



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

Formação de professores para a educação indígena no Brasil: A Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran/UFRR

Milria Martins da Silva, USAL/Argentina

RESUMO: A formação escolar nas comunidades indígenas brasileiras começou no século XVI. A partir da década de 1970, os indígenas brasileiros começaram a reivindicar uma proposta de educação que contemplasse as diversidades e as especificidades dos povos autóctones. A questão de pesquisa versa sobre a aplicação da legislação na formação de professores para as comunidades autóctones do Brasil, e mais especificamente, como a Licenciatura Intercultural forma professores para educação indígena no Brasil. O objetivo central é refletir sobre a formação de professores indígenas no Brasil a partir de dois parâmetros: da análise de conteúdo da legislação (Regulamentação, Parâmetros e/ou Diretrizes Curriculares e Projeto Político-Pedagógico) e das referências bibliográficas sobre o tema (livros, coletâneas, teses, etc.), e da observação-participante na instituição pioneira na implantação da Licenciatura Intercultural no Brasil, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), e na visita de campo em comunidade indígena com docente em formação.

Palavras-Chave: Brasil; Educação Indígena; Formação de Professores; Instituto Insikiran

Introdução

A formação escolar nas comunidades indígenas brasileiras começou depois da chegada dos padres jesuítas, os missionários católicos que aportaram por *terra brasilis* no século XVI. Depois de centenas de anos de modelos impostos, a partir da década de 1970, os indígenas brasileiros começaram a reivindicar uma proposta de educação que contemplasse as diversidades e as especificidades dos povos autóctones. Para isso, exigiam a formação de professores indígenas, o que passou a ter garantia constitucional em 1988.

Entretanto, foram necessários, ainda, mais oito anos para que tal garantia fosse regulamentada por lei específica. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) passou a garantir a oferta do ensino regular para os povos indígenas no Brasil, no qual deve-se incluir o desenvolvimento de “programas integrados de ensino e pesquisa, bilíngue e Intercultural”. Quanto ao corpo docente para atuar nas referidas escolas, somente no ano de 2001 surgiu a primeira proposta de formação de professores indígenas no ensino superior. Até então continuava em evidência o mesmo modelo de escola em desenvolvimento há centenas de anos. Ou seja, os indígenas submetidos à escolarização pensada e formatada como espelho de experiências externas à realidade dos silvícolas. Nos últimos 10 anos já são mais de três dezenas de cursos de Licenciatura Intercultural em funcionamento no Brasil, principalmente nas



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

instituições públicas.

A questão de pesquisa aqui proposta versa sobre a aplicação da legislação na formação de professores para as comunidades autóctones do Brasil, e mais especificamente, como a Licenciatura Intercultural forma professores para educação indígena no Brasil?

A realização da pesquisa, em fase de desenvolvimento, concentra-se na coleta das fontes primárias (legislação, regulamentos, projetos pedagógicos, etc.) e secundárias (livros, coletâneas, teses, artigos científicos, comunicações em eventos) que comporão o estado da arte, e as referências bibliográficas sobre o tema, que serão submetidas à análise do conteúdo. O corpus empírico da investigação, mais especificamente a coleta dos dados, ocorrerá em período de observação-participante nas duas fases de formação¹: o “Tempo Universitário” e o “Tempo Comunitário”.

O objetivo central é refletir sobre a formação de professores indígenas no Brasil a partir de dois parâmetros: da análise de conteúdo da legislação (Regulamentação, Parâmetros e/ou Diretrizes Curriculares e Projeto Político-Pedagógico) e das referências bibliográficas sobre o tema (livros, coletâneas, teses, etc.), e da observação-participante na instituição pioneira na implantação da Licenciatura Intercultural no Brasil, a Universidade Federal de Roraima (UFRR), e na visita de campo em comunidade indígena com docente em formação.

O tema será tratado inicialmente com a reconstrução sócio-histórica dos modelos de formação e o levantamento de aspectos teóricos-metodológicos para a realização da pesquisa, seguida de uma análise de conteúdo da legislação sobre a formação de professores indígenas e da proposta do curso de Licenciatura Intercultural no Brasil, e, finalizada, com uma investigação do resultado/aspecto possível de destacar na experiência desenvolvida na Universidade Federal de Roraima.

A formação educacional: concepções e modelos

Numa reflexão sobre o platonismo e o aristotelismo na Idade Média, Koyré (1991) nos apresenta a concepção dos dois pensadores gregos, a partir da concordância que “há em nosso pensamento, um elemento ativo e um elemento passivo” (KOYRÉ, 1991, p.40). Todavia, a concepção de Platão defende que o conhecimento proveniente do pensamento é inato, aprende-se ao dialogar com a sua própria alma onde está contida a verdade. Enquanto para Aristóteles,

¹ O curso prevê como metodologia o Sistema Multipresencial, composto dos seguintes procedimentos: a) períodos de formação na UFRR; b) ensino a distância; c) acompanhamento permanente; e d) atividades extra-curriculares (PPP, 2002, p.29)



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

só se sabe o que se pode aprender, e com alguém que aprendeu antes de nós. Ou seja, na visão aristotélica o conhecimento vem “de fora” (daí porque ele valoriza o sensível na concepção de mundo do indivíduo), por isso temos a existência de dois intelectos: o agente (que ensina, que dá) que é o mestre e o paciente (que aprende, que recebe) que é o aluno.

Portanto, o ensino e a aprendizagem são fenômenos que acompanham a coletividade humana, apesar de distintos são interdependentes no modelo pedagógico ocidental contemporâneo. Na sociedade ocidental a concepção aristotélica é mais evidente, pois o modelo escolar predominante tem enfoque no ensino-aprendizagem.

O primeiro, o substantivo ensino, é derivado do verbo ensinar. Ou seja o ensino é a ação e o efeito de ensinar. É, ainda, um termo com uma variedade de sinônimos (adestrar, doutrinar, educar, explicar, formar, instruir, lecionar, orientar, pontificar, treinar). Na língua portuguesa, a palavra ensinar surge por voltado do século XIII, vinda do latim *insignare* “aquele que porta uma marca distintiva, o que se destaca”. A função do ensinar é, pois, educar, explicar, formar, instruir, lecionar, orientar etc. para a aprendizagem.

O segundo, aprendizagem é derivado do termo em latim *apprehendere*, que significa “apanhar, apropriar, adquirir conhecimento”. Por isso, o ensino só tem sentido na existência da aprendizagem, a qual depende do vir “de fora” (papel desempenhado pelo ensino) para que o indivíduo possa “adquirir conhecimento”.

A relação ensino-aprendizagem, por isso, pode ser compreendida como uma busca pelo saber científico, que para Sanguinetti (2014, p.5) deve considerar seus pressupostos pré-científicos. “*Afirmamos que la ciencia tiene un arranque metafórico que se funda en un saber mítico previo y que, como tal, es inaccesible e incuestionable para las ciencias*”. No caso das comunidades autóctones o conhecimento mítico está em contínua evidência, e para eles isso deve ser um valor prioritário na formação escolar indígena.

Ao descrever e destacar os conceitos fundantes da modernidade, contemporaneidade e pós-modernidade, Sanguinetti (2014) situa-nos numa transição em operação nos últimos 500 anos. O saber científico, segundo o autor, tem sofrido mudanças para dar conta de representar o mundo. Na modernidade surge um novo conceito de conhecimento, momento em que a fé cede espaço para a razão. “*Dominar la naturaleza implicará transformar al hombre, hacerlo un hombre ilustrado, emancipado de la tradición y de los dogmas, crítico y libre pensador, protagonista de la construcción de una sociedad feliz.*” Esse novo conceito inverte a relação entre homem e natureza, o conhecimento ao transformar o homem num sujeito da razão, também lhe outorga poderes para dominar e transformar a natureza. “*a) Emancipado de la*



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

tradición y de los dogmas; b) Un hombre crítico y libre pensador; c) Para hacerlo protagonista de la construcción de una sociedad futura feliz”. (idem, p.6)

Daí, nasce também uma nova política de educação nacional, movida principalmente pelo progresso industrial, que passa a exigir formação e qualificação dos sujeitos. “*De todo esto se deriva una política educativa com instrucción pública universal, obligatoria y la alfabetización, en forma común, gratuita y laica*”. A escola então passa a ser vista como a redenção, cuja missão é orientar a humanidade. “*(...) viene a redimir a los hombres de su doble pecado histórico, la ignorancia: miseria moral; y la opresión: miseria política. Se busca así una salvación en este mundo y la escuela será llamada a la gran obra haciendo de los maestros los nuevos apóstoles laicos de esta cruzada*.” (SANGUINETTI, 2014, p.8)

Na sociedade contemporânea o autor aponta um paradigma que surge numa mudança epistemológica que é compartilhada por todos: ciências sociais e humanas, formais e naturais. Entre as teorias fundamentais destaca a contribuição de Giddens e a *teoría de la estructuración*, que nega uniformidade nas práxis. Giddens ao pensar a constituição ontológica da vida social considera que os agentes sociais são capazes de reproduzir e transformar suas próprias circunstâncias históricas. “*Hay así un poder de intervención en el curso de acontecimientos o estados de cosas que precede y determina las prácticas sociales*” (idem, p. 10). Ou seja, a capacidade de provocar as variações de conduta que na estrutura social funcionam como reprodução das práticas.

Na perspectiva social pós-moderna o autor afirma que o saber está afetado em duas de suas principais funções: *la investigación y la transmisión*. No caso da primeira em função dos direcionamentos que à faz contemplar os interesses de poder e, no segundo, porque a sua transmissão tem o intuito de gerar dividendos financeiros. “*(...) en el futuro los Estados-naciones peleen para dominar las informaciones*”. O período marca uma forte tendência de mercantilização do saber científico.

A população indígena brasileira teve suas primeiras experiências escolares com os jesuítas que no século XVI criaram as primeiras escolas de catequese. Foram 200 anos de atuação, até o início do diretório pombalino (1757), que expulso os jesuítas e determinou que “*haveria duas escolas públicas em cada aldeamento indígena*”, divididas por gênero, as crianças seriam ensinadas a ler e escrever “*na forma que se prática em todas as escolas das nações civilizadas*”, sendo que os meninos também deviam contar e as meninas saber “*fiar, fazer renda, cultura e todos os mais ministérios próprios daquele sexo*”. (D'ANGELIS, 2012, p.20). Na verdade, tudo não passou de mascaramento. Na prática as escolas jamais existiram. Nesse



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDE DOS SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

período que vai durar em torno de 100 anos, não é possível notar qualquer preocupação com a questão da educação indígena.

Por volta da metade do século XIX, quando o Brasil já havia deixado de ser colônia e havia passado à Império, um novo regulamento restabeleceu a "catequese indígena". "Nos aldeamentos oficiais, o regulamento determinava a existência de um missionário que, entre outras funções, deveria ensinar a ler, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos" (Idem, p.19-20). Mas foi somente, algumas décadas depois de virar república, que o Brasil criou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e houve um aceleração na criação de escolas para crianças indígenas, mas sempre com a missão de "ler e escrever em língua portuguesa".

Na década de 1970 começaram as primeiras experiências de ensino bilíngue. Na época o governo brasileiro admitiu a presença de uma ONG norte-americana para a implantação de uma metodologia de ensino de língua indígena chamada de "bilinguismo de substituição". Para D'Angelis "o modelo efetivamente contribuiu para a desvalorização da língua indígena, à qual se designa apenas o papel de ponte para levar a introdução e domínio da língua nacional" (op. cit., p. 23).

Os índios, então, resolveu assumir a educação como um dos principais instrumentos para reconstruir e afirmar a identidade sócio-político-cultural indígena, e passam a reivindicar um modelo específico, inclusive com a formação de professores autóctones para atuarem em suas próprias comunidades indígenas. Essa garantia consta na Constituição Federal brasileira, aprovada em 5 de outubro de 1988, nos artigos que dispõem sobre a Educação Indígena. "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem." (CFB, 1988)

A liberdade de escolha de acordo com os interesses da comunidade, a valorização do conhecimento prévio dos sujeitos em formação e a construção do conhecimento a partir da sua própria realidade, oferecem aos povos indígenas brasileiras a possibilidade de contar com um modelo pedagógico de caráter menos centrado no comportamento e mais preocupação em garantir a livre escolha, num modelo de ensino em que a aprendizagem seja valorizada.

Em termos gerais, há importantes enfoques teóricos de abordagem do processo ensino-aprendizagem. No caso do ensino é possível distinguir três tipos: o comportamentalista, o cognitivista e o humanístico. Para Moreira (1983, p.6) na "corrente comportamentalista o aprendiz [é tratado] como um ser que responde a estímulos fornecidos pelo ambiente externo. (...)". Para os comportamentalistas a atenção deve ser voltada para os eventos possíveis de



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

observação e mensuração no mundo externo ao indivíduo. No segundo caso, a "linha cognitivista enfatiza o processo de cognição, através do qual o universo de significados do indivíduo tem origem". Na referida linha, é ao aprender que o indivíduo estabelece significados para a realidade ao qual é exposto. Já a "orientação humanística vê o ser que aprende primordialmente como pessoa. (...)". É a pessoa, para os humanistas, que deve ser o objetivo, pois a sua auto-realização pessoal deve ser o foco do ensino.

Quanto a aprendizagem, três tipos são mais evidentes: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. Na cognitiva a aprendizagem para ser garantida depende que o indivíduo seja capaz de mentalmente armazenar o que aprende. A afetiva é resultado da relação direta do indivíduo com as suas experiências. E a psicomotora aposta no treino e na prática como caminho da aprendizagem.

Entre as três abordagens de ensino comentadas (comportamentalista, cognitivista, humanística), a humanística, ao defender a aprendizagem "pela pessoa inteira", é a "que transcende e engloba os três tipos gerais (cognitiva, afetiva e psicomotora)" de aprendizagem.

O psicólogo norte-americano Carl Ransom Rogers é a principal referência da linha humanística. A partir da sua experiência profissional, ele desenvolve a "terapia centrada no cliente". Segundo Moreira (1983), "Rogers acredita que as pessoas têm dentro de si a capacidade de descobrir o que as está tornando infelizes e de provocar mudanças em suas vidas" (MOREIRA, 1983, p. 76).

Ao aplicar os resultados do seu estudo à Educação, Rogers (1971) atribui valores distintos ao ensino e a aprendizagem. Ele considera que o ensino tem a função de "facilitação da aprendizagem significativa", e essa é a parte menor do processo. "Ensinar é, ao meu ver, atividade relativamente sem importância e enormemente supervalorizada" (ROGERS, 1971, 109).

Sobre a aprendizagem, Rogers não esboça uma "teoria da aprendizagem", mas é onde concentra suas atenções ao propor como o principal objetivo da educação a auto-realização do estudante, e nos oferece para reflexão os dez princípios de aprendizagem (ROGERS, 1971, p.160-164):

1) Os seres humanos têm natural potencialidade de aprender. [Segundo Rogers] esta potencialidade e desejo de aprender, descobrir, ampliar conhecimento e experiência, podem ser libertados pelas condições apropriadas;

2) A aprendizagem significativa verifica-se quando o estudante percebe que a matéria a estudar se relaciona com os seus próprios objetivos. (...) uma pessoa só aprende



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

significativamente aquelas coisas que percebe implicarem na manutenção ou na elevação de si mesmo;

3) A aprendizagem que envolve mudança na organização de cada um - percepção de si mesmo - é ameaçadora e tende a suscitar reações. (...) Toda aprendizagem que se origine desse dilema é penosa e ameaçadora, pois as duas crenças não podem abertamente coexistir, e qualquer aprendizagem que emerja da contradição envolve mudança nítida na estrutura do ser;

4) As aprendizagens que ameaçam o próprio ser são mais facilmente percebidas e assimiladas quando as ameaças externas se reduzem a um mínimo. Rogers ilustra este princípio ao tratar o caso de um aluno franco em leitura que, ao ser forçado a ler em voz alta diante do grupo, se sente ameaçado e desajustado. Pelo contrário, um ambiente de apoio e compreensão, a falta de notas, ou um estímulo à auto-avaliação, removem as ameaças externas e lhe permitem fazer progressos, porque já não se acha paralisado pelo temor;

5) Quando é fraca a ameaça ao “eu” pode-se perceber a experiência sob formas diversas e a aprendizagem ser levada a efeito. (...) quando a ameaça ao eu é reduzida ao mínimo, o indivíduo utiliza-se das oportunidades para aprender, a fim de se engrandecer;

6) É por meio de atos que se adquire aprendizagem mais significativa. (...) Um dos modos mais eficazes de promover a aprendizagem consiste em colocar o estudante em confronto experiencial direto com problemas práticos - de natureza social, ética, filosófica ou pessoal - e com problemas de pesquisa;

7) A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa responsabilmente do seu processo. (...) a aprendizagem participada é muito mais eficaz que a aprendizagem passiva;

8) A aprendizagem auto-iniciada que envolve toda a pessoa do aprendiz – seus sentimentos tanto quanto sua inteligência - é a mais durável e impregnante. (...) o aprendiz sabe que está fazendo a sua própria aprendizagem;

9) A independência, a criatividade e a autoconfiança são facilitados, quando a autocrítica e a auto-apreciação são básicas e a avaliação feita por outros tem importância secundária. (...) a criatividade desabrocha numa atmosfera de liberdade. (...) A criança ou o adolescente que, tanto na escola quanto no lar, vivem na dependência de avaliações dos outros, ficarão, é provável, permanentemente dependentes e imaturos, ou se rebelarão, explosivamente, contra todas as apreciações e juízos externos;

10) A aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

processo de mudança. (...) Se a nossa cultura atual sobrevive é porque fomos capazes de desenvolver pessoas para as quais as mudanças é o fato central da vida, e que têm podido conviver, satisfatoriamente, com esse fato central.

Na perspectiva rogeriana já "possuímos conhecimentos bem consideráveis das condições que, em relação à pessoa como um todo, estimulam a aprendizagem auto-iniciada, significativa, experimental, em nível de profundidade" (Idem, p.111), o papel da educação é de facilitar a mudança e a aprendizagem. Para que ocorre a "facilitação da aprendizagem significativa", o facilitador (professor) e o aprendiz devem ter de fato uma relação pessoal, afinal ambos são sujeitos reais, mas não pode prevalecer o ponto de vista "superior" do professor sobre o quê o aluno deve saber ou o quê o curso deve oferecer.

Com isso, Rogers ressalva que a iniciação de tal aprendizagem não se baseia nas habilidades de ensinar de um líder, no seu conhecimento erudito do campo, no planejamento do currículo, no uso de subsídios audiovisuais, na programação do computador utilizado, nas palestras e aulas expositivas, na abundância de livros, "embora tudo isso possa, uma vez ou outra, ser empregado como recurso importante. Não, a facilitação de aprendizagem significativa baseia-se em certas qualidades de comportamento que ocorrem no relacionamento pessoal entre o facilitador e o aprendiz" (Idem, p. 111).

Rogers nos faz questionar sobre a preparação do facilitador para o desempenho da função. Os valores, a identidade e a relação que vivem com a natureza tornam os índios dependentes de um modelo específico de professores, com os mesmos engajamentos.

Com isso, terão um projeto de educação conduzido pelos sujeitos da própria comunidade em que vivem. Ou seja, para a população indígena o que falta é essa característica de facilitadora para tornar a educação um dos principais instrumentos para reconstruir e afirmar a sua identidade sócio-político-cultural, ao possibilitar a formação de professores autóctones para atuarem em suas próprias comunidades indígenas.

A formação intercultural do Professor Indígena no Brasil: O caso Insikiran

Na região norte do Brasil a presença indígena é milenar, entretanto o contato com os colonizadores começou por volta do século XVIII, primeiro com os holandeses e espanhóis, e posteriormente com os portugueses, que cuja estratégia de ocupação envolveu a construção de fortalezas e aldeamentos para índios. "Os aldeamentos consistiam em instituições religiosas comprometidas em preparar e 'domesticar' os índios para o trabalho colonial mediante um processo educativo essencialmente eurocêntrico" (PPP/UFRR, 2002, p.8). Nos espaços



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

ocupados, em terras indígenas, sob o pretexto de civilizá-los, foi estabelecida uma infraestrutura com fazendas, retiros, escolas e internatos.

“Neste contexto, a educação foi estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com um estado-nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, do território, da religião, etc. Este modelo buscava formar homens cristãos e patriotas a serem integrados à sociedade invasora, pecuarista e mineradora. Assim foram concebidas e construídas as escolas para índios” (Idem, pp.8-9, 2002).

Durante quase um século o modelo pedagógico privilegiou o aprendizado da língua portuguesa, a catequização e a profissionalização. Trata-se, portanto, de um modelo comportamentalista de ensino-aprendizagem em que o estímulo é movido pela necessidade de “civilizar” o índio, que deve ser crente num Deus-criador e qualificado profissionalmente para a integração social.

Na proposta pedagógica do curso superior de Licenciatura Intercultural, concebido para a formação de professores indígenas, as contribuições uniram indígenas e especialistas. O ponto de partida foram eventos e documentos produzidos pelos indígenas para sensibilizar a sociedade sobre a formação superior do professor indígena. Segundo o próprio Projeto Pedagógico sua elaboração ocorreu de forma participativa entre a Instituição Superior de Ensino, Organizações Não-Governamentais, lideranças indígenas, representantes comunitários, assessores e consultores do Ministério da Educação, da Fundação Nacional do Índio e da Secretaria Estadual de Educação. Em 6 de dezembro de 2002 foi publicada a Resolução da Universidade Federal de Roraima criando o curso de Licenciatura Intercultural, com o ingresso da primeira turma de 60 alunos em 2003.

O perfil norteador do curso é “a formação de um profissional apto a lecionar nas comunidades indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades e a legislação vigente”. (PPP/UFRR, 2002, p.14). Para a seleção dos candidatos, a Universidade Federal de Roraima criou o Processo Seletivo Específico para Indígenas (PSEI). Segundo Freitas (2011), a seleção de candidatos para ingresso no curso de Licenciatura Intercultural ocorre em três fases: duas eliminatórias (prova de redação escrita em língua portuguesa ou em língua indígena e entrevista realizada por uma banca examinadora composta por três avaliadores com experiência em educação indígena) e uma classificatória (prova de títulos e análise curricular).

“Com relação à especificidade dos povos indígenas, é imprescindível saber que há uma diversidade étnico-cultural dessas populações em



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

Roraima, que se apresenta por meio de diversas famílias linguísticas e línguas, e até mesmo de determinados grupos em outros Estados do Brasil, como Pará e Amazonas, e em países fronteiriços, como a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana” (FREITAS, 2011, p.601).

Os princípios curriculares do curso valorizam a participação, o diálogo e a pesquisa como caminho de construção da prática de ensino. Tais principais dialogam com a proposta humanista de Rogers. Considerando, claro, que em relação as comunidades indígenas, a “auto-realização” proposta pelo autor está relacionada a coletividade e não ao indivíduo em formação.

Conclusão

A construção de um “modelo pedagógico de formação do professor indígena” não pode desconsiderar a diversidade étnico-cultural e as especificidades dos povos indígenas. A pesquisa em andamento tem como objeto um curso que é confrontado com uma realidade com diversidade e especificidades. Inicialmente são definidos o objeto, problema, objetivos e recursos teóricos-metodológicos.

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a formação de professores indígenas no Brasil, e mais especificamente a proposta da Universidade Federal de Roraima. A mesma ocorrerá em três momentos, a partir de dois parâmetros: a análise de conteúdo da legislação (Regulamentação, Parâmetros e/ou Diretrizes Curriculares e Projeto Político-Pedagógico) com o suporte de referências bibliográficas, e a observação-participante na instituição pioneira na implantação da Licenciatura Intercultural no Brasil, a Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Portanto, o primeiro objetivo específico está parcialmente contemplado neste ensaio-monográfico, com a definição da teoria humanista (Rogers, 1971) e os conceitos de ensino e aprendizagem que serão operados na análise de conteúdo e na pesquisa de campo. Em aberto está a definição das metodologias de abordagem (análise de conteúdo e observação-participante).

Referências

- ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico. São Paulo: Atlas, 2001.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa, Edições 70, 1988.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; SILVA, Adriane Costa da. Perspectivas históricas da



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTAMARIA-RIOGRANDE DOSUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

Educação Indígena no Brasil. In: PRADO, Maria Lígia Coelho; VIDAL, Diana Gonçalves. À margem dos 500 anos: Reflexões Irreverentes. São Paulo, EDUSP, 2002.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB: passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.934/96), Comentada e interpretada artigo por artigo. São Paulo: Avercamp, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. <<http://www.planalto.gov.br>>, acessado em: 13Jul2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>, acessado em: 13Jul2013.

CADERNOS de Educação Escolar indígena - 3º grau Indígena. Barra do Bugres, UNEMAT, V2, n1, 2003. Disponível: <http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos2/015_CeliaLeticia_InterculturalidadeEEducaoaoEscolarIndigena.pdf>, acessado em 10set2013

CARVALHO, F. A.; FERNANDES, M. L. & REPETTO, M. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural da UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Marcos Antônio Braga de. Educação Escolar Indígena Realidade e Perspectiva em Roraima. Revista Textos e Debates (edição on-line), UFRR (Boa Vista/RR), V1, n9, jul./ago.2005. Disponível em <<http://saes2010.ufrr.br/index.php/textosedebates/article/view/1005/827>>, acessado em 20Out2013.

_____. O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena In.: Revista brasileira de Estudos pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 232, p. 599-615, set./dez. 2011 Disponível em: <rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1851/1738>, acesso em 20out2013

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiências étnico-culturais para a formação do professores. Minas Gerais: Autêntica, 2002.

HÜTTNER, Édison. A Igreja Católica e os Povos Indígenas do Brasil: Os ticuna da Amazônia. Porto Alegre, Edipucrs, 2007.

IBGE, Brasil, Os Indígenas no Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>, acessado em 10Set2013.

IBGE, Brasil, o Censo Indígena. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/apresentacao-indigenas>>, acessado em 19Set2013.

KOYRÉ, Alexandre. Estudos de História do pensamento científico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

LUCK, Heloísa. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Marco Antonio. Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos. São Paulo: Editora



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA

SANTAMARIA-RIOGRANDEDOSUL

30 de julho a 01 de agosto de 2014

Moraes, 1985.

ORLANDI, Enni Puccinelli. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. Pontes, Campinas/SP, 2003.

Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Disponível em: <http://ufrr.br/insikiran/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=14:ppp&Itemid=258>, acessado em 15set2013.

RICARDO, Fanny e RICARDO, Beto. Povos indígenas no Brasil: 2006-2010). São Paulo: ISA, 2011.

ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1971.

SAMPIERI, Hernández; COLLADO, C. Fernández y LUCIO, P. Baptista Lucio (2006). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill, 4ta edición.

SANGUINETTI, Javier O. Contemporaneidad y Posmodernidad, Globalizacion y Mediación - Efectos y consecuencias de estas categorias en el campo de la Educación. Texto de Cátedra, Universidad del Salvador, Buenos Aires, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Juracilda (orgs.). Leitura e escrita em escolas indígenas. Campinas: ALB, 1997, p. 105-112.

WHYTE, William Foote. Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

YNOUB, Cecilis. El proyecto y la metodología de la investigación. Buenos Aires, Cengage Learning, 2007.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo no Brasil dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas/SP, Autores Associados; Brasília/DF: Editora Plano, 2004