágio, fazendo uma análise do processo de debate, estudo e construção da proposta pedagógica. Ao identificar o problema em sua comunidade o cursista fará a definição de um tema que contextualize a realidade da escola e da própria comunidade, dentro de uma perspectiva transdisciplinar, objetivando buscar soluções de forma integrada para a dificuldade encontrada.

Ao final, o cursista deverá entregar o CADERNO DE REGISTRO DO ESTAGIO CURRICULAR II, o qual deverá conter as reflexões sobre o processo de criação da proposta pedagógica e/ou ação e um balanço final, como conclusão. Deverá ser entregue a proposta pedagógica separada do caderno.

A terceira fase de desenvolve do Estágio Curricular Supervisionado será a fase de execução do projeto pedagógico, sempre levando em conta os anseios e expectativas da comunidade e da escola do cursista. O cursista irá sistematizar reflexões sobre a execução do projeto e elaborar um terceiro caderno o qual deverá conter as reflexões sobre a execução do projeto pedagógico e um balanço com suas conclusões.

Na ultima fase do Estágio Curricular Supervisionado será feito um Relatório de Sistematização Final da Proposta. O cursista produzirá um texto onde analisa os caminhos percorridos até a elaboração do projeto, que compreende o seu momento inicial, a discussão com a comunidade e sua execução.

Um dado importante relativo ao Estágio Curricular Supervisionado é a proposta de envolvimento de toda a comunidade do cursista. Esta deverá participar da criação do projeto e do acompanhamento do estagiário. A cada fase de desenvolvimento do Estágio Curricular o cursista deverá apresentar e discutir, de forma regular, junto com sua comunidade e escola a construção da proposta. Ao final de cada processo de discussão o estagiário preencherá a ficha da comunidade para Acompanhamento do Estágio, contendo, de forma resumida, o debate em torno do trabalho, que deverá ser assinada por todos os participantes da reunião.

O Núcleo Insikiran formou a primeira turma no dia 27 e 28 de março de 2009, que havia sido iniciada com 60 alunos. Segundo o coordenador do curso, prof. Marcos Braga houve, formaram-se 37 alunos, tendo havido nessa turma, duas desistências e outros enfrentado problemas de saúde. Esses alunos foram rematriculados para formar-se em meados de 2009.

Atualmente, o Curso Licenciatura Intercultural encontra-se em fase de expansão da estrutura física, do corpo docente e administrativo e, também da criação de um novo curso que tem como proposta a qualificação dos indígenas para gestão de seus territórios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou apresentar a experiência intercultural que vem sendo desenvolvida pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), através do Núcleo de Formação Superior *Insikiran*. Os sujeitos envolvidos com essa experiência têm contribuído, em certa medida, por meio da gestão compartilhada, para viabilizar um modelo curricular diferenciado buscando a integração de saberes e uma prática pedagógica inovadora com a construção coletiva do conhecimento com participação do conjunto de sujeitos, inclusive da sociedade envolvente (instituições indígenas, Secretaria de Educação, professores de outras áreas do saber da UFRR e de outras regiões, professores formadores e professores cursistas) na discussão dos projetos acadêmicos, da estrutura da matriz curricular, da metodologia de trabalho dos educadores, etc.. Trata-se de uma experiência que busca romper com os modelos tradicionais de oferecimento de cursos na universidade e aponta para a possibilidade de realização do que SANTOS (2004, p.76-78) chama de ecologia dos saberes (articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional), prática que, segundo o autor, pode tornar fecunda a relação entre a universidade e a sociedade e viabilizar o surgimento de propostas concretas e factíveis de intervenção na realidade.

Esse projeto, pela natureza de suas propostas, elaboradas por uma diversidade de sujeitos, entre os quais se destacam o movimento indígena, poderia criar a possibilidade de alterar as formas tradicionais de se realizar cursos de graduação, mas também as formas de se produzir e socializar conhecimentos, aproximando a instituição das necessidades e do cotidiano desses integrantes e de suas comunidades. No entanto algumas questões precisam ser enfrentadas, como por exemplo, como compatibilizar as políticas educacionais indigenistas, que pressupõem a existência de uma única nação, com a diversidade de povos presentes no território brasileiro? Como incluir os índios em uma política educacional ambígua que ao mesmo tempo em que propõe o respeito a diversidade busca obscurecer as especificidades dos indígenas?

O que está em questão é a construção de uma educação nacional em confronto com saberes diferenciados. Segundo COELHO (2007, p.19) “o termo diferenciação aplica-se exatamente à relação com o Estado, propondo transgressões às limitações por este impostas”. Nesse direcionamento trata-se de construir uma educação diferenciada para povos diferentes,

para grupamentos diferentes. “Essa diferenciação compreende o direito à auto-organização social, que implica formas de poder diferenciadas, assim como de representação e de educação”.

O projeto desenvolvido pelo Núcleo *Insikiran* está inserido, dentro do Estado Brasileiro que vivencia a dificuldade de lidar com a diferença, que sinaliza para a tensão entre o princípio da assimilação e o princípio de respeito à diferença.

A Licenciatura Intercultural proposta pelo Núcleo Insikiran, mesmo com a possibilidade de abrir novos direcionamentos, no que diz respeito à uma educação diferenciada, está sob a égide de políticas que são construídas a partir de normas cientificamente legitimadas. Assim, as diretrizes formuladas pela Política Nacional de Educação Escolar Indígena, ao determinarem a educação como eixo das práticas pedagógicas, naturalizam esse modelo educativo não apenas com o desejável, mas como o único possível.

Esse processo de imposição normativa educacional criou e tem criado obstáculos para que a proposta de Licenciatura Intercultural, que está sendo desenvolvida através do núcleo Insikiran, não só com relação ao âmbito institucional, efetive-se, apesar das conquistas já realizadas.

Essa proposta desenvolvida pelo Núcleo Insikiran se caracteriza por inovações na forma de construir e executar um projeto de ensino, e nos permitem refletir sobre a possibilidade de se pensar novos paradigmas teóricos, pedagógicos e educativos no interior da universidade. São cursos de graduação estruturados e realizados com base na metodologia proposta pelos próprios movimentos indígenas, tais como: gestão compartilhada, interlocução entre saberes tradicionais e universais, interdisciplinaridade, um novo tipo de relação professor aluno, o que poderia proporcionar uma relação mais dinâmica, de interação da universidade com as demandas dos povos indígenas em Roraima.

Desta forma, a relação social entre a universidade e a sociedade pode ser transformadora, não só no sentido da busca da melhoria da qualidade de vida, mas de inovação nas formas de produção do conhecimento. Na interação com diferentes grupos sociais numa relação de mão-dupla e de troca de saberes, há uma tendência a produzir e a socializar conhecimentos novos que contribuam para a superação das desigualdades sociais e, especialmente da monoculturalidade.

BIBLIOGRAFIA

AGUILERA URQUIZA, A. H. ; NASCIMENTO, Adir . **Educação superior indígena : a prática da interculturalidade e a autonomia regional**. In: REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO MERCOSUL - RAM, 7, 2007, Porto Alegre.

BARTH, F. (1969). “Os grupos étnicos e suas fronteiras”. in: LASK, T.(org.) **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro : Contra Capa, 2000.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRAND, A. J. Mudanças e continuísmos na política indigenista pós-1988. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Barroso Hoffmann. (org.). **Estado e Povos Indígenas: bases para uma nova política indigenista II**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002, v. 1, p. 31-36.

BRASIL. Constituição(1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 1 de 1969**. Brasília, 1969. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm - 413k . Acesso em: 12 dez 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)**. Brasília : MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Implementação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino**. Brasília, MEC/SEF, 2002.

_____. **Pós-graduação para educadores indígenas**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=com_content&task=view&id=11531&interna=6 – acessado em 02 fev 2009.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Brasília.** Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas.** Brasília : MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **As leis e a educação escolar indígena.** Brasília, 2002. <www.mec.gov.br/sef/indigena/materiais/Legislacao_mioolo.pdf>. Acesso: 22 mar 2008.

BRASIL. Ministério da Justiça/ Ministério da Educação e Cultura. **Cria a Coordenação Nacional de Educação Indígena Portaria Interministerial n. 559,** de 16 de Abril de 1991. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/portInter559_91.htm?Time=3/18/2009%204:16:06%20PM>. Acesso em 20.12.2008.

BRASIL. Lei n. 6001, de 19 de dezembro de 1973. **Estatuto do Índio.**

CAJUEIRO, R. O. C. . **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil :** levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais. www.Redesaberes.com.br. Acesso: 13 dez 2009.

CARVALHO, Fábio ALMEIDA; Fernandes, Maria Luíza; REPETTO, Maxim.(org.). **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura intercultural/Núcleo Insikiran.** Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

COELHO, E. M. B. **As novas políticas indigenistas de educação.** Revista de Políticas Públicas, São Luis, v. 5, n. 1/2, p. 22-37, 2001.

COELHO, E. M. B. **A retórica da interculturalidade e as práticas indigenistas pós- 88.** Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 35, n. 1, p. 25-38, 2004.

COELHO, E. M. B. **Ações afirmativas e plurinacionalidade.** In: XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife. Anais do XIII Congresso Brasileiro de Sociologia. Recife: SBS, 2007.

COELHO, E. M. B. (Org.). **Estado Multicultural e Políticas Indigenistas.** 1. ed. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008. v. 1. 240 p.

COELHO, E. M. B. . A saúde e a educação indígenas no Maranhão. In: Elizabeth Maria Beserra Coelho. (Org.). **Estado Multicultural e Políticas Indigenistas**. São Luís: EDUFMA/CNPq, 2008, v. 1, p. 11-49.

COELHO, Elizabeth Maria Beserra; SOARES, Lígia Raquel Rodrigues. MAGISTÉRIO INDIGENISTA: o específico e o diferenciado em questão. In: Elizabeth Maria Beserra Coelho. (Org.). **Estado multicultural e políticas indigenistas**. São Luís: EDUFMA, 2008, v. , p. 85-104.

COLLET, C.L.G. **Interculturalidade e Educação Escolar indígena: Um Breve Histórico**. In: L. D. B. Grupioni. (Org.). Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v. , p. 11-38.

COLLET, Célia Letícia G. **A Noção de Interculturalidade e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Anais do Seminário Nacional "Fronteras étnico-culturais e fronteiras da exclusão: o desafio da interculturalidade e da equidade. UCDB/Campo Grande/MS, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena**. Brasília, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeiceb_cnerev.p>. Acesso em: 24 jan 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEB/003/99**. Brasília, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 010/00**. Brasília, 2000.

COTA, Maria das Graças. **O Processo de Escolarização dos Guarani No Espírito Santo**. Vitória, 2008. 300f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo.

D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB: Mercado de Letras, 1997.

DOMINGUES, Petrônio José. Ações afirmativas para negro no Brasil: o início de uma reparação histórica. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 29, p. 164-176, 2005.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petropolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In.: **Educação escolar indígena em terra brasilis: tempo de novo desenvolvimento**. Rio de Janeiro. IBASE, 2004.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO. **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. Brasília, DF: DEDOC/FUNAI, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli (Org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp: Unesco,

HALL, Stuart. **Identidade cultural na Pós-modernidade**. SP: DP&A Editora, 2006.

KYMLICKA, Will. **Ciudadania multicultural**. Barcelona: Paidós, 1996.

LIMA, Jose Nagib da Silva. **Educação Indígena de Roraima: rumo à Constituição do núcleo de educação indígena**. Boa Vista, 1993.41f. Monografia(Especialização em metodologia de Pesquisa Científica). Universidade Federal de Roraima, Boa Vista.

MACENA, João Marcelo de Oliveira. Os índios e o Brasil: políticas indigenistas. In: Elizabeth Maria Beserra Coelho. (Org.). **Estado multicultural e políticas indigenistas**. São Luís: EDUFMA, 2008, v. , p. 31-49.

MAHER, T. M. . **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória**. In: L. D. B. Grupioni. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006, v., p. 11-38.

MARTINS, E. **Nossos índios, nossos mortos**. São Paulo: Círculo do Livro, 1978.

MONSERRAT, Guibernau. **Nacionalismos**. Rio de janeiro: Zahar, 1996.

OLIVEIRA, J. P. **Uma etnologia dos ‘Índios Misturados’**: situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. In: **A viagem da volta: Etnicidade, Política e Reelaboração Cultural no Nordeste Indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. **A herança dos descaminhos na formação do Estado de Roraima**. São Paulo, 2003. Tese(Doutorado em História) – Universidade de São Paulo.

_____. Informações do Núcleo Indígena (mensagem pessoal). Mensagem recebida por <telmaali@gmail.com> em 11 mar 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **A crise do indigenismo**. Campinas: Editora da UNICAMP; 1988. pp. 19-20.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 2003.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Raimundo Nonato Gomes dos. **Roraima: a construção de identidades políticas. Indígenas e não-indígenas no final do século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHIS, 2003

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. São Paulo: Edusc, 1997.

SILVA, Rosa Helena Dias da; BONIN, Iara Tatiana. O plural da filosofia da educação: dialogando com outras racionalidades. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Temas em filosofia da educação**. Manaus: Valer, 2006. p. 81-96.

SILVA, Rosa Helena. Dias da. Movimentos Indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 95-112, 2000.

SOUZA, Hellen Cristina. **Formação de Professores em nível Superior e ações público-afirmativas no ensino superior para povos indígenas**. Disponível em:<<http://redesestudantesindigenas.unemat.br/htm/enginex.php?pagina=../htmls/mapa/mapeamento.html>>. Acesso em: 13 fev 2009.

TRILHAS DE CONHECIMENTO. **Levantamento sobre ações afirmativas voltadas aos povos indígenas em universidades públicas federais e estaduais do Brasil. Disponível em:** <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/index.htm>, acesso em 12 fev 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA. **UNEB lança Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena.** 2009. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=63609>> . Acesso em 10 fev 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Auditório...**Ata da Reunião Conselho de Extensão Pesquisa e Ensino(CEPE) realizada em no dia 25 de julho de 2001.** p

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Auditório...**Ata da Reunião Conselho Do Conselho Universitário(CUNI) realizada em no dia 19 de dezembro 2001a.** p

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Auditório...**Ata da Reunião Conselho de Extensão Pesquisa e Ensino(CEPE) realizada em no dia 06 de dezembro de 2002.** p

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Auditório...**Ata da Reunião Conselho Do Conselho Universitário(CUNI) realizada em no dia 16 de dezembro de 2003.** p

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Vestibular. **Processo Seletivo Licenciatura intercultural:** estatística geral por município/área/comunidade/sexo/opção de língua. Boa Vista, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Pró-Reitoria de Graduação. Comissão Permanente de Vestibular. **Processo Seletivo Licenciatura intercultural:** estatística geral por município/área/comunidade/sexo/opção de língua. Boa Vista, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. **Matriz Curricular FPE.02 :** fundamentos pedagógicos da educação escolar indígena. Boa Vista, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA. Núcleo Insikiran . **Relatório do Roteiro de Atividades desenvolvida matriz conceitual FPE.2.** Boa Vista, 2004a.

WEBER, Cátia. **Tornar-se Professora Xokleng/Laklãnõ: escolarização, ensino superior e identidade étnica.** Florianópolis,2007. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.