



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
GABINETE DO REITOR**

Av. Ville Roy, 5315 – Bairro São Pedro
69.301-001-Boa Vista/RR - Fone (095)621-3100 -Fax (095)621-3101



Resolução nº 019/2003-GR

Aprova a criação do Curso de Licenciatura Intercultural.

O **PRÓ-REITOR DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA**, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, *ad referendum* do Conselho Universitário,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar a criação do Curso de Licenciatura Intercultural, nos termos da Resolução nº 017/02-CEPE e seus anexos, que passam a integrar a presente resolução;

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, Boa Vista-RR, 17 de outubro de 2003.

Prof. Carlos Alberto de Sousa Cardoso
Pró-Reitor de Graduação no exercício da Reitoria



Resolução nº 017/02-CEPE

**Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de
Licenciatura Intercultural.**

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e tendo em vista o que deliberou o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em sua reunião ordinária do dia 06 de Dezembro de 2002.

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural, do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, conforme anexo que passa a fazer parte integrante desta Resolução;

Art. 2º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação;

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

REITORIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA, Boa Vista-RR, 06 de Dezembro de 2002.

Prof. Fernando Menezes
Reitor

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITÓRIA DE GRADUAÇÃO
NÚCLEO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR
INDÍGENA**

PROJETO DE CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL

**Boa Vista –RR
2002**

Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima – UFRR

Divisão de Educação Indígena - SECD-RR

Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR

Organização das Mulheres Indígenas de Roraima - OMIR

Associação dos Povos Indígenas de Roraima – APIRR

Conselho Indígena de Roraima - CIR

Fundação Nacional do Índio - FUNAI

Universidade Federal de Roraima

Fernando Antônio Menezes da Silva – Reitor

Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Estado de Roraima

Ana Maria de Lima Freitas - Secretária

Organização dos Professores Indígenas de Roraima

Enilton André da Silva – Coordenador Geral

Organização das Mulheres Indígenas de Roraima

Irani Barbosa dos Santos – Coordenadora

Associação dos Povos Indígenas de Roraima

Firmino Alfredo da Silva - Presidente

Conselho Indígena de Roraima – CIR

Jacir da Silva – Coordenador Geral

Fundação Nacional do Índio – FUNAI

Martinho Alves de Andrade Júnior – Administrador

SUMÁRIO

1	LISTA DE CONSULTORES E COLABORADORES	6
2	- LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	7
3	- INTRODUÇÃO	8
4	- A EDUCAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS EM RORAIMA	9
4.1	-A LUTA POR EDUCAÇÃO ESCOLAR DIFERENCIADA DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA	10
4.2	- A CRIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR INDÍGENA EM RORAIMA	11
5	- OBJETIVOS DO PROJETO	13
5.1	- OBJETIVO GERAL	13
5.2	- OBJETIVOS ESPECÍFICOS	13
6	- PERFIL DO FORMANDO, DO FORMADOR E DO CURSO	14
6.1	- DO PROFESSOR INDÍGENA A SER FORMADO:	14
6.2	- DO PROFESSOR FORMADOR:	14
6.3	- DO CURSO:	14
7	- JUSTIFICATIVA DO PROJETO E BASES LEGAIS	15
8	- PRINCÍPIOS CURRICULARES DO CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR	20
8.1	- AS EXPECTATIVAS DAS COMUNIDADES E O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO	21
8.2	- A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS LOCAIS E O DIÁLOGO INTERCULTURAL	22
8.3	- O ENSINO PELA PESQUISA	23
9	- PROPOSTA DE LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA PROFESSORES INDÍGENAS	23
9.1	- OS TEMAS E OS CONJUNTOS DE CONHECIMENTOS: A TRANSDISCIPLINARIDADE	24
9.2	- ENFOQUE DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO	25
9.2.1	- <i>Formação pedagógica específica</i>	25
9.2.2	- <i>Ciências Sociais</i>	25
9.2.3	- <i>Comunicação e Artes</i>	25
9.2.4	- <i>Ciências da Natureza</i>	28
9.2.5	- <i>A pesquisa</i>	29
10	- O ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	29
11	- ORGANIZAÇÃO DO CURSO	30
12	- RECURSOS	30
12.1	- RECURSOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS	30
12.2	- RECURSOS HUMANOS: A FORMAÇÃO PERMANENTE DO PROFESSOR FORMADOR	31
13	- A AVALIAÇÃO PROCESSUAL	31
13.1	- AVALIAÇÃO DO PROFESSOR CURSISTA	31
13.2	- AVALIAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR	33
14	- RESULTADOS ALMEJADOS	33
15	- DAS RESPONSABILIDADES	34
16	- APRESENTAÇÃO DAS MATRIZES CONCEITUAIS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS	34
16.1	- MATRIZ CONCEITUAL: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA	34
16.2	- MATRIZ CONCEITUAL: CIÊNCIAS SOCIAIS	40
16.3	- MATRIZ CONCEITUAL: COMUNICAÇÃO E ARTES	43
16.4	- MATRIZ CONCEITUAL: CIÊNCIAS DA NATUREZA	45
17	- BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	50

1 - Lista de Consultores e Colaboradores.

Para ser elaborado, este projeto contou com a participação de consultores e colaboradores que ajudaram a tecer os fios transdisciplinares e interculturais dos princípios de formação de professores indígenas em nível superior:

Consultores:

Nietta Lindenberg Monte
Chateaubriand Nunes Amancio
João Pacheco de Oliveira Filho
José Ribamar Bessa Freire
Luis Donisete Benzi Grupioni
Luiz Otavio Pinheiro da Cunha
Maria do Socorro Pimentel da Silva
Marta Maria Azevedo
Rosa Helena Dias da Silva
Stephen Grant Baines

Colaboradores:

Alvino Andrade da Silva
Ângela Kuroviski
Carlos Alberto de Souza Cardoso
Carlos Evangelista Valle
Cátia Monteiro Wankler
Celino Alexandre Raposo
Clenildo Francisco de Lima Mercês
Ednalva Dantas R. da S. Duarte
Elaine Moreira
Elena Campos Fioretti
Enilton André
Fábio Almeida de Carvalho
Fábio Luiz Wankler
Fausto da Silva Mandulão
Gonçalo Teixeira dos Santos
Idelvânia Rodriguez
Irani Barbosa dos Santos
Ise de Goreth Silva
Jairzinho Rabelo
Joênia Batista de Carvalho
Luiza Câmara Beserra Neta
Manuel Gomes dos Santos
Maria Auxiliadora de S. Melo
Maria Luiza Fernandes de Sousa
Maria Odileiz de Sousa Cruz
Maria do Socorro Pereira Leal
Maxim Repetto
Natalina da Silva Messias
Parmênio Camuça Citó
Raimundo Nonato Gomes dos Santos
Roberto Câmara de Araújo
Rosângela Duarte
Sara Lima Oliveira
Sobral André
Vânia Grazielle Kowalzuck
Zineide Pereira Sarmento

2 - Lista de Siglas e Abreviaturas

APIRR – ASSOCIAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO ESTADO DE RORAIMA
CCPY – COMISSÃO PRÓ-YANOMAMI
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
FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO
IBDS – INSTITUTO BRASILEIRO PARA O DESENVOLVIMENTO SANITÁRIO
ISA – INSTITUTO SÓCIO-AMBIENTAL
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MNTB – MISSÃO NOVAS TRIBOS DO BRASIL
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 – REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS
SECD – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CULTURA E DESPORTOS
SECOYA – SERVIÇO COOPERATIVO DO POVO YANOMAMI
UFRR – UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
URIHI – SAÚDE YANOMAMI

3 - INTRODUÇÃO

Este Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural trata da formação de professores indígenas.

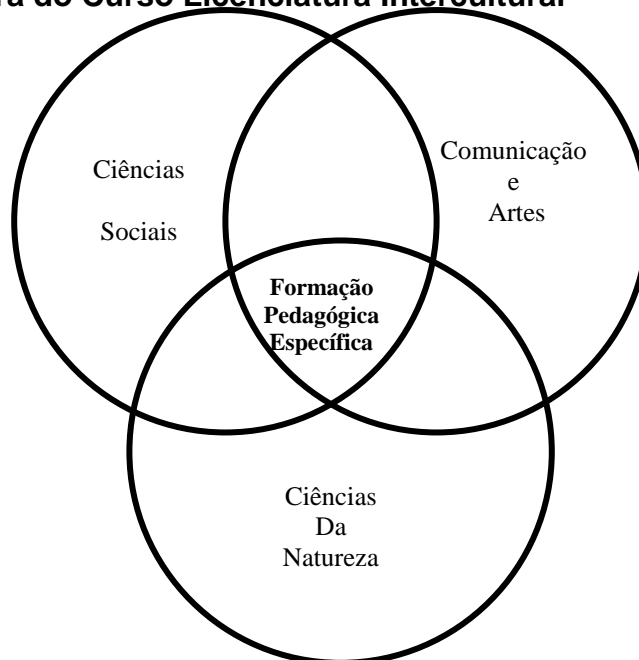
A ampliação do sistema escolar das comunidades indígenas tem-se tornado uma preocupação dos povos indígenas, que têm buscado compreender o significado e construir uma prática escolar diferenciada, como reconhecem as legislações nacional e estadual. Há, deste modo, uma demanda para formação de professores que visa a dar conta desse novo cenário educacional.

A construção do projeto conta com a participação de várias entidades que trabalham com a educação indígena e, especialmente, das organizações indígenas, que têm orientado o perfil do curso, num esforço para construir um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e áreas de estudo. Trata-se, em razão disso, de uma reflexão sobre o papel da universidade pública junto à sociedade.

Toda sociedade elabora formas particulares de socialização por meio de crenças e de valores culturais que dimensionam universos sociais nutridos de conhecimentos capazes de estruturar fundamentos ontológicos que garantem a organização de processos políticos, econômicos, religiosos, filosóficos e míticos. O presente projeto discute a educação a partir do princípio da interculturalidade, com intuito de propiciar formação adequada para que os professores indígenas construam sua própria educação escolar.

As atividades do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena centrar-se-ão na implementação do *Curso de Licenciatura Intercultural*. Este curso terá a duração de 5 anos, assim organizado: os dois primeiros anos são de formação comum, cuja abordagem perpassa uma orientação pedagógica específica articulada com as três áreas de concentração, a serem cursadas nos três últimos anos, quais sejam: **1) Ciências Sociais, 2) Comunicação e Artes ou 3) Ciências da Natureza**, como fica explicitado pelo gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Estrutura do Curso Licenciatura Intercultural



O curso habilitará o professor a trabalhar na Educação Básica, tendo como princípio metodológico a aprendizagem pela pesquisa, o que será feito através de projetos pedagógicos. Esta formação busca atender à necessidade de uma escola que

responda às especificidades do processo histórico vivenciado pelos povos indígenas, buscando qualidade na sua formação. Não existem, vale ressaltar, modelos para construir um curso desta natureza. Desse modo, o Curso se fundamenta em experiências inovadoras que se pautam por uma pedagogia crítica e também no diálogo estabelecido entre as organizações, as comunidades indígenas e as diversas instituições oficiais de ensino.

4 - A EDUCAÇÃO E OS POVOS INDÍGENAS EM RORAIMA

O estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana e é habitado por um total estimado em 40.000 indígenas. Dentre esses encontram-se os grupos que se distribuem da seguinte maneira: Makuxi, 15.000 pessoas; Taurepang, 200; Ingarikó, 1.000; Y'ekuana, 400; Patamona, 50; Wai-Wai, 1.366 e Waimiri-Atroari, 611. Do grupo Aruak habitam nesse Estado 5.000 pessoas, todos Wapichana. Os dois grupos pertencem à família lingüística Karib e Aruak, respectivamente Além desses, existem aproximadamente 12.000 indígenas morando na cidade de Boa Vista e cerca de 10.000 Yanomami, conforme dados do ISA¹.

O contato desses povos com grupos de colonizadores data do século XVIII, quando holandeses e espanhóis, antes da chegada oficial dos portugueses, já tinham estabelecido relações com os índios. Os interesses estrangeiros em firmar alianças com os indígenas estavam relacionados ao projeto de dominação do território, das riquezas aí existentes e da mão-de-obra “disponível”. Em razão disso, o espaço territorial da região foi organizado a partir de uma estratégia geopolítica cristalizada na 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. (Farage,1991, 1997; Farage & Santilli, 1992; Santilli 1989, 1994, 1997a, 1997b)

O processo de construção nacional brasileiro avançou nos séculos XIX e XX e implantou, em terras indígenas, uma infra-estrutura apropriada para a invasão de colonos civis e militares. Isso acarretou a imposição de instituições e de categorias sociais revestidas de ideologias legitimadoras das práticas de dominação, que tomaram a forma de fazendas, retiros, escolas e de internatos, que foram sendo edificadas em terras indígenas e utilizados como fronteiras civilizatórias.

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.

A partir de 1920, missionários religiosos e o Estado, através do Serviço de Proteção aos Índios (SPI), implantaram um modelo pedagógico que privilegiou o ensino da língua portuguesa, a catequização e a profissionalização dos índios. Ampliou-se, desse modo, o processo civilizatório, no qual aprender a ler e a escrever a língua portuguesa foi a meta principal. Esse estado de coisas perdurou até a década de 80 do século passado.

¹ Marta Azevedo alerta sobre a dificuldade de estudar as populações indígenas sobre o ponto de vista demográfico devido a falta de dados confiáveis e apresenta uma tabela comparativa de dados, na qual Roraima consta com três índices diferentes: dados ISA: 32.771; dados FUNAI: 31.265; Dados IBGE: 23.422.

4.1 - A luta por Educação Escolar Diferenciada dos Povos Indígenas de Roraima

Na missão católica São José, localizada na região do Surumu, fundada na década de 20 do século passado, funciona desde 1948 um internato, que iniciou suas práticas pedagógicas com crianças órfãs e que, mais tarde, acabou-se transformando em escola e centro de formação indígena. Em 1972, a escola habilitou a primeira turma de professores indígenas para o exercício do trabalho de 1^a a 4^a séries; em 1975, uma outra turma foi habilitada, desta vez, para lecionar até a 8^a série.

A partir de 1970, ocorreram diversas assembléias indígenas em Roraima e no Brasil como um todo, o que resultou no fortalecimento da ação conjunta dos tuxauas e de seus aliados, que passaram a reivindicar uma educação escolar na qual fosse contemplada a cultura indígena e, mais especificamente, fosse garantido ao índio falar a sua própria língua.

O processo de escolarização foi-se constituindo num tema de interesse para as lideranças indígenas, professores e para as comunidades em geral. Os encontros e debates ocorridos a partir daí foram elaborando idéias voltadas para a garantia de uma educação condizente com a realidade indígena.

No ano de 1985, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação, abriu um debate nacional denominado "O Dia D", cujo tema central era: "Que escolas temos, que escola queremos". Em Roraima, conforme Idelvania Oliveira (2000), a Secretaria Estadual de Educação (SECD) organizou um encontro para debater a situação pedagógica das escolas em terras indígenas.

Neste encontro, tuxauas e professores criticaram as práticas pedagógicas integracionistas e o papel impositor das escolas e, além disso, apresentaram propostas de mudanças: a) a implementação de cursos de formação e a contratação de professores indígenas e; b) o direito dos alunos aprenderem a falar suas línguas. Como resposta a tais reivindicações, a SECD-RR instituiu um espaço administrativo com representação indígena, o Núcleo de Educação Indígena (NEI), no ano de 1986, que foi criado com o objetivo de organizar, acompanhar e coordenar as atividades educativas desenvolvidas nas escolas indígenas.

Vale ressaltar que o NEI, hoje Divisão de Educação Indígena, DEI, apesar de ter um professor indígena como chefe, enfrenta dificuldades para desenvolver ações efetivas em prol da indianização e da interculturalidade das escolas indígenas, uma vez que não dispõe de material pedagógico adequado para atender às necessidades e reivindicações da organização dos professores e das comunidades em geral.

Em 1987, o Conselho das Comunidades Indígenas fundou a escola indígena José Alamo, em Maturuca. No mesmo ano, foi produzido, em língua portuguesa, com apoio da Diocese de Roraima, a cartilha *Makusi Taramu*, coletânea de orações para afastar doenças; em 88, veio à luz *Makuxi Panton*, uma coletânea de histórias Makuxi. Nas palavras de André *et al* (1988)

Nós, professores indígenas Makuxi, depois de longa caminhada na Educação ensinando a cultura branca concluímos que tudo isso é desindianização dos povos indígenas. Temos nossas tradições. Em primeiro lugar a língua, tudo isso recolhemos dos nossos velhos índios sábios e, com orgulho ensinamos os nossos jovens índios, não só na teoria, mas sim na prática. (p.5)

De 13 a 18 de maio de 1989, ocorreu, em Manaus, o primeiro encontro de professores indígenas do Amazonas e Roraima, quando começou a ser articulada uma política em prol da implementação de um modelo de educação escolar comprometido com a autonomia dos povos indígenas em todos os aspectos da vida social.

Nos encontros e debates nacionais e regionais sobre problemas e propostas de educação escolar em áreas indígenas, os professores indígenas de Roraima realizaram, na missão de Surumu, no atual município de Pacaraima, nos dias 26 a 28 de outubro de 1990, um evento em que se reuniram 84 professores dos povos Makuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó, com o objetivo de fortalecer a luta em defesa de uma educação escolar indígena. Neste encontro, foi criada a Organização dos Professores Indígenas de Roraima, OPIR, uma ferramenta de resistência indígena ante o modelo oficial de educação escolar imposta aos povos indígenas de Roraima.

Com apoio do Conselho Indígena de Roraima, CIR, que cedeu uma pequena sala para o desenvolvimento dos trabalhos da OPIR em seu escritório, em Boa Vista, os professores indígenas intensificaram a luta dos tuxauas por espaços de participação nas instâncias de decisão oficiais.

Foram feitos, então, mutirões pedagógicos em todas as regiões indígenas do Estado. O desafio maior era o de desconstruir os aspectos que não correspondiam ao projeto de educação indígena diferenciado e, ao mesmo tempo, construir referências de ensino-aprendizagem que correspondessem às necessidades vigentes das comunidades. Professores Yanomami, Taurepang, Patamona, Wai-Wai, Ingarikó, Makuxi, Y'ekuana e Wapichana, que vivem situações particulares de contato, se empenharam nessas jornadas.

No ano de 1994, professores, tuxauas e comunidades reivindicaram junto ao Núcleo de Educação Indígena da SECD um projeto de magistério indígena. A partir dessa reivindicação, várias reuniões com representantes da Secretaria e lideranças deram suporte para a formulação do **Projeto de Magistério Indígena Parcelado**. Tratava-se de mais uma conquista do movimento indígena que, a partir de então, formava os professores em nível de 2º grau. Atualmente, de um total de 470 professores com título de magistério, 230 foram formados por meio do Projeto de Magistério Parcelado Indígena².

Nesse mesmo ano, o CIR transferiu para a OPIR um terreno com uma casa, em Boa Vista, onde os professores passaram a se reunir para planejar suas atividades pedagógicas, a serem desenvolvidas nas áreas indígenas, e puderam intensificar as reivindicações junto à Secretária Estadual de Educação, ao MEC, à FUNAI e à Universidade Federal de Roraima (UFRR).

4.2 - A Criação do Ensino Superior Indígena em Roraima

A formação dos professores em nível de 3º grau também tem sido uma preocupação da OPIR, visto que atualmente há somente dois professores indígenas graduados e trinta e oito em processo de graduação. Trata-se de uma exigência da LDB e do PNE, que define diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas em nível superior.

Várias iniciativas foram tomadas pelas lideranças e professores indígenas do CIR e da OPIR junto à UFRR, visando a ampliar o diálogo intercultural, em nível local, regional, nacional e internacional. A primeira resposta da UFRR foi dada em 1994, quando a administração superior instituiu o ingresso de indígenas sem vestibular, posição questionada judicialmente por alunos não indígenas, como um ato de discriminação e de privilégios.

² Em 1998, o projeto ganhou o Prêmio Paulo Freire da Fundação Roberto Marinho.

Entre 1994 e 2000, encontros, reuniões e assembléias marcaram o cenário de luta pela reestruturação do ensino escolar nas comunidades, cujo principal alvo era a formação dos professores. Com o Projeto Magistério Indígena Parcelado cresceu a carência e a demanda por cursos de licenciatura em nível universitário. Em janeiro de 2000, na VIII Assembléia da OPIR, um dos temas das discussões foi a formação de professores indígenas em nível superior. Para tratar da questão, a OPIR convidou o Reitor e o Pró-Reitor de Graduação da UFRR para participarem da Assembléia, quando esta IES foi solicitada a se comprometer com os povos indígenas de Roraima e respondeu afirmativamente às reivindicações das Organizações e comunidades.

Em setembro de 2000, a OPIR organizou o primeiro Seminário sobre Ensino Superior Indígena, na maloca de Canauani. Durante três dias, com a participação da Secretaria de Educação, da FUNAI, da UFRR e de lideranças indígenas de todo o Estado, debateu-se sobre as necessidades de continuidade da formação dos professores indígenas. Foi esboçada, então, a elaboração de um “projeto pedagógico indígena” em parceria com a UFRR, FUNAI, MEC e a SECD.

Em outubro de 2000, a OPIR, deu mais um passo e enviou ao Reitor da UFRR uma proposta de cursos de Formação de professores indígenas. No mesmo mês, o Reitor convidou lideranças indígenas e não indígenas para uma reunião. Nesta reunião, a UFRR se comprometeu a discutir a proposta da OPIR e a transformá-la em projetos pedagógicos de cunho intercultural, para atender às realidades específicas dos povos indígenas de Roraima.

Em fevereiro de 2001, o Pró-Reitor de Graduação nomeou uma Comissão composta por cinco professores para trabalharem na elaboração de dois projetos: um criando um Núcleo de Formação Superior Indígena e outro criando os cursos de “licenciaturas indígenas”. O trabalho dessa Comissão tem sido desenvolvido em parceria com FUNAI, DEI, OPIR, CIR, OMIR (Organização das Mulheres Indígenas de Roraima) e APIRR (Associação dos Povos Indígenas de Roraima), por meio de reuniões semanais, de encontros ampliados com lideranças indígenas, de visitas a centros regionais, de cursos de extensão para professores e diretores, assim como de seminários com participação de professores, alunos e lideranças, visando a preparação destes para ingressarem na Universidade e, sobretudo, discutir em conjunto a construção do processo.

Buscando ampliar a discussão e avaliar as primeiras idéias, a Comissão e a OPIR organizaram em maio de 2001 o “I Seminário de Ensino Superior: conquistando espaço na formação do professor indígena”, que contou com a participação de assessores de várias universidades brasileiras e com apoio da FUNAI, MEC e SECD-RR.

No dia 25 de julho de 2001, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CEPE, aprovou, por unanimidade, o Projeto do Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas e seu Regimento. Em dezembro do mesmo ano, com a aprovação do Projeto no Conselho Universitário, CUNI, instância máxima da UFRR, concretizou-se um processo novo na Universidade Federal de Roraima: o ingresso legal e legítimo dos indígenas no ensino superior.

A luta da OPIR por mudança no quadro histórico do processo de escolarização tem por princípio o diálogo intercultural para formação profissional dos jovens indígenas. São estes os princípios que têm pautado as discussões dos professores indígenas, os quais vêm debatendo e aperfeiçoando propostas pedagógicas, dentre as quais se inclui o Projeto de Formação Superior Indígena.

Avaliando o processo histórico da educação indígena em Roraima, as principais dificuldades constatadas são:

a) a educação escolar serviu de incentivo para o êxodo de jovens das comunidades, tanto pela sua proposta política e cultural quanto pelos conteúdos e metodologias impostas, curricular e extra-curricularmente;

b) em termos das dificuldades vividas pelos professores na prática pedagógica, há uma lacuna no que diz respeito a assessoria técnica e ao apoio financeiro para auxiliar os professores no preparo de materiais didáticos;

c) a descontinuidade na atualização e formação dos professores indígenas;

d) há dificuldade de acesso a material bibliográfico e a fontes de pesquisa.

À luz deste levantamento, o Projeto Político Pedagógico do Núcleo Insikiran surgiu como um instrumento de fortalecimento das lutas indígenas e de suas organizações, que buscam modificar as relações de violência e de exclusão que foram impostas ao longo da história, objetivando estabelecer um diálogo efetivo, baseado no respeito mútuo.

5 - OBJETIVOS DO PROJETO

5.1 - Objetivo geral

Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em *Ciências Sociais*, em *Comunicação e Artes* ou em *Ciências da Natureza*, de acordo com legislação vigente.

5.2 - Objetivos específicos

a) propiciar a reflexão e a busca de alternativas para os currículos das escolas indígenas e de suas práticas pedagógicas;

b) atender à reivindicação de professores e lideranças indígenas, implementando a formação de docentes indígenas em nível superior;

c) criar uma base teórica e metodológica, bem como um desenho curricular, para o funcionamento do *Curso de Licenciatura Intercultural para professores Indígenas*, vinculado ao Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena;

d) criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores indígenas possam tornar-se atores efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico da escola em que está inserido;

e) tornar o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena num espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos, assim como uma instância de diálogo intercultural e transdisciplinar entre as escolas e comunidades indígenas, a Universidade Federal e a sociedade;

f) possibilitar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, em consonância com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação indígena;

g) construir, em conjunto com os professores indígenas, ferramentas práticas para que estes possam ser agentes ativos na defesa dos seus direitos, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às atividades sociais, políticas e culturais;

h) propiciar a elaboração de desenhos curriculares adequados à realidade das escolas indígenas;

i) elaborar, junto com os professores indígenas um plano de trabalho para possam atuar e discutir as suas atividades e realizar os empreendimentos necessários à promoção e à integração entre a escola e a comunidade, buscando a melhoria das condições de vida;

- j) habilitar os professores para a prática de planejamento e de Gestão Escolar;
- k) desenvolver atividades de pesquisa e extensão;
- l) promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação do professor;
- m) garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multipresencial que utilize tecnologias audiovisual e gráfica e acompanhamento permanente nos centros regionais.

6 - PERFIL DO FORMANDO, DO FORMADOR E DO CURSO

O Projeto Pedagógico que ora apresentamos é resultado de seminários e encontros realizados com a participação das instituições envolvidas, Organizações Não Governamentais, lideranças indígenas, representantes comunitários, assessores e consultores convidados com apoio do Ministério da Educação, FUNAI e Secretaria Estadual de Educação.

O Curso de Formação de professores Indígenas tem como perfil norteador a formação de um profissional apto a lecionar nas comunidades indígenas de acordo com as expectativas formuladas pelas próprias comunidades e a legislação vigente. São condições no processo de formação:

6.1 - Do professor indígena a ser formado:

- I. ter compromisso com a causa indígena, entendendo por isso estar engajado nas discussões e anseios da comunidade na valorização e defesa da sua identidade;
- II. possuir formação teórica e metodológica intercultural adequada para atuar nas escolas indígenas;
- III. desenvolver a compreensão da importância do domínio da língua indígena e do ensino bilingüe de acordo com os princípios da interculturalidade;
- IV. demonstrar capacidade para desenvolver projetos pedagógicos que busquem responder aos anseios da comunidade indígena.

6.2 - Do professor Formador:

- I. possuir conhecimento sobre os povos indígenas;
- II. ter qualificação em nível de pós-graduação e/ou experiência comprovada em educação indígena;
- III. compreender e ter sensibilidade para com as problemáticas atuais vividas pelos povos indígenas e com o projeto político pedagógico do Núcleo;
- IV. apresentar uma proposta de pesquisa/orientação e/ou um plano de trabalho, de acordo com o Regimento Geral do Núcleo, a desenvolver junto aos alunos do Curso, preferencialmente no que se refere a novas metodologias de ensino/aprendizagem.

6.3 - Do curso:

- I. apresentar conteúdos atualizados para que o professor possa desenvolver projetos pedagógicos e sociais de interesse da comunidade;

II. disponibilizar conhecimentos teóricos e metodológicos do campo comum e das áreas de concentração em Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza;

III. Construir instrumentos de pesquisa e extensão como possibilidade de suporte às práticas pedagógicas nas escolas e nas comunidades.

IV. valorizar os conhecimentos indígenas e o diálogo intercultural.

7 - JUSTIFICATIVA DO PROJETO E BASES LEGAIS

A proposta de uma escola diferenciada e específica é recente, conforme afirma Schoroeder (1988)

As primeiras experiências escolares alternativas em educação tiveram início na década de setenta, com crescente consciência em torno da preservação da cultura, da defesa da terra e da autodeterminação dos povos indígenas (p. 36).

A educação escolar desenvolvida junto aos povos indígenas foi vista com certa reserva, sobretudo porque, historicamente, a escola esteve relacionada ao projeto positivista de assimilação e integração destes povos à sociedade nacional não-indígena. Contudo, os povos indígenas vêm reelaborando este instrumento segundo seus próprios interesses. Como afirma Meliá (1998):

Esses povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes (...)

Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças às estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos: continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venha a se reproduzir nas novas gerações, e também encare, com relativo sucesso, situações novas. (p. 21).

A partir dos anos 80, a escola adquiriu um novo papel e passou a ser concebida como um dos meios principais para alcançar a autonomia dos povos indígenas e garantir sua sobrevivência frente aos desafios da sociedade nacional. Uma das reivindicações históricas diz respeito à docência e gestão das escolas indígenas, que deveriam ser assumidas por pessoas das próprias comunidades.

Em princípio, esta demanda foi sendo parcialmente atendida com a promoção de diversos eventos, como Encontros e Cursos promovidos por diferentes agências. E, posteriormente, surgiram várias experiências de formação de professores indígenas em magistério. Um dos grandes desafios apresentados refere-se à continuidade desta formação, mantendo seu caráter específico e diferenciado, no sentido de reconhecer os processos históricos particulares e a diferença social, política e cultural dos povos indígenas em relação aos processos de padronização de culturas impostos no processo de construção do Estado Nacional. Os professores indígenas de Roraima percorreram este mesmo caminho.

Nas 201 escolas indígenas de Roraima trabalham 470 professores indígenas com titulação em Magistério, sendo que ainda é necessário formar 210 novos professores que já atuam no ensino das línguas indígenas, totalizando 680 professores a serem formados (DEI, 2000).

Entretanto, ao percorrer uma trajetória de educação com formação específica — meta estabelecida nas leis que tratam da educação nacional na carreira de magistério indígena —, as possibilidades para o professor indígena são mínimas e acabam

resumidas basicamente a duas. A primeira é dar por concluída a formação do professor ao terminar o magistério indígena em nível médio, devido à ausência de formação superior específica; a segunda é trilhar um caminho individual, concorrendo a uma vaga num curso não-específico, que não considera as diferenças culturais e históricas dos povos indígenas nos seus conteúdos curriculares e definições estratégicas.

A primeira situação traz a idéia de um fim de carreira precoce. A segunda, apesar do caráter aberto a todos, é excludente e, principalmente, não dispõe de campos de formação interculturais e diferenciados que possam oferecer referenciais de educação que atendam aos interesses dos povos indígenas.

Daí a importância da criação de cursos específicos de formação superior indígena. O Núcleo Insikiran é um espaço político e pedagógico que coordena programas de ensino, de pesquisa e de extensão voltados para o desenvolvimento de alternativas socioculturais aos povos e comunidades indígenas, tendo como princípio a interculturalidade de conteúdos e a participação dos agentes indígenas.

A construção de propostas curriculares em parceria entre UFRR e OPIR oferece outro importante ponto de reflexão, qual seja, a definição de conteúdos curriculares. Podemos considerar as idéias de Tadeu da Silva (1999), que mostra como as teorias críticas ensinam que o currículo é um espaço carregado pelas relações sociais de poder, reprodutor cultural das estruturas de classes da sociedade capitalista e, por isso, transmissor da ideologia dominante.

Através do currículo tradicional, as diferentes classes “aprendem” quais são seus respectivos papéis, reproduzindo, assim, consciências-padrão específicas - de dominante ou de dominado. Ele é, por fim, uma invenção social, dividido em matérias, distribuído seqüencialmente em intervalos de tempo e organizado hierarquicamente. O poder não tem um centro único (como o Estado), mas está dividido pela rede social, e o conhecimento não é alheio ao poder.

O poder não se limita ao campo das relações econômicas do capitalismo, mas é ampliado para incluir processos de dominação balizados por conceitos excludentes, como raça, etnia, gênero e sexualidade, rejeitando a diversidade e a hipótese de uma consciência coerente, centrada e unitária, na qual a noção de consciência mantém conotações racionalistas e cartesianas.

A proposta de criação do Núcleo Insikiran está calcada no que dispõe o Art. 78, parágrafo II, da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB): “é responsabilidade da União assegurar às sociedades indígenas o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas”. Esta preocupação também está colocada no **Referencial para Implantação de Programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino/2001**, o qual aponta para a necessidade urgente de se elaborar “propostas de formação continuada e a Licenciatura Plena em nível superior na especialidade da educação intercultural e bilíngüe”.

Entre os diferentes problemas que intelectuais da América Latina levantam sobre as propostas de interculturalidade³, há quatro que parecem fundamentais:

- a) as renovações curriculares, em seus aspectos técnicos, metodológicos e de conteúdo;
- b) a formação e capacitação dos professores e líderes comunitários;
- c) a definição dos orçamentos públicos;
- d) a participação das comunidades de base afetadas.

³ Amodio (1983, 1986), Amodio e Pira (1986, 1988), Azevedo (1997), Bandeira (1997), Brandão (1981), D’Angelis (1997), Grupioni (1997), Justino (1997), Monte (1997), Peggion (1997), Unesco/Oreal (1988), Paredes (1997).

Estes aspectos são centrais e estão contidos no texto do projeto. Antes de ser um privilégio das populações indígenas locais, a criação de um Curso de Formação Superior específico, intercultural, que atenda aos professores indígenas e respeite a diversidade sócio cultural de Roraima, representa mais um passo no cumprimento das leis brasileiras que reconhecem que os povos indígenas possuem direitos específicos e diferenciados. Ao mesmo tempo, garante-se o acesso democrático destes povos aos conhecimentos técnicos e científicos, possibilitando que o ensino das escolas indígenas ganhe em qualidade.

De outra perspectiva, este Curso pode apresentar-se como um espaço de veiculação de conhecimentos que indubitavelmente trarão um acervo teórico tanto para a Universidade Federal de Roraima, como para as escolas de ensino médio e fundamental, carentes de maiores informações sobre a diversidade cultural e ambiental das terras indígenas.

Este empreendimento busca assegurar espaços de participação social, permitindo que a dialogia social se expresse, no sentido de Volochinov (1997), reconhecendo a diversidade de atores sociais que constroem esta história, cada um situado espacial e temporalmente, interagindo num contexto de diversas “situações sociais”.

Em termos da procura potencial para as Licenciaturas, contamos com um total de 680 professores indígenas, que atuam em 201 escolas, atendendo a aproximadamente 11.000 alunos, isto segundo as necessidades atuais. Recentemente, uma Assembléia da OPIR apresentou uma demanda de 168 novos professores a serem formados em magistério nos próximos 3 anos.

Estes dados tendem a aumentar se considerarmos que as escolas das aldeias contam ainda com 63 professores não indígenas, o que aponta para a necessidade de formação de novos professores indígenas para atender a demanda local. Cabe ainda salientar que os professores Waimiri-Atroari e Yanomami poderão se constituir em uma demanda futura.

Abaixo, apresentamos alguns dados sobre as escolas indígenas do estado de Roraima.

Tabela 2 - Escolas por região

REGIÃO	ESCOLA	LOCALIDADE	Nº ALUNOS	Nº PROFS.
Alto Alegre	Antonio Diniz de Souza Cruz	Pium	131	09
	Hemenegildo Sampaio	Barata	250	15
	Marechal Rondon	Boqueirão	130	11
Amajari	Padre Leonel Franca	Araçá	114	08
	Santa Luzia	Três Corações	206	14
	Apolinário Gimenes	Auaris	43	06
Boa Vista	Índio Ajuricaba	Serra da Moça	82	08
	Presidente Nilo Peçanha	Vista Alegre	145	14
	Professor Jenilson J.de Barros	Campo Alegre	70	08
	Rosa Nascimento	Truaru	134	10
	Senador F Muller	Lago Grande	93	07
Bonfim	Nossa Senhora da Consolata	Manaua	207	09
	Olegário Mariano	Pium	117	10
	Felipe Camarão	Jacamim	155	10
Cantá	Sizenando Diniz	Malacacheta	192	11
	Tuxaua Luiz Cadete	Canauanim	182	11
Caroebe	WaiWai	WaiWai	79	07
Normandia	Alberto Torres	Raposa	346	22
	Índio Gabriel	Câmara	104	09
	Índio Makuxi	Napoleão	220	18
	Índio Marijó	Guariba	107	10
	Índio Gustavo Alfredo	Araçá	72	07
	Tuxaua Evaristo	Xumina	106	09
Pacaraima	Madre Conceição Dias	Táxi	116	11
	Maestro Vila Lobos	Roça	50	07
	Nossa Senhora da Glória	Boca da Mata	121	13
	Fernão Dias	Contão	387	16
	Siminy'o	Canta Galo	80	10
	Elias Fraxe	Bala	70	05
Uiramutã	Dom Lourenço	Pedra Petra	89	08
	José Alamino	Maturuca	154	11
	João Rodrigues de Oliveira	Flexal	164	06
	Tuxaua Lauro Melquior	Ticoça	72	06
	Sales Ingarikó	Manalai	76	05
	Capitão Júlio bezerra	Serra do Sol	70	05
	Presidente Kennedy	Cajú	50	04
	Júlio Pereira	Uiramutã	67	05
	Domingos Dias	Caraparu	51	04
	João Pessoa	Willimon	-	04

FONTE: DEI; povos Makuxi, Wapichana. WaiWai, Ingarikó, Y'ekuana,

Tabela 3 - QUADRO atual da formação de professores Yanomami promovida pelas organizações CCPY, SECOYA, URIHI e pela Diocese

Formação de Professores Yanomami para o Magistério (Dados CCPY)					
Org. Apoio	Região	nº de escolas	nº de alunos	nº de profs.	Pop. envolvida
CCPY	Demini	01	29	03	115
	Toototobi	07	130	10	328
	Parawau	06	81	07	314
	Homoxi	03	45	03	352
	Alto Catrimani	03	25	03	121
	Paapiu	10	81	06	250
URIHI	Surucucu	04	142	07	507
	Hakoma	02	62	04	352
	Parafuri	01	38	04	125
	Auaris – Sanumá	03	165	06	558
SECOYA	Ajuricaba	01	48	02	180
	Marauaiá	07	120	22	1.316
*	Aracá	01	?	02	156
**	Padauri	01	?	03	781
***	Catrimani	10	196	08	535
Total	15	60	1.162	90	5.990

* A Missão Novas Tribos do Brasil – MNTB atua na região do Aracá mas não participa desta formação;

** O Instituto Brasileiro para o Desenvolvimento Sanitário – IBDS atua em Padauri mas não está envolvido na formação;

*** A Diocese de Roraima atua no Catrimani mas não participa desta formação.

Nesse processo de interação entre índios e não-índios, marcado pela invasão constante dos territórios e da cultura indígena, a questão da educação foi-se constituindo um tema de interesse bastante significativo para as lideranças indígenas, para professores e para as comunidades em geral. Encontros e debates contribuíram para a construção de idéias e ideais diversos que visavam a instituição de um modelo educacional condizente com a realidade indígena.

A criação do Núcleo Insikiran foi proposta pelas próprias comunidades indígenas locais e suas organizações (vide histórico). Para estas populações, a qualificação do ensino escolar das comunidades somente será alcançada se os professores receberem uma formação diferenciada, voltada para a realidade específica em que se inserem, assim como pelo seu próprio esforço por construir novos conhecimentos. Superar este desafio só será possível se construirmos um programa de formação com a participação destes povos, com vistas a atender seus projetos de futuro. Nesse sentido, o 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 para essa 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 vivem sua comunidade e seu povo.

Se pretendemos que a alteridade seja uma das características das escolas indígenas, temos que garantir que seus professores trilhem um caminho coletivo de formação e que esta formação esteja sustentada em um Projeto Político Pedagógico

voltado para a valorização dos conhecimentos próprios destes povos e de suas formas de vida e expressões culturais, elevando, assim, sua auto-estima.

Se a pedagogia tradicionalmente vivenciada por estas populações garantiu a sua sobrevivência, é urgente que a Universidade possibilite o acesso destes professores aos conhecimentos produzidos pela humanidade como um caminho de incentivo à pesquisa do seu próprio universo cultural, fomentando a consciência das suas estratégias de sobrevivência e contribuindo para a preservação da memória e de seus acervos culturais.

8 - PRINCÍPIOS CURRICULARES DO CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR

O currículo do Curso é aberto e flexível, para que seja paulatinamente enriquecido pelas pesquisas realizadas tanto pelos professores cursistas indígenas quanto pelos professores formadores. Desse modo, é de fundamental importância que sejam discutidas as questões mais relevantes para os cursistas e para as comunidades indígenas. Partindo das problemáticas locais, buscar-se-á favorecer o diálogo intercultural entre as diversas ciências.

A partir deste pressuposto, é necessário a elaboração de diagnósticos de cada comunidade envolvida no projeto de formação a fim de facilitar o planejamento das ações pedagógicas. Conhecer o cursista, o meio em ele se que insere e os recursos locais, torna-se, assim, fundamental para o enriquecimento do processo de formação. Para tanto, conta-se com as informações já disponíveis nas organizações indígenas e nas demais instituições participantes do Núcleo, bem como com as discussões conjuntas que vêm sendo realizadas nos Seminários. Neste contexto, os professores indígenas terão papel fundamental como pesquisadores nas comunidades. A sistematização e a análise destes conhecimentos farão parte do processo de formação.

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. Portanto, a concepção da formação em Licenciaturas deverá adquirir um novo enfoque, tendo como perspectiva atender às escolas indígenas.

Entende-se que a escola indígena deve planejar a formação de seus alunos a partir dos projetos específicos de cada comunidade e o professor licenciado deverá estar preparado para exercer a docência nestas escolas. Para tanto, o currículo, em vez de estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas estanques, terá uma abordagem transdisciplinar, que é relevante para o entendimento das questões locais. Assim, a metodologia busca não somente a valorização dos conhecimentos ancestrais, mas também a pesquisa dos conhecimentos adquiridos pelos povos envolvidos.

A especialização profissional escolar é característica das sociedades ocidentais, ao passo que nas sociedades indígenas valoriza-se a indissociabilidade do aprender e do fazer no processo de formação. Sendo assim, este Projeto Político-Pedagógico apresenta uma proposta alternativa à forma compartimentada do processo de ensino e aprendizagem e a fragmentação das áreas de conhecimento e dos conteúdos curriculares, como acontece nos cursos tradicionais. Conforme Santomé (s/d):

No nível de planejamento do currículo e fundamentalmente em seu desenvolvimento nas salas de aula, as diferentes áreas de conhecimento e experiências ou as distintas área de conhecimentos devem entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se

mutuamente para propiciar este trabalho de construção e reconstrução de conhecimentos da sociedade, do sistema econômico, dos sistemas de comunicação, da tecnologia, do mundo estético, dos valores e atitudes etc. (p. 227).

O curso buscará a *transdisciplinaridade* e será desenvolvido através da pedagogia de projetos, com temas, atividades e objetivos definidos, tendo a preocupação de selecionar as questões fundamentais a serem priorizadas e as áreas de conhecimentos específicos, que podem contribuir para a reflexão das problemáticas levantadas.

O Curso visa a produzir saberes que privilegiem conteúdos novos e adequados às necessidades do professor indígena e as suas comunidades, reunindo elementos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e de valores relevantes para a prática cotidiana. O Curso prevê, desse modo, procedimentos que criem condições de atingir os objetivos traçados a partir de alguns eixos norteadores, quais sejam: a) as expectativas da comunidade e o planejamento participativo, b) a valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural e c) o ensino pela pesquisa, que serão detalhados a seguir.

8.1 - As expectativas das comunidades e o planejamento participativo

A formação dos professores tem sido uma das grandes preocupações das comunidades indígenas, uma vez que reflete suas mais prementes necessidades internas. Por outro lado, há um grande desconforto quanto à extrema dependência externa para a resolução dos problemas. Isto não significa desprezo à ajuda externa, mas antes a compreensão da necessidade de eles mesmos disporem de quadros técnicos capacitados para resolver de maneira mais autônoma as questões vivenciadas nas comunidades.

As comunidades indígenas possuem uma série de problemas a serem estudados e à espera de soluções práticas. Apesar do apoio de pesquisadores não índios, que já investigaram muitas comunidades, estas se ressentem da ausência de profissionais indígenas capacitados. Assim, ao invés de ficarem esperando um pesquisador de fora, que muitas vezes não está a disposição para pesquisar aquilo que a comunidade entende como prioritário e premente, os seus próprios membros poderão desenvolver seus projetos.

Além da formação de professores, objetivo central da proposta, espera-se do profissional formado conhecimento suficiente para atuar como pesquisador de sua comunidade. Não se pretende formar, deste modo, um professor que apenas repasse conhecimento, mas sim um profissional capacitado para recriar e transformar sua realidade, em conformidade com seus alunos e com a comunidade.

A proposta pedagógica do Núcleo Insikiran se configura também como um projeto político, uma vez que busca responder às perspectivas das comunidades envolvidas. Por isso, as áreas de conhecimentos têm um caráter transdisciplinar e os conteúdos são adequados ao atendimento das necessidades vigentes.

A educação escolar indígena, após longo período de gerenciamento externo, passa, hoje, por um processo de autodeterminação. Por isso, este projeto político-pedagógico busca responder qualitativamente aos anseios destas comunidades. Deste modo, os povos indígenas envolvidos não serão meros expectadores do processo, mas participantes ativos nas definições da proposta pedagógica.

O planejamento participativo das ações a serem desenvolvidas possibilitará a seleção de objetivos, metodologias e estratégias de trabalho. O planejamento conjunto

entre Universidade, professores indígenas, organizações representativas e demais entidades, membros do Núcleo e convidados já vem ocorrendo de forma efetiva.

O projeto prevê, também, ações pedagógicas de acompanhamento dos cursistas nos Centros Regionais, que se efetivará por meio de visitas sistemáticas dos professores formadores às comunidades. Esse procedimento possibilitará uma melhor compreensão das realidades locais. Nestas ocasiões, também será possível estabelecer um processo avaliativo em conjunto com as comunidades, o que acarretará um processo de duas vias: estarão sendo formados, concomitantemente, tanto o professor cursista quanto o professor formador do Núcleo Insikiran.

O envolvimento das comunidades indígenas será, pois, fundamental para o êxito da formação dos professores cursistas. Serão propostos programas comunitários de rádio, divulgação de vídeos, fitas cassetes e publicações específicas que atenderão à formação do professor cursista e facilitarão o acesso das comunidades à programação e aos conteúdos do Curso. Além das atividades já propostas, as organizações e entidades membros do Núcleo procurarão desenvolver estratégias operacionais que possibilitem a participação ativa das comunidades nas discussões sobre a formação.

8.2 - A valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural

A política positivista de integração das populações indígenas foi empregada nos programas escolares e causou sérios danos à perpetuação dos seus conhecimentos (costumes, tradições e língua) e contribuiu para a crise da alteridade desses povos. Desse modo, os programas pedagógicos acabaram por colocar os conhecimentos indígenas num patamar inferior aos da ciência ocidental.

Esses aspectos colaboraram para que os povos indígenas incorporassem categoria pejorativas, como, por exemplo, a de *caboclo*. E, ao se identificar como caboclo, os indígenas passaram a dar forma àquelas representações altamente negativas, expressas nos discursos dos “brancos”. Não é outra a situação enfrentada pelos povos indígenas de Roraima, que desde muito têm mantido contato sistemático com a sociedade envolvente. Assim sendo, a elaboração de um projeto pedagógico de formação deve, necessariamente, propor estratégias de valorização da auto-estima destas populações, tal qual afirma Pacheco (1988):

A incorporação de rituais, crenças e prática exógenas não necessariamente significa que aquela cultura já não seria “autenticamente indígena” ou pertencesse a “índios aculturados” (no sentido pejorativo de ex-índios ou falsos índios). Operadores externos podem ser ressemantizados e, assim, virem a ser fundamentais para preservação ou adaptação de uma organização social e de um modo de vida indígena”.(p. 25)

É necessário, pois, que estes povos criem espaços para a ampliação, a análise e a circulação de conhecimentos culturais próprios e para a afirmação da consciência de povo. É desta perspectiva que deve ser concebida a valorização dos conhecimentos adquiridos ancestralmente: não como conhecimentos estáticos no tempo, imunes à dinâmica cultural, mas como conhecimentos vivos e cambiáveis.

As ações propostas nos currículos devem, assim, privilegiar as categorias locais e as diferentes lógicas de pensamento, enquanto estratégias frente à situação de coexistência interétnica. Essas ações têm um caráter aberto diante das novas realidades para que se possa entender melhor e de modo mais justo a diversidade

cultural e para que ,assim, se possa buscar um efetivo diálogo com os conhecimentos produzidos pela ciência.

O ensino superior deverá criar espaços para que os especialistas das comunidades (pajés, fitoterapeutas, etc) sistematizem seus conhecimentos e para que os professores aprofundem e pesquisem, não somente os múltiplos aspectos da cultura tradicional, mas também o modo pelo qual determinados aspectos da cultura do não-índio foram assimilados e redimensionados pelos povos indígenas.

8.3 - O ensino pela pesquisa

A pesquisa é um dos eixos metodológicos mais importantes do projeto de formação em tela porque, além de propiciar que o professor cursista se torne um pesquisador de sua própria realidade, tem a vantagem de privilegiar os conhecimentos produzidos pelas comunidades. A título de exemplo, tome-se a memória que, transmitida pela tradição oral, deve estar contemplada no currículo e sua sistematização cabe ao professor cursista, que tem acesso direto a estes conhecimentos.

Para tanto, faz-se necessário que estes professores cursistas tenham acesso aos métodos de pesquisa e de instrumentos de análise e, sobretudo, que desenvolvam o espírito investigativo. Ao elaborar os projetos de pesquisa e entender a situação vivenciada, o professor cursista estará registrando e sistematizando conhecimentos que poderão, tanto ser utilizados nas escolas indígenas, quanto subsidiar as ações na implementação dos projetos das comunidades.

O Curso terá como preocupação propor atividades que instiguem o professor cursista a exercitar a habilidade de buscar, comparar, avaliar informações, formular hipóteses e propor resposta às questões levantadas.

9 - PROPOSTA DE LICENCIATURA INTERCULTURAL PARA PROFESSORES INDÍGENAS

A proposta que ora apresentamos visa a formar o professor indígena para lecionar na educação básica das escolas indígenas. Pretende-se que o professor, ao término do curso, conte com uma formação transdisciplinar, bem como que possua experiência para desenvolver e orientar projetos de pesquisa.

A partir das preocupações e propostas levantadas pelos próprios professores e lideranças indígenas, sentiu-se a necessidade de considerar:

- a) a definição de um Projeto Político-Pedagógico;
- b) o estudo e a compreensão da realidade;
- c) a construção de novos conhecimentos.

a) Definição de um Projeto Político-Pedagógico

Novos problemas sociais têm surgido ao longo deste processo histórico tais como problemas internos nas comunidades, impacto nas estruturas sociais, impacto no sistema produtivo e de vida, etc. Neste novo contexto, os professores e lideranças indígenas discutem o papel da escola e se empenham na construção de novas estratégias, cristalizadas por meio de projetos políticos, pedagógicos e culturais.

Nesta construção, acentua-se a importância do papel do professor indígena, que atua como problematizador nas escolas e nas comunidades e como catalisador das soluções propostas. A sua atuação pedagógica e social deve estar, deste modo, comprometida com os interesses de sua comunidade, com a valorização da cultura e com a produção de novos conhecimentos.

Desta perspectiva o *Curso de Licenciatura Intercultural para professores Indígenas* tem o objetivo de construir diversas ferramentas, dentre elas o princípio da transdisciplinaridade, para que o professor possa colaborar com a comunidade na definição de prioridades e na análise das problemáticas.

b) O estudo e a compreensão da realidade

Pautando-se nas idéias de Paulo Freire, o Projeto valoriza a realidade do aluno, possibilitando através da transdisciplinaridade uma maior proximidade entre a teoria e a prática na educação escolar indígena.

É fundamental que o aluno desenvolva uma visão de conjunto da sua história e que desenvolva a capacidade de leitura crítica da realidade. Compreender as dinâmicas de seu povo, permitirá orientar seu trabalho pedagógico num mundo complexo e de grandes contradições.

c) A construção de novos conhecimentos

O desafio teórico e metodológico para a definição do que deve ser a educação indígena específica e diferenciada está na definição de novos conteúdos curriculares e de calendários apropriados, bem como no fortalecimento da relação escola-comunidade. Tudo isso exige a criação de novos conceitos e formas de organizar a produção de conhecimentos.

Essa abordagem pedagógica põe à disposição dos professores cursistas um cabedal de pesquisa que favorece a compreensão de seu potencial histórico ao mesmo tempo que busca diálogo com outras culturas, com a finalidade última de produzir novos conhecimentos.

9.1 - Os Temas e os Conjuntos de Conhecimentos: a transdisciplinaridade

O conteúdo curricular, a ser desenvolvido sob a forma de pedagogia de projetos, inter-relaciona diversas experiências teóricas e práticas das áreas envolvidas. A seleção dos temas partiu dos interesses e das necessidades específicas das comunidades indígenas participantes. Cada tema será tratado a partir de diferentes abordagens e de acordo com a especificidade dos projetos, que deverão apresentar um produto final, como, por exemplo, uma obra didática, um projeto a ser desenvolvido na escola indígena, etc.

Os projetos serão implementados a partir de **temas contextuais**, os quais poderão sofrer mudanças no decorrer do processo de formação, fazendo emergir novos conteúdos que não constam no mapa conceitual inicialmente proposto. Em razão disso, os professores formadores do Núcleo necessitam estar preparados para atender a estas solicitações, que surgirão a partir da construção do espírito investigativo dos alunos.

No desenvolvimento dos temas dos projetos é indispensável que se tenha a preocupação de não saturar em demasia o educando. É fundamental definir os fins a serem atingidos em cada projeto, as questões que devem ser priorizadas e, sobretudo, possibilitar aos professores cursistas que estabeleçam as relações entre os diversos enfoques.

9.2 - Enfoque das áreas de conhecimento

9.2.1 - Formação pedagógica específica

A formação pedagógica específica dos cursistas⁴ será trabalhada, prioritariamente, nos dois primeiros anos. Isso não implica, no entanto, 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.

Neste momento, serão abordados os temas mais relevantes para a formação do professor, os quais foram levantados a partir de várias assembléias, encontros e seminários promovidos em parceria com as lideranças, professores, comunidades indígenas e as instituições participantes.

9.2.2 - Ciências Sociais

A prática dos estudos sociais na América Latina, e em especial no Brasil, tem discutido as problemáticas sociais, buscando construir ferramentas teóricas e analíticas que permitam reconstruir a realidade a partir de uma leitura crítica do processo histórico e da construção de conhecimentos. Assim, o diálogo entre as ciências sociais e as ciências da educação torna-se uma importante ferramenta para construção desse Curso.

9.2.3 - Comunicação e Artes

As discussões nesta área demandam, obrigatoriamente, estudos sobre a situação lingüística das sociedades envolvidas, os quais devem ser articulados com um trabalho de investigação das práticas de suas produções culturais.

Vale ressaltar que quando pensamos nesta área de conhecimento não estamos partindo de uma concepção reducionista de identidade nacional, mas de uma sociedade nacional que pressupõe a diferença e a pluriculturalidade em sua formação. O curso terá como objetivo contribuir para que a diversidade das línguas e das linguagens em Roraima seja preservada e valorizada.

a) Línguas Indígenas

Roraima é um estado que conta com uma população indígena de aproximadamente 40 mil pessoas, falantes de aproximadamente treze línguas distintas. As línguas faladas estão classificadas em Tronco Aruak; Família Karib e a

⁴A formação pedagógica específica dos cursistas está organizada do seguinte modo: a) Fundamentos legais da educação escolar indígena, b) Sistemas de ensino e a gestão escolar indígena, c) Formação de professores, d) Material didático I, e) Identidade Regional e, f) Diversidade de linguagens e políticas Lingüísticas.

língua Yanomami, que não está classificada, sendo formada por várias outras — Sanuma, Ninam, Yanomae e Yanomami. São falantes do Karib em Roraima os seguintes povos: Makuxi, Y'ekuana (Maiongong/Makiritare), Taurepang, WaiWai, Patamona, Saporá, Ingarikó e Waimiri Atroari. Segundo Rodrigues (1986), a família Karib é:

(...) é uma das designações pelas quais foi conhecido um povo indígena que ocupou, nos séculos passados, grande parte da costa do norte da América do Sul e as pequenas Antilhas, estendendo ao norte da foz do Amazonas, passando pela Guiana Francesa. O maior número de línguas desta família no Brasil se encontra ao norte do Amazonas, Amapá, norte do Pará, em Roraima e no Amazonas (entre os rios Nhamundá e Negro) (p. 58).

Os Wapichana contavam com cinco grupos dialetais, sendo que apenas o Atoraiú ainda pode ser considerado dialeto falado, mas em franco processo de desaparecimento, conforme informa Farage (1997):

Os Wapichana, povo de filiação Arawak, são cerca de 10.000 mil indivíduos (...) localizam-se predominantemente na região conhecida por Serra da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu, afluente do primeiro. Há ainda aldeias, sobretudo de população mista, Wapichana e Macuxi, no baixo rio Uraricoera. (p. 25)

Além das línguas indígenas e portuguesa, os povos indígenas locais, em alguns casos, falam o português, o espanhol e o inglês guianense, devido à proximidade física com a Guiana e a Venezuela.

Em relação à utilização das línguas indígenas, encontramos casos diversos. Os Yanomami são socializados na língua materna, sendo raros os casos de falantes bilíngües. Os Y'ekuanas, Waimiri Atroari, Ingarikó e WaiWai utilizam a língua materna na comunicação cotidiana e na escola e a língua portuguesa é usada nas suas relações com a sociedade não-indígena.

Os povos Makuxi e Wapichana diferem dos citados acima, não obstante contarem com muitos falantes e experiências escolares de ensino da língua indígena em algumas regiões, caso do Baixo Cotingo, São Marcos, Raposa e Serra do Sol, conforme Sousa Cruz (1999). Apesar disso, aproximadamente 60% dessa população não são falantes da língua materna e utilizam o português como primeira língua. Escrever nas suas próprias línguas e produzir materiais pedagógicos específicos é uma das reivindicações destas comunidades.

Indubitavelmente, um programa de revitalização lingüística deve ser um projeto que parta das próprias comunidades. Para tanto, é fundamental a criação de espaços públicos para a prática oral na língua indígena no próprio cotidiano. Isto não exime o curso superior da responsabilidade de colaborar na busca de estratégias que viabilizem a revitalização das línguas maternas. No processo de discussão com as comunidades e professores de língua indígena, surgiu a proposta de implantação de uma política de comunicação em língua indígena, a qual ainda precisa ser melhor elaborada. Apesar do caráter provisório da proposta de uma política lingüística, algumas estratégias foram traçadas:

- a) reflexão com organizações, lideranças e comunidades sobre a situação das línguas indígenas nas comunidades e o interesse destas na sua revitalização;
- b) pesquisa visando a diagnosticar o número de falantes nas comunidades;
- c) promoção de eventos culturais, como festivais de canto indígena;
- d) produção de material informativo, alertando as comunidades do perigo de perdas irreparáveis de conhecimentos próprios e as conseqüências disto para o bem estar comum, como a perda de rezas em língua indígena, que protegem de doenças, penúrias etc.

- e) cursos de imersão lingüística, ou seja, um professor não falante permanece por um período numa comunidade que utilize a língua materna na comunicação cotidiana;
- f) oferecimento de cursos intensivos ou área de conhecimentos de aprendizado de línguas indígenas para atender aos casos de professores não falantes;
- g) produção de material em línguas indígenas durante o processo de formação. Mesmo a língua indígena não contando com uma gramática estabelecida, os professores indígenas podem produzir, com a colaboração de lingüistas, materiais, em caráter experimental, a serem discutidos e testados em parceria com a comunidade, estabelecendo assim o processo de discussão lingüística e aprendizado da língua;
- h) estabelecimento, no item curricular, da língua indígena como critério classificatório na seleção do vestibular.

O projeto curricular de ensino superior deve atentar para estas situações, valorizando as línguas indígenas ao longo de todo o processo de ensino- aprendizagem. O professor bilíngüe ocupará um lugar de destaque neste processo e a valorização da língua materna, dentre outros aspectos, ocorrerá na produção escrita dos cursistas, na pesquisa de campo junto aos mais velhos e à comunidade, na tradução, quando possível, de textos utilizados nos cursos. Neste processo, podemos contar com os próprios professores indígenas cursistas e membros do núcleo Insikiran que são falantes das línguas indígenas locais, cuja atuação interativa com os não falantes fortalecer o caráter multicultural do projeto.

Devido à diversidade sócio-lingüística, será necessário também um acompanhamento personalizado, bem como a criação de atividades diferenciadas para os estudantes, respeitando as especificidades lingüísticas de cada povo envolvido.

Neste sentido, a formação terá como objetivo possibilitar aos professores cursistas a apropriação de um instrumental metodológico e técnico que os possibilite contribuir para dinamizar a discussão e o aprofundamento do uso da língua materna (oral e escrita) nas escolas e na comunidade. O professor cursista deve ser preparado para entender o estudo das línguas como um processo dinâmico.

É importante que o professor entenda a história do contato e as diferentes estratégias para a assimilação e a integração destes povos à sociedade nacional e, ainda, as conseqüências advindas deste processo. Isso tudo é fundamental para que se possa analisar criticamente a situação lingüística e para que sejam buscadas soluções para os problemas. Em vista disso, a documentação e a análise do discurso devem ser articuladas com investigações de caráter etnológico, que passam a constituir campos fundamentais para os projetos de pesquisa.

Pretende-se, ainda, com este enfoque fortalecer a produção de materiais didáticos e pára-didáticos em língua indígena, os quais poderão ser utilizados pelas escolas das comunidades.

b) O ensino da língua portuguesa

Freqüentemente, os professores se deparam com documentos escritos em diferentes linguagens (jurídica, jornalística, linguagem técnica de projetos, etc.) e, por ocuparem o cargo de docente nas comunidades, geralmente são chamados para interpretar documentos deste tipo. Compreender e se apropriar destes códigos de linguagem é fundamental para que as comunidades indígenas garantam seus direitos e sua autonomia frente aos desafios.

Além dessa instrumentalização técnica, o ensino da língua portuguesa deve levar em consideração a situação lingüística específica das populações indígenas em

questão: há comunidades monolíngües, bilíngües e plurilíngües. Nestas últimas, são faladas, além das línguas indígenas e do português, o inglês e o espanhol, caso das regiões de fronteira (Sousa Cruz, 2001).

A formação deve, assim, possibilitar a compreensão dessa diversidade lingüístico-cultural. E com isso, espera-se que os cursistas desenvolvam o senso crítico e a capacidade de analisar textos de diversos gêneros discursivos.

Além dos aspectos acima mencionados, este projeto pedagógico é também um projeto político que busca criar condições para que ocorra a valorização e a revitalização das línguas indígenas.

c) Artes

As linguagens humanas não estão restritas à linguagem verbal e escrita, como ocorre comumente nos sistemas tradicionais de ensino. A comunicação cotidiana se realiza por meio de diversas formas de linguagens, as mais das vezes não-verbais. No contexto das culturas indígenas envolvidas no programa, constata-se a existência de um rico e diversificado acervo artístico-cultural, concretizado na fabricação de armamentos, na confecção de cerâmicas, de adornos, de pinturas corporais, etc.

No caso dos povos com uma história mais intensa de contato, foram assimiladas muitas das expressões artísticas da sociedade não-indígena. São exemplos disso os instrumentos musicais de corda, os hinos, algumas danças e músicas, etc. Por esta razão, muitas vezes, os rituais e a cultura material tradicional são desvalorizados enquanto expressão artística e passam, deste modo, a ser tratados como “folclore” ou “lendas”. Desconstruir este tipo de preconceito é um dos objetivos principais desta área de conhecimento.

Os conhecimentos tradicionais, mas também aqueles adquiridos a partir da situação de contato, são aspectos que devem ser pesquisados, como por exemplo o simbolismo e a musicalidade dos rituais, a coreografia das danças, os cantos xamânicos e os rituais da culinária, etc.

A sistematização desses conhecimentos poderá colaborar na produção de materiais específicos para as escolas indígenas, como livros de literatura indígena, a produção de programas de aprendizado de instrumentos musicais tradicionais, de cantos, de danças, etc.

Além desses aspectos, o professor cursista deverá conhecer diversos estilos artísticos e culturais da sociedade nacional para que possam realizar análises críticas sobre a indústria cultural, bem como sobre o modo que é exercido o controle econômico e ideológico da produção artística. Deve-se também estudar, conforme salienta Chauí (1999) a maneira pela qual os meios de comunicação influenciam o processo de homogeneização cultural e contribuem para a “inculcação de valores, hábitos, comportamentos e idéias.” (p. 333)

9.2.4 - Ciências da Natureza

As Ciências da Natureza são visualizadas como uma área transdisciplinar que envolve o estudo do espaço geográfico e de suas paisagens e alterações temporais (Geografia), o estudo dos seres vivos e de sua inter-relação com esse espaço (Biologia), da composição e das transformações químicas na biosfera, na atmosfera e na litosfera (Química), das dinâmicas e dos processos resultantes da interação do espaço físico e biológico (Física) e, ainda, a explicação numérica e a representação gráfica de todo esse conhecimento da Natureza (Matemática).

9.2.5 - A pesquisa

A pesquisa é um dos eixos norteadores do Projeto Pedagógico e estará presente no desenvolvimento de todas as matrizes. A investigação é, assim, concebida como parte indispensável do processo de formação do professor cursista. Os conhecimentos próprios terão lugar privilegiado no desenvolvimento das temáticas, sendo tomado como ponto de partida em todas as áreas, e cabe ao professor cursista, com apoio de um instrumental metodológico adequado, fazer o levantamento e analisá-los.

No último semestre de formação, o cursista apresentará um trabalho de conclusão de curso. A preparação do trabalho constituirá um processo que terá início no segundo ano de formação, quando os professores iniciarão a seleção dos temas e receberão orientações sobre a levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo. Digno de nota também é o fato de que o professor cursista poderá optar por escrevê-lo na sua língua materna ou em língua portuguesa.

As comunidades participam desse processo como um todo e, em razão disso, os resultados das pesquisas, ou seja, os diferentes tipos de artefatos produzidos (vídeos, livros didáticos, monografias, etc.), deverão ser apresentados para que cada uma delas possa melhor compreender como os resultados obtidos podem ser empregados para elucidar seus problemas específicos.

10 - O ACOMPANHAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica dos professores cursistas e a construção de uma teoria são aspectos importantes na metodologia do curso de *Licenciatura Intercultural*. A preocupação em romper com a dicotomia entre a teoria e a prática perpassa, deste modo, todo o projeto pedagógico do Curso.

Ao Núcleo caberá estabelecer um cronograma de visitas às escolas indígenas com o objetivo de levantar dados sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos professores cursistas nas práticas cotidianas em sala de aula. A equipe responsável pelo acompanhamento assistirá às aulas realizadas, levantando questões que serão debatidas com cada professor indígena e que poderão eventualmente fazer parte das temáticas das etapas presenciais de formação. Oportunamente, serão realizadas avaliações com a comunidade acerca do processo de ensino-aprendizagem e a contribuição da escola na busca de soluções para os problemas locais.

Também serão previstas visitas dos professores formadores às comunidades para que seja feito o acompanhamento do Estágio Supervisionado dos professores cursistas. O Estágio terá o seguinte formato e duração, em conformidade com o que reza a LDB: das 800 horas de Estágio exigidas, 480 horas serão computadas a partir das matrizes de Material Didático I, II e III, que têm duração de 160 horas cada uma (cf. matrizes teóricas, na seção 14); as 320 horas restantes serão computadas a partir da observação do desempenho do professor cursista em sua sala de aula, na escola da comunidade, por um professor formador designado pelo Núcleo.

11 - ORGANIZAÇÃO DO CURSO

Os conteúdos das diferentes áreas serão trabalhados simultânea e integradamente, buscando uma relação entre os conhecimentos científicos e o cotidiano das comunidades. A teoria e a prática pedagógica deverão estar integradas ao longo de todo o período de formação do cursista, privilegiando uma construção transdisciplinar. As atividades de ensino e de pesquisa deverão, deste modo, incorporar as estratégias pedagógicas dos diferentes campos de conhecimento.

Deste modo, o curso de *Licenciatura Intercultural* prevê como metodologia o **Sistema Multipresencial**, composto dos seguintes procedimentos:

a) períodos de formação na UFRR: durante os períodos de recesso do calendário escolar serão trabalhados conteúdos curriculares e orientações sobre pesquisa e estudo;

b) ensino a distância: os professores formadores e coordenadores do Curso farão orientações sobre o material de estudo. Também se pretende utilizar programas diários de rádio com comentários e orientação de leitura de textos. Nestes programas, será dado destaque às línguas indígenas. Serão produzidos vídeos e fitas cassete, distribuídos para os professores cursistas e para suas comunidades, com orientações sobre os temas estudados;

c) acompanhamento permanente: a partir de encontros programados com os professores e lideranças indígenas nos centros regionais, as visitas serão necessárias para que se possa viabilizar a troca de conhecimentos, dirimir dúvidas, acentuar orientações sobre as formas de estudo e para a realização de avaliações. Também serão agendadas visitas programadas à sede do Núcleo, em Boa Vista, quando a coordenador pedagógico e os professores formadores atenderão aos professores cursistas;

d) atividades extra-curriculares: serão realizadas oficinas pedagógicas visando a suprir as necessidades que não foram contempladas pelas matrizes teóricas: cursos de redação em Língua Portuguesa e Língua materna, informática, etc;

e) acompanhamento da prática pedagógica: O acompanhamento da prática pedagógica ocorrerá conforme ficou explicitado no item 8.

12 - RECURSOS

Os recursos didático-pedagógicos serão selecionados de acordo com o Projeto Pedagógico do Núcleo Insikiran.

12.1 - Recursos didático-pedagógicos

Para que sejam atendidas as propostas do Curso, serão utilizados recursos diversificados como materiais impressos de diferentes gêneros e áreas; materiais audiovisuais (filmes, *cd-roms* e documentários); materiais de autoria das próprias comunidades indígenas; visitas a laboratórios, museus, etc.

Na medida do possível, os recursos deverão estar ao alcance dos professores cursistas nos centros regionais.

12.2 - Recursos humanos: a formação permanente do professor formador

Os critérios de seleção dos recursos humanos que vão atuar no *Curso de Licenciatura Intercultural* foram descritos no item 4.2.

A proposta do Curso requer uma formação permanente e se configurará em diversos momentos: nas reuniões de planejamento geral, na elaboração dos projetos didático-pedagógicos, no aprofundamento das pesquisas e conhecimentos trazidos pelos professores cursistas, nas visitas e oficinas a serem realizadas nas comunidades, na busca de bibliografias de estudo, na auto-avaliação da prática docente, nas avaliações do desenvolvimento do Projeto Pedagógico, etc.

13 - A avaliação processual

A avaliação far-se-á de forma continuada e será feita pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho do Núcleo. Os relatórios dos docentes e dos cursistas e as pastas individuais de acompanhamento servirão de base para o processo.

Também participarão da avaliação o corpo docente do Núcleo, os cursistas, as comunidades indígenas e a Coordenação Geral do Núcleo Insikiran. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem possibilitará verificar a relação entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para consecução dos objetivos e, ainda, o grau de adequação dos conteúdos à realidade local.

13.1 - Avaliação do professor cursista

Por fazer parte do processo de formação global do professor cursista, a avaliação propiciará a revisão dos conhecimentos construídos e a identificação dos que ainda devem ser melhor aprofundados, bem como a sua aplicabilidade nas escolas indígenas.

A avaliação do cursista deve se adequar às propostas do programa de formação superior, em conformidade com o que Monte (1997) concebe para a educação intercultural:

Os processos próprios de avaliação utilizados pelas escolas devem ser adequados aos padrões culturais e cognitivos daquelas sociedades. É imprescindível a elaboração de formas de avaliação coletiva e individual de caráter reflexivo, que estimulem as relações de ensino e aprendizagem, ao invés, de reproduzirem de forma uniforme, os modelos classificatórios e eliminatórios que levam à evasão e ao fracasso escolar já conhecido no sistema de ensino nacionais (p. 133)

O curso deve propor formas que possibilitem ao cursista acompanhar seu aprendizado e ter consciência das dificuldades que deve superar. Para tanto, o regimento do Curso fixará as normas específicas da avaliação.

Abaixo, seguem algumas propostas para acompanhamento da trajetória do cursista. Estas ações deverão ser testadas na prática e poderão ser remodeladas ou transformadas no decorrer do processo de formação.

a) O portfólio

É uma modalidade de avaliação que tem o formato de pastas individuais a serem montadas pelos próprios cursistas, nas quais constarão trabalhos, pesquisas, anotações de sua autoria e que podem clarificar o percalço do processo de ensino-

aprendizagem. Nestas pastas, o cursista também poderá colocar relatos de sua experiência pedagógica nas escolas indígenas, problematizando-as, ao mesmo tempo em que fará relações com os conhecimentos adquiridos no curso de formação.

Estas pastas oferecerão aos docentes e cursistas a oportunidade de refletir sobre as mudanças ocorridas em sua compreensão da realidade ao longo do processo de formação; ao mesmo tempo, favorecerão a identificação do que deve ser trabalhado e as metas que não foram atingidas.

Conforme Hernández (1998):

O portfólio permite ao alunato sentir a aprendizagem institucional como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e que momentos são representativos de sua trajetória, estabelece relações entre esses exemplos, numa tentativa de dotar coerência as atividades de ensino, com finalidades de aprendizagem que cada um e o grupo se tenha proposto. (p. 99)

b) Avaliação inicial

A avaliação inicial tem por finalidade diagnosticar o conhecimento de cada cursista, suas experiências pedagógicas, seus conceitos e preconceitos, as relações que ele consegue estabelecer entre conhecimentos de diferentes áreas, bem como sua capacidade de análise. Será realizada uma avaliação escrita no início de cada projeto temático que servirá de base para identificar o quadro a ser trabalhado. De posse deste levantamento, será possível adequar a metodologia de trabalho e identificar quais assuntos ou conceitos exigirão do docente mais empenho.

c) Fichas de acompanhamento individual

As fichas serão preenchidas pelos professores formadores durante o desenvolvimento das atividades de cada projeto didático, visando a observar as atitudes e habilidades dos cursistas no que diz respeito ao uso da oralidade, da escrita, da análise, da fundamentação teórica, da capacidade crítica, da criatividade, da capacidade de pesquisa, dentre outras coisas. Os cursistas terão acesso às fichas individuais de avaliação. Estas fichas ficarão à disposição dos professores formadores, sempre que houver necessidade, para subsidiar suas atividades.

d) Auto-avaliação

O cursista deverá desenvolver a capacidade de autocrítica. Para tanto, preencherá um formulário no qual responderá algumas perguntas sobre o processo de sua aprendizagem, podendo também dar sugestões sobre as atividades a serem desenvolvidas e fazer críticas.

e) Síntese

Ao final de cada projeto temático, os cursistas apresentarão uma síntese, relacionando os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas trabalhadas com suas práticas pedagógicas. O objetivo dessas produções é fazer repensar suas práticas à luz dos conhecimentos estudados. Essa atividade, além de colaborar na reflexão da prática pedagógica, dará suporte ao cursista para a elaboração de sua monografia de conclusão de curso.

f) A avaliação das comunidades

As comunidades acompanharão o processo de formação de seus professores, promovendo avaliações periódicas de seu desempenho nas comunidades.

O acompanhamento nos centros regionais também possibilitará detectar as dificuldades enfrentadas pelos cursistas em sua prática político-pedagógica. Nestas

ocasiões, as comunidades pronunciar-se-ão sobre como estão avaliando a formação dos cursistas.

13.2 - Avaliação do professor formador

Os docentes que irão trabalhar no Núcleo devem necessariamente se adequar às diretrizes do Projeto Pedagógico. Para tanto, devem estar constantemente dispostos a redimensionar sua prática, a compartilhar e a adequar o planejamento às necessidades dos seus alunos. O professor formador deve, enfim, possuir embasamento teórico suficiente para estimular e organizar um ambiente de aprendizagem coerente com as necessidades da proposta.

O Projeto prevê a utilização de instrumentos que subsidiarão não somente o desenvolvimento das matrizes, mas também a prática pedagógica do professor formador e, ainda, a adequação do ensino às expectativas das comunidades indígenas.

Um dos instrumentos será um formulário de avaliação a ser preenchido pelos cursistas, que julgará a atuação do formador após a realização das atividades. Outro formulário será preenchido pelo professor formador, no qual serão apresentadas suas dificuldades e seus acertos, ou seja, far-se-á por meio desse instrumento uma avaliação quantitativa e qualitativa das atividades desenvolvidas. As avaliações serão discutidas nas reuniões pedagógicas e os resultados serão arquivados para serem consultados por outros docentes que venham a ministrar aulas no Núcleo e para servirem à elaboração de novos projetos didáticos.

Vale ressaltar que o preenchimento destas fichas avaliativas não deve ser um mero ato burocrático, mas de reflexão e qualificação do processo de ensino-aprendizagem. Caberá à Coordenação pedagógica fazer a síntese dos dados avaliativos obtidos e discutí-los em Seminários com os docentes envolvidos e os professores cursistas. A seguir apresentamos uma tabela com a síntese das metodologias a serem empregadas:

Tabela 4 - Síntese da metodologia de ensino

Metodologia	Atividades
Aulas Presenciais	Atividades letivas
Ensino a Distância	Estudo Leituras Atividades de Pesquisa Programas educativos de rádio Produções escritas de autoria dos cursistas
Visitas e Acompanhamento Aos Centros regionais	Orientação e Encontro de estudos programados Acompanhamento da prática pedagógica do professor cursista
Reuniões de planejamento e estudos do corpo docente e Equipe pedagógica	
Avaliação Ampliada	Seminários e Reuniões com presença de representantes indígenas, professores formadores, instituições, equipe pedagógica e convidados.
Avaliação permanente	Análise da Avaliação do professor formador e professores cursistas.

14 - RESULTADOS ALMEJADOS

O Núcleo transformar-se-á num centro de referência na formação indígena em nível superior, visando a atender as reivindicações das comunidades e das organizações indígenas e as exigências legais do Ministério de Educação.

O Núcleo implementará inicialmente o curso de Licenciatura Intercultural para qualificar os professores indígenas para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico de qualidade. A obtenção do título de graduação propiciará aos professores cursistas, além da possibilidade de participação na administração do Núcleo, ministrar cursos.

Acredita-se, assim, estar colaborando na criação de bases para que os próprios indígenas redefinam um programa pedagógico, político e cultural, com vistas à busca de alternativas e melhores condições de vida de suas comunidades. O Núcleo contribuirá para a discussão da diversidade cultural no âmbito da UFRR e da sociedade em geral.

A ampliação das atividades do Núcleo poderá permitir, futuramente, a realização de cursos de pós-graduação, de acordo com as necessidades de formação das comunidades indígenas.

A médio prazo, há a expectativa de serem alcançados os seguintes resultados:

- formar aproximadamente 600 professores indígenas em nível superior para atuarem nas escolas indígenas
- subsidiar a elaboração de currículos diferenciados para as escolas indígenas.
- contribuir para a elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos que atendam as escolas indígenas.

15 - DAS RESPONSABILIDADES

Este ponto será tratado em convênios específicos, a serem celebrados entre a UFRR e as entidades parceiras.

16 - APRESENTAÇÃO DAS MATRIZES CONCEITUAIS DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

A estrutura do Curso prevê dois momentos interseccionados: o primeiro, com duração de dois anos, é voltado para a formação pedagógica específica; o segundo, com duração de três anos, é voltado para as seguintes áreas de concentração: 1) Ciências Sociais; 2) Comunicação e Artes; 3) Ciências da Natureza.

Os projetos pedagógicos abaixo apresentados fornecem a base curricular do Curso de **Licenciatura Intercultural**.

As áreas de conhecimento assumem a forma de **Projetos Pedagógicos**, definidos a partir da problematização das situações concretas das comunidades indígenas. Cada projeto pedagógico possui um **Tema Contextual**, que será abordado de forma transdisciplinar. No **Mapa Conceitual Mínimo** são identificados os conteúdos curriculares que serão trabalhados no decorrer do Projeto Pedagógico. As **Atitudes, Valores e Habilidades** buscam preparar o professor para atuar de forma crítica e técnica nas comunidades, visando à solução dos seus problemas. Seguem abaixo as matrizes conceituais do Curso:

16.1- MATRIZ CONCEITUAL: FORMAÇÃO PEDAGÓGICA ESPECÍFICA

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.

Habilidades gerais:

- Discussão do papel do professor indígena;

- Discussão teórica e prática da construção do Projeto Político-Pedagógico;
- Reflexão crítica da história da educação escolar indígena;
- Reflexão do campo legal e normativo que fundamenta a proposta de uma educação intercultural e de uma escola específica e diferenciada;
- Reflexão crítica da construção de um currículo de base interdisciplinar;

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena Cód. FPE-1	Antropologia História Sociologia Direito Lingüística Ciência Política	<p>1. Política de educação escolar indígena: um panorama dos direitos dos índios da Colônia à República.</p> <ul style="list-style-type: none"> • o papel do evangelizador das missões religiosas e dos internatos; • o papel das políticas integracionistas e do instituto da tutela com respeito às escolas mantidas pelo Estado no século XX; • as experiências escolares de Roraima como exemplo destas políticas. <p>2. A educação escolar indígena no contexto da Constituição de 1988: reconhecimento da diversidade cultural e a educação intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • a Constituição de 1988 e a adoção de nova concepção de sociedade a partir do reconhecimento da diversidade social e étnica brasileira, particularmente dos povos indígenas; • a concepção de proteção especial no contexto das políticas públicas destinadas aos povos indígenas; • as políticas de integração e o reconhecimento dos índios. <p>3. A legislação e as normas administrativas no âmbito da educação escolar indígena</p> <ul style="list-style-type: none"> • as principais leis e normas que instituem e regulamentam a educação escolar indígena; • o campo legal e normativo que fundamenta a proposta de uma educação, específica, diferenciada e intercultural no Brasil. <p>4. O campo normativo <i>versus</i> as práticas no âmbito da educação escolar indígena</p> <ul style="list-style-type: none"> • as escolas indígenas nos sistemas de ensino; • a organização dos serviços e as instâncias de planejamento e execução - MEC, Secretarias, FUNAI, ONGs e missões religiosas; • a formação/capacitação dos professores indígenas; • o material didático nas escolas indígenas. 	<p>Compreensão dos direitos dos índios, notadamente no campo da educação escolar indígena .</p> <p>Compreensão sobre a mudança de paradigma promovida pela Constituição de 1988 e sua repercussão para os direitos dos índios.</p> <p>Entendimento das diferentes concepções de educação escolar indígena;</p> <p>Percepção da realidade das escolas indígenas frente a legislação pertinente, a partir de uma visão crítica.</p>	<p>160 h. (p) presencial</p> <p>28 h. (a) acompanhamento</p>

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Fundamentos pedagógicos da educação escolar indígena Cód. FPE-2	História Antropologia Educação Lingüística Ciências Sociais e Comunicação Artes Ciências da Natureza	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Educação e currículo.</i> 2. Projeto político-pedagógico <ul style="list-style-type: none"> • currículo, planejamento e processos de avaliação. 3. O ensino em escolas indígenas: monolíngüe, bilíngüe, etc. 4. Políticas de revitalização cultural e lingüística. 	Análise crítica dos tipos de currículo; Percepção da educação como processo de construção de conhecimentos; Construção de alternativas curriculares; Comunicar resultados e propor soluções aos problemas.	160 h. (p.) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual Mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Sistemas de ensino e gestão escolar indígena Cód. FPE-3	Educação Ciência Política Administração Pública Antropologia História Sociologia	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Noções sobre os sistemas de ensino no Brasil:</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>estrutura, funcionamento e financiamentos</i> 2. Gestão das escolas indígenas <ul style="list-style-type: none"> • relação escola versus comunidade; • calendário escolar; • administração escolar; • regimento escolar; • registro da prática pedagógica. 3. Escolas indígenas e suas demandas: estrutura administrativa e serviços; 4. O estabelecimento das parcerias e a gestão administrativa. 5. A educação escolar indígena e as políticas públicas 	Sugestão e debate de propostas específicas de gestão; Articulação de alternativas de recursos para o funcionamento das escolas indígenas.	160 h (p) 28 h (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Formação de Professores Cód. FPE-4	História Ciência Política Educação Antropologia	<p>1 – O papel histórico dos indígenas nas instituições educacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> discussão do papel histórico dos indígenas como agentes de intervenção, em diferentes projetos educacionais para os índios. o surgimento do movimento indígena e indigenista e suas repercussões para o repensar da educação escola indígena. <p>2 – As políticas indígenas e a formação do professor.</p> <ul style="list-style-type: none"> a formação do professor e as demandas das comunidades (econômicas, lingüísticas, culturais, etc.). reflexão sobre a Declaração de Princípios da COPIAR e de outros documentos. <p>3 – A construção da educação intercultural nas políticas de educação.</p> <ul style="list-style-type: none"> reflexão sobre o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), da LDB, da Resolução n. 02/99 / CNE-CEB, da Resolução n. 03/99- CNE-CEB, bem como dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. <p>4 – A formação de professores indígenas e a interface com as demais políticas setoriais destinadas aos povos indígenas.</p>	Compreensão do papel do professor na comunidade indígena em relação às demandas internas e externas.	160 h (p) 28 h (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Material Didático I Cód. FPE-5	Educação Lingüística Antropologia Artes Informática Ciências Sociais Comunicação e Artes Ciências da Natureza	<p>1. A pesquisa e a elaboração de material didático.</p> <p>2. Conhecimento e análise de materiais didáticos utilizados nas escolas indígenas do Brasil e, particularmente, de Roraima.</p>	Análise crítica de materiais didáticos e produção cultural; Seleção de informações e realização pesquisas para subsidiar a produção de material didático; Desenvolvimento de postura crítica frente a novas tecnologias na produção do conhecimento e da cultura; Compreensão de materiais como meio e não como fim; Utilização e valorização de recursos locais.	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Gênese Cód. CS-1 (Matriz comum da área de Ciências Sociais)	Antropologia História Sociologia Pedagogia Filosofia	1. A Construção do conhecimento ocidental e as Ciências Sociais <ul style="list-style-type: none"> • Mito • História 2 A Construção e transmissão dos conhecimentos nas sociedades indígenas.	Reflexão sobre a formação das ciências Reflexão sobre as políticas e os processos educacionais para os povos indígenas Conhecimento da diversidade dos conflitos da história dos povos Compreensão da historicidade das Ciências Sociais	160 h. (p) 28 h. (a)
Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Diversidade de linguagens e políticas lingüísticas Cód. CA 1 (Matriz comum da área de Comunicação e artes)	Ciências sociais Linguagem Línguas ⁵ Artes Literatura	1. História das línguas: <ul style="list-style-type: none"> • História da língua portuguesa e do português brasileiro; • Tronco e famílias lingüísticas das línguas indígenas de RR • História das línguas indígenas de RR, da Amazônia, do Brasil e da América do Sul; 2. Situação lingüística das comunidades indígenas: <ul style="list-style-type: none"> • Monolíngüe • Bilíngüe • Multilíngüe 3. Variedades lingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> • Fala masculina e feminina. • Tipos de discursos formais e informais. • Variedades regionais. • Variedades lingüísticas entre gerações 4. Estado brasileiro e Políticas lingüísticas 5. Revitalização e manutenção das línguas 6 . Tipologia de Línguas 7 . A pesquisa de campo (dados lingüísticos, antropológicos e sócio-políticos) 8 . Análise de Línguas (perspectivas teóricas)	Conhecimento da diversidade lingüística de Roraima Uso das línguas indígenas na escola, no cotidiano e nos espaços especializados Usos orais e escritos da língua portuguesa nas diferentes esferas discursivas Realização de pesquisa sócio lingüística. Análise de dados	160 h. (p) 28 h. (a)

⁵ No conjunto de conhecimentos, quando usamos “Línguas”, entenda-se: Makuxi, Waiwai, Waimiri-Atroari, Taurepang, Ingarikó, Yekuana, Patamona, Saporá, Atroari, Yanomami, Wapixana e Português.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Meio Ambiente e Qualidade de Vida Cód. CN-1 (Matriz comum de áreas de Ciências da Natureza)	Biologia Geografia Química Física Matemática Antropologia Sociologia Direito Ecologia	1. Conceitos Básicos de Geografia (espaço, território, região, alterações ambientais, o homem); 2. Conceitos Básicos de Biologia (célula, tecidos e órgãos; indivíduo e população; comunidade); 3. Tendências em Educação Matemática (número, medida, proporção); 4. Ecossistemas (caracterização, identificação, cadeias alimentares); 5. Elementos Químicos e suas relações com o meio Ambiente; 6. Ciclos Biogeoquímicos (água, ar, solo, C, N, O); 7. Poluição e Contaminantes; 8. Termodinâmica e Energia; 9. Legislação Ambiental; 10. Política de Saúde Pública 11. Áreas de conservação e Parques Nacionais	Conhecer os diferentes enfoques do conhecimento matemático; Compreender as idéias essenciais da matemática; Compreender conceitos e desenvolver capacidade investigativa perante a realidade de seu ambiente; Desenvolver práticas educativas no ensino de ciências; Adquirir embasamento teórico para o entendimento das matrizes.	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Material Didático III * Cód. FPE-6	Educação Linguística Antropologia Artes Informática Ciências Sociais e Comunicação Artes Ciências da Natureza	1. Processo de produção de material didático para as escolas indígenas <ul style="list-style-type: none"> • produção de material didático: da pesquisa à produção gráfica; • impressão gráfica; • produção de audiovisual; • a informática e as artes na produção de materiais didáticos nas diferentes áreas de conhecimento 2. O material didático e os seus contextos de produção: culturais, lingüísticos, discursivos, éticos e legais. 3. A produção do material didático e suas funções educacional e social.	Análise crítica de materiais didáticos e produção cultural; Selecionar informações e realizar pesquisas para subsidiar a produção de material didático; Postura crítica frente a novas tecnologias na produção do conhecimento e da cultura; Compreensão de materiais como meio e não como fim; Utilização e valorização de recursos locais.	160 h. (p) 28 h. (a)

* Obs. existe a matriz material didático ii, que trata da questão em cada área específica.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Prática de Ensino * Cód. FPE-7	Educação Ciências Sociais Comunicação e Artes Ciências da Natureza	1. A prática de ensino será de forma contínua, durante todo o período do curso na própria sala de aula do cursista.	Capacidade de compreensão do material didático a ser trabalhado; Habilidade na elaboração de materiais didáticos alternativos; Capacidade de análise crítica do processo metodológico de sala de aula; Capacidade de discussão de novas práticas de avaliação; Capacidade de compreensão das necessidades educacionais da comunidade.	320 h. (p)

16.2 - MATRIZ CONCEITUAL: CIÊNCIAS SOCIAIS

A área de concentração em Ciências Sociais, permitirá ao aluno pesquisar, estudar e discutir de forma crítica os conhecimentos interdisciplinares das ciências sociais aplicados à formação de professores indígenas.

Habilidades gerais:

- compreensão dos discursos nas ciências sociais;
- discutir criticamente sobre ética e construção de conhecimentos;
- pesquisa com metodologias das ciências sociais;
- problematizar criticamente sua realidade a partir de concepções teóricas e conceptuais das ciências sociais;
- valorização de conhecimentos próprios.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Povos Indígenas nas Américas Cód. CS-2	História Geografia Arqueologia Antropologia Filosofia Teologia Literatura Artes Cartografia	1. A construção das ciências sociais <ul style="list-style-type: none"> • Epistemologia • Cultura e ideologia • História oral e escrita 2. A construção e transmissão de conhecimentos e identidades nas sociedades indígenas 3. Teorias indígenas da origem do Homem em Roraima <ul style="list-style-type: none"> • Teorias sobre a origem do homem americano • Formação Geológica das Américas • Povos Indígenas e diversidade cultural nas Américas • Europa e os conflitos na América Indígena e outros continentes • América Indígena e seu impacto na Europa • As colonizações das Américas • Povos Indígenas e lutas nas Américas • Teorias emergentes: a Nova História 	Conhecimento da diversidade cultural Leitura crítica sobre a origem do homem Pesquisa e manejo de fontes e de leitura de mapas Análise crítica de material didático das escolas Reflexão crítica sobre a história dos povos indígenas Alternativas para a produção de material didático (as propostas deverão ser arquivadas para serem discutidas no momento da produção dos materiais didáticos)	320 h. (p) 56 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Povos Indígenas no Brasil Cód. CS-3	História Geografia Antropologia Direito Filosofia Cartografia Ciência Política Direito	<p>1. Colonização e Formação do Estado Brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> • A formação cultural no Brasil • Identidades e Ideologias • As fronteiras Nacionais • A escravidão no Brasil (negros , indígenas) • Missões e modelos de evangelização • Áreas etnográficas no Brasil <p>(enfoque principal será: Amazônia, Roraima, Escudo das Guianas, Venezuela)</p> <p>2. Políticas Indigenistas</p> <ul style="list-style-type: none"> • História do direito dos povos indígenas (concepções e visões sobre os povos indígenas) • SPI, FUNAI e ONG's • Tutela, Estatuto do Índio • As resoluções internacionais sobre os direitos das populações indígenas • Populações indígenas a pesquisa científica <p>3. Movimentos sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação nos processos políticos nacionais e internacionais: • As organizações indígenas do Brasil. • Organizações indígenas no contexto internacional 	<p>Desenvolver reflexão crítica sobre a história indígena</p> <p>Pesquisa e manejo de fontes</p> <p>Capacidade de problematizar a participação política junto a comunidade e fora dela</p> <p>Capacidade de problematizar fontes de poder e legitimidade, diversidade e respeito</p>	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Povos Indígenas Em Roraima Cód. CS-4	Direito História Geografia Cartografia Antropologia Arqueologia Economia Biologia Agronomia	<p>1. História dos povos indígenas de Roraima: (retomar o tema da escravidão)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Espaços geográficos e diferenças culturais em Roraima • Povos indígenas e fronteiras nacionais • Formação de Roraima e identidade regional • Sítios Arqueológicos em Roraima <p>2. Os povos indígenas locais e sua organização social interna</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações entre gerações: história oral • Relações de Gênero: preconceitos, discriminações, racismo e subjetividades • Autoridade, poder e legitimidade na concepção dos povos indígenas locais. • Resolução tradicional de conflitos • Povos indígenas frente a pesquisa 	<p>Reflexão crítica do preconceito</p> <p>Ampliação dos espaços de discussão nas organizações e comunidades</p> <p>Apropriação de técnicas que favoreçam discussões sobre temas subjetivos</p> <p>construção mapas sobre problemáticas sociais</p> <p>Pesquisa e manejo de fontes</p> <p>Trabalho com arquivos</p>	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Os Novos Projetos Econômicos Em terras indígenas Cód. CS 5	História Geografia Antropologia Economia Filosofia Ciência Política Agronomia Ecologia Direito	<p>1. Modelos de desenvolvimentos</p> <p>2. Projetos de desenvolvimento :</p> <ul style="list-style-type: none"> • turismo em área indígena • Artesanato • Projetos Indígenas <p>3. Terras indígenas em Roraima</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legislação e procedimentos demarcatórios • Construção tradicional do espaço • Pecuária em Roraima e no Brasil • Povos indígenas e os centros urbanos: problemas sociais (incluir discussões sobre os espaços urbanos/antropologia urbana) <p>4. Agências de financiamentos e novos modelos de desenvolvimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Projetos Governamentais e cooperação internacional: PPG7; PDA; PDPI • Ministério do Meio Ambiente e políticas de financiamento para projetos em T.I. • Biodiversidade e patenteamento: discussão no movimento indígena; projetos e legislação sobre o tema. • As populações tradicionais (não indígenas) no contexto do desenvolvimento sustentável. 	<p>Análise crítica dos projetos das comunidades</p> <p>Análise crítica das políticas públicas</p> <p>Análise crítica das políticas indígenas</p> <p>Valorização do patrimônio intelectual e dos recursos naturais</p> <p>Análise crítica sobre os projetos produtivos</p>	<p>160 h. (p)</p> <p>28 h. (a)</p>

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Qualidade de Vida: Meio Ambiente Cód. CS 6	História Geografia Economia Biologia Antropologia Ecologia Medicina Agronomia Nutrição Ciências Naturais	<p>1. Autosustentação e produção de alimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A degradação das áreas de pesca e caça • A agricultura de subsistência e as crises nas roças • Os modelos de desenvolvimento e construção social do espaço • Diversidade alimentar • Processos interativos meio ambiente/homem • Os Projetos produtivos nas terras indígenas • A monocultura e policultura <p>2. Problemas ambientais em áreas indígenas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os produtos industrializados e o lixo • Indústria de reciclagem • A organização dos povos indígenas locais e sua relação com o meio ambiente • A mineração em Roraima • Experiências indígenas de preservação do meio ambiente • valor da preservação ambiental <p>3. Roraima no contexto do desenvolvimento sustentável</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os grandes problemas ambientais do mundo moderno • Experiências ecologicamente sustentáveis • Zoneamento ecológico ambiental • A questão agrária no Brasil: <p>4. A Lei das Terras, Latifúndio, Reforma Agrária , CPI da terra, MST e outros.</p>	<p>Levantamento de diagnóstico dos recursos naturais e produtivos</p> <p>Análise crítica dos projetos de preservação ambiental</p> <p>Formulação de projetos de preservação ambiental</p> <p>Atividades nas comunidades e nas escolas sobre o tema</p> <p>Valorização e preservação ambiental</p> <p>Mapeamento dos problemas ambientais em T.I. (levantamento do material já existente)</p>	<p>160 h. (p)</p> <p>28 h. (a)</p>

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Qualidade de vida: Saúde Cód. CS-7	Medicina Antropologia Biologia História Geografia Filosofia Sociologia	1. Políticas públicas de saúde: <ul style="list-style-type: none"> • O SUS e o terceiro setor • A criação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas 2. Saúde <ul style="list-style-type: none"> • As resoluções das conferências Nacionais de Saúde • Programas de saúde: DST – Aids • O controle social 3. Concepções de saúde e doença <ul style="list-style-type: none"> • As doenças mais comuns em áreas Indígenas • Concepções de Nascimento, Vida e Morte • Terapias indígenas: Xamanismo, Fitoterapia • Medicina Ocidental 	Compreensão crítica e problematização do preconceito Conscientizar sobre novas doenças e tratamento Valorização de terapias indígenas Levantamento de dados sobre situação de saúde e desnutrição	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
A Elaboração e Produção de material didático na área das ciências humanas Cód. CS 8	História Geografia Sociologia Antropologia Filosofia Educação	1. O material didático nas escolas indígenas: análise crítica 2. Novas alternativas de material didático: conteúdo e forma. 3. A elaboração de materiais didáticos através dos recursos multi-meios. 4. Projetos para a produção de materiais didáticos nas área de ciências humanas e a sua relação com as outras áreas do conhecimento.		160 h. (p) 28 h. (a)

16.3 - MATRIZ CONCEITUAL: COMUNICAÇÃO E ARTES

A área de concentração em Comunicação e Artes permitirá ao aluno pesquisar, estudar e discutir de forma crítica as questões referentes aos diversos tipos de linguagens que formam uma cultura, tendo como base a transdisciplinaridade. Habilidades gerais:

- compreensão dos diversos tipos de discurso que permeiam as atividades humanas e as implicações de sua utilização;
- discutir sobre a cultura e linguagem;
- problematização crítica de sua realidade artístico-cultural;
- domínio da língua materna como objeto de pesquisa, para fins de ensino e análise;
- pesquisa e utilização de diferentes metodologias concernentes a diversas área do conhecimento;
- valorização de conhecimentos próprios;
- realização de trabalhos comparativos entre a língua materna e as demais língua estreitamente aparentadas.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Descrição e documentação de línguas Código CA 2	Ciências sociais Linguagem Línguas Artes Literatura	1. Aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas indígenas 2. Comparação de línguas 3. Metodologias do ensino e de revitalização de Línguas Indígenas	Estudo comparativo dos aspectos fonológicos, morfo-sintáticos e semânticos das línguas indígenas e da língua portuguesa Valorização da Língua Indígena no contexto escolar	320 h. (p) 56 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Linguagem e construção da identidade Cód. CA 3	Ciências sociais Linguagem Línguas Artes Literatura	1. Linguagem verbal: oral e escrita. 2. Linguagem não verbal: <ul style="list-style-type: none"> • simbólica • musical • cênica • pictórica • corporal 3. Gêneros do discurso: <ul style="list-style-type: none"> • religioso • cotidiano • artístico • jurídico • científico • político • histórico • mítico • literário • discursos oficiais 	<i>Compreensão das diferentes formas de expressão da linguagem</i> Identificação destas formas como manifestações culturais Busca dos elementos de construção e de estabelecimento da identidade nos discursos próprio e do outro Compreensão e elaboração de documentos oficiais	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Arte, Cultura e Sociedade CA 4	Ciências sociais Linguagem Línguas Artes Literatura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Arte e cultura. 2. Cultura e sociedade. 3. Sociedades indígenas e representações espaço-temporais. 4. Diversidade Cultural e lingüística: Makuxi, Waiwai, Waimiri-Atroari, Taurepang, Ingarikó, Yekuana, Patamona, Sapará, Atroari, Yanomami, Wapixana. 5. Fronteiras imaginadas nas artes, cultura e sociedade: estereótipos e preconceitos. 6. A construção da imagem do índio em discursos indígenas e não-indígenas. 7. O papel da Arte na cultura indígena. 8. Cultura e Arte na relação entre gerações. 9. Arte: esfera de criação e relações de gênero. 	Reflexão crítica sobre as relações de contato e dialógicas entre sociedades indígenas e não-indígenas.	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Dialogia e construção social das linguagens CA 5	Ciências sociais Linguagem Línguas Artes Literatura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dialogia e interpretação da linguagens artísticas, literária, especializadas e não especializadas. 2. Expressões artísticas. 3. Concepções indígenas da arte. 4. Funções da Arte: <ul style="list-style-type: none"> • Pintura rupestre; • Música; • Cerâmica; • Cestaria; • Cênica; • Verbal; • Literária 5. Indústria cultural e massificação 6. Arte como processo de construção de valores culturais. 7. Mudança social e (re)criação artística. 	Valorização da arte indígena no contexto escolar	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Criação artística CA 6	Ciências sociais Linguagem Línguas Artes Literatura	1. Esferas de produção de discursos: 1.1 Artístico: <ul style="list-style-type: none"> • Artesanato • Pintura • Música • Escultura • Tecelagem • Cestaria • Cerâmica • Literatura oral e escrita • Dramatização 1.2 Cotidiano: <ul style="list-style-type: none"> • Fofocas • Conversas familiares 1.3 Especializado: <ul style="list-style-type: none"> • Músicas • Aconselhamento • Religiosos 	Valorização estética e econômica das produções artísticas e técnicas indígenas Noções de técnicas de produção de peças artísticas	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Criação artística CA7	Ciências sociais Linguagem Línguas Artes Literatura	1. Confeção de materiais didáticos <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de produção teatral, literária, musical, artesanal e plástica. • Utilização das peças artísticas confeccionadas como materiais didáticos cotidianos 	Valorização estética e econômica das produções artísticas e técnicas indígenas Noções de técnicas de produção de peças artísticas Utilização daquelas e de outras peças artísticas como materiais didáticos	320 h. (p) 56 h. (a)

16.4 - MATRIZ CONCEITUAL: CIÊNCIAS DA NATUREZA

A matriz de Ciências da Natureza tem a preocupação de valorizar e refletir criticamente a produção e a aquisição de conhecimentos em diferentes sociedades. Busca também discutir aspectos legais e éticos sobre a utilização da biodiversidade e da tecnologia.

Nessa matriz procura-se desenvolver as seguintes habilidades gerais:

- compreensão dos fenômenos naturais;
- interrelacionar os fenômenos naturais com as atividades do cotidiano;
- observar as transformações ambientais ocorridas devido a atuação das ações antrópicas e naturais;
- desenvolver pesquisas;
- criar material didático na área de ciências naturais e demais áreas relacionadas

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Conceitos em Ciências I Código CN 2	Matemática Geografia Biologia Química Física	1. História da Matemática; 2. História da Geologia; 3. História do pensamento geográfico; 4. Aplicação dos conceitos de: espaço, território, região, alterações ambientais, o homem; 5. Histórico da ciência biológica; 6. Aplicação dos conceitos de: célula, tecidos e órgãos, indivíduo e população, comunidade; 7. Conceitos básicos de genética (cromossomos e genes, hereditariedade e evolução).	Conhecer a Matemática enquanto conhecimento histórico; Perceber a evolução do pensamento das ciências; Adquirir embasamento teórico para o entendimento dos conteúdos das matrizes subsequentes.	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Ciências e Diversidade Código CN 3	Biologia Geografia Química Física Matemática Antropologia	1. Matemática Cultural; 2. Origem da vida (teorias, concepções indígenas); 3. Classificação biológica (histórico, concepção indígena); 4. Análise descritiva dos diferentes ecossistemas de Roraima (aspectos físico-químicos, geográficos e biológicos); 5. Comparação dos diferentes ecossistemas brasileiros a partir da visão local; 6. Transformações naturais e antrópicas no meio (ciclos glaciais, teoria dos refúgios, erosão, queimadas, desmatamento, mineração).	Compreender o conhecimento matemático e suas relações sócio-culturais; Compreender as diferentes visões sobre a diversidade dos seres vivos; Conhecer e compreender o comportamento dos diferentes ecossistemas a partir das transformações; Refletir sobre as diferentes concepções indígenas a cerca de ciência e de diversidade.	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Conceitos básicos nas Ciências II Código CN 3	Química Física Matemática Geografia Biologia	1. Modelagem matemática; 2. História da química (estruturação, conhecimento popular e científico); 3. Conceitos básicos de Mecânica (histórico, movimentos, leis de Newton, fluidos, astronomia); 4. Óptica (espelhos, lentes); 5. Ondas (luz e som); 6. Eletricidade e magnetismo (histórico e aplicações).	Compreender o modelamento matemático; Perceber a evolução do pensamento das ciências; Adquirir embasamento teórico para o entendimento dos conteúdos das matrizes subsequentes.	160 h. (p) 28 h. (a)

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores habilidades	e Carga Horária
Fenômenos naturais	Biologia Geografia Química Física	1. Problemas matemáticos (quantificação, medidas, unidades e fatores de conversão);	Apresentar a matemática quanto estratégia de resolução de problemas;	160 h. (p)
Código CN 4	Matemática Antropologia Sociologia	2. Formação e composição química da Terra (relevo, gases, litosfera, teorias);	Compreender e refletir sobre os fenômenos naturais;	28 h. (a)
		3. Fenômenos atmosféricos/climáticos (chuvas, raio, tempestade, ventos, umidade, pressão temperatura, “el nino”);	Refletir sobre as teorias dos fenômenos naturais;	
		4. Radiação (fotossíntese, energia solar, efeito estufa, aquecimento das águas, radiação e saúde, camada de ozônio);	Pesquisar subsídios sobre a discussão da temática.	
		5. Políticas de desenvolvimento e acordos internacionais sobre o clima (Rio92, protocolo de Kyoto, Rio +10).		

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores habilidades	e Carga Horária
Uso do meio e Qualidade de vida	Biologia Geografia Química Física	1. Bens renováveis e não-renováveis (minerais, madeira, caça, pesca, preservação de nascentes);	Conhecer a Legislação ambiental;	160 h. (p)
Código CN 5	Matemática Agronomia Direito Antropologia	2. Agricultura familiar;	Conhecer e discutir as diferentes racionalidades do uso dos bens renováveis e não-renováveis;	28 h. (a)
		3. Agricultura intensiva (defensivos agrícolas, queimadas, monocultura, agricultura orgânica e industrial);	Trabalhar a auto-sustentabilidade para uma melhor qualidade de vida;	
		4. Legislação do uso de recursos naturais (Patenteamento, Biopirataria, uso de margens dos rios, Biodiversidade);	Aplicar a matemática às questões ambientais.	
		5. Agro-pecuária bovinocultura, suinocultura, caprinocultura, avicultura; (abate e corte, leite, ovos)		
		6. Tratamento de rejeitos e resíduos (lixo, esgoto, compostagem, mercúrio);		
		7. Uso da flora (remédios, temperos, artesanato, alimentação e construção).		

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores habilidades	e Carga Horária
Saúde e Qualidade de vida	Biologia Geografia Química Medicina	1. Introdução à estatística;	Conhecer representações gráficas de quantidades;	160 h. (p)
Código CN 6	Matemática Antropologia	2. Alcoolismo;	Identificar critérios que definam a qualidade de vida;	28 h. (a)
		3. Endemias tropicais (malária, doença de Chagas, oncocercose, amebíase, leishmaniose, dengue);	Compreender as diferentes abordagens conceituais relativas à saúde e doença;	
		4. DST/AIDS;		
		5. Transformações no espaço geográfico e doenças (garimpo, desmatamento, queimadas, agrotóxicos e inseticida, lixo);	Reconhecer a importância da higiene na prevenção de doenças.	
		6. a utilização da cartografia na compreensão da distribuição das doenças;		

		<p>7. Nutrição (conservação de alimentos, alimentos industrializados, culinária indígena);</p> <p>8. Doenças infecto-contagiosas (tuberculose, hanseníase, gripes e viroses);</p> <p>9. Contaminação da água (fossas sépticas, poços artesianos, água potável e não-potável);</p> <p>10. Higiene pessoal;</p> <p>11. Mudanças no corpo humano (ritos de passagem);</p> <p>12. Concepções indígenas de saúde, doença e qualidade de vida.</p>	
--	--	--	--

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Ciência e Tecnologia	<p>Biologia</p> <p>Geografia</p> <p>Química</p> <p>Física</p>	<p>1. Biotecnologia (produtos transgênicos, projeto genoma, bancos de germoplasma, clonagem);</p> <p>2. Geoprocessamento (imagem de satélite, GPS);</p> <p>3. Internet;</p> <p>4. Informática e Educação Matemática;</p> <p>5. Grandes empreendimentos governamentais na Região Amazônica (Projeto SIVAM, Calha Norte, Linha de Guri.);</p> <p>6. Ética;</p> <p>7. Legislação relacionada ao tema;</p> <p>8. Novos Materiais (polímeros, ligas metálicas, cerâmicas);</p>	<p>Discutir novas tecnologias e sua influência na comunidade;</p> <p>Discutir como a comunidade pode se beneficiar com as novas tecnologias;</p> <p>Compreender o uso das novas tecnologias no ensino de matemática.</p>	<p>160 h. (p)</p> <p>28 h. (a)</p>
Código CN 7	<p>Matemática</p> <p>Geotecnologia</p> <p>Direito</p>			

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Material Didático II	<p>Biologia</p> <p>Geografia</p> <p>Química</p> <p>Física</p>	<p>1. Análise crítica do conteúdo do material didático em ciências;</p> <p>2. Elaboração de material didático através de multimeios;</p> <p>3. Produção de kits para uso e demonstração em sala de aula;</p> <p>4. Organização de um laboratório didático.</p>	<p>Analisar criticamente materiais didáticos;</p> <p>Postura crítica frente a novas tecnologias na produção de material didático;</p> <p>Incentivar as aulas práticas em campo;</p> <p>Valorizar o meio ambiente como espaço para aula prática, experimental e demonstrativa;</p> <p>Habilitar o professor para uso de laboratório didático.</p>	<p>160 h. (p)</p> <p>28 h. (a)</p>
Código CN 8	<p>Matemática</p> <p>Linguística</p> <p>Antropologia</p> <p>Artes</p> <p>Informática</p> <p>Educação</p>			

Além dos conteúdos da área formação pedagógica específica e das áreas de concentração, o cursista deverá, a partir do terceiro ano, desenvolver pesquisa sob o acompanhamento de um professor orientador. Para tanto, deverão ser construídos laboratórios de pesquisa, ou seja, espaços próprios para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, estudo e orientação.

Os eixos temáticos do curso a serem trabalhados serão orientados por três linhas de pesquisa, a saber:

- 1) **Interculturalidade e Educação Indígena;**
- 2) **Meio Ambiente e Auto-sustentação;**
- 3) **Arte e comunicação.**

Os trabalhos de conclusão de curso, requisito obrigatório para obtenção do título, deverão ser desenvolvidas numa dessas linhas de pesquisa acima definidas

17 – BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALBERT, Bruce. Terra, ecologia e saúde indígena: o caso Yanomami. In: BARBOSA, Reinaldo I. & Outros. Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima. Manaus: INPA. 1997.

AMODIO, Emmanuele & PIRA, Vicenzo. “Povos Indígenas do Nordeste de RR”. Boletim No.11. Arquivo Indigenista Diocese de Roraima, Brasil, 1986.

AMODIO, Emmanuele (Coord.). Levantamento Geral da situação Indígena de Roraima. Makuxi – Wapixana. Arquivo do Setor Indigenista, Diocese de Roraima. Boa Vista, 1983.

AMODIO, Emmanuele. “Escuela y cambio cultural entre los Makuxi de Brasil”. In: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. ABYA YALA, 1988. Tomo II

ANTONIA SILVIA et al. Aprendendo com a Natureza. Boa vista: SECD-DEI, MEC, 1996.

AZEVEDO, Marta Maria. “Autonomia da escola indígena e projeto de sociedade”. In: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. Local: ALB / Mercado Letras, 1997.

_____. Censo demográficos e os “Índios”: Dificuldades para reconhecer e Contar. ISA, Povos Indígenas no Brasil, 1999/2000. Banco de dados do programa Povos Indígenas do Brasil. Ed. Carlos Alberto Ricardo. São Paulo, 2000.

BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BANDEIRA, Maria de Lourdes “Formação de professores índios: limites e possibilidades”. In: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. Cuiabá: CEEI, 1997.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. “Educação Popular: contribuição ao debate da Educação Indígena. In: A Questão Indígena. Comissão Pro-Índio / SP. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, Etnia e estrutura Social. São Paulo: Editora, 1976.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992/ 1998.

_____. Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COPIAR. Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. Declaração de princípios. Manaus: Copiar, 1994.

CRUZ, Sebastião *et. al.* Watuminpien Waparadan Dey. Estudando em Nossa Língua. SECD-DEI. Boa Vista, 1997.

D'ANGELIS, Wilmar R. "Limites e possibilidades da autonomia de escola indígena". In: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. Local: ALB / Mercado Letras. Brasil, 1997.

FARAGE, Nadia & SANTILLI, Paulo. Estado de Sítio. Territórios e identidades no vale do rio Branco. In: CUNHA, Manuela carneiro da. História dos Índios do Brasil. São Paulo: Cia. das Letras/SMC/FAPESP,1992.

FARAGE, Nadia. As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra/ANPOCS, 1991.

_____. Os Wapishana nas fontes escritas: histórico de um preconceito. In: BARBOSA, Reinaldo I. *et al.* Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima. Manaus: INPA, 1997.

GONÇALVES, Francisca dos S. Dicionário Crítico da educação. Presença pedagógica, v 2, n. 9, maio/jun, 1996.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO/CEI-MT/UFMT/FUNAI. Projeto de Cursos de Licenciatura específico para a Formação de Professores Indígenas. Cuiabá/MT, 2001.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. De alternativo a oficial: sobre a (im) possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. Local: ALB / Mercado Letras,1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho. In: Transgressão e Mudança na educação: Os projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ISA, Povos Indígenas no Brasil, 1996/2000. Banco de dados do programa Povos Indígenas do Brasil.Ed.Carlos Alberto Ricardo. São Paulo, 2000.

JUSTINO, Orlando Oliveira. Autonomia das escolas indígenas, a posição dos professores índios. In: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. Local: ALB / Mercado Letras,1997.

MAHER, Tereza de Jesus M. Ser professor sendo índio: questões de Língua(gem) e identidade. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Linguística do Instituto de Estudos de linguagem. UNICAMP, 1996.

MEC. Referenciais para Implantação de programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino. Brasília – DF, 2001.

MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.Brasília – DF, 1998.

MELIÁ, Bartolomeu. Ação pedagógica e Alteridade: Por uma pedagogia da diferença. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, Ameríndia: Tecendo os Caminhos da Educação escolar, Cuiabá, 1998.

MONTE, Nieta L. Problemas de um Currículo para a Educação Intercultural e Bilingüe. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, Urucum Jenipapo e Giz, Cuiabá-MT, Entrelinhas, 1997.

_____. “Problemas de un currículo para a educação intercultural e bilingüe”. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiabá, 1997.

_____. Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro. Ed. Multiletras, 1996.

OLIVEIRA FILHO, Joao Pacheco de. O Nosso Governo. Os Ticuna e o regime tutelar. Marco Zero/SP; MCT-CNPq/BSB, 1997.

_____. Uma Etnologia dos “Índios Misturados”? Situação Colonial, Territorialização e Fluxos Culturais. Conferência para professor titular da área de conhecimento Etnologia. Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro. (11-11-1997).(versão paper 21 paginas), 1999.

_____. A viagem de Volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. RJ: Contra Capa, s/d.

_____. Muita terra para Pouco Índio? Uma Introdução Crítica ao Indigenismo e à atualização do Preconceito. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (orgs.). A Temática Indígena na Escola. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

_____. Três teses equivocadas sobre Indigenismo (em especial sobre os índios do Nordeste). In: Política Indigenista Leste e Nordeste Brasileiros.

OLIVEIRA, Gilvan M. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística na pedagogia da diferença? A delicada questão da assessoria ao movimento indígena. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, Ameríndia: Tecendo os Caminhos da Educação escolar, Cuiabá, 1998.

OLIVEIRA, Idelvânia Rodrigues de. Organização dos Professores Indígenas de Roraima: lutas e conquistas através da educação indígena. Monografia especialização em Psicopedagogia. Universidade do Amazonas. Boa Vista, Roraima – Brasil, 2000.

OPAN. Indata’hua. Projeto de Formação de professores Indígenas para o Magistério no Alto Madeira – AM, Machado, P.; Caldeira V. & Albuquerque, Judite (Orgs), Humaitá, 1999.

OPIR. Relatório da VIII Assembléia da Organização dos Professores Indígenas de Roraima. Definindo Alternativas Educacionais, Canaóanin, OPIR, 2001.

PAREDES, José Bolívar Burbano “Aproximações teórico metodológicas para elaboração de um currículo indígena próprio: a experiência da educação escolar na área Krikati. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiaba. Brasil, 1997.

PEGGION, Edmundo Antônio “Notas sobre o papel do professor na educação escolar indígena. En: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. CEEI – MT. Cuiabá, 1997.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens Entre duas Lógicas. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre, ed Arte Médicas. 1999

RAMOS, Alcida R. Sociedades Indígenas. São Paulo: Ática, 1994.

RAPOSO, Celino Alexandreet al. Makuusiyamî ’ya Teserukon Ko’Mannîpî: os Makuxi conservam sua tradição. Boa Vista: SECD-DEI/ MEC, 1997.

RIVERA, Fernando Garcia. Lineamentos Curriculares Para La Formación Docentes Em Y Com Pueblos Indígenas. In: II Congresso Latino Americano de Educação Intercultural Bilingüe. Quito- Equador, 1998.

RODRIGUES, Aryon . Línguas Brasileiras: para o conhecimento de línguas brasileiras. São Paulo: Loyola, 1986.

SANTILI, Paulo. Ocupação territorial/Macuxi: aspectos históricos e políticos. In: Barbosa, Reinaldo I. & Outros, Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima, INPA. Manaus – Am, 1997.

SANTILLI, Paulo Os Macuxi: história e política no século XX. Tese mestrado em Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, 1989.

_____. Fronteiras da República. História e política entre os Macuxi no vale do rio Branco. NHH-USP/FAPESP. São Paulo, 1997.

_____. Pemongon Patá. Território Macuxi, rotas de conflito. Tese doutorado em antropologia social. USP, 1997b.

_____. “Ocupação Territorial Macuxi: aspectos históricos e políticos”. In: Homem, Ambiente e ecologia no Estado de Roraima. Editado por: Reinaldo Barbosa; Efrem Ferreira & Eloy Castellón. INPA. Manaus.

SANTOMÉ. Jurjo Torres. Globalização e Interárea de conhecimento.

SCHOROEDER, Ivo. O significado da escola em sociedades indígenas. In: Educação Indígena – Revista de Educação Pública – Publicação do programa Integrado de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, v.7, jul/dez, 1998.

SILVA Aracy Lopes da,. Índios. Ponto por Ponto. São Paulo: Ática, 1998.

SILVA, Marcio F & Azevedo, Martha M. “Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas no Acre, Amazonas e Roraima. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (Orgs.). A Temática Indígena na Escola. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Escolas indígenas: uma realidade em construção! A contribuição do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. Local: ALB / Mercado Letras, 1997^a.

_____. Povos indígenas, estado nacional e relações de autonomia – O que a escola tem com isso. In: Urucum, Jenipapo e Giz. Educação Escolar Indígena em debate. Cuiabá: CEEI, 1997b.

SOBRAL, André & Outros. Makunaimi. Makuxi Pantom: Histórias Makuxi. nº 2, Boa Vista, 1998.

SILVA, Tadeu Tomaz da. Documentos de Identidade. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) “A produção social da identidade e da diferença”. In: Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais, 2000.

UNESCO/OREALC “Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de/y en la lengua materna”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Emanuele Amodio (org.) MLAL – ABYA-YALA Ecuador, 1988.