

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Eixo 5: Pesquisa, Educação, Diversidades e Culturas
Pôster

Geisel Bento Julião
Doutorando pelo PPG Educação: Currículo da PUC-SP
geiselwapichana@gmail.com

Alípio Marcio Dias Casali
Professor Orientador da Pesquisa
a.casali@uol.com.br

RESUMO

Roraima foi o segundo Estado no Brasil a criar um curso específico para formar professores indígenas em nível de licenciatura. Segundo o que consta no Projeto Político Pedagógico do curso na época dos debates, as lideranças propunham um curso que, além de ajudar na melhoria das escolas e da vida em comunidade, ainda pudesse valorizar a cultura indígena no currículo da academia. Em resposta, a universidade criou um curso que tem como orientação metodológica a interculturalidade, a dialogia social, a transdisciplinaridade e a pesquisa como ferramenta de formação. Daí surgiu o problema que esse estudo, ainda em desenvolvimento, se propõe a investigar e que apresenta duas dimensões: por um lado, a desvalorização do conhecimento indígena no currículo da universidade e, por outro, a baixa qualidade da educação nas escolas indígenas. Nosso objetivo é compreender até que ponto a presença dos índios na universidade tem contribuído para valorização dos conhecimentos indígenas no currículo da academia, além de poder traçar um paralelo entre o que propõe o curso, enquanto política de formação de professores indígenas e a melhoria (ou não), no cotidiano escolar e da comunidade indígena através da atuação docente, depois de formado.

Palavras-chave: Formação de Professores. Indígenas. Roraima. UFRR.

INTRODUÇÃO

Segundo dados do IBGE (2010), há, no Brasil, um total de 896.000 índios, que representam 0,4 % da população brasileira, dos quais (517.000) vivem em comunidades e o restante em bairros de núcleos urbanos e nas periferias de muitas cidades.

Roraima é uma das 27 Unidades Federativas do Brasil. Está situado na Região Norte do país, possui uma população de 412.783 habitantes. Por estar situada no extremo norte, faz fronteiras com dois países: Venezuela e República Cooperativista da Guiana. Ainda limita-se com o Estado do Amazonas e com o Pará.

Dados do Instituto Socioambiental (ISA, 2010, apud JULIÃO, 2011) nos dão conta que a população indígena que vive nas comunidades soma 53.740 indivíduos. Estima-se que haja em torno de 12.000 índios vivendo em Boa Vista, capital do Estado, o que nos dá uma soma total aproximada de 65.000 índios, distribuídos entre nove povos (Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Yanomami, Waimiri Atroari, Ye`kuana, Wai - Wai e Patamona).

Além dos patamonas, que falam somente a língua portuguesa, há ainda línguas indígenas vivas, que são oriundas de diferentes famílias linguísticas: o **Aruak**, de onde se fala o Wapichana, a família **Karib**, de onde provêm os idiomas Makuxi, Ye`kuana, Wai-Wai, Taurepang, ingarikó e Waimiri Atroari e o Yanomami, que é formado por outros grupos linguísticos, como o Sanumá, Ninam, Yanomá e Yanomami (TEIXEIRA, 2004).

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RORAIMA

A educação escolar indígena no estado de Roraima teve avanços significativos no decorrer das últimas décadas. Tais conquistas têm muitas faces e contaram com a contribuição de lideranças, organizações indígenas, universidades e secretarias. Um dos avanços visíveis nesse período se deu com a implantação de um grande número de escolas em Terras Indígenas e a contratação de professores índios para lecionarem nessas instituições.

Essa conquista, porém, fez crescer o número de professores índios sem formação acadêmica adequada para exercer o magistério. Pensando nisso, entre os anos de 1994 a 2002, o Estado formou, em nível de magistério médio mais de 400 professores índios. Esta formação se deu através do projeto magistério parcelado indígena coordenado pelo Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado da

Educação (NEI/SECD/RR), em parceria com a Escola de Formação de Professores do Estado de Roraima.

Entre os anos de 2000 e 2001 foram realizados seminários e assembleias indígenas onde as lideranças trataram sobre a formação diferenciada em nível de 3º grau para mais de mil professores índios. Tais eventos contaram com a participação de professores, lideranças, representantes da Universidade Federal de Roraima, Fundação Nacional do Índio, Ministério da Educação e Secretaria de Estado da Educação.

Em dezembro de 2001 o CUNI, Conselho Universitário da Universidade Federal de Roraima, aprovou por unanimidade a criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena - atualmente Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, e a implantação do Curso Licenciatura Intercultural, cuja primeira seleção aconteceu em Janeiro de 2003.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso (2008), criou-se um curso que tem como orientação metodológica três princípios e uma ferramenta de formação. Os princípios metodológicos são a interculturalidade, a dialogia social e a transdisciplinaridade. Adotou-se a pesquisa como ferramenta de formação do professorado indígena no âmbito da Licenciatura Intercultural.

Muito mais que habilitar professores para trabalhar nas escolas indígenas, a Licenciatura Intercultural propõe uma nova forma de relacionamento entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos indígenas. Em tese, a interculturalidade, enquanto princípio metodológico possibilitaria o diálogo intercultural, de forma horizontal, entre os diferentes conhecimentos no currículo da universidade.

Para facilitar esse diálogo, instituiu a transdisciplinaridade como princípio metodológico que deveria romper com o ensino disciplinar trazendo para o centro dos debates na academia o trabalho por área de conhecimento a partir de temas do contexto da realidade indígena e, a partir dos debates na academia, construir conhecimentos que ajudem na melhoria de vida dos povos indígenas envolvidos.

O terceiro e último princípio metodológico adotado pelo curso é a dialogia social, que se coloca como um caminho de mão dupla que deveria, por um lado, trazer para a universidade as lideranças indígenas para participar do processo de formação através das representações no conselho do núcleo, e por outro lado, a academia estaria aberta ao diálogo com tais representantes, além, é claro, de manter o diálogo com todos os povos que habitam o Estado.

O formato da Licenciatura Intercultural surgiu de uma demanda que deu origem ao nosso problema de pesquisa. Nosso problema de pesquisa apresenta duas

dimensões: por um lado, a desvalorização do conhecimento indígena no currículo da universidade, e por outro a baixa qualidade da educação nas escolas indígenas.

Assim, pretendemos com essa pesquisa, ainda em andamento, compreender até que ponto a presença dos índios na universidade tem contribuído para valorização dos conhecimentos indígenas no currículo da academia, além de poder traçar um paralelo entre o que propõe o curso, enquanto política de formação de professores indígenas e a melhoria (ou não), no cotidiano escolar e da comunidade indígena através da atuação docente, depois de formado. Essa é uma pesquisa qualitativa com análise bibliográfica e pesquisa de campo.

A fonte para coleta dos dados necessários para o desenvolvimento da pesquisa e construção da tese serão as aulas do curso de Formação de Educadores Indígenas, ministradas no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, na Universidade Federal de Roraima, onde deverei realizar observação das aulas, aplicação de questionário e entrevistas com docentes, discentes e egressos do curso Licenciatura Intercultural.

REFERENCIAL TEÓRICO

Barbosa & Candau (2007) lembram que a palavra *currículo* associa-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Sendo assim, diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem para que currículo venha a ser entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e por fim; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização. Assim, trata-se de tomar o currículo em sua acepção ampla,

não apenas um repertório ordenado de conteúdos disciplinares ('disciplinares' nos dois sentidos: de saberes e de procedimentos), mas o denso conjunto de saberes e procedimentos teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, cognitivos e comportamentais, racionais e emocionais, sociais e afetivos, éticos e estéticos, científicos e não-científicos, econômicos, políticos e culturais, endógenos e exógenos, que constituem as práticas escolares cotidianas (CASALI, 2010: 17).

Nesta perspectiva, o currículo passa a ser visto como a espinha dorsal desse curso acadêmico, seu elemento estruturante. Só que não existe currículo em si, existem sujeitos históricos que são seus agentes, seus construtores e realizadores (VASCONCELLOS, 2009).

Gimeno Sacristán (2000) nos apresenta cinco dimensões presentes no processo de desenvolvimento curricular. São elas: o currículo prescrito; o currículo apresentado aos professores por mediadores curriculares; o currículo modelado pelos professores; o currículo realizado; o currículo avaliado e por fim, o currículo em ação também conhecido como currículo vivido, o que de fato ocorre em sala de aula.

Dessa forma, o curso Licenciatura Intercultural ousou e inovou ao assumir em seu currículo os princípios metodológicos da Interculturalidade, da dialogia social e da transdisciplinaridade. Fidel Tubino (2005), autor peruano, ao discutir a interculturalidade no campo educacional, nos apresenta duas perspectivas fundamentais: a interculturalidade funcional e a interculturalidade crítica.

Para esse autor a interculturalidade funcional é aquela incorporada pelo discurso oficial dos estados e organismos internacionais. Este discurso tem por fundamento um enfoque que não questiona o modelo sócio-político vigente na maior parte dos países, marcado pela lógica neoliberal, ou seja, não questiona as regras do jogo.

Neste sentido, segundo ele, a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos sócio-culturais subalternizados à cultura hegemônica. Trata-se de promover o diálogo e a tolerância sem afetar as causas da assimetria social e cultural atualmente vigente. As relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais não são colocadas em questão.

Sendo assim, o interculturalismo funcional visa diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio-identitárias, sem afetar a estrutura e as relações de poder vigentes.

No entanto, colocar estas relações em questão é exatamente o foco da perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos sócio-culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros.

Essa forma de conceber a interculturalidade parte da afirmação de que a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas,

verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos sócio-culturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.

Portanto, o desafio da Licenciatura Intercultural está em vincular a proposta de educação intercultural à perspectiva da interculturalidade crítica. Trata-se de uma tarefa complexa, pois, na maioria dos países em que a interculturalidade foi introduzida nas políticas públicas, em geral e, especificamente no âmbito educacional, predomina o enfoque funcional e a abordagem aditiva, em muitos casos folclorizante, que se limita a introduzir componentes das culturas de grupos sociais considerados “diferentes”, particularmente indígenas, no currículo escolar.

Outro aspecto a destacar é fato de que, ao assumir a transdisciplinaridade como princípio metodológico para a organização do currículo em instituições superior significa, por um lado, repensar a ação docente que deixa sua área específica de atuação e passa a dar conta de uma área muito maior, e por outro, significa repensar o conceito de aprender, uma vez que aprender significa interpretar a realidade, compreendendo seus fenômenos e explicando essa compreensão. O desafio em adotar esse princípio está no fato de a própria universidade ainda organizar seu ensino disciplinarmente.

Ao discutir o conceito de disciplina, destacamos o desafio para a dialogia social, enquanto princípio metodológico, pois, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Português (2001), disciplina significa, entre outros sentidos, obediência às regras e aos superiores; ordem, bom comportamento, etc. Nessa perspectiva, a noção de disciplina está estritamente vinculada às idéias de controle, de organização de algo que é múltiplo ou disperso, de imposição de uma ordem. Foucault (1999) relaciona a disciplina aos métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.

Segundo esse autor, as prisões, os hospitais, os quartéis, as fábricas e as escolas são os espaços disciplinares por excelência: na forma de distribuir os indivíduos, de organizar e controlar as atividades, os espaços e tempos, nos recursos para garantir o bom adestramento. Nesse caso, o conhecimento, sua produção e sua divulgação não fogem à lógica do poder que se está constituindo.

Para Santomé (1998), as universidades são instituições que têm um papel decisivo na configuração e legitimação do conhecimento científico, uma vez que sua estrutura, seus departamentos, suas associações profissionais definem concretamente os objetos de estudo, as linhas de pesquisa para a construção e formalização do conhecimento. E é nesse espaço institucional que se produz um acúmulo enorme de

conhecimentos, fragmentados e divididos em diferentes disciplinas e especialidades que se ignoram, embora muitas vezes, trabalhem com o mesmo objeto de estudo.

Nesse caso o princípio metodológico da dialogia social propõe a abertura de diálogo entre a academia e seus conhecimentos e os povos indígenas e seus conhecimentos milenares.

Cabe lembrar que, no campo dos debates dentro da própria academia, já se vem discutindo a integração entre disciplinas há bastante tempo. É nesse contexto que surgem as noções de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre outros, a partir de uma crítica à excessiva compartimentalização do conhecimento e à falta de comunicação entre as disciplinas. Para Santomé (1998), cada uma dessas perspectivas responde à necessidade de interação entre diferentes disciplinas e caracteriza-se pelo tipo de relação que se vai estabelecer entre elas

Assim a transdisciplinaridade caracteriza-se como o nível mais alto de interação entre as disciplinas. A interação se dá de tal forma que as fronteiras entre as diferentes disciplinas desaparecem e constitui-se um sistema total que ultrapassa o plano das relações e interações entre as disciplinas, na busca de objetivos comuns e de um ideal de unificação epistemológica. Pode-se falar do aparecimento de uma macrodisciplina.

Morin (2001) nos lembra que o movimento de migrações disciplinares faz parte da história das ciências. As rupturas de fronteiras disciplinares sempre ocorreram paralelamente à consolidação das disciplinas, gerando novos campos de conhecimento, a exemplo da biologia molecular, nascida de transferência entre disciplinas à margem da Física, da Química e da Biologia.

Para Hernández (1998), são características do currículo transdisciplinar: a) trabalho desenvolvido através de temas ou problemas vinculados ao mundo real, à comunidade; b) professor como mediador do processo, que é desenvolvido por meio de pesquisas, de projetos de trabalho; c) o estudo individual cede lugar ao estudo em pequenos grupos, nos quais os alunos trabalham por projetos; d) o conhecimento é construído em função da pesquisa que se está realizando; e) a avaliação é feita através de portfólios, em que os alunos sistematizam o conhecimento construído e refletem sobre o seu processo de aprendizagem.

O grande desafio para a implementação do princípio metodológico da transdisciplinaridade no ensino superior está justamente no modelo de formação do professor formador, uma vez que todos ainda são formados no modelo disciplinar, por linha de pesquisa e não por área de conhecimento a partir dos temas do contexto indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os povos indígenas de Roraima a escola da atualidade é uma instituição que é parte da comunidade e, portanto, precisa ser planejada em longo prazo. Planejar a escola pressupõe planejar a educação escolar indígena em seus múltiplos aspectos, principalmente a formação do professor que irá ou já atua nessa escola.

Por esse motivo, ao discutir a formação do professor índio propuseram a criação de um curso, diferente daqueles que a universidade já dispunha e que possuísse características pedagógicas e de funcionamento muito específicas, que pudesse dar conta das especificidades de cada povo ou comunidade envolvidas no processo.

Em resposta, a universidade criou um curso que tem como orientação metodológica a interculturalidade, a dialogia social, a transdisciplinaridade e a pesquisa como ferramenta de formação. Já faz dez anos de funcionamento do curso e esse estudo, além de outros aspectos, nos possibilitará traçar um paralelo entre o que propõe o curso, enquanto política de formação de professores indígenas e a melhoria (ou não), no cotidiano da escola e da comunidade indígena através da atuação, depois de formado.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em <http://indigenas.ibge.gov.br/> acesso em 20 de Abril de 2014.
- CARVALHO, Fábio Almeida; FERNANDES, Maria Luiza; REPETTO, Maxim. (Orgs.). **Projeto Político-Pedagógico da Licenciatura Intercultural**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.
- CASALI, Alípio. Fundamentos para uma Avaliação Educativa. In: **Avaliação da aprendizagem: Discussão de caminhos**. Isabel Franchi Cappelletti (org): Editora Articulação Universidade/Escola, 2007 pag. 09-26.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramallete, 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- JULIÃO, Geisel Bento. **O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena**. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- MORIN, Edgar. **A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TEIXEIRA, Raquel F. A. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPPIONI, Luís Donizete B. (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º Graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, MARI, UNESCO, 2004. p. 291-310.
- TUBINO, F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**; Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005; <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009. (Coleção cadernos pedagógicos do Libertad; v.7)