UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
CENTRO DE COMUNICAÇAO E LETRAS
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇAO SOCIAL
NÚCLEO DE PESQUISA SEMIÓTICA DA AMAZÔNIA
ANA CLÁUDIA FRANÇA BASTOS

CULTURA E CIÊNCIA:

Um Processo Semiótico na Construção da Identidade Indígena por meio da Educação

BOA VISTA

2008

ANA CLÁUDIA FRANÇA BASTOS

CULTURA E CIÊNCIA:
Um Processo Semiótico na Construção da Identidade Indígena por meio da Educação

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal de Roraima, como exigência final para obtenção do título de Bacharel em Comunicação Social - Habilitação em Jornalismo.

Orientador: Prof. Maurício Elias Zouein

BOA VISTA

2008

BANCA EXAMINADORA

Trabalho monográfico de Conclusão de Curso aprovado em ___/___/___ pela banca examinadora, tendo obtido a seguinte nota ___ como condição para a conclusão do curso de Bacharel em Comunicação Social com Habilitação em Jornalismo.

_____

Profº. Maurício Elias Zouein
Orientador

_____

Profª. Antônia Costa da Silva
Banca examinadora

_____

Profª. Maria das Mercês Cunha
Banca examinadora

Aos meus pais, Cida e Vanque, por me ensinarem a gostar da melhor coisa da vida, que é estudar...

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiríssimo lugar ao meu Aba Pai, meu Deus, meu Paizinho. Aquele em que confio. Aquele em que me ajudou em todas as horas...em todos os instantes...Deus...te amo!

Ao meu orientador Maurício E. Zouein por confiar em mim, pela paciência e me apoiar sempre. Muitíssimo obrigada.

Agradeço as professoras Antonia e Mercês que fizeram parte da minha banca examinadora e que me auxiliaram nesta caminhada com suas dicas e correções.

Agradeço a minha querida mamy Cida, ela que sempre esteve comigo, nas alegrias e tristezas. Apoiou-me sempre, tanto financeiramente, como emocionalmente. Mãe te dedico este trabalho e saiba que você é a razão da minha alegria, você é o meu espelho de mulher, de guerreira....

Agradeço ao meu pai Vanque, por me ensinar primeiro a gostar de leituras, de usar o dicionário, logo que me alfabetizei, por me ensinar desde cedo que só por meio da educação, eu teria meus sonhos realizados.

Agradeço aos meus irmãos, Paola e Gabriel, por me amarem e estarem comigo sempre, amo vocês com toda a força da minha alma. Beijocas para minha querida sobrinha Isadora, que desde o ventre encontrou amor em nossa família.

Agradeço as minhas tias: Anailma, Norma e Diana, por sempre me apoiarem...

Aos minhas amigas, Arléia, Michele e Juliana. Vocês fazem parte da minha vida e foram vocês que me acolheram tantas vezes em suas casas, seja para dormir, seja para jogar conversa fora, vocês são essenciais na minha vida, amo vocês.

A minha turma de comunicação social, 2003.2. Turma maravilhosa que tive a honra de compartilhar tantos momentos bons.

Agradeço ao Mário Berlamino da Silva e a todos os alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Ao Coordenador Geral do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena Profº Marcos Antonio Braga de Freitas e aos Professores Fábio Almeida de Carvalho e Isabel Maria Fonsêca, pelo apoio e pela dica de pesquisa.

E finalmente a turma do Núcleo de Pesquisas Semiótica da Amazônia – NUPS, Ariane, Bruno, Daniel, Hanna e Rafaela.

“O que podemos fazer
para ser o que ele é,
sem deixar de ser
que somos?”
(Autor desconhecido)

“Aqui a questão do outro, da alteridade, é decisiva para a existência da cultura.
Valores, crenças dogmas, temores, complexos, modelos mentais, paradigmas,
estruturas cognitivas,inteligência emocional, inconsciente coletivo,
enfim, todos esses processos fenomênicos e psicológicos possuem
caráter integrativo porque sonegam ao individuo (..)
o direito de não participar”
(Luiz Carlos Iasbeck)

RESUMO

O processo recente de implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal de Roraima nos remete a discussões e reflexões abrangentes acerca da diversidade étnica presente em nosso país. Neste trabalho discutiremos o ingresso desses estudantes indígenas na universidade a partir de perspectivas semióticas sobre a educação escolar indígena, ou seja, sobre o modo de apreensão e significação de conteúdos escolares ou não-escolares pelos alunos no ensino superior. Quando se trata de alunos indígenas, surge a necessidade do diálogo intercultural no meio acadêmico, pois as demandas indígenas apresentam interesses e expectativas diversas, das quais devem ser levadas em conta neste processo. A educação escolar indígena é uma importante destes povos para ser integralmente implantada no Estado. Este é um ponto a ser debatido e analisado neste Trabalho de Conclusão de Curso. Pretendo analisar este processo utilizando a semiótica de Charles S. Peirce como ferramenta metodológica reivindicação, sob um olhar da concepção de alteridade, no processo de inclusão de índios no ensino superior no Estado de Roraima, ou seja, como tem se dado na prática a convivência entre saberes culturais e o ensino científico.

Palavras-chave: Semiótica, Educação Escolar Indígena, Alteridade e Insikiran

ABSTRACT

Words-Key:

LISTA DE FIGURAS

Figura (01) Victor Meireles – Primeira Missa dos Jesuítas……

Figura (02) Estrutura do Curso de Licenciatura Intercultural

Figura (03) Charles S. Peirce……

Figura (04) Edifício Filosófico……

Figura (05) Tríade…….

LISTA DE FOTOS

Foto (01).....

Foto (02).....

Foto (03).....

Foto (04).....

Foto (05).....

Foto (06).....

SUMÁRIO

Introdução.....12

1 A Educação Escolar Indígena.....14

1.1Um breve histórico no Brasil.....14

1.2 A Educação Escolar Indígena em Roraima.....14

1.3 Criação do Curso de Ensino Superior.....21

1.4 Educação Indígena versus Educação Escolar Indígena.....

1.5 Alteridade, Etnicidade, Identidade e Diferença.....

2 História da Semiótica.....22

2.1.1. Os Antigos: gregos e os estóicos. Galeno.....

2.1.1.2. Os Medievais: Agostinho, Bacon, Hispano, Fonseca e Joao de S. Tomás.

2.1.1.3. Os Modernos: Locke e Condillac,.....

2.1.2 Charles Sanders Peirce

2.2 Metodologia.....22

2.2.1 Signo: O Indío na Universidade.....27

2.2.1.1 Representamêm.....27

2.2.1.2 Objeto Semiótico.....27

2.2.1.2.1 Objeto Dinâmico: INSIKIRAN.....27

2.2.1.2.2 Objeto Imediato.....30

3 Educação Superior Indígena: Proposta de documentário.....33

3.1 Eleição e descrição dos objetos.....33

3.2 Eleição a Justificativa para as estratégias de abordagem.....34

3.3 Sugestão de Estrutura.....36

Considerações Finais :O Interpretante.....37

Bibliografia.....38

Anexos.....40

Autorização de uso de imagem de personagens reais e /ou de comunidades imprescindíveis à realização do projeto de documentário..55

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como proposta conhecer a trajetória histórica da educação escolar indígena no Estado de Roraima. A intenção foi analisar as transformações que essa educação passou, e passa atualmente, por ela ser dinâmica.

Estudar sobre a educação escolar indígena, para esta pesquisadora é possibilitar analisar como a educação escolar é tida pelos indígenas, pois a idéia de educação é ligada diretamente aos processos de dominação e controle cultural.

A Educação escolar Indígena no estado de Roraima é, nos últimos anos, um referencial que fornece subsídios para a implementação de políticas educacionais para as populações indígenas em outros estados. Isso só foi possível por causa o processo da organização indígena e a luta que estes povos enfrentaram para que os seus direitos a educação fosse respeitado.

Inicialmente, começaremos com um breve histórico sobre a educação escolar indígena no Brasil e depois mais especificamente no Estado de Roraima. Como este processo foi muito longo, começando no período colonial com as catequeses, pontuamos alguns dos acontecimentos mais relevantes historicamente.

A conquista mais recente destes povos é relacionada ao ingresso de professores indígenas na Universidade Federal de Roraima-UFRR, por meio do curso de Licenciatura Intercultural, mantido pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Nesta parte, abordaremos a proposta de inclusão na universidade, o processo seletivo e a continuidade do processo.

No capitulo seguinte, tratamos da semiótica de Charles Sanders Peirce e a metodologia utilizada nesta pesquisa. Conheceremos Mário Berlamino, da etnia Wapichana, presidente de Centro Acadêmico de Licenciatura Intercultural – CALI, que hoje representa 237 alunos do Insikiran.

A UFRR foi a primeira universidade a implantar um curso de licenciatura diferenciado, e este trabalho tem a proposta de divulgar este avanço na forma de um vídeo documentário, como veremos no terceiro capitulo. Com isso, esse vídeo documentário irá divulgar a metodologia e os fundamentos pedagógicos do curso.

Finalizamos destacando algumas análises sobre o ingresso dos indígenas no ensino superior. Levantamos algumas questões, porém a intenção aqui não é responder, e sim possibilitar o diálogo sobre este assunto.

Esta pesquisa é voltada para a comunidade acadêmica, para a sociedade roraimense e, principalmente, para as populações indígenas do Estado.

Esperamos que os indígenas e não indígenas reconheçam nessa pesquisa, um espaço de diálogo para a valorização da diversidade cultural existente no Estado e de compromisso com a melhoria da educação dos Povos Indígenas.

CAPITULO 1

1 A Educação Escolar Indígena

1.1 Um breve histórico no Brasil

O Brasil possui 230 povos indígenas que falam mais de 180 línguas (Repetto, 2007)[1], ou seja, temos uma diversidade de povos etnicamente distintos, com histórias, saberes e culturas próprias. O mais interessante é que estes povos, estas línguas e estas culturas, estão todas unidas num território de 8.514.876,599 km2 [2].

Ainda que não se tenha dados precisos sobre a população indígena no Brasil é certo afirmar que eles já foram muitos mais numerosos no passado. Estima-se que no ano de 1500 a população indígena estava em torno de 6.000.000.00 (seis milhões), antes da chegada dos primeiros colonizadores. Porém, no ano de 2.000, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, 734 127[3] (setecentas e trinta e quatro mil e cento e vinte e sete) pessoas se auto-identificaram indígenas.

Segundo Silva (1995), a implementação de projetos de educação indígena é tão antiga quanto a vinda das primeiras tentativas de colonização no país. “desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória”.

> Mas para que a empresa alcançasse os êxitos almejados, ficou claro que era fundamental o desenvolvimento de uma quarta atividade, de certa forma pré-requisito metodológico das demais: o estudo das línguas indígenas, primeira atividade de pesquisa sistemática de que se tem notícia em nosso país. (p 149)

---

[1] Conferência do prof. Maxim Repetto sobre a educação indígena na Universidade Federal de Roraima no dia 05/09/2007.

[2] site: http://www.ibge.gov.br, acessado no dia 12/ 09/ 2007.

[3] Idem

Como podemos perceber, os jesuítas tinham uma missão bastante clara em aprender suas línguas a fim de educá-los. Tanto que o autor deste texto denomina a Coroa Portuguesa de empresa. Fundamentalmente etnocêntricos estes projetos tradicionais de educação escolar indígena têm encarado as culturas dos povos nativos como signo inequívoco do “atraso” a ser combatido pela piedosa atividade civilizatória.

Ainda segundo Silva, em 1595, o Pe. José de Anchieta publicou “Arte de Gramática da Língua mais usada na Costa do Brasil”. Um pouco depois, em 1621 o Pe. Luis Figueira publica um estudo sobre a língua Tupinambá, com o titulo “Arte de Língua Brasílica”. Esse trabalho foi considerado a primeira gramática sobre uma língua indígena falada no país. O mesmo texto, afirma que “As gramáticas de Anchieta e Figueira foram inegavelmente os dois grandes marcos da pesquisa lingüística aplicada à educação indígena (= catequese) no período colonial”. (p 150)

Segundo Moreau, os padres jesuítas pregavam que os costumes indígenas eram atrasados e, com isso, era preciso civilizá-los. Eles criavam uma imagem negativa dos índios. Os padres pegavam[4] a criança indígena ainda pequena para criá-la longe dos seus pais. Para os jesuítas a convenção dos índios mais velhos era precária. “A atenção aos meninos era em parte pela resistência dos mais velhos e em parte para subverter as formas da educação indígena. (p 192)

Como podemos perceber, a política educacional imposta desde o início do período colonial, aos povos indígenas, sempre foi um modelo educacional compulsório.

A educação indígena permaneceu até o fim do período colonial, com a responsabilidade dos padres jesuítas. Nota-se que o interesse era principalmente “civilizar”, para transformá-los em mão de obra escrava.

---

[4] Há duas versões sobre a autorização dos pais em deixar, ou não, seus filhos serem criados pelos padres. O autor Gambini (1988, pg 139) fala sobre uma “pratica de seqüestrar meninos e mantê-los sob estrita vigilância”. Entretanto, segundo o livro de Moreau, o padre Anchieta relatou que esses ajuntamentos eram feitos “com o consentimento dos pais”.

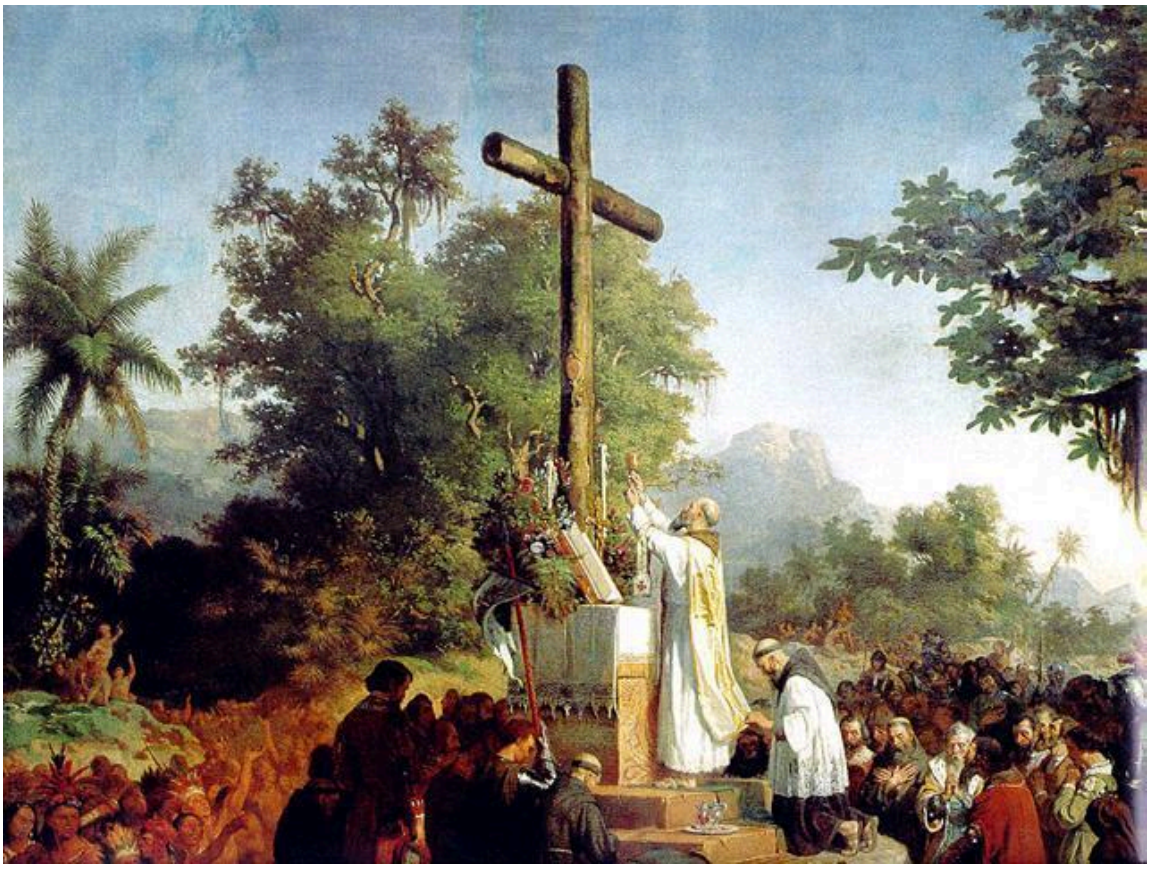


FIGURA (01): Obra do artista Victor Meirelles representando a Primeira Missa no Brasil dos jesuítas[5].

[5] Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Victor_Meirelles04.jpg

Com o surgimento do Império (1822-1889), esta realidade não se modificou, conforme Silva (1995):

> no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de '...estabelecimentos para a catechese (sic) e civilização dos índios...', Como a Constituição de 1824, foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adcional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna, e atribuiu competência às Assembléias Legislativas Provinciais para promover cumulativamente com as Assembléias e Governos Gerais '...a catechese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias. (p 150)

No período da República, também não houve nenhum avanço em relação a educação indígena, ou mesmo comprovada sua necessária diferenciação por causa da sua diversidade cultural. Silva confirma essa realidade e relata: “Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do séc. XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem 'catequizar', 'civilizar' e 'integrar' ou, em uma cápsula, pela negação da diferença”.(1995, p 150)

Como podemos notar, a educação indígena historicamente, foi criada e mantida com uma proposta integracionista, ou seja, funcionou como uma ferramenta para integrar os índios à sociedade “civilizada” pelos homens brancos.

Segundo o antropólogo Luís Donisete Benzi Grupioni, no endereço eletrônico www.coiab.com.br da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, no século XX, mas precisamente na década de 70, essa realidade começa a mudar, vários movimentos indígenas começam a se articular, é ali que os diversos povos se reúnem para discutir seus problemas e refletir em possíveis soluções.

Nesse contexto, surgiu vários questionamentos por uma escola que atendesse aos interesses dos povos indígenas. Processo que gerou principalmente, nos últimos anos, mudanças na concepção e na prática da educação escolar indígena.

Ainda conforme o antropólogo, quando ele analisa esta realidade, acaba por confirmar, que os avanços e consensos na área de educação escolar indígena, ainda não se estruturaram num sistema que atenda as necessidades educacionais dos povos indígenas. De acordo com Grupioni, existe toda uma concepção de interesses, modos e ritmos de vida, resguardando o papel da comunidade indígena

na definição e no funcionamento do tipo de escola que desejam. Para Grupioni, a impressão que se tem é que a educação escolar indígena caminha a passos lentos: avança-se em direção a algumas conquistas, mas inúmeros obstáculos se apresentam a cada momento.

Nesse contexto, Grupioni pondera que a educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos índios, do movimento indígena e de apoio aos índios. Para ele, esta pauta deixou de ser uma temática secundária e ganhou importância à medida mobiliza diferentes atores, instituições e recursos. Encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos de futuro. Hoje não mais se discute se os índios tem ou não que ter escola, mas sim que tipo de escola.

Segundo o antropólogo Grupioni, se observarmos à legislação atual, verificaremos um processo lento, no que se refere a causa da educação indígena. Para ele, a legislação segue de maneira gradativa e cumulativa, onde o direito à uma educação diferenciada, garantido na Constituição de 1988, vem sendo regulamentado por meio da legislação subseqüente. A educação indígena é contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e da Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação. Além do Plano Nacional de Educação e no projeto de lei de revisão do Estatuto do Índio, ambos em tramitação no Congresso Nacional.

Ainda segundo o Grupioni (2001), no livro Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade, o reconhecimento dos direitos indígenas na contemporaneidade avançou muito em relação a algumas décadas atrás. A presença e a atuação, cada vez mais visível e marcante de lideranças indígenas tanto nos cenários políticos nacionais como no internacional, demonstra o desejo que estes povos possuem para manter suas tradições e práticas culturais num mundo cada vez mais marcado pela globalização do mercado e pela integração na comunidade.

Se antes a diversidade das culturas, a riqueza dos conhecimentos. saberes e práticas dos povos indígenas eram negadas e associadas em massificação. Hoje é reconhecida e valorizada, abrindo espaço para a autonomia e aceitação da diferença

e do pluralismo.

> Tantas vezes discriminados e estigmatizados, objeto de preconceitos e intolerância, os povos indígenas vivenciam hoje sinais de um novo tempo, em que já é possível a construção de canais de diálogo mais respeitosos com os Estados nos quais estão inseridos e com os segmentos das sociedades nacionais com os quais estão em contato. A aceitação de que somos nações culturalmente diversificadas, formadas por segmentos diferenciados, compartilhando um mesmo espaço político dentro de estados nacionais, leva ao reconhecimento do direito dos povos indígenas de serem diferentes e de terem respeitadas suas praticas socioculturais, seus valores tradicionais e suas próprias visões de mundo. (cf. Hildebrand, 1996 apud Grupioni, p 88)

A escola entre os povos indígenas ganhou, então, um novo significado e tornou-se um meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade dos povos. Diferentes experiências surgiram em várias regiões do Brasil, construindo projetos educacionais específicos à realidade sociocultural e histórica de determinados povos indígenas, praticando a interculturalidade e o bilingüismo.

Grupioni (2001) relata que neste momento de discussão em relação aos modelos educacionais que serão introduzidos nas áreas indígenas é reconhecido o direito a diferença de grupos minoritários e do respeito e valorização dessa diferença. “Isso porque diferentes grupos indígenas em diferentes regiões do país vêm enfrentando dificuldade para estabelecer um diálogo e um relacionamento respeitoso com órgãos do governo responsáveis pela oferta de programas educacionais”. (p 90)

No mesmo texto o autor afirma que: “Ao Estado não cabe impor modelos prontos, mas oferecer os meios para que os povos indígenas possam formular livremente e sem constrangimentos seus projetos de escola”. (p 91)

A Constituição brasileira de 1988 foi essencial para um novo tipo de relacionamento com os povos indígenas. Essa nova fase nega toda a legislação anterior a ela, pois ainda era marcada por diretrizes protetoras, apostava na gradual assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, por que os entendia como signo “transitório” e fadado à extinção. Hoje o quadro é outro. “A cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas e, assim, a escola indígena poderá

desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos". (p 95)

Mas o antropólogo alerta, "é preciso que fique claro que nenhuma legislação específica para a educação escolar indígena no Brasil, que tenha abrangência nacional, poderá prever ou dar conta da imensa diversidade de situações históricas e culturais vividas pelas inúmeras sociedades indígenas contemporâneas". (p 96)

Contudo, é perceptível que a participação ativa dos professores indígenas e as suas respectivas comunidades estejam em todo o processo de construção e de definição da escola e do seu projeto pedagógico. Somente com a presença de todos os envolvidos, a escola será legitimada e reconhecida como de qualidade, respeitando e valorizando as especificidades culturais das mais de duzentas sociedades indígenas que vivem no Brasil de hoje.

1.2 A Educação Escolar Indígena em Roraima

O livro "Índios e brancos em Roraima" (1990) da Diocese de Roraima critica as escolas nas comunidades e afirma que o ensino escolar era precário. Estas escolas tornam-se o meio principal para descaracterizar culturalmente as malocas indígenas, segundo o livro, a educação escolar trazida pelos "brancos" não trazia bons resultados na aldeia, ao contrário, por ser em tempos de ensino, ela quebrava violentamente estes costumes. "Para as culturas indígenas não existe, tradicionalmente, um termo específico de ensino, nem lugar fixo para isso. Os meninos aprendem com os pais ou com outros adultos da comunidade, na convivência cotidiana". (p 23)

Segundo o livro, as escolas para índios, nasceram no Território nos anos trinta por iniciativa do SPI[6]. Porém, só nos anos sessenta que teve a primeira rede de escolas funcionando nas malocas. Quem coordenava era a igreja católica que abriu onze escolas em malocas Makuxi e Wapichana.

Ainda conforme o livro, nos anos setenta, o governo do Território assume o controle das escolas e inaugura outras em quase todas as comunidades indígenas.

---

[6] Serviço de Proteção ao Índio-SPI. No começo da década do século XX, ocorre a instalação de uma sede da Inspetoria Regional, na Fazenda São Marcos, de propriedade estadual, situada à margem direita do Rio Tacutu, sua jurisdição abrangia todo o vale do Rio Banco.

Contemporaneamente, o internato de Surumu, que funcionava inicialmente mais como orfanato, tornou-se um centro para a formação de professores índios e catequistas.

Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural, a missão católica São José, localizada na região do Surumu, 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 1ª a 4ª séries; em 1975, logo depois, uma outra turma foi habilitada, desta vez, para lecionar até a 8ª série.

No ano de 1970, foram diversas assembléias indígenas que ocorreram em Roraima e no Brasil, 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.

Nota-se que foi a partir destas assembléias que os indígenas começaram a perceber a importância da educação e utilizá-la como uma ferramenta essencial para a luta da garantia dos direitos indígenas.

Ainda conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura, em 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, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura cita sobre algumas reivindicações dos indígenas para a Secretaria de Estadual de Educação de Roraima:

> 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 intercultarilidade

> 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.(p 09)

Ainda, segundo, o Projeto Político e Pedagógico, em 1987, o Conselho das Comunidades Indígenas fundou a escola indígena José Alamano, em Maturuca. No mesmo ano, foi produzido, em língua portuguesa, com apoio da Diocese de Roraima, a cartilha *Makusi Taramu*, uma coletânea de orações que eles acreditavam para afastar doenças; em 88, foi publicado *Makuxi Panton*, uma coletânea de histórias Makuxi.

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 dias 26 a 28 de outubro de 1990, ocorreu outro evento em que se reuniram 84 professores dos povos Makuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó, com o objetivo de discutir e defender uma educação escolar indígena diferenciada. Foi neste evento que foi criada a Organização dos Professores Indígenas de Roraima-OPIR, como uma forma de defesa e de resistência indígena ao modelo oficial de educação escolar imposta aos povos indígenas de Roraima.

Ainda segundo o Projeto Político e Pedagógico do Núcleo Insikiran, aconteceram vários reuniões denominadas de mutirões pedagógicos em todas as regiões indígenas do Estado. O maior desafio 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.

No ano de 1994, foi reivindicado ao Núcleo de Educação Indígena da SECD um projeto de magistério indígena. A partir dessa reivindicação, várias reuniões com representantes da Secretaria e lideranças indígenas formularam o Projeto de Magistério Indígena Parcelado. Tratava-se de mais uma vitória do movimento indígena, pois haveria a formação de professores em nível de 2º grau.

1.3 Criação do Curso de Ensino Superior

No ano de 2000, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima- OPIRR, apresentou uma pauta de reivindicação para a Universidade Federal de Roraima- UFRR, que reivindicava acesso e de permanência dos indígenas ao ensino superior.

A UFRR em resposta montou uma comissão interdepartamental e interinstitucional, para debater as questões indígenas e depois elaborar uma proposta de inclusão dos indígenas no Ensino Superior.

O Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena foi aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e criado em 25 de julho de 2001. Aprovado pela Resolução n 15/2001, do Conselho Universitário-CUNI, o Núcleo começou a desenvolver suas atividades com a ajuda de várias parcerias tais como: FUNAI e Núcleo de Educação Indígena/ SECD/RR, além das organizações: Organização dos Professores Indígenas (OPIR), Organização dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR) e do Conselho Indígena de Roraima (CIR).

Em 2002, o Curso de Licenciatura Intercultural inicia suas atividades, vale ressaltar que foi a primeira Universidade Federal que criou uma educação diferenciada para a formação dos professores indígenas em nível superior.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Roraima (2002) não possuiu um modelo pronto para que servisse de modelo na sua elaboração.

Conforme o texto do projeto:

> 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. (p 07)

O projeto é o resultado de várias discussões em torno da educação e da

interculturalidade. Nesse contexto, sua abrangência visa que a formação dos professores indígenas no curso seja feita de acordo com as necessidades dos índios.

O curso de licenciatura Intercultural tem a duração de 5 (cinco) anos. Nos dois primeiros anos a formação dos módulos (Figura 02) é comum para todos os alunos, cuja abordagem perpassa uma orientação pedagógica específica articulada com as três áreas de concentração, que serão cursadas nos três últimos anos. Que são as seguintes: Ciências Sociais, Comunicação e Artes e Ciências da Natureza.

Conforme o gráfico:



FIGURA (02): Diagrama do Curso de Licenciatura Intercultural

Por meio das atividades de pesquisa, o Núcleo apóia os estudantes indígenas no desenvolvimento de pesquisas em suas comunidades. Ele apóia e mantêm o Grupo de Pesquisas e de Estudos Indígenas: Cultura, Identidade e Educação, que é voltado para pesquisar a realidade dos povos indígenas de Roraima.

Segundo endereço eletrônico www.insikiran.ufrr.br, foram estabelecidas as seguintes finalidades para a formação da Licenciatura Intercultural:

I. Apresentar conteúdos atualizados para que os professores indígenas possam aplicar o princípio da transdisciplinaridade como ferramenta do processo educativo;

II. Construir instrumentos teóricos, metodológicos, de pesquisa e de extensão, tendo como suporte um currículo aberto e flexível que possibilite a melhoria das práticas pedagógicas nas escolas, com a implementação de projetos pedagógicos e sociais de interesse da comunidade;

III. Valorizar os conhecimentos indígenas e o diálogo intercultural;

IV. Planejamento participativo e busca de respostas às expectativas das comunidades;

V – valorizar a pesquisa tanto como instrumento de formação do professor indígena quanto de valorização da cultura e da identidade indígenas.

O processo de crescimento do sistema educacional nas comunidades indígenas colaborou para uma reflexão sobre as práticas escolares que ocorriam na região. Isso foi importante para perceber a demanda existente para a formação de professores indígenas.

O objetivo geral do curso é: Formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, para trabalhar na educação básica.

> O curso habilita 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 usa 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. (p 7 – 8) Grifo meu

Segundo o Coordenador Geral profº Marcos Braga, o Núcleo atualmente possui 237 alunos regularmente matriculados, sendo que destes, 25 alunos fizeram a defesa dos TCCs e aguardam a colação de grau. A expectativa conforme o professor, é que até o final de julho do ano de 2008, 90% (noventa por cento) dos 59 alunos da primeira turma (2003) passe por uma banca avaliadora.

De acordo com o Coordenador, os ingressos ocorreram da seguinte forma:

No ano de 2003 foram aprovados no primeiro processo seletivo, 60 alunos que iniciaram suas aulas em julho do mesmo ano.

Em 2004, dobrou o número de vagas, ou seja, foram disponibilizadas 120 vagas, sendo que 60 iniciaram em julho do mesmo ano e as restantes em janeiro de 2005. No último vestibular de 2007, mais 60 vagas foram distribuídas no processo seletivo.

Ainda segundo o Coordenador Marcos, o processo seletivo é diferenciado, possui manual do vestibular e edital de publicação. Os critérios para participar são: Ensino Médio ou Magistério, ter o Registro Administrativo de Indígena, expedido pela FUNAI, possuir uma carta da comunidade autorizando concorrer ao vestibular e uma carta compromisso que retornará a sua comunidade após o término da formação.

O processo seletivo possui 03 etapas:

A primeira fase é uma redação, ela pode ser na língua portuguesa ou na língua indígena que o candidato dominar[7]. A segunda fase é uma entrevista para saber o perfil do candidato, sua concepção de educação escolar indígena, além dos processos metodológicos do professor. A última fase é a análise curricular e depois vem a nota final.

Por meio da Resolução no 014/06 CEPE, de dezembro de 2006, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 11 vagas foram reservadas vagas especiais para os seguintes cursos: Economia, Ciências Sociais e Medicina. Vale ressaltar que essa

[7] Segundo o Profº Marcos Braga, até o momento, foram realizadas redações nas línguas Ye´kuana, Wai-Wai, Macuxi, Wapichana, Taurepang. Depois é formada uma comissão chamada por ele de “Notório saber”, que domina a leitura e traduz a redação para a banca examinadora escutar.

conquista foi possível por meio do Programa E`mapia[8], criado no ano de 2004 e teve parceria com a Fundação FORD[9] por dois anos.

Sendo assim, no ano de 2007 ingressaram 11 alunos indígenas nos cursos mencionados. No ano de 2008 foram mantidas as 11 vagas do ano anterior, além de ampliar para os cursos de Biologia, Ciência da Computação, História e Relações Internacionais.

O Núcleo acabou de ganhar mais um curso de graduação para 2009 do REUNI[10], ainda com o nome provisório de “Gestão Territorial e Ambiental”, o curso oferecerá 30 vagas.

Outra novidade será a criação de uma especialização, pois a demanda de alunos que formaram ou estão processo de conclusão é significativo.

Em relação ao preconceito e qualquer forma de discriminação, o Núcleo procura sensibilizar os alunos e os professores dos outros cursos. Segundo o professor Marcos, o preconceito está enraizado na sociedade e essa conscientização torna-se um trabalho difícil.

Para ele, se a UFRR não está sabendo aproveitar o conhecimento, as informações que o Núcleo e a diversidade de povos indígenas que lá estudam oferecem, é por que ainda não perceberam a oportunidade de troca de saberes que podem obter. E conclui: Esse é o maior desafio do Núcleo

1.4 Educação Indígena versus Educação Escolar Indígena

É de fundamental importância diferenciar a educação indígena da educação escolar indígena. A primeira diz respeito aos processos tradicionais de aprendizagem e saberes e a segunda refere-se a educação formal da sociedade não -indígena.

O conhecimento é passado cotidianamente em cada etnia, isso quer dizer que cada povo tem sua pedagogia própria. De forma oral, os saberes são

---

[8] Programa piloto para implantação de políticas públicas em prol de uma educação de qualidade para os povos indígenas de Roraima e do Brasil.

[9] Projeto Trilhas de Conhecimentos, gerenciado pelo LACED/Museu Nacional/UFRJ.

[10] REUNI- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do Programa do Governo Lula, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007

.

transmitidos coletivamente, seja nos rituais, na colheita, na pesca ou em qualquer outra situação do dia-a-dia.

Conforme Néspoli, nas etnias onde o processo da perda ou do esquecimento dos saberes tradicionais são realidade, “Museus e Associações Culturais Indígenas têm realizado um trabalho permanente de divulgação da arte e da cultura, contribuindo para preservar as tradições e as diversidades como veículos de afirmação de cada etnia”.

Neste trecho o autor afirma a importância destas instituições para preservação da educação indígena de cada povo.

Castilho reafirma no seguinte texto;

> Isto quer dizer que cada sociedade indígena dispõe de seu próprio processo de educação e de transmissão dos seus conhecimentos tradicionais, não necessitando da interferência de terceiros, exceto nos casos em que esses processos tenham sido destruídos e requeiram registros externos para ser, em alguma medida, reconstruídos. (p 02)

A educação indígena deve ser entendida como ação pedagógica dentro da comunidade, pois cada povo possui uma forma própria de educar seus filhos. A isso incluímos a forma de organização social, língua, ritos, crenças entre outros.

Segundo Meliá (1997),

> Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças à 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, mas também encare com relativo sucesso situações novas. (p 01)

Ou seja, a educação indígena é inerente a sua cultura, porém a educação escolar indígena é encarada como um novo desafio ou situação nova como relatou Meliá.

A educação escolar surgiu da necessidade dos povos indígenas obterem acesso às informações e as novas tecnologias. Apesar de ter iniciado com a escolarização dos índios com os padres jesuítas, foi a partir da constituição de 1988 que a educação escolar indígena passou a ser compreendida como política pública, com direito a cidadania, além de uma ferramenta de luta e resistência.

Conforme Castilho, “hoje já não se discute se os índios têm ou não alma, mas trata-se de admitir-los como cidadãos com direitos específicos e diferenciados”. (p 03)

Se antes, a educação escolar servia para inibir as culturas e tradições indígenas, hoje é perceptível a diferença, pois as reivindicações são muitas. Segundo Néspoli,

> A formação da consciência da cidadania, a capacidade de reformulação de estratégias de resistência, a promoção de suas culturas e a apropriação das estruturas da sociedade não-indígena, pela aquisição de novos conhecimentos úteis para melhoria de suas condições de vida, estão em pauta nas propostas relativas à educação escolar indígena. Abandonam-se os pressupostos educacionais que, desde a colônia, tinham características integracionistas visando a homogeneização da sociedade brasileira pela aculturação e assimilação. (p 02)

Atualmente, a educação escolar indígena é uma modalidade de ensino. Por força do Decreto Presidencial 26/91, o Ministério da Educação-MEC, vem implementando uma política nacional de educação escolar indígena, além de atender os preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

É competência do MEC coordenar as ações de educação escolar indígena no país, definir as diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas. Oferecer assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino, para oferta de programas de formação de professores indígenas. Além de publicar materiais didáticos diferenciados e elaborar programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino.

Segundo o MEC, a implementação dessa política tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe. Essa educação deve propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico.

É nesse momento, que entra a formação professores indígenas, membros de

suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas. Esse é o principal desafio para a nova proposta de escola indígena. A qualificação profissional dos professores indígenas é condição fundamental para que de fato as comunidades indígenas possam assumir suas escolas.

Vale ressaltar, que não há e nem pode haver um único modelo de escola indígena a ser desenvolvido em todo país, pois como foi mencionado anteriormente, cada etnia possui sua própria ação pedagógica.

Bases Legais da Educação Escolar Indígena:

- Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79;
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 – 09 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;
- Parecer 14/99 – Conselho Nacional de Educação – 14 de setembro de 1999;
- Resolução 03/99 – Conselho Nacional de Educação – 10 de novembro de 1999;
- Decreto Presidencial 5.051 de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

1.5 Alteridade, Etnicidade, Identidade e diferença

Segundo Meliá (1997), o termo alteridade significa estar no lugar outro e respeitar suas diferenças. No processo de educação escolar dos indígenas, a perda da alteridade e a dissolução das diferenças são sentidas como ameaças muito reais. Esta perda e dissolução para alguns relacionam-se até de forma direta e quase exclusiva com a escola.

Para o autor, a escola seria um dos fatores decisivos de generalização e de uniformidade. Percebe-se neste contexto uma questão: Se a escolarização acontece deste a colonização, como os índios (em sua grande parte) mantiveram sua alteridade?

Conforme Meliá, existe uma caricatura do homem e da mulher indígena, que

vem dos tempos coloniais e que fala que “visto um índio, visto todos”, o que podemos observar como uma afirmação falsa, pois cada indígena é ele mesmo, além de ser único. A alteridade é afinal, a liberdade de ser ele próprio.

> Nós teríamos que ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo. Essa alteridade confunde-se com a constituição da pessoa, com a sua construção e o seu ideal. Os ideais da pessoa não fixam em estereótipos nem fotocópias. A educação sempre cria algo novo, que a realidade biológica nunca pode dar. (p 02)

Muito foi dito sobre a ação pedagógica que é inerente a cada indígena, neste trecho o autor reafirma a questão da alteridade e acrescenta o fator biológico nesta questão.

Os ataques à alteridade e a diferença deram-se de maneira múltiplas, porém podem ser resumidas nos seguintes tópicos: imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores não-indígenas para os indígenas. Ainda segundo Meliá (1997),

> Mas também se dá o fenômeno contrário: foram e são os professores indígenas aqueles que viveram com consciência critica e profética os problemas de uma comunidade ou de seu povo, de tal modo que a escola tem sido o lugar onde se originariam movimentos de resistência e de reivindicação de direitos sobre a terra, contra a discriminação e a falta de respeito. Professores e alunos hoje sabem se situar de forma diferente frente ao Estado e à sociedade envolvente, graças aos conhecimentos vindos da escola. (p 04)

Para o autor, a construção da alteridade possui objetivos e métodos próprios. Entre os métodos indígenas, um dos principais é a participação da comunidade na ação pedagógica. E efetivamente, é a participação na comunidade que assegura uma alteridade bem entendida. Meliá relata,

> A ação pedagógica para a alteridade não é um descobrimento que fez a sociedade ocidental e nacional para oferecer aos povos indígenas, mas tudo ao contrário: é o que os povos indígenas podem ainda oferecer à sociedade nacional. Assim não há um problema de educação indígena; há sim uma solução indígena ao problema da educação. (p 04)

Note-se que o discurso da ação pedagógica está intrinsecamente ligado ao

envolvimento dos indígenas no processo de educação nas comunidades. Podemos dizer que essa inclusão torna a alteridade ainda mais essencial para a questão da etnicidade.

Segundo Romero (2002), o termo etnicidade adveio das ciências sociais a partir da década de 70 do século passado, nos Estados Unidos. Mas apesar da contínua utilização do termo etnicidade nas publicações acadêmicas, este conceito ainda é objeto de ambigüidades e imprecisões devido a sua inegável heterogeneidade. A etnicidade é uma representação simbólica utilizada pelos indivíduos para estabelecer diferenças em função de convenções e expectativas comuns.

Nesse sentindo, os grupos étnicos não existem a priori, ao contrário, estes são construções culturais criadas através de certas categorias que só têm significado no marco das expectativas comuns dos indivíduos atuantes.

Romero (2002) define,

> Portanto, a etnicidade é uma construção cultural em processo utilizada pelos grupos sociais para se nomear em função de uma relação de identidade e diferença. Nesse sentido é um processo de definição, atualização e transformação contínua que permite aos grupos posicionarem-se culturalmente. Como construção em processo essa noção encontra-se no escopo da invenção e contínua reinvenção das representações simbólicas que permeiam sua existência. (p 14)

Como podemos observar o conceito de etnicidade é dinâmico e está em pleno processo de definição e relação com a identidade e a diferença, o que nos demonstra um procedimento ativo e em contínua transformação.

O conceito de identidade aplicado neste trabalho é a questão da identidade cultural, e não se pode deixar de frisar que este termo também é complexo e motiva diversos debates entre os autores.

Ainda segundo Romero, um dos aspectos principais que revelam a importância do assunto da identidade é a sua atual emergência, centralizada principalmente na estabilidade ou crise das identidades culturais (coletivas ou individuais) a qual é motivada, atualmente, pelas mudanças provocadas pelo fenômeno da globalização e, consequentemente, por uma nova configuração conceptual no mundo contemporâneo.

Percebemos que a crise da identidade está ligada com os processos sociais

vividos atualmente no mundo contemporâneo e como as formas de representação são usadas para significar as práticas sociais. Como forma de representação social, histórica e simbolicamente construídas, as categorias identitárias não podem ser entendidas em termos de homogeneidade e demarcação fronteiriça, conforme Romero.

Romero observa,

> Nesse sentido, o aspecto da representação é um elemento chave no discurso da crise de identidade. A forma como nos representamos afeta não só a noção de identidade que temos de nós mesmos, mas também a noção que temos do outro. A representação da identidade é pensada aqui em relação com a diferença, isto é, em termos da relação com o outro, um "outro" que é externo, mas que também constitutivo do "eu". De forma que não pode haver construção de identidade sem a invocação da diferença. (p 17)

Ainda segundo Romero, não há nesse momento uma contraposição entre identidade e diferença, há sim uma oposição relacional, pois para ela, não há identidade sem o reconhecimento da diferença.

Para a autora,

> Abordar a diferença é, contudo, uma questão tão complexa quanto a identidade. Se a identidade vem sendo definida como uma construção em processo, a noção de diferença é, também abordada nessa direção. O fato de representarmos a nós mesmos a partir da relação que estabelecemos com o outro indica que na construção da representação social do outro o qual interpretamos como diferente e externo a nossa própria subjetividade. Nesse sentido, a construção da diferença é, igualmente, uma construção em processo mediada pela instabilidade e o descentramento do indivíduo como ser social. (...) Nesse sentido, o que desloca o discurso estável da identidade não é só compreender que na construção da identidade está presente uma relação de alteridade, mas que tal construção não é constituída por uma única representação e sim por diversas representações intersectadas que não são necessariamente homogêneas. (p 17-18)

Neste trecho, a autora explica toda a complexidade que estes termos trazem no estudo do individuo social, a construção das definições e como elas são entendidas pelas diversas representações que podem proporcionar. As representações estão ligadas ao individuo ou fora dele, por isso a compreensão

torna-se mais subjetiva. Nota-se neste texto a volta do termo alteridade, o que podemos observar como estes termos estão interligados.

CAPITULO 2

2.1. História da Semiótica

Ela é dividida, neste histórico como: Os antigos, os medievais e os modernos.

2.1.1. Os Antigos: gregos e os estóicos. Galeno.

Segundo o autor Fidalgo (2005), mesmo a semiótica sendo considerada uma ciência relativamente nova, a reflexão sobre o signo e a significação é tão antiga quanto o pensamento filosófico. Testemunho dessas investigações é o diálogo platônico Crátilo, que tem precisamente por subtítulo “Sobre a justeza natural dos nomes”, assunto que Sócrates, Hermógenese, Crátilo tratarão de investigar.

Ainda segundo Fidaldo, os questionamentos colocados pelos três personagens são muito simples: as palavras nomeiam as coisas mercê de um acordo natural com os entes, ou, pelo contrário, a atribuição dos nomes é apenas fruto de uma convenção arbitrária?

> Sócrates habilmente leva-o a concordar que as coisas e as acções possuem uma certa realidade independente do homem e uma identidade consigo próprias. (...) Sócrates dá razão a Crátilo de que há uma relação natural entre os nomes e as coisas que nomeiam e de que só quem presta atenção a essa relação pode dar o nome a uma coisa. Hermógenes porém não está satisfeito; na verdade sente-se confuso e pede a Sócrates alguns exemplos de tais nomes naturais aos objectos, o que o leva a uma incursão sobre a etimologia de diversas palavras, e também sobre o significado de certos sons ou letras, para concluir que todos se adequam naturalmente à coisa

> representada (...). Há quatro instrumentos por meio dos quais se pode conhecer tudo o que existe: o nome, a definição, a imagem, e o próprio conhecimento; em quinto lugar Platão coloca a coisa em si. (p 27)

O que percebemos aqui é a posição de fragilidade e subjetividade conferida linguagem.

Conforme o autor, nenhum homem que não tenha de algum modo atingido o quarto grau do saber pode reclamar-se do conhecimento da coisa em si. Por tudo isto, o homem são não tentará exprimir os seus conhecimentos através desse instrumento tão frágil que é a linguagem, e menos ainda nessa forma indelével que é a escrita. É que o nome não é algo que pertença às coisas com permanência.

Para o autor,

> Este esboço de uma teoria da linguagem levanta mais problemas que aqueles que resolve. De facto, apenas esclarece qual a natureza da significação, convencional, não explicando qual a relação entre as coisas e os estados de alma, nem como são tais entidades psíquicas idênticas para todos os homens. O valor da sua teoria da linguagem, mais do que constituir um produto acabado, é que já equaciona a relação a três termos signos – referentes - interpretantes ou significados, e é este triângulo, ainda que com infindáveis variações terminológicas, que continuará a alimentar a reflexão semiótica até aos nossos dias. (IDEM, p 28)

Este trecho mostra como a natureza dos estudos sobre a origem dos nomes e dos signos que eles representam é completo, por permear significações tanto psíquicas como subjetivas aos homens. O que nos leva a acreditar que significação ultrapassa as palavras.

Para autores, é aos estóicos que cabe, sem margem para dúvidas, o mérito de terem criado a teoria da significação mais elaborada da antiguidade. Consideram signo o objeto que põe em relação três entidades: um significante ou som, um significado ou *lekton*, que é uma entidade imaterial, e o objeto que é uma realidade exterior referida pelo signo.

No século II, conforme Fidalgo (2005), Galeno vai originar outra tradição no dos sinais ou sintomas, a da semiótica médica, disciplina ainda hoje em uso nalguns currículos universitários, sob o nome de semiologia clínica. A semiótica é de todas as competências que tocam ao médico, a primeira e mais fundamental, porque dela depende a passagem aos outros ramos e saberes da medicina.

Como percebemos os estudos da linguagem semiótica na antigüidade, foram

significativos para os estudiosos que viriam a seguir.

2.1.2. Os Medievais: Agostinho, Bacon, Hispano, Fonseca e Joao de S. Tomás

Segundo o Manual da Semiótica, 2005, Santo Agostinho é considerado historicamente como o autor da mais bem conseguida síntese do saber do mundo antigo e, no campo da semiótica, como o impulsionador de uma tendência – o alegorismo – alicerce da mundividência do homem medieval pelo menos até ao século XVII.

Agostinho é exclusivamente movido por um interesse religioso, mas este leva-o a tocar os mais diversificados campos do saber humano, incluindo a filosofia da linguagem, razões que levaram Todorov a defender, e com razão, ser ele o primeiro autor a apresentar uma verdadeira teoria semiótica, conforme Fidalgo.

Para ele, em *De Magistro,* o diálogo começa por estabelecer o estatuto do signo: as palavras são sinais das coisas; nem todos os sinais são palavras; e não podem ser sinais coisas que nada significam.

> "Com efeito, quando me é dado um sinal, se ele me encontra ignorante da coisa de que é sinal, nada me pode ensinar; e se me encontrar sabedor, que aprendo eu por meio do sinal? ... Mais se aprende o sinal por meio da realidade conhecida do que a própria realidade por um sinal dado... uma vez conhecida a realidade mesma que se significa, é que nós aprendemos a força das palavras, isto é, a significação escondida no som; bem ao contrário de percebermos essa realidade por meio de tal significação". (Santo Agostinho apud FIDALGO e GRADIM, p 32)

Santo Agostinho acaba em fazer semiótica por via das suas preocupações teológicas. Uma vez que toda a escritura é um conjunto de signos escritos, é de sumo interesse conhecer os signos que ajudem a aclarar o seu sentido.

Conforme Fidalgo, para Santo Agostinho, signo continua a ser tudo aquilo que

significa, capaz de apresentar uma outra realidade distinta de si ao intelecto, estando o signo numa relação de substituição com a coisa significada. Os signos dividem-se depois em naturais e convencionais. Naturais são os que involuntariamente significam, assim como o fumo é sinal de fogo, a pegada sinal do lobo.

Segundo os autores, a Roger Bacon (1214-1293), foi atribuído o primeiro tratado especificamente dedicado aos signos, *De Signis*, onde Bacon elabora uma classificação de todos os tipos de signo.

Pedro Hispano (1220-1277, Papa João XXI) lógico e médico de renome, ficou famoso com as *Summulae Logicales*, onde considera as diferentes classes de signos, a significação e a *suppositio*. Ele ficou muito célebre por este seu tratado de lógica – onde esboça uma a teoria da significação e aborda a *suppositio (teoria de referência)* – que foi o manual seguido na maioria das escolas e universidades até ao século XVI, e de tal forma popular que contou com 260 edições no período compreendido entre 1474 e 1630.

Outro estudioso da linguagem semiótica foi Pedro da Fonseca, nas *Instituições Dialécticas*, que se ocupará da *suppositio*, e dos tipos e divisões de signos. Fonseca distingue três gêneros de nomes e de verbos: construídos pela *mente*, pela *voz*, e pela *escrita*; sendo os da voz signos dos que estão na mente; e os escritos signo dos que estão na voz.

Entretanto é João de São Tomás, nascido em Lisboa em 1589, quem levará estas divisões e classificações ao máximo detalhe, sendo considerado o autor do primeiro tratado de semiótica de que há notícia.

No *Tratado dos Signos*, que ocupa perto de centena e meia de páginas do *Curso Filosófico*, apresenta o fato de pela primeira vez encarar a semiótica como uma problemática autônoma da qual todos os outros tipos de conhecimento dependem: as modelizações do mundo dependem do uso adequado de signos formais, enquanto os domínios que se prendem com a intersubjectividade e com as formas de comunicação estão dependentes dos signos instrumentais.

2.1.3. Os Modernos: Locke e Condillac.

Somente na modernidade a semiótica será reconhecida, como termo e como ciência com o trabalho de John Locke (1632- 1704) é ele que cria o termo semiótica. Em seu *Ensaio Sobre o Entendimento Humano,* além da cunhagem do termo semiótica, que não aparece nos antigos ou medievais, e da precisa demarcação do âmbito e estatuto da nova ciência, lhe é concedida uma importância e estatuto inteiramente novos, pois já não é tida como uma ciência auxiliar, mas sim, como uma das três grandes ciências do entendimento humano.

> O primeiro ramo é a *Física* ou *Filosofia Natural*, e que se ocupa do conhecimento das coisas materiais e espirituais, "da sua constituição, propriedades e operações". O segundo tipo de objetos que caem sob o âmbito do entendimento humano é "a procura daquelas regras e medidas das ações humanas que conduzem à felicidade", ou seja, "aquilo que o próprio homem deve fazer como agente racional e dotado de vontade para alcançar (...) a felicidade" – a *Ética,* que já não é uma ciência especulativa interessada na verdade, mas ciência prática ocupada com a justiça e ideais de conduta. Terceira e última divisão das ciências: *Semiótica* ou *Lógica*, entendida como doutrina dos sinais, sendo os principais de entre eles as palavras. (p 49)

Depois desta definição de Locke, em dar importância para a semiótica e elevá-la para uma das três ciências em sua divisão. Outra figura importante na história da semiótica é o iluminista Étienne de Condillac (1715-1780), que se interessou profundamente pela origem da linguagem, atribuindo-lhe uma base orgânica e biológica que radica na própria organização animal.

> Distingue Condillac três tipos de signos: *acidentais*, isto é, objectos que circunstâncias aleatórias ligaram às ideias do homem, passando a servir como signos daquelas; *naturais*, caso das expressões onomatopaicas de alegria ou dor; e *de instituição*, ou convencionais, signos escolhidos pelo homem que têm uma ligação arbitrária às ideias que representam. O signo convencional, que permite evocar a ideia de coisas não presentes, é responsável pela existência de memória no homem; este utiliza-os na actividade de pensar, e sem eles seria "como os animais" pois se nos fosse dado ver um homem que não fizesse uso de qualquer tipo de signo "vous aurez en lui un imbécile. (...) Pois com o concurso dos signos pode recordar-se a seu bel-prazer, despertando as ideias que lhe estão ligadas (...) E assim começa a esboçar-se a superioridade das nossas almas sobre as dos animais (p 52)

A necessidade de signos perpassa todas as operações e eles são requeridos não somente para a comunicação, mas também para o ato de pensar.

Segundo Fidalgo, Condillac afirma que pensamos sempre por signos. Mais adiante com Charles S. Peirce, esta afirmação é confirmada e mais, ele não somente diz que pensamos por signos, mas sim que tudo é signo.

Como percebemos foram muitos os que estudaram a linguagem dos signos, tanto na antiguidade, como os medievais e os modernos. Com tudo isso, estes estudos representam um significativo avanço no entendimento dos signos e da linguagem para conhecimento humano. Porém, seguiu-se um corte no espaço de tempo por quase 100 anos, conforme Fidalgo, em que o tema é praticamente abandonado. Foi necessário esperar por Charles S. Peirce e Saussure para uma verdadeira fundação epistemológica da semiótica como disciplina autônoma.

2.1.4. Charles Sanders Peirce

A teoria utilizada neste trabalho é a semiótica americana de Charles Sanders Peirce (Figura 03), que aborda a teoria dos signos. Neste sentido, ela estuda os fenômenos, seja real ou não. A isso chamamos de Fenomenologia, ciência que estuda as características dos fenômenos. Peirce mostra que os fenômenos aparecem em três categorias: qualidade, existência e lei, que são denominados de primeiridade, secundidade e terceiridade.

Segundo Souza (2006), para Peirce, o signo é algo que representa uma coisa para alguém, o signo não é estático, ele está em pleno movimento.

> Logo, o signo é uma coisa que representa uma outra coisa, seu objeto. Ele representa seu objeto para um intérprete, e produz na mente desse intérprete alguma outra coisa que está relacionada ao objeto, mas pela mediação do signo.

Segundo Pires, Charles Sanders Peirce, ele (Peirce) é considerado um dos maiores nomes da filosofia americana. Nasceu no dia 10 de setembro de 1839, em Cambridge (Massachusets) e morreu em 19 de abril de 1914.

Peirce sempre fora dedicado aos estudos. O Filósofo americano é possuidor de uma obra de extrema originalidade e de volume notável, além de ter contribuído significamente para a abertura de novos caminhos ao questionar filosófico.

Para Pires, Peirce era,

> Estudioso disciplinado, estudou com muito cuidado tudo o que julgava importante nos métodos de investigação. Dedicou especial atenção às ciências exatas, convivendo com as mais ilustres mentes das ciênciasfísicas, às quais ele próprio trouxe algumas boas contribuições. Estudou profundamente lógica, em especial o pensamento medieval, não se furtando ao grego, inglês, alemão e francês. (p 02)

Peirce apesar de ter estudado muitas ciências como afirmado por Pires, todas tinham uma característica comum: a lógica, uma paixão que se notou por toda a sua vida e obra.



Figura (03): Charles Sanders Peirce

Conforme Pires em seu panorama, a filosofia para Peirce busca as verdades positivas. É a ciência que trata a verdade enquanto fruto de observações no

universo da Fenomenologia, que estuda os elementos universalmente presentes em todos os fenômenos, Ciências Normativas, as que estudam as condutas de uma mente que aprende pela experiência, e a Metafísica, aquela que estuda a realidade do mundo.

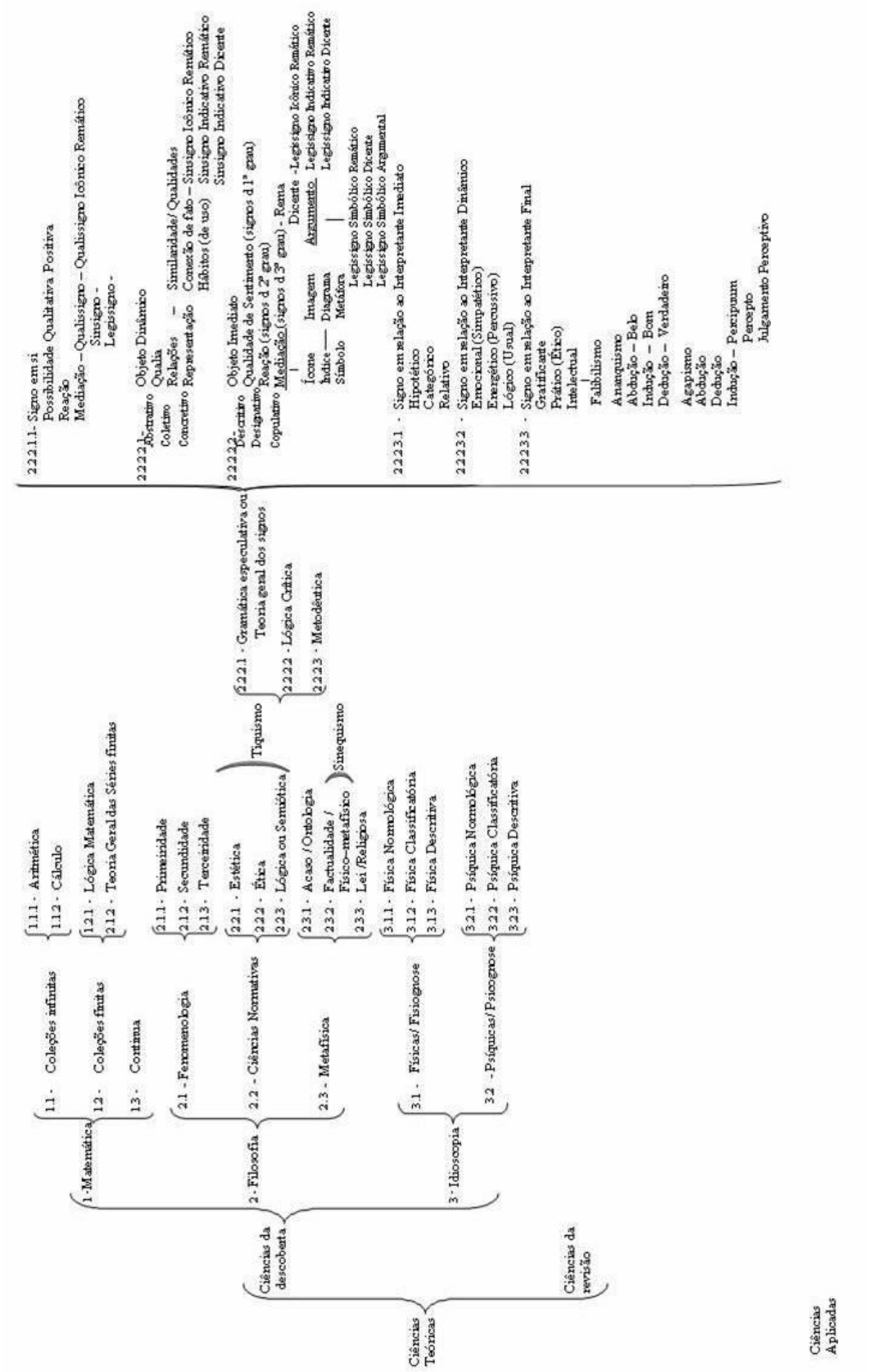


Figura (03): Edifício Filosófico de Charles S. Peirce

Para Peirce, a semiótica é uma ciência que pretende estabelecer o modo de ser dos signos, e não apenas dos símbolos.

> Ao postular que o Signo representa algo, o autor pretende dar a noção de que ele se encontra em uma relação tal com um objeto, que é reconhecido por uma mente como se fosse este objeto. Não importa se este objeto pertence ao mundo real ou não, se foi imaginado, sonhado ou fruto de delírios, mas apenas que seja algo amável e se mostre possível de ser um fim último.
>
> Para que algo seja considerado um Signo deve manter uma relação triádica, sendo que um primeiro (seu signo ou *representamên*) leva um terceiro (seu Interpretante) a manter uma relação com um segundo (seu Objeto). O Terceiro Correlato, por sua vez, pode assumir o papel de Primeiro na mesma relação com relações triádicas do signo, foi construído um diagrama.

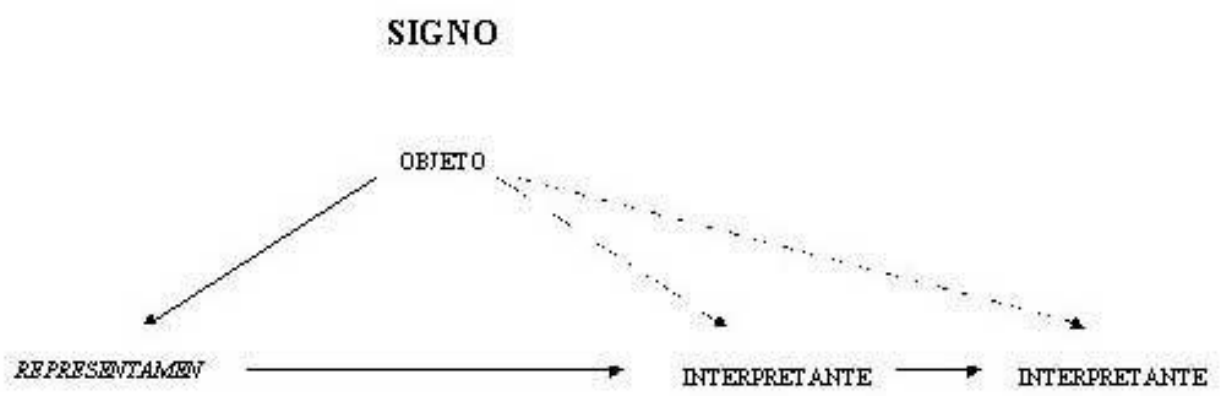


Figura (04): Triade

Perceba que a figura representa as relações entre o Signo, o Objeto e o Interpretante. O que os diferencia é o papel que cada um assume dentro da cadeia semiótica. A semiótica de Peirce é a única teoria triádica da percepção que existe. Ele que desenvolveu a tríade ou relação triádica de signo, e é ela que sustenta toda a estrutura sígnica que hoje é conhecida como as três categorias da Semiótica

Americana

Os signos são a base da semiótica americana, Peirce é também conhecido como criador do Pragmatismo Americana. Em grego *pragma* quer dizer experiência, em outras palavras, tudo aquilo que se concluí como verdade deve ser posto à prova, conforme ele.

> Um signo (ou representamên), para Peirce, é aquilo que, sob certo aspecto, representa alguma coisa para alguém. Dirigindo-se a essa pessoa, esse primeiro signo criará na mente (ou semiose) dessa pessoa um signo equivalente a si mesmo ou, eventualmente, um signo mais designado de *interpretante* e a coisa representada é conhecida pela designação de objeto. Essas três entidades formam a relação triádica de signo. (Coelho, 1999, p 56)

Isso nos leva a afirmar que, para Peirce tudo é signo. Portanto, nesse estudo, o signo é o aluno indígena na universidade. Com isso, afirmamos o que Peirce já disse, tudo o que se diz verdade deve ser posto a prova. Então como signo semiótico é posto a prova pela pesquisadora, que foi realizar a pesquisa de campo, com a intenção de analisar se o conhecimento científico propicia ou não o esquecimento do conhecimento popular.

2.2. Metodologia

Esta pesquisadora escolheu metodologia semiótica, por perceber que embora não seja a única, esta metodologia é uma das poucas que têm nas linguagens seu objeto privilegiado de análise e que estuda o seu sentido.

Luiz Carlos Assis Iasbeck, semioticista brasileiro, em seu artigo Método Semiótico (2005), refere-se a linguagem como todo sistema organizado de sinais convencionais, o que se aplica às linguagens humanas não verbais, às linguagens dos animais e dos demais seres vivos, às linguagens da natureza e etc...

Neste contexto afirma Iasbeck,

> De alguma forma, todas as ciências positivas estão compromissadas em buscar aquilo a que aspiram por “verdade”. Cada qual, segundo seus paradigmas e montagens teóricas, persegue sistematicamente trilhas

> racionais capazes de não só revelar verdades, como também de comprovar essas verdades na prática do compartilhamento e da disseminação do conhecimento. (p 193)

A metodologia leva o pesquisador a um roteiro, um caminho que ele deve seguir para não se desviar do seu objetivo, que é encontrar a “verdade”, ou seja, o método assegura um percurso possível de investigação dessa verdade, sem grandes tentações de fuga ou desvio, o certo é que nenhuma ciência prescinde da organização que o método (seja ele qual for) proporciona.

Para Iasbeck, o método semiótico liberta o pesquisador pois,

> A semiótica é uma ciência que propõe metodologias para a pesquisa em todas as ciências, sem agredir ou contestar os paradigmas de cada uma delas. Uma das características mais marcantes dessa parceria é o respeito e a inclusão produtiva de sistemas de organização e sistematização do conhecimento em formatos por vezes imprevistos porque multiplaneares e multidirecionais. (p 194)

Essa gama de possibilidades é o que torna para esta pesquisadora tão interessante aplicar a semiótica nesta pesquisa.

A semiótica refere-se a realidade por meio de signos. Para Iasbeck o conceito de signo,

> É tudo aquilo que nos chega da realidade, que nos é dado perceber e que, portanto não é a realidade inteira, mas parcela dela, uma parte ou uma dimensão que representa o todo, na impossibilidade de que ele apareça em sua plenitude. Traduzindo em miúdos, o signo é todo sinal de realidade, toda marca que representa algo que está fora dele, mas de que, em alguns casos, ele é parte. (p 194)

Na presente pesquisa , estudamos o signo “educação superior indígena”, queremos relacionar este signo, e perceber o que ele significa para o aluno do curso de licenciatura intercultural indígena. A pesquisa mostra a percepção do aluno indígena perante a estrutura educacional universitária.

Como fragmento da realidade vivida pelos alunos universitários foi escolhido Mário Belarmino da Silva (Foto 01), 29 anos, três filhos, morador da região do Taiano, comunidade do Truaru (Fotos 02 e 03). Ele é professor do ensino médio em sua comunidade. A escolha foi estabelecida por ele ser presidente do Centro Acadêmico de Licenciatura intercultural-CALI, e representar os 237 alunos do

Núcleo Insikiran.

O signo trabalhado neste Trabalho de Conclusão de Curso foi a educação superior indígena, o que nos leva a uma dinâmica gama de outros signos, como: civilizados, atraso, alteridade, respeito, entre outros.

> Um projeto semiótico não tem pretensões a conclusões gerais ou fechamentos contudentes. Normalmente, busca o alargamento de possibilidades, fator estritamente ligado à proliferação dos sentidos. Assim, escancarar a complexidade que se esconde por detrás da aparente simplicidade das manifestações do objeto de pesquisa é uma atitude semiótica tão autêntica quanto mapear tal complexidade de forma a manter sob algum controle ou organização seus efeitos e repercussões. Esse controle, entretanto, não circunscreve ou encarcera o objeto: antes, admite que ele possa circular independentemente de eventual controle, sendo portanto, passível de sofrer efeitos imprevisíveis daquele a que jamais poderiam ser imaginados quando do projeto inicial. (Iasbeck, 2005, p 196)

O conceito de educação indígena segundo Repetto (2002), em sua tese de doutorado, ela passa a carregar uma contradição interna, pois não se refere em si aos processos de transmissão de conhecimentos e ao mesmo tempo, diz respeito, sobretudo, à instituição escolar, destinada a sociabilizar dentro do padrão cultural ocidental, orientado para exercer um controle político sobre o conhecimento, o trabalho e o tempo.



Foto (01) Mário como signo professor



Foto (m): Placa da escola em que Mário leciona



Foto (BB): Vista da entrada da Comunidade do Truaru



Fotos (02 e03) Entrada da Comunidade do Truaru (detalhe)

2.2.1. Signo: O índio na universidade

Quando esta pesquisadora resolveu estudar a história do ensino superior indígena a hipótese que tinha era a seguinte: _ Como será que os índios recebiam o conhecimento científico?

Se antes o índio recebeu a primeira forma de educação por meio da catequese e isso refletia na perda de sua cultura. Como agora ele desejava obter uma educação tida como a do “homem branco”?

Esta demanda educacional é reflexo do processo de escolarização dos indígenas que vêm sendo traçado desde o período colonial, mas somente agora assumiu um olhar que leva em consideração os preceitos de identidade e autonomia buscados pelas populações indígenas.

Para Mário da Silva, quando perguntado como se vê como estudante universitário, ele relata algumas barreiras enfrentadas como: a dificuldade em permanecer no curso, os desafios diários e a tentativa contínua de vencer esses problemas que surgem no decorrer do curso. Ele disse que tem a vontade de deter todo esse conhecimento que sociedade possui, além de permanecer na universidade, enfrentar os preconceitos e as dificuldades.

Peirce mostra que o signo possui outros elementos como o objeto que se divide em Objeto Imediato e Objeto Dinâmico. O Objeto Imediato como o nome sugere é aquele visto como se apresenta. O Objeto Dinâmico é o efeito que ele tem sobre o intérprete.

Segundo Peirce, em seus escritos,

> Um signo intenta representar, em parte (pelo menos), um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou o determinante do signo, mesmo se o signo representasse o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente, algo que é imediatamente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou o determinante é o signo e da qual a causa mediada é o objeto pode ser chamado de interpretante. (Vol VI Parágrafo 347.

O objeto de estudo é o índio na universidade e conforme Peirce no trecho acima, o signo tem a intenção de representar o objeto, pelo menos em parte. Esta pesquisa estuda essa representação no meio acadêmico da Universidade Federal de Roraima.

2.2.1.1. Representamêm

O Representamêm é a possibilidade, é toda a bagagem sígnica que trazemos para o signo estudado, neste caso, são todos os questionamentos e reflexões produzidos. Como os índios se viam na UFRR? Se eles sofriam preconceito? Como eles lidavam com o conhecimento científico sem perder sua tradição?.

O Representamêm é determinado pelo objeto em uma relação triádica, que faz parte de um processo contínuo. Ele pode ser dividido em três tricotomias que mantêm com o Objeto, com o Interpretante e consigo mesmo. Ele pode ser uma qualidade (Quali-signo), um existente (Sin-signo) ou uma lei (Legi-signo).

2.2.1.2. Objeto Semiótico

O objeto semiótico é dividido em:

2.2.1.2.1. Objeto Dinâmico: INSIKIRAN

Para Peirce, o Objeto Dinâmico está fora do signo, porém é ele que determina o signo. O Objeto Dinâmico, nesta pesquisa é o próprio Núcleo Insikiran, ou seja, a estrutura do prédio.

Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena (Foto xx) foi criado em 2001. Aprovado pelo Conselho Universitário-CUNI, resolução n 15/2001, foi por meio do Insikiran que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena foi criado em 2002, na Universidade Federal de Roraima.



Foto (xx): Prédio do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena



Foto (xx): Seminário promovido pelo Núcleo Insikiran





Fotos (XX): Trabalhos produzidos na língua Wapichana

2.2.1.2.2. Objeto Imediato

O Objeto Imediato é aquele que vemos imediatamente, é aquilo que podemos descrever num simples olhar, pois ele tem o poder de designar as coisas. Para Peirce, o Objeto Imediato é como ele se apresenta dentro de um signo.

A sensação estabelecida como jornalista, em contato com o signo índio na universidade pode ser definida como a primeiridade de Charles S. Peirce. O que é preconceito? Já senti isso para saber identificar? E o outro? O que é alteridade para os indígenas? Até que ponto os alunos da universidade agem com preconceito?

Queria perceber como os alunos indígenas sentem em ter a oportunidade de estarem numa universidade. Segundo dados[11] somente 03% da população brasileira tem esta oportunidade.

Para Mário, a dificuldade maior é a permanência e não o ingresso acadêmico,

> Bem, eu me considero privilegiado sim, a partir da construção do curso, de toda a discussão, eu consegui entrar na licenciatura, no nível superior para buscar mais informações tanto no nível profissional, como na minha pessoa. Eu me sinto assim, não os 3%, mas sim 100% que a gente vai alcançar, e até consegui isso aqui na licenciatura estudos mais aprofundados.

Mário neste trecho da entrevista, diz que pensa que prosseguir os estudos e vai fazer uma pós-graduação. Ele afirmou ainda que irá enfrentar os desafios, as barreiras e tentará vencer tudo isso com muito diálogo. “A vontade que a gente tem é deter esse conhecimento da sociedade em geral e mostrar que vamos permanecer aqui e enfrentar os preconceitos e as dificuldades”.

E sobre a discriminação, há algum relato sobre preconceito na UFRR? Mário disse ter sentido preconceito, seja um olhar diferente ou algum comentário na UFRR. “Quando participamos da I Semana de Ciências Sociais, partimos para as discussões, as pessoas quiseram deixar a gente como se não tivéssemos condições de participar”, Mário relatou que esse preconceito veio dos alunos de Ciências

---

[11] No texto sobre a educação brasileira disponível, os dados sobre os brasileiros que ingressam no ensino superior não chegam a 10% (dez por cento) da população. O texto está disponível no endereço eletrônico http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/nupes2000.pdf, na UFRR alguns professores acreditam ser somente 02% (dois por cento).

Sociais da própria instituição.

Segundo Mário, no decorrer da I Semana de Ciências Sociais[12], os alunos mostraram seu valor e participaram ativamente dos debates que aconteceram no evento.

Ele acredita que o processo de alteridade não está pronto na Universidade Federal de Roraima, mas acha que está caminhando para acontecer. Mário acredita muito no diálogo. Para ele quando há um começo de diálogo com outros grupos da universidade, é sinal que essa situação irá um dia reverter. “É claro, eu sou outro para aquele outro, mas o meu eu, quero que seja assim: Fazer com que as pessoas entendam que tem certa diferença na cultura, mas gente respeita a cultura do outro. Eu acredito que com o diálogo a gente vai ser entendido e entender”

Questionado se a educação superior indígena ajudar a preservar a cultura ou propicia o seu esquecimento, ele falou que acredita que por meio da educação sua cultura irá ser preservada. Mário acrescentou a importância do Núcleo, em formar, professores para lecionarem em suas comunidades ser essencial. Pois, somente com professores indígenas ensinando para alunos indígenas suas culturas e seus saberes serão valorizados e perpetuados.

[12] A I Semana de Ciências Sociais foi promovida pelos dois Centros Acadêmicos, o de Ciências Sociais e pelo de Licenciatura Intercultural, na UFRR.



Foto (01): Mário com sua esposa e uma amiga, ambas alunas do curso.

2.3 As categorias Cenopitagóricas de Peirce

As categorias de Peirce: Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, fornecem a base epistemológica de toda a sua teoria. Segundo Santaella, ele as examinou nos mais diversos terrenos para concluir que elas existem independentemente da mente humana, apesar de estarem nela presentes.

Conforme Pires, a Primeiridade para Peirce entende-se por aquilo que é o que é, sem referência de nada mais. Ela é uma categoria que se caracterizou pela qualidade de sentimento e que não é referência a qualquer análise de comparação. Para Peirce, “A idéia de primeiro é predominante na idéia de novidade, vida, liberdade”. Ou seja, são os fenômenos que não mostram interferência de outro qualquer.

A qualidade no signo “índio na universidade” é que para ser estudante da UFRR, é independente ser índio ou não-índio. Não há nenhuma restrição, para etnia, crença, religião, ou opção sexual, entre outros.

A secundidade é a categoria que possui em seu modo de ser o fato atual, objetivo, é a ação e a reação, o esforço e a resistência. Segundo Pires a secundidade pode ser entendida pela seguinte explicação:

> Imagine-se ouvindo uma música, a Quinta sinfonia de Beethoven. Um momento de contemplação, marcado pela Primeiridade. Em algum momento, este estado de consciência é rompido pelo toque da campainha, que ele mesmo, o som da campainha, tem em si a característica marcante da Primeiridade. O rompimento do estado inicial, mais especificamente a experiência do rompimento, é que se caracteriza por ser uma Secundidade. (p 06)

A ação e reação do signo “índio na universidade” é o mercado de trabalho, todos os alunos da UFRR, inclusive os alunos do Curso de Licenciatura Intercultural, estão em processo de formação para entrar no mercado de trabalho.

Conforme Pires, a Terceiridade é a categoria que se apresenta pela mediação, um terceiro relacionando o ato causal e seu efeito. Para Peirce, ela age com força de lei, mediando e possibilitando as relações entre dois elementos, é um “Estar Entre” que se encontra na representação sua plenitude.

A lei que rege o signo “índio na universidade” é que para ser aluno de fato e legítimo da UFRR, basta estar matriculado regularmente na instituição. Como vimos no primeiro Capitulo, todos os alunos do Núcleo Insikiran passam por processo seletivo e possuem os mesmos direitos e deveres como alunos da universidade.

2.4 O Interpretante

O Interpretante faz parte do signo, ele determina o signo e é algo que foi criado na mente, humana ou não, o signo é criado na mente e é denominado de Interpretante do signo. A ação do signo (semiose) só se consuma no momento em que ele determina um interpretante, que é outro signo. Sendo assim, o interpretante tem a capacidade de gerar novos Interpretantes continuamente.

Segundo Pires, o estudo dos Interpretantes pode ser dividido em: Interpretante Imediato, Interpretante Dinâmico, que também pode ser divididos em: Emocional, Energético e Lógico, além do Interpretante Final.

O Interpretante imediato é tudo o que o signo imediatamente mostra, no caso desta pesquisa que é sobre o índio na universidade na sua própria concepção, como ele se vê na universidade, como ele se percebe como estudante de nível superior.

O Interpretante Dinâmico Emocional, é sujetivo, é um sentimento provocado pelo signo, é o efeito do signo sobre a mente, ou seja, o que isso representa para o índio, que sentimento causa no estudante indígena quando ele se percebe como estudante universitário.

Interpretante Dinâmico Energético (esforço) é o que vai produzir efeito na mente interpretadora, nesta pesquisa podemos comparar a ação que o signo (índio na universidade) irá realizar para estar integrado à academia. Depois de se perceber como o aluno integrante da universidade.

Interpretante Dinâmico Lógico é uma regra de interpretação e tem por característica ser geral, ele é desenvolvido por raciocínio e por ele chegamos a algumas definições. O Interpretante Lógico passa por experimentações e definições, é daí que formamos as regras, pois ele projeta o ideal como meta. Nesta pesquisa o estudante indígena possui algumas observações sobre o que é ser universitário, o que é estudar numa academia, o que isso significa para sua comunidade.

E por último o Interpretante Final, que é o efeito produzido sobre a mente após o pensamento ter se desenvolvido. Para Peirce, o Interpretante Final nunca chega realmente ao seu final, pois sempre há algo que se busca como meta. É o último efeito do signo, ele sempre tenta chegar a uma verdade, porém, segundo Peirce, nunca chegamos a uma verdade, sempre estamos no meio do caminho.

CAPITULO 3

3 Proposta de Documentário

A proposta é mostrar como partiu a intenção da criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena até a criação do curso de Licenciatura Intercultural, específica para os índígenas. Os professores envolvidos, a didática metodológica dos educadores, os índios como universitários, suas dificuldades acadêmicas e suas vitórias e conquistas na comunidade universitária. Em suma, todo o contexto de formação do curso que é o pioneiro em universidade federal no país.

3.1Eleição e Descrição dos Objetos

O documentarista se relacionará com personagens reais, alunos e professores, materiais de arquivos. Os personagens são as pessoas que cercam o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Representando os alunos temos o presidente do Centro Acadêmico Mário Belarmino da Silva, outro personagem é o Coordenador Geral do Núcleo Insikiran. Os materiais usados para este documentário são os audiovisuais, entrevistas com vários representantes das instituições ligadas aos povos indígenas, documentos que falam sobre as diversas etnias indígenas existentes no Estado de Roraima. Objetos como fotografias, músicas e artesanatos sobre o tema especificado.

Ao todo, Roraima possuí 09 etnias indígenas e os alunos do curso de Licenciatura Intercultural que representam esta diversidade étnica, culturais. A intenção deste vídeo-documentário é mostrar a comunidade de alunos indígenas, como vivenciam como percebem estudar num curso superior na UFRR, e possuir ao mesmo tempo os saberes populares de sua cultura. Ou seja, a relação que os grupos indígenas têm em estudar e adquirir o saber científico.

3.2 Eleição e Justificativa para as estratégias de Abordagem

A idéia foi trabalhar os personagens com base no seu cotidiano escolar. Coletamos imagens com cenas abertas mostrando toda a comunidade escolar indígena e a universidade. Durante os depoimentos foram utilizadas imagens em big-close e plano americano. As entrevistas foram captadas nas ações realizadas no seu dia-a-dia na UFRR. Para este documentário, realizamos entrevistas e coletamos imagens dos seguintes personagens: alunos do curso, cenas da entrevista com os Tuxauas da sua comunidade. Os materiais foram captados, em cenas fechadas e movimentados com fundo musical indígena. Utilizamos documentos audiovisuais, retratando as diversas etnias indígenas existentes no Estado de Roraima, que foram estudadas e documentadas.

A intenção deste vídeo-documentário é mostrar a criação de projetos visando o resgate histórico e cultural dos povos indígenas para valorização da sua etnia, como forma de preservar a sua cultura.

Imagens da Universidade, do ambiente em que os alunos têm aulas. As instalações do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena

Mostramos os produtos elaborados pelos alunos no âmbito cultural. Está presente durante todo o documentário as músicas e poesias dos alunos. O mesmo acontece com os trabalhos artesanais. Demonstrando assim as ações humanas, tendo na arte um dos aspectos da cultura. As atividades artísticas pelo seu componente estético proporcionam satisfação e prazer não só ao artista produtor da obra, mas também aos que observam e a apreciam.

3.3 Sugestão de Estrutura

Este documentário possui 3 blocos de 5 (cinco) minutos cada, totalizando em 15 (quinze) minutos de vídeo.

Bloco 1- **Insikiran – O processo de Alteridade, Cultura e arte**

Neste bloco é mostrada a história indígena roraimense por meio da arte. Dessa forma iremos mostrar a importância da arte para a manutenção de sua Identidade, Cultura e Essência. Neste bloco mostramos a produção desses alunos na universidade com poesias, músicas, textos, artesanatos. Ressaltamos que das três habilitações que o curso proporciona, uma é comunicação e arte. Daí será captado imagens das produções dos alunos com esse tema.

Daí em diante seria abordado o papel da universidade, dos professores e dos alunos no Insikiran.

Bloco 2 – **Visão das organizações**

É realizado um apanhado sobre a percepção e idéia de educação superior das organizações indígenas. Estudiosos, pesquisadores, professores que produziram escritos ou materiais audiovisuais. Depoimentos, entrevistas e imagens com esses personagens, além de imagens desses trabalhos. Incluindo sonoras ou não.

Bloco 3 – **Transformação nas comunidades**

Neste ultimo bloco, abordamos como era a comunidade antes do surgimento do Insikiran. Discutimos através dos depoimentos dos tuxauas, como os povos indígenas receberam as mudanças. Por exemplo, como eles lidam com o saber popular, da sua cultura, e o novo saber, o científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de educação escolar indígena devem considerar o direito indígena, para garantir os modelos próprios de ensino e aprendizagem, a ação pedagógica que cada comunidade possui. Em relação ao ensino superior, o ingresso na Universidade Federal de Roraima-UFRR, encontramos duas maneiras.

A primeira é o ingresso em um curso diferenciado e específico, em Licenciatura Intercultural Indígena. O segundo é pela reserva especial de vagas que é conquistada diretamente nos cursos e departamentos.

Percebe-se que as duas propostas são legítimas e estão de acordo com as reivindicações dos povos indígenas. Muitos debates permeiam a educação superior indígena, quanto ao ingresso, a metodologia e a permanência, ou seja, sobre as dificuldades que os indígenas podem encontrar na UFRR.

Como vimos, as dificuldades necessariamente, não estão restritas ao ingresso ou a permanência destes alunos no ensino superior. O fator que dificulta é a adaptação a um ambiente diferente (universidade), a falta do respeito às diferenças, por parte dos alunos e até mesmo dos professores regulares. A presença destes alunos, mesmo num Estado em que a cultura indígena é tão forte, ainda causa estranhamento, pois o processo de inclusão dos alunos indígenas ainda é muito recente na universidade.

Com relação às categorias cenopitagóricas de Peirce, vimos que na primeiridade, para ser aluno da UFRR, não importa a etnia, a cor ou a crença, entre outros. Na secundidade, percebemos que os alunos indígenas estão se formando para entrar para o mercado de trabalho, e isso é perceptível em todos os cursos regulares. Por último na terceiridade, todos os alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, estão matriculados e são legítimos dentro da UFRR.

Contudo, ainda há o preconceito por parte de algumas pessoas dentro do campus. Esse encontro de culturas, para esta pesquisadora, só vem a somar para a formação da alteridade nas pessoas, pois se torna um desafio a política dentro da UFRR. Essa troca de informação e conhecimento só é possível se todos os envolvidos no processo estiverem interligados.

BIBLIOGRAFIA

BARTES, Roland. ***Mitologias***. 9 ed. Editora Bertrand Brasil, São Paulo, 1993.

Boletim Insikiran. ***Informativo da Licenciatura Intercultural Indígena***. Edição: março/07

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. ***O que é Educação?***. São Paulo: Brasiliense, 2004 (coleção primeiros passos).

Carta do Amazonas. I Reunião sobre Educação Escolar Indígena . 2005

COELHO, Teixeira. **Semiótica, Informação e Comunicação**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GADOTII, Moacir. ***Educação e Poder: Introdução à Pedagogia do Conflito.*** 13 ed. - São Paulo: Cortez, 2003.

IASBECK, Luiz Carlos. ***A Vez e a Voz do Outro: Notas para uma outra abordagem no estudo da comunicação e da cultura***.

IASBECK, Luiz Carlos. Método Semiótico. São Paulo: Perpectiva, 2005.

Índios de Roraima. Coleção histórico-antropológica nº 1, Centro de Informação Diocese de Roraima, 1989.

Índios e Brancos em Roraima. Coleção histórico-antropológica nº 2, Centro de Informação Diocese de Roraima, 1990.

PEIRCE, Charles Sanders. ***Como tornar as nossas idéias claras*** (How to make our ideas, Collected Papers V, 388-410). Disponível no site: www.bocc.com.pt.

PEIRCE, Charles Sanders. ***Sobre uma nova lista de categorias*** (Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences 7 (1868), pp. 287-298). Disponível no site: www.bocc.com.pt.

PEIRCE, Charles Sanders. ***A Fixação da Crença***. (Popular Science Monthly 12 (November 1877), pp. 1-15). Disponível no site: www.bocc.com.pt.

PIRES, Jorge Luiz Vargas P. de Barros. ***Panorama sobre a Filosofia de Charles Sanders Peirce***. Disponível no site: www.bocc.com.pt.

SOUZA, Licia Soares de. ***Introdução às teorias semióticas***. Petrópolis, RJ: Vozes; Salvador, BA: 2006.

SANTAELLA, Lúcia. ***O que é Semiótica?***. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos).

SANTAELLA, Lúcia. ***Curso de Metodologia Semiótica***. 1989.

SANTILLI, Paulo. ***Pemongon Patá: Território Macuxi, rotas de conflito***. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. VIDAL, Lux Boelitz e FISCHMANN, Roseli (org). ***Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedad***e. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001 (Seminários 6; Ciência, Cientistas e Tolerância II).

LIMA, Antonio Carlos de Souza e BARROSO, Maria–Hoffmann (org). ***Estado e Povos Indígenas: Bases para uma nova Política Indigenista II***. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org). ***A Temática***

Indígena na Escola: Novos Subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995

Da Silva, Mário Berlamino. Entrevista cedida no dia 04/03/2008

Braga, Marcos Antonio, entrevista cedida no dia 19/06/2008

MOREAU, Filipe Eduardo. **Os índios nas cartas de Nóbrega e Anchieta**. AnnaBlume. Teoria Critica e Literária, 2003

CASTILHO, Mariana Wiecko Volkmer. Uma reflexão sobre a educação indígena, 2002.

NÉSPOLI, Aurélio W. Educação Indígena no Brasil. Núcleo José Reis de Divulgação Científica da ECA/USP – São Paulo, setembro/outubro de 2007, ano 7, nº 40

ANEXOS

Autorização de uso de imagem de personagens reais e /ou de comunidades imprescindíveis à realização do projeto de documentário