

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MONALIZA NAYARA RIBEIRO SILVA

**DESAFIOS DO CURRÍCULO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN: DA
TEORIA A PRÁTICA INTERCULTURAL**

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, 2021.



MONALIZA NAYARA RIBEIRO SILVA

**DESAFIOS DO CURRÍCULO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN: DA TEORIA
A PRÁTICA INTERCULTURAL**

Dissertação apresentada à banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da UERR/IFRR, como parte dos requisitos finais para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leila Maria Camargo.

Coorientador: Prof. Dr. Geisel Bento Julião

Boa Vista/RR
2021

Copyright © 2021 by Monaliza Nayara Ribeiro Silva

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586d Silva, Monaliza Nayara Ribeiro.
Desafios do currículo do magistério indígena tamî'kan: da teoria a prática intercultural / Monaliza Nayara Ribeiro Silva. – Boa Vista (RR) : UERR, 2021.
155 f. ; PDF

Orientador: Profa. Dra. Leila Maria Camargo.
Coorientador: Prof. Dr. Geisel Bento Julião.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR), e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (PPGE).

1. Currículo Indígena 2. Formação de Professores 3. Diálogos Interculturais 4. Tamî'kan I. Camargo, Leila Maria (orient.) II. Julião, Geisel Bento (co-orient.) III. Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR V. Título

UERR. Dis.Mes.Edu.2021 CDD – 371.97

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135

TERMO DE APROVAÇÃO

MONALIZA NAYARA RIBEIRO SILVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica, como parte do requisito para banca de qualificação.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Leila Maria Camargo

Orientadora

UERR

Prof. Dr. Geisel Bento Julião

Coorientador

SEED-RR

Dr. Sérgio Luiz Lopes

Membro Interno

UFRR

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage

Membro Externo

UFPA

A DEUS

Por ser soberano, sábio, poderoso, criador e consumidor de todas as coisas, inclusive minha fé.

Ao meu Pai

Alonso José Jr. (in memorian), obrigada meu pai amado, por tanto amor que me deu até o teu último suspiro e por sempre ter me incentivado e investido na minha educação e nos meus sonhos!

A minha família

Base que me ajuda a esclarecer minhas escolhas e sonhos.

Ao meu amado companheiro Rhayder

Com quem compartilho uma aliança de respeito e amor.

Ao nosso pequeno ser

Tão pequena e amada, mesmo dentro de mim me dá forças para ir em frente.

Ao Prof. Dr. Marcos Braga- Ipunen (in memorian)

Por ter sido um jovem senhor sonhador e transformador da Educação por Ádua Trajetória: Ceará - Amazonas - Roraima - ecoaram para rincões do Brasil inteiro e em nível internacional o seu legado, que tem sido exemplo de dedicação intelectual e amor ao próximo, que alcança a todos com que semeou de forma intensa ideias, amor, tolerância, equidade, percepção, generosidade, conhecimento, saberes, ternura e compreensão.

(Texto da missa de 7º dia, 2021)

AGRADECIMENTOS

No período destinado a produção dessa dissertação, a vida e a morte revelaram a fragilidade da vida. Muitas foram as turbulências acometidas diariamente por entender que a oportunidade de contribuir para Educação Escolar Indígena é necessária, tive que superar as minhas fragilidades, os conhecimentos e a aprendizagem não poderiam ser perdidos e encontrei motivos para sua finalização. Assim as circunstâncias que me envolveram nesta trajetória, muitos são aqueles a que agradeço por terem colaborado, de diferentes maneiras, para que este trabalho se concretizasse, especialmente,

- À Deus pelo dom da vida.
- Ao meu amado pai Alonso Jr. (em memória), foi imprescindível na minha vida, por tudo que representa para mim.
- À minha mãe Mary e aos meus irmãos Wazley e Maressa, minhas filhas do Coração as Marias Luiza e Eduarda e minha sobrinha Ana Catharina, vocês são o combustível para eu vencer essas barreiras.
- Aos meus avós Terezinha, João e Enéia, a minha tia Clênia o que seria de mim, sem vocês na minha vida a vocês a minha eterna gratidão.
- Ao Rhayder, pelo apoio e compreensão e por tudo que representa em mim, e representará a nossa pequenina Agnes.
- À minha orientadora, Profa. Dra. Leila Maria Camargo, pela amizade, pela firmeza, sem perder a ternura, pela humanidade, por confiar em mim e por sempre me desafiar intelectualmente promovendo meu desenvolvimento e por contribuir desmedida para que este trabalho se concretizasse.
- Ao meu coorientador, Prof. Dr. Geisel Bento Julião, por acreditar que esse momento seria possível. Pela generosidade de dividir comigo conhecimentos e experiências muito valiosos.
- Aos professores doutores da Banca Examinadora, pela colaboração desde da qualificação e titulação.
- Aos meus amigos de longos anos, que sempre me apoiaram nos meus estudos.
- As companheiras que o mestrado me proporcionou que levarei para vida, e os amigos de longas datas que me incentivam nessa jornada acadêmica, minha eterna gratidão.

- Aos Professores Egressos do Magistério Tamî'Kan, por terem participado deste projeto de maneira imprescindível, a vocês muito obrigada!
- Ao Centro Estadual de Formação dos Profissionais em Educação de Roraima-CEFERR, em especial a gestão administrativa do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, que prontamente atendeu carinhosamente a nossa pesquisa. A Equipe da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena, muito obrigada!
- À Universidade Estadual de Roraima (UERR), que, por meio do Mestrado em Educação e de seus professores, me deu acesso a mais conhecimento, qualificação e titulação.
- A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

LISTA DE SIGLAS

APIB- Articulação dos Povos indígenas do Brasil
ATL- Acampamento Terra Livre
CEE- Conselho Estadual de Educação
CEFRR- Centro de Formação dos Profissionais da Educação em Roraima
CNE- Conselho Nacional de Educação
CEB- Câmara de Educação Básica
COIAB- Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONSED- Conselho Nacional de Secretários de
CONEEI- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CIR- Conselho Indígena de Roraima
COPIAM- Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia
DIEEI- Divisão de Educação Escolar Indígena
DGEI- Divisão de Gerenciamento da Educação do Interior
EEI- Educação Escolar Indígena
FUNAI- Fundação Nacional do Índio
FOIRN- Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GFPEI- Gerência de Formação Indígena
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB- Lei de Diretrizes e Base
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
NEI- Núcleo de Educação Indígena
OMIRR- Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
OPIRR- Organização dos Professores Indígenas de Roraima
OIT- Organização Internacional do Trabalho
PMIT- Projeto Magistério Indígena Tamĩkan
PPC- Projeto Pedagógico de Curso
PP- Projeto Pedagógico
PROPIC- Projeto Pedagógico Institucional do Curso
RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SEED/ RR- Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SPI- Serviço de Proteção do Índio

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ailton Krenak, na tribuna da Constituinte	36
Figura 2 - Professor Enilton André na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena	39
Figura 3 - Liderança Indígena na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena	40
Figura 4 - Indígenas e Quilombolas reivindicando em Brasília.....	41
Figura 5 - Terras Indígenas demarcadas no estado de Roraima	53
Figura 6 - Plano Estadual Aprovado com 44 estratégias na modalidade da educação escolar indígena, sendo que quatro foram acrescentadas no auge movimento indígena.	62
Figura 7 - Povos Indígenas de Roraima realizara a mobilização histórica por melhor ensino e exigem saída da secretária de Educação, 2015	65
Figura 8 - Missão Surumu	69
Figura 9 - Assembleia de 1977 no Surumu - Lideranças indígenas	70
Figura 10 - Alunos do Magistério Tamî'kan da 1ª versão, realizando XII Sexta Cultural, 2011	75
Figura 11 - Alunos do Magistério Tamî'kan, na aula de abertura, 2017	76
Figura 12 - Etnoregiões Indígenas em Roraima (exceto Yanomami)	89
Figura 13 - apresentação do slogan do PMIT com a composição dos povos que constituem o projeto	113
Figura 14 - Formatura de 138 discentes indígenas do PMIT	114
Figura 15 - Espaço físico do CEFORR.....	122
Figura 16 - Refeitório do CEFORR.....	123
Figura 17 - Alunos na apresentação do Sábado Cultural.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Faixa etária.....	88
Gráfico 2 - Quanto ao sexo	88
Gráfico 3 - Povo de cada sujeito	89
Gráfico 4 - Escolaridade.....	93
Gráfico 5 - Características da escola que atua.....	94
Gráfico 6 - Formação da equipe.....	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados da educação escolar indígena do estado de Roraima	59
Quadro 2 - Conquista do movimento indígena e a OPIRR em Roraima	67
Quadro 3 - Instituições que formam docentes indígenas	71
Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso Magistério Profissional Tamîkan (Integrado ao Ensino Médio).	79
Quadro 5 - Curso de Formação de Professores indígenas com Ensino Fundamental Completo.....	81
Quadro 6 - Resumo da Matriz Curricular Ensino Médio / Aproveitamento de Disciplinas: Professores indígenas com Ensino Médio Completo	81
Quadro 7 - Participantes e código de identificação	86
Quadro 8 - Participantes e código de identificação	86
Quadro 9 - Perfil da equipe gestora do projeto.....	95

RESUMO

A pesquisa “Desafios do currículo do Magistério Indígena Tamî'kan: da teoria à prática intercultural” focaliza a temática Currículo, interculturalidade e Formação de Professores indígenas em Roraima. Está ligada a linha de pesquisa Educação Indígena, Educação do Campo e Interculturalidade e ao Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana- GEEINEH, do Mestrado acadêmico da UERR/IFRR. Trata de um estudo de caso que busca analisar o currículo da formação docente do Magistério indígena Tamî'kan, desenvolvido, pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima-CEFRR, ligado à Secretaria de Educação de Roraima. Como problema de pesquisa nos colocamos a seguinte questão: Em que medida, o currículo do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan dos anos de 2017 e 2018, está atendendo e/ou adequado para formar professores que lecionam nas escolas indígenas em Roraima, visto suas especificidades e o necessário diálogo intercultural? Buscamos na pesquisa encontrar elementos que pudessem apontar para a resposta a questão interpretados neste contexto em consideração ao local em que se situa o objeto de estudo, permitindo assim uma compreensão mais elaborada tanto da problemática a ser investigada quanto da realidade. Com abordagem qualitativa e com apoio da literatura antropológica em diálogo com a educação, buscamos discutir a formação dos professores indígenas em Roraima frente as peculiaridades apresentadas pelas escolas indígenas, apontando desafios, frente a necessidade de construir uma educação que realmente atenda às necessidades curriculares e formativas dos professores e das realidades dos povos indígenas. Além disso, as discussões e análises interpretativas possibilitaram concluir a necessidade de reorganizar a matriz curricular do curso, fortalecendo para que haja uma formação docente específica, diferenciada, bilingue, multilíngue, tendo em vista a construção e fortalecimento de um perfil de professor, participativo- reflexivo, para que haja o fortalecimento do projeto de educação almejado pelos povos indígenas.

Palavras chaves: Currículo Indígena. Formação de Professores. Diálogos interculturais. Tamî'kan. Roraima.

ABSTRACT

The research "Challenges in the curriculum of the Tamî'kan Indigenous Teaching curriculum: from theory to intercultural practice" focuses on the theme Curriculum, Interculturality and Indigenous Teacher Training in Roraima. It is linked to the Indigenous Education, Rural Education and Interculturality research line and to the Education, Interculturality and Human Emancipation Research Group - GEEINEH, of the UERR/IFRR Academic Masters. It is a case study that seeks to analyze the curriculum of teacher training for the Tamî'kan indigenous Magisterium, developed by the Training Center for Education Professionals of the State of Roraima-CEFRR, linked to the Department of Education of Roraima. As a research problem, we pose the following question: To what extent is the curriculum of the Tamî'kan Indigenous Teaching Project for the years 2017 and 2018 serving and/or adequate to train teachers who teach in indigenous schools in Roraima, given their specificities and the necessary intercultural dialogue? We sought in the research to find elements that could point to the answer to the question interpreted in this context in consideration of the place where the object of study is located, thus allowing a more elaborate understanding of both the problem to be investigated and the reality. With a qualitative approach and with the support of anthropological literature in dialogue with education, we seek to discuss the training of indigenous teachers in Roraima against the peculiarities presented by indigenous schools, pointing out challenges, facing the need to build an education that really meets curricular and training needs teachers and the realities of indigenous peoples. In addition, the discussions and interpretive analyzes made it possible to conclude the need to reorganize the course's curricular matrix, strengthening for there to be specific, differentiated, bilingual, multilingual teacher training, with a view to building and strengthening a teacher profile, participatory-reflective, so that there is the strengthening of the education project desired by the indigenous peoples.

Keywords: Indigenous Curriculum. Teacher training. Intercultural dialogues. Tamî'kan. Roraima.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAMINHOS DA PESQUISA: das dificuldades à materialização	19
CAPÍTULO I – CURRÍCULOS, ESCOLAS INDÍGENAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUTAS CURRICULARES E EDUCACIONAIS NO BRASIL	23
1.1 OS CONCEITOS DE CULTURA(S) E CURRÍCULO(S)	28
1.2 OS CURRÍCULOS E A CATEQUIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: CONTEXTO HISTÓRICO	28
1.2.1 A escola para os povos indígenas: o projeto colonizador e as estratégias históricas utilizadas	30
1.3 AS PRIMEIRAS SEMENTES DAS LUTAS: TERRITÓRIOS, CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO BRASIL	37
1.3.1 Bases e Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena: O currículo diferenciado, intercultural, específico, bilíngue, multilíngue e comunitário	41
CAPÍTULO 2 - LUTAS CURRICULARES DOS INDÍGENAS EM RORAIMA	52
2.1 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE RORAIMA	58
2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA - OPIRR: A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	65
2.3 O PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN E SUAS VERSÕES	72
2.3.1 Projeto do Magistério Tamí'kan – PMIT e a segunda versão 2017-2018	76
CAPÍTULO 3 - DADOS DE CAMPO E CORPUS DE ANÁLISE	85
3.1 SOBRE A COLETA DE DADOS	86
3.2 O CORPUS DE ANÁLISE E O PERFIL DOS INFORMANTES	87
3.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa	88
3.2.2.1 Perfil dos egressos	88
3.2.2.2 Perfil da equipe gestora do projeto	96
3.3 SOBRE A FORMAÇÃO: O QUE PENSAM OS EGRESSOS	98
3.4 EQUIPE GESTORA DO TAMÍ'KAN	105

CAPÍTULO 4 – MAGISTÉRIO TAMÍ’KAN: DA TEORIA À PRÁTICA DADOS DE CAMPO E CORPUS DE ANÁLISE.....	113
4.1 QUANTO AO FORMADOR(A)	115
4.2 PERFIL DOS PROFESSORES INDÍGENAS (EGRESSOS).....	117
4.3 INFRAESTRUTURA.....	122
4.4 DIÁLOGO INTERCULTURAL: INTERAÇÃO E TROCA DE SABERES.....	124
4.5 ENSINO DIFERENCIADO E COMUNITÁRIO.....	126
4.6 MULTISSÉRIES.....	128
4.7 QUANTO AO CURRÍCULO: AVANÇOS A NECESSIDADE DE REVISÃO CURRICULAR DADOS.....	129
CONSIDERAÇÕES.....	138
REFERÊNCIAS.....	141
APÊNDICE A – PERFIL DOS EGRESSOS DO PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ’KAN - PMIT	148
APÊNDICE B – PERFIL DA EQUIPE GESTORA DO PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ’KAN - PMIT.....	151
APÊNDICE C - TCLE.....	140

INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada: Desafios do currículo do Magistério Indígena Tamî'kan: da teoria à prática intercultural, busca discutir a formação dos professores indígenas em Roraima frente as peculiaridades apresentadas pelas escolas indígenas no estado cujas características são: o bilinguismo, o multilinguismo e a diversidade sociocultural, com suas características diferenciada e comunitária.

Tomamos, para discussão e análise, o currículo do Magistério Indígena Tamî'kan (significa Sete Estrelas, denominação utilizada para representar os sete povos indígenas alvos do curso e que são eles: os Ingaricó, Macuxi, Sapará, Taurepang Wapichana, Wai- wai, Yanomami e Yekuana). A execução do curso, uma demanda das organizações indígenas de Roraima, ficou a cargo do Centro de Formação dos Profissionais da Educação em Roraima-CEFRR, ligado à Secretaria de Estado da Educação. O projeto visa a formação de professores indígenas em magistério nível médio e tem por objetivos de habilitar professores para atuar do 1ª ao 5º ano do ensino fundamental.

O Tamî'kan busca atender às necessidades de professores indígenas que não concluíram o ensino médio e/ou concluíram e não possuem formação em magistério, e que em sua maioria, se encontram trabalhando em salas de aula em escolas indígenas. Trata-se de um curso de formação profissional cuja proposta é voltada a formação específica bilíngue (multilíngue), diferenciada, comunitária e intercultural. Foi elaborado sobre uma plataforma curricular correspondente ao Ensino Médio com complementação de disciplinas específicas para formação de professores indígenas e já teve duas edições com recursos oriundos governamental, executado pelo CEFRR, órgão pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEED/RR), e posteriormente ao Plano de Ações Articuladas (PAR), financiado pelo Governo Federal.

A primeira edição do magistério, ocorreu no período de 2006 a 2013 e formou 131 professores para atuar em suas comunidades. Já a segunda, reformulada e atualizada em 2017 e 2018, conseguiu até a finalização da escrita desta dissertação, habilitar 138 professores dos 203 que iniciaram o curso. Cabe mencionar que o projeto ainda está em vigência atendendo uma turma de 60 professores cursistas, (que não possuíam Ensino Médio e que ainda estão terminando a formação). Com estes serão 329 egressos.

Deste modo, o foco desta dissertação é o Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, que é fruto da luta política pela educação dos povos indígenas de Roraima. É considerado uma ação política de educação da Divisão de Educação Escolar Indígena- da DIEI da SEED/ RR, Recursos disponibilizados pelo FNDE e implementados pelo CEFORR, vinculado à Secretaria de Educação de Roraima.

Sou Bacharel em Gestão Territorial Indígena com ênfase nas Políticas Públicas e Infraestrutura e também Especialista em Educação, Pobreza e Desenvolvimento Social, pela Universidade Federal de Roraima. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica, pelo Instituto Federal do Amazonas/Universidade Aberta do Brasil/Universidade Virtual de Roraima, e licenciada pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação no Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual de Roraima- UERR.

Tenho atuando como professora do quadro temporário da Rede Pública de Ensino desde 2012. Esta experiência, me proporcionou entrar em contato com a realidade de muitas escolas indígenas, como a Escola Estadual Indígena Tuxaua Manoel Horácio, localizada na comunidade Guariba na Etnorregião Amajari. As Etnorregiões são divisões feitas pelas organizações indígenas para estabelecerem redes de comunicação com as unidades menores ou os territórios identitários (as comunidades) por meio das representações regionais, os coordenadores regionais.

Isto posto, cabe mencionar que no movimento indígena, respectivamente na educação escolar indígena, desempenhei a função de coordenadora regional dos professores indígenas (OPIRR), com o apoio de lideranças, professores e alunos indígenas da Etnorregião Amajari (2012-2014). E, no ano de 2015, tive a oportunidade em desenvolver trabalhos pedagógicos (horta escolar, lavoura escolar, alfabetização científica e cultural), na escola Estadual Indígena Santa Maria de Normandia, comunidade do mesmo nome, na Etnorregião Baixo Cotingo.

No ano de 2016, retornei Etnorregião Baixo Cotingo e trabalhei na Escola Estadual Indígena Índio Hermínio Paulino, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, momento em que contribuí efetivamente em sala de aula e na gestão administrativa das escolas. Por fim, no ano de 2017, em função de experiência, fui convidada a colaborar no CEFORR, na Gerência de Formação Indígena - GFPEI, na função de assessora pedagógica dos cursos de Formação inicial dos Magistérios Indígenas e formação continuada nos cursos: Murumurutá, Gestão Escolar Indígena, Docência do ensino médio indígena, Gestar Indígena e oficinas de metodologias de ensino.

Durante este período em que estive na GFPEI, pude ter contato mais próximo com os professores que atuam em escolas indígenas e foi a partir desta experiência formativa que surgiu esta dissertação. A época tive contato com professores multisseriados, oriundos das regiões Raposa, Surumu, Baixo Cotingo, Serras, Wai-Wai, São Marcos, Yanomami, Amajari, Tabão, Serra da Lua e Murupu do Estado de Roraima. Durante as aulas, ouvia seus relatos sobre a falta de materiais didáticos. Na ocasião, os mesmos relatavam também sobre as dificuldades de se realizar os planejamentos para as aulas, visto que não possuíam formação específica.

Deste modo, a dissertação é fruto destas inquietações, enquanto professora indígena do povo Macuxi, da Terra indígena Araçá, região Amajari, a respeito do currículo para formação de professores indígenas em Roraima. Assim, nos colocamos como questão de pesquisa verificar: Em que medida, o currículo do Projeto Magistério Indígena Tamîkan dos anos de 2017 e 2018, está atendendo e/ou adequado para formar professores que lecionam nas escolas indígenas em Roraima, visto suas especificidades e o necessário diálogo intercultural?

Como objetivo geral, buscamos analisar em que medida o currículo do Magistério Indígena Tamîkan está adequado para atender as necessidades formativas dos professores, em especial no que trata ao necessário diálogo intercultural.

Trata-se de um estudo de caso que de acordo com Velho (1978) este tipo de estudo busca a descoberta de novos elementos, necessitando que o pesquisador esteja atento às novas descobertas e indagações, isto é, pode-se dizer que este destaca a interpretação de um determinado contexto, levando sempre em consideração o local em que se situa o objeto de estudo, permitindo assim uma compreensão mais elaborada tanto da problemática a ser investigada quanto da realidade.

Segundo Velho (1978, p.113):

(...) cabe sempre lembrar que um estudo de caso não pretende, necessariamente, encontrar o típico ou o médio, mas sim, através de um trabalho mais demorado e intensivo, perceber mecanismos e estratégias socioculturais difíceis ou impossíveis de serem captadas através de grandes amostragens de enormes universos. (...) Nesse sentido, (...) volta-se para o estudo da visão de mundo e do ethos de um grupo social particular, preocupado que estava não só em perceber uma racionalidade, mas também em captar um tom, uma maneira de ser, um estilo de vida.

O que pretendemos através deste tipo de estudo é uma compreensão mais aprofundada acerca de determinada realidade social, aqui em destaque o projeto TAMI'KAN. Como bem observou Velho (1978) cada caso pode apresentar suas peculiaridades, e cabe ao pesquisado (a) captar série de elementos que são compartilhados pelos indivíduos ou grupos que participam de uma mesma atividade.

O estudo de caso, como um tipo de pesquisa, permite a descoberta de novos elementos e vai exigir da pesquisadora que esteja atenta a novos achados e problemas que evidencie a interpretação de um contexto específico, sempre levando em consideração a localidade do objeto de pesquisa, para que você possa obter uma compreensão mais detalhada do problema a ser investigada quanto da realidade.

O estudo de caso requer a de alguns passos básicos como: a delimitação do objeto de estudo, a coleta de dados, a partir dos instrumentos previstos no planejamento da pesquisa e, para a análise e interpretação dos dados, é fundamental a utilização de categorias (LUDWING, 2012, pp.58-59).

Ainda sobre este tipo de pesquisa, Chizzotti (2006, p. 135) afirma que o estudo de caso objetiva reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo questões pertinentes, e, sobretudo, instruindo ações posteriores. Portanto, é necessário que as técnicas e instrumentos de coleta de dados sejam coesas com o tipo de pesquisa a ser realizada.

Por conseguinte, também esclarecemos que a pesquisa possui abordagem qualitativa por partir de um princípio que nos permite descrever fatos que vivenciamos no decorrer das investigações, com apoio da literatura antropológica em diálogo com a do campo da educação. A respeito da pesquisa qualitativa, Minayo (2010) explica que:

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. As abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2010, p.57).

A pesquisa qualitativa está relacionada com o mundo cheio de significados, sendo considerado um conjunto de fatores que fazem parte da realidade social, ela não se preocupa com quantitativo, mas com o aprofundamento da compreensão de questões sociais.

CAMINHOS DA PESQUISA: das dificuldades à materialização

A pesquisa foi realizada a partir do segundo semestre de 2019. Para aprofundar os conhecimentos, além das vivências e das experiências progressas enquanto docente no Magistério Tamí'kan, foi necessário fazer um levantamento da literatura para compreender as discussões sobre a relação, do currículo, interculturalidade e classes multisséries. O trabalho demandou ainda, levantamento bibliográfico da temática na Amazônia e Estado de Roraima, visto que a relação educacional no Brasil se entrelaça com a educação escolar no Estado de Roraima.

Para a realização do trabalho de coleta de dados foi preciso proceder com alguns trâmites obrigatórios no contexto indígena. A pesquisa passou pela análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UERR), por se tratar de um trabalho com povos indígenas, tendo sido o projeto aprovado pelo Parecer nº 4.325.541 (Conforme o Apêndice A), datado em 03 de novembro de 2020. Importante mencionar que todos os participantes aceitaram colaborar com o trabalho e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (Apêndice B), autorizando a publicação dos dados coletados.

O contexto da Pandemia da COVID 19 registrado a partir de 2020 e que se estende até os dias presentes, afetou todas as esferas da vida social, econômica e políticas e impactou também as universidades e as pesquisas científicas em andamento, a exemplo desta.

Cabe mencionar, que as comunidades indígenas em Roraima, foram bastante impactadas com a contaminação do Coronavírus. De acordo com os dados do Conselho Indígena de Roraima- CIR, são mais de 2,5 mil casos e mais de 80 óbitos pela doença entre os povos indígenas do estado (Ascom CIR, 2021).

Diante da gravidade da COVID 19 para os povos indígenas e para a segurança da pesquisadora, optamos por seguir a orientação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Dada a necessidade de distanciamento e do isolamento orientado

por epidemiologistas, procuramos então seguir as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, datado no dia 24 de fevereiro de 2021, (Conep, 2021, p. 01) que:

Orienta pesquisadores e Comitês de Ética em Pesquisa em relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual. Tais medidas visam preservar a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa. Estas orientações quando aplicadas aos participantes de pesquisa em situação de vulnerabilidade devem estar em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde – CNS – nº 466 de 2012 e a de nº 510 de 2016. Entende-se por: Meio ou ambiente virtual: aquele que envolve a utilização da internet (como e-mails, sites eletrônicos, formulários disponibilizados por programas, etc.), do telefone (ligação de áudio, de vídeo, uso de aplicativos de chamadas, etc.), assim como outros programas e aplicativos que utilizam esses meios. Forma não presencial: contato realizado por meio ou ambiente virtual, inclusive telefônico, não envolvendo a presença física do pesquisador e do participante de pesquisa.

Dessa forma, os caminhos para a pesquisa foram de aprendizados no que tange ao desenvolvimento de estratégias e alteração dos procedimentos de coleta de dados, no que tratou das entrevistas e questionários previstos no projeto inicial.

Impedida de realizar a pesquisa face a face com os informantes em decorrência do distanciamento social, e sabendo que a oralidade para nós, povos indígenas, é de grande relevância, pois é no falar e no ouvir atentamente que conseguimos com mais qualidade transmitir e interpretar os anseios e necessidades sobre o tema pesquisado. Buscamos adequar a pesquisa às orientações da Conep, 2021, considerando que ocorreu a ampliação do uso da comunicação por meio das mídias sociais e outras ferramentas que a internet proporciona.

Isto posto, o estudo de caso seguiu algumas etapas definidas para alcançar o objetivo proposto. A primeira constou do estudo dos documentos referentes ao TAMÍ'KAN e sua contextualização.

Na segunda etapa, foi realizado o que chamamos de trabalho de campo com a aplicação do questionário utilizando a plataforma Google Formulários, tendo como sujeitos os egressos do curso de Magistério Indígena Tamí'kan.

Em outro momento, procedemos a gravação de entrevistas por meio de entrevistas via Google Meet, tendo como sujeitos a equipe que gestora e responsável

pela execução do projeto, de modo a buscar informações mais qualitativas a respeito do nosso objetivo.

A partir dos dados coletados, fizemos a tabulação e tratamento dos dados que são apresentados em forma de gráficos e em categorias. E, por fim, apresentamos a análise dos resultados.

No que trata a estrutura, a dissertação está dividida em 4 (quatro) capítulos. No I capítulo fazemos uma contextualização histórica do currículo buscando situar a luta política e epistemológica dos povos indígenas por um currículo diferenciado e específico. Procuramos discutir o currículo hegemônico e as visões negativas, preconceituosas e estigmatizadoras reproduzidas sobre os povos indígenas. O movimento do pan-indigenismo dos anos de 1970, e a luta que se dá por parte dos movimentos indígenas por uma educação que atenda as especificidades e necessidades de seus sujeitos e de modo geral. Para tanto, nós apoiamos em estudos da Antropologia e Educação, como Maher (2006), Grupione (2006) Paladino (2012), Rocha e Tosta (2013). E em Apple (1999), Arroyo (2010, 2011 e 2013), Brasil (1988, 2014 e 2016), D' Angelis (2012), Eyng (2007), Freire (1987), Mendes (2019), Moreira e Silva (1999), Oliveira (2006), Pacheco (1996), Silva (1999, 2005, 2007, 2011 e 2014), para discutir sobre currículo.

No II Capítulo tratamos das contextualizações históricas da educação escolar indígena em Roraima a partir da luta do movimento indígena, em especial da Organização dos Professores Indígenas de Roraima –OPIRR e os projetos de formação conquistados por meio e luta que vem atendendo os professores. Procuramos caracterizar as escolas indígenas em Roraima e discutir as questões conceituais, como interculturalidade, bilinguismo, multilinguismo, comunitária e multisséries, nos apoiando em Grupioni (2013), MEC (2002); Julião (2011), Prestes (2013), Ferreira (2020), Freitas (2011), Fleuri, (2000), Hage (2005;2010).

No III Capítulo, expusemos o percurso metodológico adotado em prol de alcançar a resposta para a problemática desta dissertação. Ressaltamos que nesse capítulo informamos a caracterização, a descrição e a natureza da análise da pesquisa, como também explicamos os procedimentos, os instrumentos, a escolha de participantes e a coleta de dados.

O IV capítulo procuramos elucidar os resultados das ações referidas no terceiro capítulo, que se fundamentam na busca de interpretações das significações dos participantes pesquisados apresentará os resultados e discussões da pesquisa, a

partir das análises das respostas dos egressos, que serão desenvolvidas no período da pesquisa, entrevistas e por fim, no quinto capítulo contribuimos com nossas considerações finais, afirmando que pesquisa é fundamental para as reflexões no campo currículo e a prática na formação dos docentes indígenas.

CAPÍTULO 1 - CURRÍCULOS, ESCOLAS INDÍGENAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LUTAS CURRICULARES E EDUCACIONAIS NO BRASIL

Temos alguns objetivos neste capítulo: discutir os currículos enquanto território em disputa e tratar das especificidades das lutas curriculares e educacionais e a formação dos professores indígenas no Brasil e, em específico, no estado de Roraima. Desse modo, nos fundamentamos Moreira e Silva (1999), Arroyo (2010, 2011 e 2013), Apple (1999), Brasil (1988, 2014 e 2016), D' Angelis (2012), Eyng (2007), Freire (1987), Mendes (2019), Oliveira (2006), Pacheco (1996), Silva (1999, 2005, 2007, 2011 e 2014), buscando sinalizar para sua importância, bem como as relações ideológicas e de poder que o atravessam no que trata ao conhecimento e cultura.

Também nos apoiamos em pesquisadores como Maher (2006), Grupione (2006) Paladino (2012), Rocha e Tosta (2013), visando situar o debate em torno da luta política dos povos indígenas para o direito a um currículo específico e diferenciado, para além os hegemônicos monoculturais e monolíngüísticos. Para tanto, a discussão sobre o conceito de cultura, interculturalidade crítica são também norteadores ao debate que fazemos.

De forma sucinta discutimos o currículo hegemônico imposto aos povos indígenas, desde o contato com os colonizadores e impôs um projeto pedagógico que submeteu os povos indígenas com fins de dominação e apropriação, especialmente dos territórios. “Foram despojados de seus conhecimentos, culturas e modo de pensar-se e de pensar o mundo e a história” (ARROYO, 2011, 14). Também buscamos situar a luta política e epistemológica dos povos indígenas por um currículo diferenciado e específico. Esta luta é marcada pelo movimento do pan-indigenismo registrado a partir dos 1970, e a luta que se dá por parte dos movimentos indígenas por uma educação que atenda as especificidades e necessidades de seus sujeitos e de modo geral.

1.1 OS CONCEITOS DE CULTURA(S) E CURRÍCULO(S)

O conceito cultura tem uma centralidade nos debates que se fazem sobre o mundo, as sociedades e sujeitos, uma vez que perpassam tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Esse fenômeno vem ressignificando também o papel da pedagogia e da escola. Nessa, o

currículo é um elemento importante, pois ele dará materialidade à proposta do sujeito que se quer formar.

Sabemos que o conceito de cultura é polissêmico e sofreu mudanças no contexto histórico (CAMARGO, 2016). O conceito mais antigo, data do século XV e está relacionado a agricultura e ao significado de cultivar: como o cultivo da terra, o cuidado com os animais e com a plantação. O segundo significado pode ser encontrado na literatura do século XVI. Da ideia de cultivo da terra o termo, vai aos poucos, se relacionando ao cultivo da mente humana. Quer dizer, ao cultivo da mente de alguns indivíduos de classes mais abastadas que teriam as “mentes cultivadas” com saberes e passa, a partir de então, também a ser usado para classificar sociedades com “culturas” mais elevadas e outras menos “desenvolvidas”, daí vai surgir a ideia de civilização (MOREIRA; CANDAU, 2007).

É a partir dessa concepção que as sociedades europeias vão se arrogar como aqueles que seriam cultas e teriam “ a Cultura” e, desse modo, se colocar no topo das sociedades, enquanto as outras sociedades não europeias, seriam classificadas como “ incultas”, “bárbaras”, “ incivilizadas”, “ carente de civilização” e/ “semidesenvolvidas”.

Sobre o conceito de cultura, Moreira e Candau (2007, p. 26) observam que:

O sentido de cultura, que ainda hoje a associa às artes, tem suas origens nessa segunda concepção: cultura, tal como as elites a concebem, corresponde ao bem apreciar música, literatura, cinema, teatro, pintura, escultura, filosofia. Será que não encontramos vestígios dessa concepção tanto em alguns de nossos atuais currículos como em textos que se escrevem sobre currículo? Para alguns docentes, o estudo da literatura, por exemplo, ainda tende a se restringir a escritores e livros vistos como clássicos. Para alguns estudiosos da cultura e da educação, os grandes autores, as grandes obras e as grandes ideias deveriam constituir o núcleo central dos currículos de nossas escolas.

Há ainda uma terceira, quarta e quinta concepções do conceito de cultura. A terceira concepção tem origem nas concepções iluministas e está associada ao processo de desenvolvimento social, oriundo das Ciências Sociais e está relacionado aos padrões de desenvolvimento e progresso que deu origem as concepções evolucionistas de história. O quarto sentido, vem da contribuição da Antropologia, que discute a ideia de cultura no plural, reconhecendo a existência de não uma, mas muitas culturas, diferentes modos de vida e significados, valores compartilhados por nações grupos, classes, culturas e gerações (MOREIRA. CANDAU, 2007).

O quinto significado conceitual também é oriundo da Antropologia Social e está relacionado aos significados compartilhados, mas que difere do conceito anterior visto que passa a ressaltar as dimensões simbólicas da cultura. Esta concepção está mais relacionada a ideia do que a cultura faz e a concebe como “como prática social, não como coisa (artes) ou estado de ser (civilização)” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 27).

Ainda este respeito, mencionam acima citados (2007, p. 27) que:

A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. São os arranjos e as relações envolvidas em um evento que passam, predominantemente, a despertar a atenção dos que analisam a cultura.

Assim, nesta dissertação, estamos tomando a concepção de cultura a partir desta perspectiva, entendendo-a nas suas dimensões simbólicas e como prática social. Com base nessa quinta perspectiva, passível de ser resumida na ideia de que cultura representa um conjunto de práticas significantes, não será pertinente considerarmos também o currículo como um conjunto de práticas em que significados são construídos, disputados, rejeitados, compartilhados? Como entender, então, as relações entre currículo e cultura?

Deste modo, quando pensamos o currículo escolar, em especial o indígena, vamos tomá-lo como um território em disputa e no espaço onde, de acordo com Pacheco e Candau (2007, p 27):

[...] se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.

O currículo é parte integrante da vida de qualquer indivíduo e pode ser considerado como a trajetória deste indivíduo. Desta forma, compreendemos que o currículo vai além de procedimentos, técnicas ou métodos, está envolto por relações de poder, ideologia, por conflitos de classe, raça, sexo e religião. Assim como o currículo, podemos considerar que a educação está ligada a questões culturais mais amplas, sociológicas, políticas, relações de poder e epistemológicas, por privilegiar

um tipo de conhecimento e destaca uma identidade como ideal e tentando garantir o consenso e a hegemonia (EYNG, 2007, p. 29).

A visão de um currículo numa dimensão política da educação, como elemento integrador dos objetivos educacionais, vem conquistando espaços nas ações públicas, na programação escolar e, conseqüentemente, influencia a realidade do processo educacional, pois como podemos auferir a partir do pensamento de Moreira e Silva (1999).

Considerando que o currículo é constituído pelo resultado de uma seleção de saberes e conhecimentos (SILVA, 1999), compreender o conhecimento selecionado, saber suas origens, quem selecionou, por que este é mais “importante que outros e quem o selecionou e a que grupo pertence se faz mister”. Isso vai nos remeter as relações de poder, de lugar, do que é importante ou não de ser ensinado: da mesma forma que a modernidade classifica culturas e raças, também classifica o conhecimento que emerge das sociedades ou de culturas não hegemônicas.

É por este e outros fatores que leva Arroyo (2011) a destacar que o currículo é o núcleo mais estruturante da função da escola e que o coloca como o território mais cercado, mais disputado. Sendo uma peça chave no processo político estrutural da escola, o currículo está permeado e atravessado por intencionalidades e mecanismos, nem sempre explícitos que dificultam a inserção de identidades de coletivos historicamente subjugados, normatizando o processo de apropriação do conhecimento e impedindo que esses coletivos possam realmente se apropriar do conhecimento como seres produtores de culturas e não como meros receptores.

Para o autor, a polarização entre o saber oriundo da experiência social e os saberes escolares (científicos) é causada pela hierarquização do conhecimento, onde “os coletivos superiores produzem experiências e conhecimentos nobres, enquanto os coletivos tidos como inferiores, atolados nas vivências comuns do trabalho e da sobrevivência, produzem saberes comuns” (ARROYO, 2011, p. 116).

Nesta perspectiva Arroyo (2010, p.117) defende que é necessário: “reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento”. Esse reconhecimento está ligado ao reconhecimento da diversidade cultural e ao direito de conhecer a própria história de cada povo.

Para tanto, se faz imperativo a compreensão acerca das questões sociais, políticas e culturais que dominaram as principais teorias curriculares que influenciaram

e continuam influenciando a escola e, conseqüentemente, o tipo de sociedade que é construída. O currículo deve ser discutido fundamentado na análise crítica e sociológica dos conhecimentos por ele incorporados, baseado na ideologia, na cultura e na interdisciplinaridade ou, ainda, para “além da interdisciplinaridade” (MOREIRA e SILVA, 1999, p. 56).

Deste modo, quando tratamos da educação escolar indígena, devemos compreendê-la relacionalmente (APPLE, 1999) com as relações históricas, sociais e econômicas mais amplas do processo colonizador e colonizatório europeu e dos EUA com as sociedades latino americanas, em especial a brasileira e as questões amazônicas mais amplas e o lugar das sociedades indígenas neste processo, nas desterritorializações históricas e nas lutas contemporâneas pela terra e a relação com a educação.

Arroyo afirma que o currículo é um território em disputa (2011). E isso é uma verdade para os povos indígenas, que hoje estão disputando esse território, colonizado por visões de mundo eurocêntricas. Os professores (as) indígenas estão procurando derrubar as cercas que impedem que se possa efetivar as garantias constitucionais, conquistadas por meio de lutas políticas das muitas organizações indígenas e de professores indígena, com apoio da sociedade civil e organizações.

É uma luta que tem como marco os anos de 1970, do século passado, marcadamente pelo movimento Pan-Indigenista. Este movimento, apresentou-se como forma de resistência a política assimilacionista no Brasil e na América Latina (MATOS, 1999). De acordo com Matos (1999, p. 40): “Entenda-se por pan-indígena uma estratégia política que organiza uma estratégia política que organiza grupos indígenas a partir de uma identidade supra-étnica, dentro do Estado nacional”.

Foi especialmente a partir destes anos, que a luta pela terra indígena, pelos direitos dos povos indígenas a sua cultura e formas de pensar e estar no mundo, saberes, foi vista como possibilidade de emancipação e manutenção das sociedades indígenas que sofriam a tentativa de “assimilação” à sociedade nacional. Como observou Turner (1993), ao contrário das previsões que diziam que os povos indígenas estavam fadados a desaparecer e a serem assimilados na sociedade nacional, os povos indígenas ofereceram resistência e passaram a lutar pela demarcação e o direito à terra, ao território, a língua, a cultura, saúde e a educação. Estes foram os pilares da disputa que foi também par o campo político, onde a formação de lideranças foi estratégica para estes povos.

1.2 OS CURRÍCULOS E A CATEQUIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: CONTEXTO HISTÓRICO

O contato dos povos indígenas com a escola não é de hoje. É histórico e tem registro em 1499, com a chegada das primeiras missões enviadas pelo rei de Portugal, composta por missionários da Companhia de Jesus e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega. Os primeiros contatos, neste encontro de sociedades diversas, o europeu procurou submeter e converter os nativos à fé cristã (HENRIQUES, GESTEIRA. GRILLO, CHAMUSCA, 2007).

Deste modo, a experiência com a escola, para os habitantes originários do chamado “Novo Mundo”, foi e continua a ser um conhecimento que produziu despertamentos, conseguiu erodir as culturas e as formas de organização social existentes entre as sociedades indígenas. A escola serviu, e ainda tem servido, como instrumento para dominação, domesticação e subjugação dos povos indígenas alienando-os de suas culturas, como língua e jeito de ser e conhecimento e, impedindo a emancipação destes sujeitos.

Embora marcado por lutas e resistências dos povos indígenas, os 500 anos de colonização foram responsáveis pelo genocídio de muitas sociedades que aqui outrora viviam, e pelo epistemicídio de suas culturas. O epistemicídio cultural é aqui compreendido como a destruição das culturas e muitos outros saberes construídos pelas sociedades indígenas ao longo de suas relações com os ambientes e territórios (SANTOS, 2018). Este modelo colonizador desorganizou socialmente estas sociedades e seus modos de vida e saberes.

Deste modo, a construção de uma educação escolar indígena e de um currículo que deixe de ser um instrumento de negação da diferença (GRUPPIONE, 2003) e que atenda as especificidades dos povos, demanda ainda, uma longa caminhada. Não é fácil romper com as visões hegemônicas ainda presentes no imaginário social e nos currículos ainda impostos aos povos indígenas, em especial no Estado de Roraima.

Se por um lado, foram obtidos muitos avanços, no que trata legislação como garantia de ensino e currículos diferenciados, entre outros; por outro, ainda são muitas as barreiras encontradas e os desafios para de fato efetivar e construir um currículo e oferecer um processo formativo que descolonize epistemologicamente as visões cristalizadas no imaginário social a respeito dos indígenas e suas culturas e para que

os professores indígenas de Roraima, possam dar conta dos pleitos a respeito do que seria uma educação intercultural, frente suas realidades e características específicas (JULIÃO, 2011).

Ao tratar do desafio da formação de professores indígenas, Mindlin (2003, p. 148), afirma que:

[...] é uma tarefa ainda mais complexa que com professores da rede pública em geral, por serem povos com outras línguas e culturas, que tradicionalmente não tinham escolas, mas sim outros processos de ensino e aprendizagem. Ao criarem escolas oficialmente reconhecidas, os povos indígenas têm que combinar dois universos distintos, por vezes opostos, duas ou mais formas de pensar e viver, a sua e a da sociedade nacional. É preciso formular princípios nada simples de seguir, mas talvez só assim seja viável garantir o direito à pluralidade cultural, às línguas, combatendo racismo e preconceito, fundando uma verdadeira cidadania.

Desse modo, esta é uma tarefa complexa e desafiadora as políticas públicas formativas. Compreender o que é o currículo, o que ele faz, o que fez com os povos indígenas, as relações de poder presente e as lutas e disputas que tem se dado em torno do conhecimento, da cultura e das identidades que foram e deverão ser formadas é um primeiro desafio que nos propusemos nesta dissertação.

Procuramos verificar as discussões curriculares demandadas pelos/para os povos indígenas em Roraima e ainda, como os currículos vem sendo discutidos e construídos, principalmente em relação aos seus objetivos, métodos e fins, relações de poder, conhecimentos e cultura. São questões que atravessam o debate e se constituem em uma etapa importante para a compreensão das relações que se estabelecem para a compreensão mais ampla a respeito do currículo intercultural na educação indígena e para além dela, conforme explicitada na fala do professor Enilton André da Silva¹, Wapixana/RR:

Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional (RCNEI, 1998, p. 24).

¹ Liderança indígena, propulsor do dia “D” Educação Escolar Indígena em Roraima, foi Coordenador da OPIRR, representante no Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena, Conselheiro do Conselho Estadual de Educação de Roraima, foi gestor de escolas indígenas em Roraima.

Portanto, este é um desafio que está posto para os professores indígenas e instituições formativas: romper com os mais de 500 anos de um currículo homogeneizar, monocultural e monolíngüístico.

1.2.1 A escola para os indígenas: o projeto colonizador e as estratégias históricas utilizadas

Desde o século XVI, no Brasil, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, “civilização” e integração² forçada dos povos indígenas à cultura da chamada sociedade nacional. A estratégia dos catequizadores jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino religioso ao ensino bilíngue, foi uma só: negar a diferença, assimilar³ os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse procedimento, “a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de ferramenta de imposição de valores alheios às identidades e culturas diferenciadas”. (OLIVEIRA, 2006, p. 28).

Para refletir sobre como a educação escolar indígena no Brasil estruturou-se no país, adotamos a periodização proposta por D’Angelis (2012), que descreve o processo histórico das relações entre população indígena e educação escolar indígena em três grandes períodos históricos, perfazendo cinco fases: a primeira, que se inicia na colônia; a segunda marcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio, posteriormente a Fundação Nacional do Índio- FUNAI; a terceira fase, com aparecimento das organizações não governamentais; quarta fase, que se inicia nos anos 1980, por meio do movimento indígena, um movimento que buscava serem sujeitos da própria formação e escolarização, caracterizadas por diferentes encaminhamentos e diretrizes políticas e ideológicas; a quinta fase é marcada no reconhecimento do avanço na legislação e em algumas práticas governamentais para garantir aos povos indígenas uma educação baseada nos princípios propostos pela Constituição Federal até os dias atuais.

² Para a antropóloga, a assimilação cultural, “disfarçada no eufemismo de integrar o Brasil”, tem o objetivo de eliminar diferenças culturais e abrir caminho para a liberalização das terras indígenas para o Mercado.

³ é o processo pelo qual pessoas ou grupos de pessoas adquirem características culturais de outros grupos sociais.

A primeira fase, de acordo com este autor, é marcada como a escola de catequese, coincide com os dois primeiros séculos de colonização: vai de 1549, chegada dos primeiros jesuítas, a 1756 e 1767, período de sua expulsão dos territórios portugueses e espanhóis. Este momento histórico caracteriza-se pela negação da diversidade dos indígenas, aniquilamento das diversas culturas e a incorporação de mão de obra indígena à sociedade nacional (D'ANGELIS, 2012).

Nesse relato histórico, de que a educação escolar dos jesuítas, chegou no Brasil, sob comando do Padre Manoel de Nobrega e que trouxe os primeiros professores, com objetivo de impor, segundo a Coroa Portuguesa o ensino da língua e costumes do colonizador, rejeitando qualquer forma educativa encontrada nos povos indígenas (MENDES, 2019, p. 86).

Conforme Mandulão (2006) ressalta:

A cruz e a espada atravessaram o mar juntas, com mesmo objetivo: negar a diversidade cultural. Povos indígenas foram obrigados a abandonarem suas línguas em favor das línguas impostas, a exemplo do *nhengatu* na Amazônia, uma língua geral criada a partir do tupi pelos jesuítas (MANDULÃO, 2006, p. 219).

É importante pontuar, que os povos indígenas que tiveram contato com os religiosos foram submetidos à educação sistemática, que se caracterizava pela garantia da domesticação e submissão da cultura e de suas línguas, além dos trabalhos manuais, desde a usurpação das suas terras e que a mesma foi um instrumento utilizado para dominá-los, além disso, convergiam com os interesses dos governantes, pois estes tinham como objetivo eliminá-los fisicamente e culturalmente, pois conforme Marés (2002, p. 49):

Durante a colônia, a expansão territorial europeia reconheceu a existência de povos diferenciados, declarou-lhes guerra e impôs-lhes a escravidão, legislando no sentido de integrar os indígenas que capitulassem às propostas dos colonizadores pelo casamento, pela catequese ou pela assimilação como 'trabalhadores livres'.

Quando os jesuítas chegaram ao Brasil com objetivo de alfabetizar os povos indígenas, tendo como instrumento a Fé para realizar um trabalho de catequização, para força-los a "civilização" para o convívio em sociedade como também converte-

los a fé cristã. Algumas mudanças foram implantadas para que o projeto de educação fosse bem-sucedido.

O projeto civilizatório desenvolvido pelos capuchinos associava a educação religiosa dos índios ao ensino formal de ofícios mecânicos, práticas agrícolas e atividades militares. A legislação imperial permitia o ensino na língua indígena, ministrado por professores índios. (OLIVEIRA, 2006, p. 82).

A segunda fase é marcada pela criação do Serviço de Proteção do Índio (SPI), em 1910, e, em seguida, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI); a escola nessa época introduziu no currículo oficial a formação de mão-de-obra para o campo. A falta de investimentos e a resistência dos povos indígenas, impedia o sucesso do projeto de incorporar os índios à sociedade nacional (FÉLIX, 2008). Assim, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na perspectiva de promover a política indigenista de transformar o índio num trabalhador nacional e tinha como finalidade,

a) estabelecer a convivência pacífica com os índios; b) agir para garantir a sobrevivência física dos povos indígenas; c) fazer os indígenas adotarem gradualmente hábitos “civilizados”; d) influir de forma “amistosa” sobre a vida indígena; e) fixar o índio à terra”, f) contribuir para o povoamento do interior do Brasil; g) poder acessar ou produzir bens econômicos nas terras dos índios; h) usar a força de trabalho indígena para aumentar a produtividade agrícola; i) fortalecer o sentimento indígena de pertencer a uma nação. (OLIVEIRA, 2006, págs. 112 e 113).

Em geral, os povos indígenas eram treinados para assumir diversos ofícios (trabalhos manuais, agrícolas e de pecuária), além de serem instruídos sobre cultos cívicos, uso de vestimentas e práticas de higiene. O SPI atuou nas aldeias indígenas até 1967 quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada nesse ano.

Ao discorrer da história da educação brasileira, criaram-se modelos para explicar diferentes tipos de educação para os povos indígenas. Dominante até meados do século XX, fez com que o currículo estivesse a serviço da “catequização”, “integração” e “civilização” dos povos indígenas, sob o pressuposto de que eles precisavam ser “humanizados” e que suas crenças e seus costumes não eram condizentes com os valores da modernidade (MAHER, 2006). Essas modificações

afetaram não apenas os hábitos, os costumes e a organização dos povos e comunidades indígenas, mas também a estrutura do currículo.

De acordo com Fernandes e Camargo (2020, p.04) “O currículo formal desconsiderou totalmente os conhecimentos destas populações, impondo uma visão eurocêntrica de mundo e, negando os saberes indígenas, suas culturas e tradições”.

E, que segundo a pesquisadora Camargo (2016), em sua tese nos mostra que o conhecimento científico que a escola conhecia, era apenas uma pequena parte do conhecimento existente, e é uma forma privilegiada de olhar o mundo baseada apenas nas perspectivas europeia e americana caracterizado por um currículo monocultural, monolíngüístico e integracionista.

De acordo com Silva:

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios. (2001, p. 96).

Quanto ao conteúdo didático da escola indígena, este aparece no artigo referente às atribuições do missionário deveria ensinar a ler, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos, que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução Tratava-se, antes de mais nada, de um projeto de conversão dos índios à religião católica, como vemos no parágrafo 20 do artigo 1:

O Diretor dos Índios deveria esmerar-se em que lhes sejam explicadas as máximas da Religião Católica, e ensinada a Doutrina Cristã, sem que se empregue nunca a força, e violência; e que não sejam os pais violentados a fazer batizar seus filhos, convindo atraí-los à Religião por meios brandos, e suasórios (193). O missionário católico se responsabilizaria por pregar a Religião de Jesus Cristo e as vantagens da vida social (parágrafo 7, artigo 1) (CARNEIRO DA CUNHA 1992 p.198).

A intenção da educação para os índios era a conversão pelo trabalho. A lei indicava a criação nos aldeamentos indígenas de oficinas de artes mecânicas (parágrafo 26 do artigo 1), pregava o estímulo à agricultura (parágrafo 27 do artigo 1). No dia-a-dia dos aldeamentos do século XIX tais orientações procediam na maioria das vezes a escola e outras instituições de apoio às populações indígenas atendia aos não-índios, usando para isso a verba destinada à catequese dos índios.

A escola para índios e a catequese eram no século XIX simbólicas da política da brandura e dos bons tratos com a população indígena. Isso se traduz na prática em agressão assimilacionista que pretendia atingir a estrutura das sociedades e culturas indígenas, e modificá-las. Catequese foi sinônimo de empresa colonial, de força de coerção, de imposição nos índios do medo e do respeito às autoridades coloniais. Mas foi antes de tudo sinônimo de economia de mercado, comunicação dos povos, estradas transitáveis e escoamento dos produtos da lavoura dos índios. Possibilidade das comunidades indígenas se comunicarem com o Brasil (MAHER, 2006).

Durante o século XIX, a educação para os povos indígenas, em linhas gerais, foi a mesma. Objetiva-se cristianizar, civilizar e preparar os indígenas para o trabalho. Embora a política determinasse o uso de “meios mansos” no trato com os indígenas, as práticas educativas mantinham-se violentas, na medida que tinham por finalidade que os diferentes povos largassem as suas culturas e adotassem o modo de vida do colonizador, sendo incorporados à nova sociedade que se formava.

O sistema educacional para os povos indígenas configurou-se como uma educação imposta e centrada no modelo europeu, bem distante de ser uma educação escolar específica. Outro ponto a ser observado é que foi uma educação pensada para os indígenas e não por eles. Como consequência, até pouco tempo prevaleceu uma proposta educacional pensada a partir de outras realidades, que não respeitava as diferenças sociais, políticas e culturais existentes entre as diferentes etnias, causando conflitos de identidades entre os sujeitos.

Para alcançar esse fim, as crianças eram retiradas de suas famílias e de suas aldeias para aprender os ofícios em internatos, onde ficavam submersas a outra língua e outra cultura, em tempo integral. Segundo Maher (2006, p. 20);

Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional.

A terceira fase, entre os anos 1960 e 1970, destaca-se pelo surgimento de diversas organizações indigenistas, movimento que ficou conhecido como pan-indigenismo, que segundo Matos (1999, p. 40) foi “uma estratégia política que organiza grupos indígenas a partir de uma identidade supra étnica, dentro do Estado

Nacional”. Entre outras reivindicações, a educação escolar nos povos indígenas passa a ser pautada como estratégica.

Em 1973, é sancionado o Estatuto do Índio (BRASIL, 1973) que estabelece os direitos indígenas em diversas áreas, incluindo a educação, que vem referendar os princípios e ações da FUNAI. Para Cunha (1990), o projeto educacional proposto pelo Estatuto do Índio avança pouco no sentido de problematizar as relações históricas estabelecidas pelo contato das populações indígenas com outra cultura e os conflitos decorrentes desse contato:

A escola, ao assumir uma postura supostamente neutra, desconhece os conflitos da sociedade, alimentando uma pedagogia alienadora, sustentada administrativamente pelo controle exercido pelos Postos Indígenas, por outro, a preocupação “metodológica” da Funai vai excluir a discussão política, impedindo a consideração do(s) projeto(s) político(s) de escola, distanciando-se assim de uma educação que, ao invés de assegurar – apenas provisoriamente – a participação dos índios como etnias diferenciadas, garanta a sua participação efetiva como cidadãos étnica e culturalmente diferentes, em pleno exercício de suas capacidades existenciais e políticas. (CUNHA, 1990, p. 104).

Na década de 70, comprovada a ineficiência desse padrão educacional, surge o modelo assimilacionista de Transição. Nessa forma, as crianças passam a estudar em escolas nas aldeias e ter a língua indígena como língua de instrução, nas séries iniciais (MAHER, 2006). A autora nos explica que a princípio a educação escolar para os povos indígenas foi um instrumento de negação da sua diversidade cultural e linguística, tornando o objetivo do trabalho pedagógico era de abicar de sua língua materna.

Segundo ela, assim que as crianças eram alfabetizadas, a língua portuguesa era incluída gradativamente no currículo, excluindo o ensino da língua indígena. Não sendo uma educação escolar específica e voltada aos interesses e anseios das etnias indígenas, o formato de educação vigente foi, aos poucos, causando revolta aos povos indígenas. Por outro lado, essa revolta os impulsionou a se unirem e se organizarem politicamente com suas associações e, tendo o apoio da sociedade civil, durante as décadas de 70 e 80, um movimento de fortalecimento voltado à defesa de seus direitos.

Figura 1 - Ailton Krenak, na tribuna da Constituinte



Fonte: Revista Cinema

A foto acima é de Ailton Krenak (1987), uma das muitas lideranças que estiveram nesta luta. Citamos Ailton Krenak, por este ser uma das grandes lideranças indígenas envolvidas nesta causa. Este período emergiu no cenário nacional de luta pelo direitos indígenas, e sobretudo o direito à terra demarcada e o reconhecimento das diferenças étnicas, marcada pela mobilização e fortalecimento de grandes movimentos indígenas pró-constituinte, que lutavam para exigir mudanças na política indigenista oficial, como a emancipação, a autodeterminação, a demarcação das terras e melhoria no atendimento de saúde e educação. Esta fase se caracteriza pela conquista da Educação Escolar Indígena, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada na legislação.

A partir dos anos 90, está baseada no reconhecimento do avanço na legislação e em algumas práticas governamentais para garantir aos povos indígenas uma educação baseada nos princípios propostos pela Constituição Federal (ALMEIDA, 2001). Esta fase pode ser delimitada como pós-constituinte, quando outras leis, pareceres e normas foram criados a fim de assegurar uma educação escolar indígena específica, comunitária, intercultural e bilíngue, com organização, estrutura e normas próprias, respaldando a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de organização do ensino e da gestão escolar.

Citamos entre elas: Decreto nº 26/1991; Portaria Interministerial nº 559/917; Portarias 60/92 e 490/93; Lei 9.394/1996; Parecer nº14 (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1999a)8; Resolução nº3 (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 1999b)9; Referenciais para a

Formação de Professores Indígena/ 2005; PNE; PNEDH/2003; Decreto nº 6.861/2009 no qual dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

BRASIL (2009) em seu parágrafo único, explica que:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Os modelos de escola indígena implementados pelos jesuítas e, posteriormente, pelo SPI podem ser consideradas como experiências iniciais interculturais e diferenciadas. A interculturalidade se caracterizava pelo uso da língua materna e do latim para trabalhar os conteúdos do currículo e para a evangelização, com o objetivo de converter os indígenas à fé cristã e para o trabalho no campo, assim servindo aos interesses dos colonizadores. Por isso, o currículo era diferenciado das escolas da área urbana que era voltado a formação intelectual das famílias dominante.

Essas experiências de escolas indígenas interculturais visavam a integração do indígena à sociedade nacional, por considerá-los povos primitivos, visto que não propunham o diálogo igualitário e como caminho para reconhecimento de outras epistemologias (CZARNY, 2012). O currículo proposto não privilegiava as formas próprias de ensino dos povos indígenas e tampouco respeitava suas organizações sociais, religiosas e culturais. E, também não problematizava as relações do Estado e da sociedade em geral com a sociedade indígena. Continuava a servir aos propósitos da colonização/dominação.

1.3 AS PRIMEIRAS SEMENTES DAS LUTAS: TERRITÓRIOS, CURRÍCULOS E EDUCAÇÃO DIFERENCIADA NO BRASIL

[...] a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem; o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada. Parecer do professor Enilton André da Silva, Wapixana, RR.

Os anos de 1990 são anos de muita mobilização e fortalecimento da luta, com os frutos das primeiras sementes plantadas nos anos de 1970. Observamos o surgimento de diversas organizações de educadores indígenas, como a Articulação dos Povos indígenas do Brasil- APIB, Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - COIAB, Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR, Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, entre outras. Foram anos de intensa articulação dos povos indígenas na busca de soluções coletivas para resolver dificuldades comuns ligados principalmente a defesa do território, a assistência médica e a processos educacionais específicos e diferenciados

A luta política das organizações dos povos indígenas, desde a década de 1970, foi aos poucos construindo o caminho para a escola diferenciada e refletiu diretamente nas políticas e ações do final da década de 1980. Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a relação entre o Estado brasileiro e os povos indígenas passou a ser norteadada por um novo quadro jurídico, em que são reconhecidos aos povos indígenas sua organização social, costumes, crença, tradições e direito sobre a terra. Brasil (1998). Nessa nova forma de pensar a relação entre o Estado e os povos indígenas insere-se o debate em torno da educação, iniciando, assim, um novo momento na história da educação escolar e dos povos indígenas (MENDES, 2019)

A relação entre o Estado, educação e os povos indígenas não se reduz apenas em distinguir o direito a uma educação escolar que defenda o direito a um ensino diferenciado e dos seus modelos próprios de educação. Ainda que, verifiquemos avanços históricos no que trata a solidificar um contingente de profissionais com formação docente para atuar nas escolas indígenas estaduais da rede pública de ensino, temos muitos caminhos a percorrer no que tange a formação para atender as realidades socioculturais e históricas, conforme preceituado pela Constituição Federal do Brasil 1988. Há que se criar políticas públicas, investir e criar condições para que a mesma seja realizada através de políticas educacionais efetivas permitindo, assim, condições adequadas para que a educação pleiteada pelos povos indígenas, se efetive de fato e direito.

Os anos 2000 são marcados por conquista no âmbito da legislação, com diversas leis aprovadas e ações desenvolvidas para garantir, aos povos indígenas, uma educação específica e diferenciada. Neste sentido, elencamos as principais marcos legais em 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação; em 2004 é criada

a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD; com a reestruturação do Ministério da Educação (MEC), em 2011, há uma fusão entre da Secretaria de Educação Especial com a SECAD, para formar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que direcionou ações voltadas para a educação escolar indígena em colaboração com os estados e municípios (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

Figura 2 - Professor Enilton André na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena



Fonte: ISA, 2009

Em 2009, na cidade de Luziânia/GO, o Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – Funai, realizou a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONNEI, que discutiu, a partir das políticas desenvolvidas e avanços apontados, os impasses para direcionar as futuras ações nesta área (BRASIL, 2014). Nesta imagem temos o professor Enilton André, que na ocasião era Coordenador Estadual dos Professores Indígenas de Roraima, ele e toda delegação de Roraima, levaram todas as propostas e reivindicações sobre a educação escolar indígenas que os povos indígenas reivindicavam no estado.

Figura 3 - Liderança Indígena na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena



Fonte: FUNAI, 2017

Em 2017, após 21 anos de LDB, a escola indígena conta com respaldo legal que lhe garante um tratamento diferenciado e próprio. Contudo, em termos de avanços advindos das políticas públicas, existem impasses quanto à efetividade dos direitos indígenas no campo educacional e problemas na implantação e desenvolvimento das ações vinculadas à educação escolar indígena. Assim sendo, muitas questões precisam ser avaliadas, principalmente no tocante aos Eixos Temáticos propostos pela II CONEEI, a saber: Organização e Gestão da Educação Escolar Indígena; Práticas Pedagógicas Diferenciadas na Educação Escolar Indígena; Formação e Valorização dos Professores Indígenas; Políticas de Atendimento à Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Ensino Superior e Povos Indígenas.

Na ocasião da foto, as lideranças indígenas das regiões nordeste e Sul Como o professor Weibe Tapeba, atualmente vereador de Caucaia-CE, professor Aberto França de Dourados-MS, e Rita Potyguara, que na época era coordenadora da antiga SECADI, levaram as pautas de reivindicação para deliberarem na plenária.

Assim, é possível verificar que, inicialmente, a educação escolar indígena era uma imposição dos colonizadores aos povos indígenas. Posteriormente, durante o processo histórico, os povos indígenas apropriaram-se da escola e, a partir das experiências e diálogo junto aos movimentos indígenas, ressignificaram a escola a partir de uma educação específica e diferenciada, experienciando um processo de educação do índio, pensado e desenvolvido pelos próprios indígenas, apoiado pelos movimentos indígenas e indigenistas.

Esta ação política, social e cultural pelo qual passou cada povo indígena em particular, permitiu movimentos de continuidades, descontinuidades, rupturas e modificações. Por isso, cada experiência de escolarização é dinâmica e está sempre em construção, fruto das estratégias políticas usadas pelos indígenas para se garantirem no espaço público brasileiro.

1.3.1 Bases e Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena: O currículo diferenciado, intercultural, específico, bilíngue, multilíngue e comunitário

"A Educação indígena é uma educação reconhecida na legislação do país. Está regulamentada." Professor Raimundo Leopardo, Ticuna/AM

Na Carta Magna de 1988, nos artigos 210, § 2º; 215 e 231 garante às populações indígenas o direito à ampla cidadania; promovendo a distinção da identidade diferenciada e incentivando sua manutenção, adjudicando ao Estado a obrigação de proteger as manifestações culturais das populações indígenas. Com isso, assegurou o direito à educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e multilíngue.

Figura 4 - Indígenas e Quilombolas reivindicando em Brasília



Fonte: CIMI, 2016

Em 2016, teve uma manifestação em Brasília, deliberada pelo movimento indígena no Acampamento Terra Livre- ATL, e na ocasião houve a manifestação, em alusão a organização da II CONEEI. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

nº 9.394/96, nos Artigos 26, 32, 78 e 79, trata especificamente da educação escolar indígena. O artigo 78 determina que caberá ao sistema de ensino da União, com a colaboração das agências federais do fomento à cultura e de assistência aos indígenas, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os objetivos de:

- 1º) proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
- 2º) garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimento técnico e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 2016).

Ao afirmar que “a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”, o artigo 79 estabelece que as responsabilidades originárias da União devam estar compartilhadas com os demais sistemas de ensino, determinando procedimentos para o provimento da Educação Escolar Indígena e salientando que os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas (BRASIL, 2016).

Ainda nesse artigo, está definido que os programas terão como objetivos: “1º, fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; 2º, manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; 3º, desenvolver currículo e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e 4º, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 2016).

De acordo com o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados tornam-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história dos africanos e dos povos indígenas no Brasil, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e

política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e histórias brasileiras.

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição e ou localização geográfica da região em que se localiza a escola.

A LDBEN destaca ainda, em seu Artigo 27, que os conteúdos curriculares da educação básica observarão as seguintes diretrizes:

- I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - Orientação para o trabalho;
- IV - Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

O artigo 28 enfatiza que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Ao longo de toda a trajetória histórica, o panorama da educação escolar indígena foi marcado pela negação da sua diferença cultural, da sua realidade social, política e econômica. A educação escolar chega para os povos indígenas, junto com o processo de colonização do Brasil e funciona durante séculos, conforme as políticas indigenistas previam, com o objetivo de catequizar, civilizar e integrar os povos indígenas a comunhão nacional, sempre associado a um projeto de educação escolar. Catequizar e integrar a cultura ocidental eram a missão dos jesuítas através da conversão aos valores do cristianismo, negando aos povos indígenas o direito de se expressarem em sua própria cultura, própria língua.

O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 em seu texto, assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger as manifestações das culturas (BRASIL, 2004). Esses dispositivos constitucionais dão sustentação à atual LDBEN, que garante aos povos indígenas, nos Artigos 78 e 79, a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural (BRASIL, 2016).

Nesses artigos reconhece e amplia a construção do sentido da diversidade cultural no país, transpondo esse sentimento para o interior e exterior da sala de aula, através das ações e das práticas reflexivas da pedagogia educacional. No plano da educação escolar indígena é reservado o processo educativo diferenciado, observadas as relações de contrastes, distinção e diferenças próprias da alteridade, sobretudo com respeito à identidade cultural de cada sociedade.

Assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem. Distingue a educação escolar indígena intercultural e bilíngue. Preconiza a reafirmação das identidades étnicas e recuperação da memória histórica, a valorização das línguas e do conhecimento tradicional, além da inclusão de novas formas de conhecimento valorizada pela sociedade majoritária.

Com relação à elaboração do currículo, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB enfatiza, no Artigo 26, a importância da consideração das “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” de cada escola, para que sejam alcançados os objetivos do ensino fundamental. Que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos entendidos como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve.

Daquilo que a LDB estabelece com relação ao calendário escolar, cabe ressaltar que o mesmo deve adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. A escola pode organizar-se de acordo com as conveniências culturais, independentemente do ano civil. No Artigo 23, a Lei trata da diversidade na organização escolar, que poderá ser de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados por idade e outros critérios. Tal flexibilidade é relevante por permitir inovações originárias de concepções

e práticas pedagógicas próprias dos universos socioculturais onde elas se situam sempre no interesse do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2016).

Com relação à formação do professor, a Lei, em seu Artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem de formação e capacitação de todos os professores em exercício, inclusive com recursos de educação à distância. O parágrafo 4º, do mesmo Artigo, diz que até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Processo oficialmente reconhecidos de formação de professores indígenas.

A Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559/91 – que dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas, distingue mudanças significativas no entendimento da Educação Escolar reservada às comunidades indígenas, assumindo então o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística presente na sociedade nacional; e garante à sua manutenção. Determina prioridade a formação permanente do professor indígena, de técnicos das instituições para a prática pedagógica, das condições para a regulamentação das escolas indígenas, inclusive no que tange ao calendário escolar diferenciado, à metodologia e à avaliação de materiais didáticos adequados à realidade sociocultural das diferentes sociedades indígenas;

Na Resolução CNE/CEB nº03/99 que estabelece as Diretrizes Nacionais para o efeito de funcionamento das escolas indígenas. Trata-se do dispositivo legal para que a Escola Indígena existe com normas e ordenamento jurídicos próprios. À escola indígena é garantida a autonomia pedagógica, curricular e de calendário, por conseguinte, delibera as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas.

No Decreto Presidencial nº 5.051/04 que promulga a Convenção nº169 sobre “Povos Indígenas e Tribais Independentes”, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989 que estabelece a proteção das instituições, das pessoas, dos bens, e do trabalho dos povos indígenas e reconhece o direito à alfabetização em línguas indígenas e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas, em seus artigos 14, 15, 17 e 21, aprovada pela ONU, em 2007, da qual o Brasil é signatário.

Do conjunto de normas e diretrizes nacionais para a educação escolar indígena ainda constam as leis que amparam a educação diferenciada.

- a) O Decreto 26/91-que atribui ao MEC às ações referentes à educação indígena;
- b) A Lei nº 10.172 01- que cria Plano Nacional de Educação 2001-2011;
- c) A Resolução CNE/CEB nº 002/98 – que define Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino fundamental;
- d) A Resolução CNE/CEB nº 003/98 – Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino médio;
- e) A Resolução CNE/CEB nº 002/99 – que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental;
- f) A Resolução CNC nº 001/04 – institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana;
- g) O Parecer do CNE/CEB nº 14/99 – que define Diretrizes Curriculares Nacionais da educação escolar indígena;
- h) A Resolução CNE-CEB nº 004/10 – que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica;
- i) A Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- j) Estatuto da Criança e do Adolescente Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Desenvolver uma educação intercultural demanda, além de um diálogo constante entre os membros das comunidades, de recurso estruturais, materiais e humanos. Sobre a realidade da educação escolar indígena em Roraima o que ora e outra aparece nos principais aparelhos de comunicação do estado são as reivindicações dos membros de comunidades indígenas, pais de alunos, professores indígenas, manifestando sua insatisfação quanto às condições estrutural e principalmente humana que passam as escolas indígenas; assim, destaco a carência de profissionais em educação que atuam nas comunidades e principalmente das limitações que as comunidades sofrem por depender, quase que totalmente, da vontade política e de repasse financeiros do estado.

Neste sentido, visava à garantia da autonomia na organização do calendário, de acordo com os costumes do povo indígena, independente do ano civil; a valorização da língua materna; consolidação do compromisso da União quanto ao apoio técnico e financeiro; disposições sobre a formação dos professores indígenas; a produção de material didático, respeitando as variantes linguísticas das línguas indígenas e mesmo da língua portuguesa; proposta pedagógica articulando atividades escolares com projetos de sustentabilidade desenvolvidos de acordo com as

necessidades da comunidade; disposições sobre a alimentação escolar indígena, a ser planejada de forma a respeitar os costumes da comunidade; e a responsabilidade do MEC no acompanhamento e avaliação da educação escolar indígena, respeitando-se as atribuições dos demais entes federativos.

A movimentação da educação indígena é marcada pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos índios, pois, por muito tempo, os povos indígenas foram obrigados a negar sua identidade e integralizar-se aos costumes da sociedade branca. Nos últimos 20 anos, a educação indígena passou a caminhar sob uma concepção mais democrática, que busca valorizar a cultura e a identidade indígena.

Neste sentido, as lutas dos povos indígenas representam um riquíssimo acervo para que pudéssemos chegar à compreensão dos seus jeitos de entender a educação e qual educação faz-se necessária em suas comunidades. Porém, há ainda um caminho muito longo a seguir, sendo necessário ultrapassar determinações metodológicas e compreender, de fato, que a escola indígena produz um conhecimento sobre si própria e sobre o mundo. Quando estivermos efetivamente vivenciando essa possibilidade, nossos esforços, e o de muitos outros pesquisadores, terão valido a pena (LUCIANO-BANIWA, 2015).

Além do processo educacional para as sociedades indígenas, experiência escolar e as várias formas e maneiras que assume a história do contato entre índios brasileiros e não índios. Precisa formar "pós- contato", esta escola foi aos poucos assumida pelo movimento indígena autodeterminação. Uma das relações entre deve esclarecer seu próprio conhecimento e conhecimento de outras culturas, possibilidade de prestação de informação e divulgação à sociedade nacional da informação conhecimentos e valores importantes que ainda não foram compreendidos (LUCIANO-BANIWA, 2015).

A participação da comunidade no processo pedagógico da escola, fundamentalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário para a efetividade de uma educação específica e diferenciada (RCNEI, 1998). Sendo assim, o currículo é a construção social, cultural e histórica do tempo e do espaço, portanto, diferentes discursos sobre o currículo são produzidos em diferentes tempos e espaços. Currículo significa intenção e prática, além da entrega de uma série de conteúdo, valores e habilidades a serem ensinados. Constitui o reino das relações de poder, o palco da competição, do conflito e da redefinição permanente, conforme assumido por Silva

(2001), porque denuncia a inter-relação entre saber, poder e identidade, ou seja, porque não é neutro, portanto, o curso é relevante, quer você queira formar ou seguir.

Para tanto o currículo para as escolas indígenas é embasado na:

Comunitária: Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

Intercultural: Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Bilingue/multilíngue: Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Específica e Diferenciada: Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (RCNEI, p. 24-25, 1998).

Como expressa o professor Luciano Baniwa (RCNEI, 1998, p. 05). “Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade”. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada (RCNEI, 1998).

Em outras palavras, está relacionado à construção da identidade dos alunos interlocutores na estrutura curricular. Em vista da ambiguidade do termo curso, qualquer definição fechada tem reducionista. Entretanto, sem a intenção de restringir o conceito, mas no sentido de situarmo-nos politicamente e levando em consideração o contexto escolar, acolhemos a ideia do currículo, na acepção apontada por Pacheco (2005, p. 9), isto é, para o autor “é um projeto com itinerários de formação; é um projeto cultural com identidades no tempo histórico e no espaço social da sua construção; é um projeto ideológico que ocorre no contexto de uma dada organização”, sendo assim, no encaixe destas ideias, o currículo remete-nos para a concepção de um projeto formativo, compartilhado entre vários intervenientes e de responsabilidades e poderes partilhados (PACHECO, 2005; MORGADO, 2013).

Assumir tal polissemia nas feições do currículo reclama a promoção de espaços de diálogo, de abertura ao outro numa atmosfera democrática, onde também,

[...] as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas, disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder (SILVA, 1995, p. 201).

Essas expressões estão intrinsecamente relacionadas às características transculturais do currículo, por isso devem ser consideradas, pois expressão é um processo de geração de significado social a partir de diferentes discursos. Os escritórios de representação estão em um complexo espaço de disputas, para que possam transformar valor, estabelecer a “verdade” e a forma de poder.

Diante disso, interessa-nos os seguintes questionamentos: em quais discursos e narrativas essas representações são inspiradas e construídas? Qual é o representante da hegemonia no currículo? Quem tem o direito de contar histórias no curso? Dessa forma, a configuração do currículo precisa ser feita por meio de decisões políticas (SACRISTÁN, 2000) que implicará na manutenção ou não da hegemonia dominante das representações válidas e aceitáveis, dos valores e comportamentos formulados no bojo das produções culturais e sociais. Nesse argumento, o currículo também é uma ferramenta para resistir e transformar o modelo social e cultural

dominante, saindo do pensamento da escola pública e se estabelecendo pelas diferentes vozes que o constituem - especialmente o trabalho de modificação da lógica curricular na tentativa de desestabilizar os materiais de referência Caminho único.

Estes desafios são perceptíveis na forma como as experiências formativas realizadas e/ou andamento pelas instituições “se traduziu em diferentes resultados institucionais, acarretando, por exemplo, modos distintos de organização dos currículos, dos tempos e dos espaços de realização dos cursos, bem como formas diferenciadas de relacionamento entre as instituições formadoras e o movimento indígena.” (BRASIL, 2014, p. 36)

A Resolução CNE 01/2015 que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores indígenas orienta que: Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Segundo o documento a formação de professores indígenas deve dar-se em nível superior e, excepcionalmente, em nível médio, em cursos específicos. Salienta que esses cursos devem formar “para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico” (BRASIL, 2015).

Nosso entendimento é de que o princípio pedagógico deve permear todo o processo formativo e ampliar os conhecimentos indígenas no aprofundamento do estudo de suas línguas, sua cultura, sua história, assim como nos conhecimentos não indígenas a fim de promover uma formação intercultural.

A discussão sobre interculturalidade é recente no contexto educacional brasileiro e vem sendo debatida neste espaço, da extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação.

Segundo Paladino e Almeida (2012, p. 16),

O conceito de interculturalidade traz a ideia da inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. [...] a abordagem intercultural representou um avanço importante em relação às políticas anteriores, que perseguiam objetivos assimilacionistas ou integracionistas.

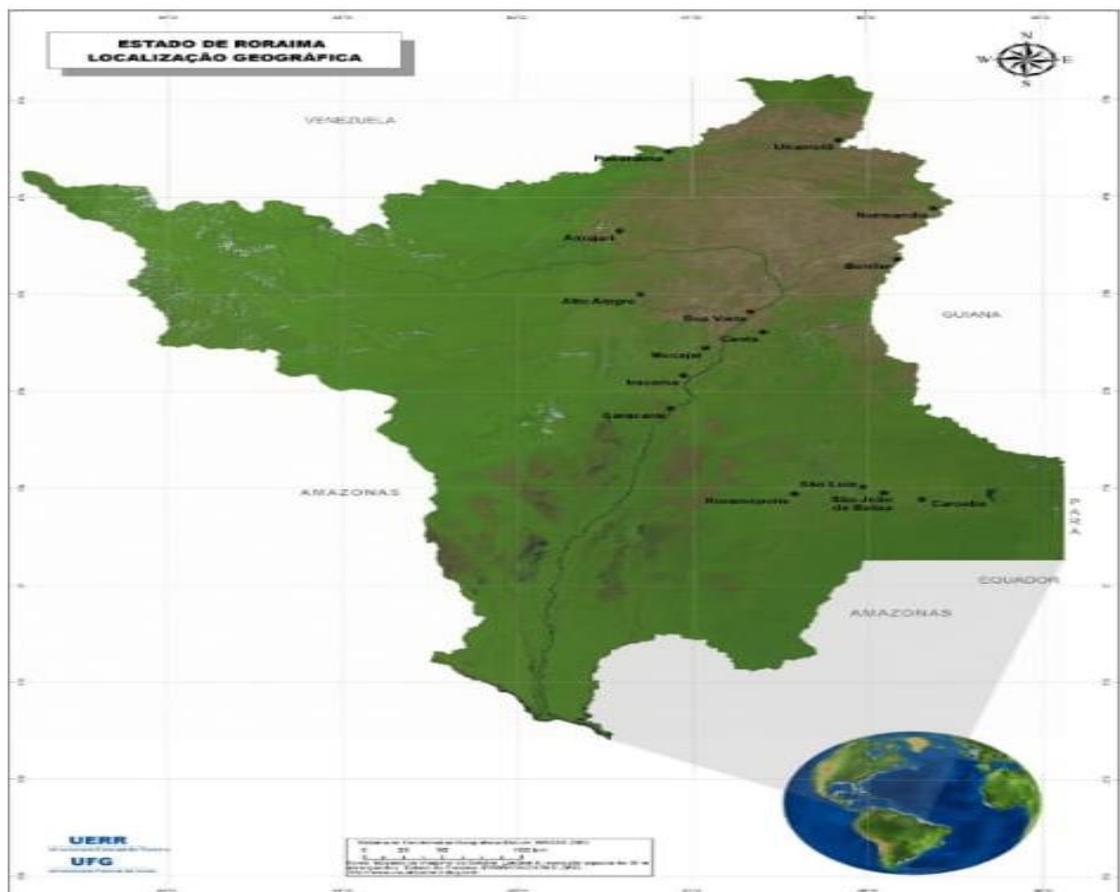
Nesta relação, a coexistência desses diferentes pauta-se no respeito e reconhecimento da diversidade como algo positivo e significativo para as culturas envolvidas. Contudo, não podemos ignorar as relações assimétricas estabelecidas socialmente e as relações de poder aí envolvidas. Assim, a interculturalidade crítica busca esse diálogo com o diferente, mas ao mesmo tempo, compreende que esta diferença para além da cultura, também é produzida socialmente, portanto, carece de ser discutida e analisada nesta relação.

CAPÍTULO 2 - LUTAS CURRICULARES DOS INDÍGENAS EM RORAIMA

O currículo deve estar sintonizado com as mudanças da sociedade, mas não abandonando os costumes, as tradições e a cultura. Claudiane Araújo Ferreira, professora Pankararé, BA.

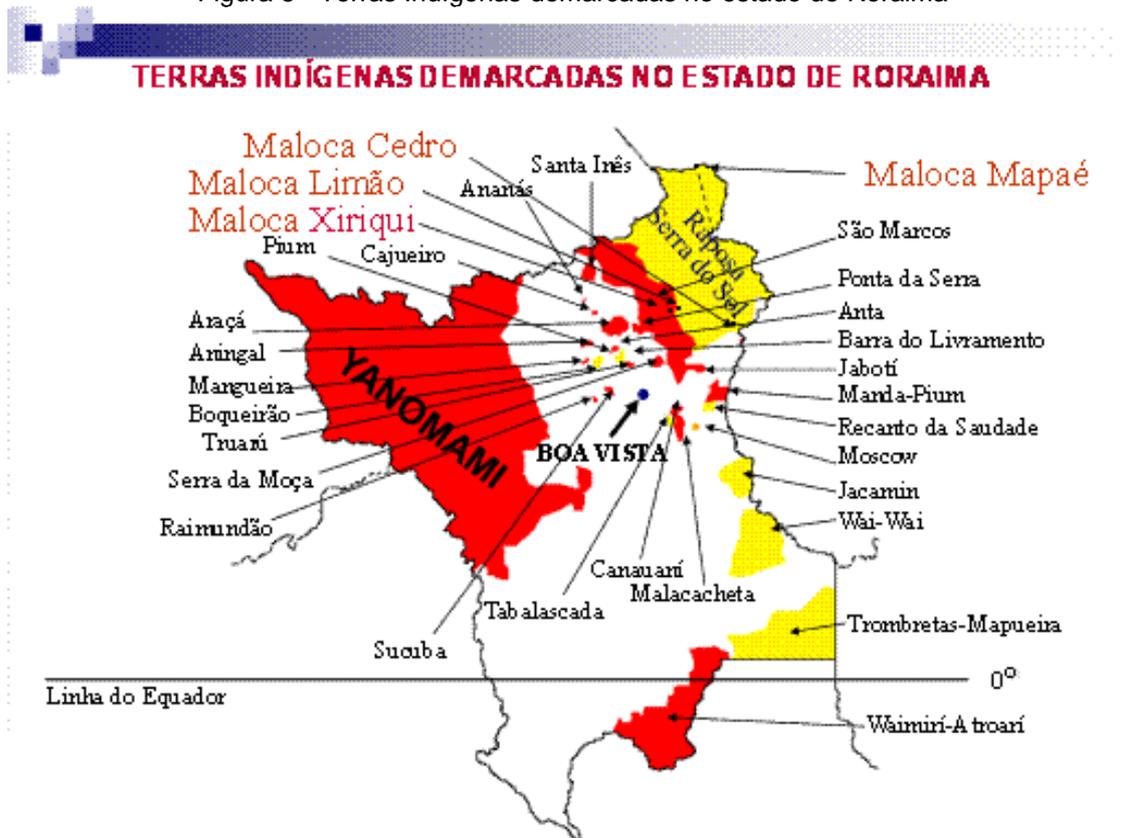
Roraima, faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, 46% de seu território são em terras indígenas e possui 49.637 habitantes declarados indígenas (IBGE, 2010). Roraima significa na origem indígena Monte Verde, Mães dos Ventos e Serra do Cajú (MENDES, 2019, p. 35). É um estado formado pelos povos: Macuxi, Wapichina, Taurepang, Patomona, Ingaricó, Yekauna, Saporá, Yanomami, Wai Yekuana e Waimiri- Atoari, que concentrando- se nas regiões de lavrados e nas serras.

Figura 5 - Mapa do Estado de Roraima



Fonte: UERR

Figura 5 - Terras Indígenas demarcadas no estado de Roraima



Fonte: Folha de Boa Vista

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010 nos informa que ao todo, existem no território roraimense 32 (trinta e duas) terras indígenas, sendo elas: Ananás, Anaro, Aníngal, Anta, Araçá, Barata, Livramento, Bom Jesus, Boqueirão, Cajueiro, Canauanim, Jabuti, Jacamim, Malacacheta, Mangueira, Manoa/Pium, Moskow, Muriru, Ouro, Pium, Ponta da Serra, Raimundão, Raposa Serra do Sol, Santa Inez, São Marcos, Serra da Moça, Sucuba, Tabalascada, Trombetas/Mapuera, Truaru, Waimiri-Atroari, Waiwái e Yanomami. Ao todo, nas Terras indígenas encontramos mais de 500 comunidades indígenas, segundo a Secretaria Estadual do Índio. A terra com maior população indígena é a Yanomami, localizada entre o Amazonas e em Roraima, com 25,7 mil indígenas, correspondendo a 5% do total de indígenas do país. Em segundo vem Raposa Serra do Sol com 17.000 (dezessete mil) índios. (IBGE, 2010). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, também nos informa que 80% das terras indígenas, estão demarcadas. (IBGE, 2010).

Conforme o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE:

Aponta que quatro dos 10 municípios brasileiros com maior proporção de indígenas estão no Estado de Roraima. Em 2010 no Brasil encontrou-se 817 mil pessoas que se declaram indígenas, o que representa 0,42% do total da população brasileira, segundo dados divulgados pelo IBGE. Em termos Amajari, Normandia, Pacaraima e Uiramutã (IBGE, 2010).

Em Roraima, a educação escolar para os povos indígenas, nasce dos mesmos moldes da colonização do país, educação essa voltada para prática religiosa, visando a formação de inserção na sociedade não indígena. Inicialmente ficou a cargo da igreja, com a educação para catequizar, usando a língua com o objetivo de dominar a hegemonia nacional, visando uma política interacionista, portanto foram criadas as vilas, fazendas e missões.

A pesquisadora Melvina (2006), nos aponta que os primeiros missionários que chegaram à região de Roraima, apenas deram seguimento às atividades de catequese da desobriga⁴, educacionais e de serviços de saúde herdadas dos missionários antecessores, beneditinos. Na Vila Pereira⁵, na missão Surumú já funcionava desde a época dos beneditinos, 1909, um mosteiro, não nos moldes tradicionais. O etnólogo Koch – Grunberg visitou a Missão em 1911 e as impressões deixadas por ele são as melhores possíveis. Primeiro há um destaque para a coragem dos beneditinos, que, não conhecendo a região e acostumados ao isolamento e uma vida muito mais contemplativa, inteligentemente estabeleceram uma Missão no alto Surumú.

Segundo depoimentos de alguns missionários, as atividades inicialmente desenvolvidas juntos aos indígenas tinha por objetivo a integração destes na sociedade nacional e o desenvolvimento de relações não conflituosas entre estes e os colonos brancos. (MELVINA, 2006, p. 37)

Podemos notar que neste momento a atuação dos missionários está de acordo o projeto de políticas indigenistas de integração, que era imposta pelo governo brasileiro. A pesquisadora nos coloca ainda: “Eles conduziam seus trabalhos [...] sem

⁴ As desobrigas eram ato de celebrar missa e ministrar sacramentos como batismo, primeira comunhão, crisma e casamento.

⁵ Localizada na beira do rio Surumú a 30 km da BR – 174 trecho Boa Vista-Pacaraima, dentro da maloca do Barro e próximo a maloca São Jorge. Esta Vila foi criada através do Decreto nº13/60, de 17/12 de 1960, assinado pelo governador do então Território de Roraima, Hélio Araújo.

dar maior atenção à submissão dos índios ao trabalho nas fazendas ou à redução do território no qual eles viviam” (MELVINA, 2006, p.69).

Essa mudança de postura entre indígenas e não indígenas somente foi ganhando forças no decorrer do tempo.

Esse tipo de observação apenas começou a ter lugar entre os missionários a partir do final dos anos sessenta e, pouco a pouco, foi ganhando terreno até tornar-se hegemônica na segunda metade dos anos setenta, quando a congregação local adotou oficialmente uma posição de defesa dos direitos indígenas. (MELVINA, 2006, p. 69).

Nos meados do século XX, a Igreja Católica e o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), foram responsáveis pela educação indígena, no Território Federal, instalou-se no Surumu, uma missão⁶ que após passaria ser escola internato do Surumu. Em 1923 o SPI instalou uma escola na Fazenda São Marcos, tendo como objetivo principal a alfabetização aos indígenas e a profissionalização dos mesmos, os cursos oferecidos eram: ferreiro, marceneiro, seleiro e carpinteiro.

A concepção escolar direcionada aos indígenas pautava-se no ensino de ocupações.

A partir de 1920 missionários religiosos e o Estado através da SPI, implantaram um modelo pedagógico que privilegiava o ensino da língua portuguesa, por meio da catequização e a profissionalização dos índios [...]. Esse estado de coisas perdurou até a década de 80 do século passado (UFRR, 2002, p. 10).

Essas instituições foram responsáveis pelos primeiros momentos da educação indígena no Território Federal do Rio Branco. Tendo como objetivo converter os povos indígenas em Cristãos e o Estado com uma política integracionista de ocupação geográfica. Em 1948, chega em Roraima, a missão Consolata, responsável por implantar escolas religiosas em terras indígenas, em um total 11 escolas no complexo Macuxi-Wapichana, sendo estas dirigidas por professores religiosos e não indígenas.

De modo resumido, a educação indígena em Roraima, começa a mudar a partir do ano 1970, acompanhando vários acontecimentos no país, em função do surgimento dos movimentos sociais nas últimas décadas do século XX que,

⁶ Missão Beneditina

sobretudo, entraram em choque com os que tentavam legitimar e não reconhecer sua presença insere-se os movimentos indígenas em âmbito nacional e regional.

Julião (2011), afirma que além de envolver lideranças de todos os povos do Estado, o movimento social, tornou-se um espaço de discussão política em torno de interesses comum, dentre os quais a Educação Escolar Indígena, dando motivos às alterações estrutural, administrativa, didático e pedagógico a educação indígena passa a ser responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Em 1980 a 1990, surgem as primeiras organizações indígena em Roraima, dentre elas destacamos Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR) tendo como objetivo principal defender as reivindicações indígenas por educação escolar em terras indígenas (JULIÃO, 2011, p. 42). Foram nas assembleias e encontros realizados que a educação escolar indígena foi amplamente discutida, considerando a sua inadequação em terras indígenas, buscando trazer uma perspectiva de educação escolar indígena, assumindo um duplo desafio em desenvolver um ensino a partir da contextualização das diferentes realidades, além de atender as demandas dos diferentes povos indígenas.

Foi nesse contexto de mobilização que as comunidades questionam diversas situações: a) a insatisfação de pais e alunos com professores não índios; b) que utilizavam métodos já ultrapassados de castigo; bem como promoviam a supervalorização da cultura e língua brasileira e o menosprezo pela cultura e língua indígena; c) promovendo, por fim, a dominação cultural e a submissão política e social (REPETTO, 2008, p.02).

Dessa maneira, Menezes (2005) afirma, que as modificações recentes sugestivas às decisões políticas e pedagógicas tendo como foco à educação escolar indígena veio refletir dois pontos de vista principais: primeiro pelo modo como os povos indígenas passaram a pensar e a projetar no presente e no futuro a forma em que se estabelece a educação escolar em terras indígenas; e em segundo, pela visão do Estado em reconhecer a educação escolar indígena como um direito e não como um ato assistencialista tendo que criar condições objetivas para estruturar uma política pública em educação escolar indígena no Brasil.

Segundo Julião (2011), a educação escolar em indígena em Roraima, tem avanços e conquistas, tendo reivindicações atendidas por várias Instituições, através do movimento indígena organizado. Bem como descreve (Julião, 2011, p. 29), ocorrido em 1985, cria-se um espaço dentro da Secretaria Estadual de Educação, trazendo uma nova forma organizacional para educação escolar indígena, de suma importância.

O acúmulo de discussões ao longo dos anos resultou na proposta de criação de Núcleo de Educação Indígena, em 1985, por ocasião do debate proposto pelo Governo Federal sobre educação "DIA D". Lideranças, representantes e organizações indígenas discutem a escola que temos e que escola queremos, formulando interesses propostas para a educação indígena de Roraima (DIA D, 1985, p. 110).

Nesse contexto foi criado pela Secretaria de Educação, Cultura e Desportos, em 1985, o Núcleo de Educação Indígena – NEI sendo administrada pela Divisão de Gerenciamento da Educação do Interior – DGEI. Trabalharam na estruturação e organização do Núcleo de Educação Indígena, vários professores e técnicos. Dando continuidade aos objetivos propostos, em 1990, a Secretária de Educação Cultura e Desporto – SECD, instalam o NEI contando com 93 escolas de Ensino Fundamental.

Essas escolas já funcionavam nas comunidades indígenas, porém com a denominação geral de Escola Estadual de Ensino Fundamental e com as características das demais Escolas Estaduais que funcionavam escolas na zona rural. No ano de 1997 as escolas das comunidades indígenas receberam nomenclatura de Escola Estadual Indígena, passando a ter mais autonomia e características de escola indígena, o movimento da educação escolar indígena, continuou lutando em prol da educação diferenciada, com especificidade de cada povo. Particularmente em Roraima, atender esta especificidade exige por parte dos poderes constituídos a compreensão de que cada etnia guarda a sua singularidade e ao mesmo tempo, enquanto população indígena os direitos assegurados devem ser garantidos a todos sem distinção.

O alcance desta política educacional, além da intencionalidade, do desejo do vir a ser, requer por parte do Estado a garantia de que os sistemas estaduais e municipais de educação revejam seus instrumentos jurídicos flexibilizando a organização escolar indígena a construção de arranjos étnicos educativos que

fortaleçam a multiétnicidade, a pluralidade e a diversidade em respeito às especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade indígena.

Para enfrentar os desafios postos no contexto da educação escolar indígena com qualidade e respeito à autodeterminação dos povos e efetivação de um currículo diferenciado, as políticas públicas educacionais em âmbito estadual devem fortalecer os processos escolares específicos em respeito à cultura e história de cada etnia, sem com isto, descuidar das exigências legais correspondentes à educação brasileira. Além desta questão, outro desafio está em garantir o acesso, permanência e sucesso escolar, inclusive, com ações efetivas que colaborem para que os estudantes concluam a educação básica no tempo e idade indicados.

A oferta da educação básica intercultural nas comunidades indígenas requer ainda, promover a formação superior do professor indígena em cursos de licenciaturas específicas, que tenham como foco a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica, a valorização das línguas e os conhecimentos dos povos indígenas.

2.1 CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE RORAIMA

De acordo com Censo (IBGE, 2010), o estado conta com a maior população originária (49.637 indígenas) em números proporcionais a federação. Uma população de etnias variadas. Segundo a Funai (2010), no estado estão presentes os povos Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang, Waimiri-Atroari, Wapixana, Wai-Wai, Yanomami e Ye'kuana, Maiongong.

Pelos dados do censo escolar de 2018, temos 383 escolas indígenas, atendendo cerca de 21.569 alunos. Destas, 265 escolas indígenas com 16.802 alunos da Rede Estadual (73,7%) e 5.667 alunos da Rede Municipal (26,3%). Estão matriculados no ensino fundamental (70%), na educação infantil (16%), no ensino médio (10%) e na educação de jovens e adultos (4%). Sobre escolas indígenas Macuxi na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, apontou apenas três multiculturais (Macuxis, Ingaricós e Patamonas) dentre as 383 existentes.

Tais princípios reforçam o que os povos indígenas possuem um modelo próprio de educação, porém um tanto inadequado para práticas escolares atuais, e com intuito de contribuir para qualidade de ensino em comunidades indígenas, o Estado de Roraima por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEED,

administram as escolas indígenas pela Divisão de Educação Escolar Indígena, em uma gestão compartilhada com os Centros Regionais. Centros estes organizados para atender as crescentes demandas das escolas localizadas nas comunidades e fortalecer os trabalhos administrativos e pedagógicos. Já as escolas municipais, são regidas pelas SEMED's com coordenações de ensino da educação escolar indígena.

No que tange os profissionais da educação estadual de Roraima, esses são lotados nas escolas indígenas especificamente estão entre as categorias aqueles que desenvolvem a função de professor, dessas registram-se diferentes formatos contratuais nos processos, assim distribuídos, conforme a Divisão de Lotação da Secretaria Estadual de Educação de Roraima.

- Efetivo/Estadual- 378 professores indígenas
- Efetivo/União- 32 professores indígenas
- Processo Seletivo (2021) - 1.314 professores indígenas

Destacamos que há 19 anos, o Estado de Roraima não oferece concurso público para carreira do magistério, vindo a ser processo seletivo válidos por 01 (um) ano, podendo ser prorrogável por período igual.

Sobre a oferta e as etapas e modalidades de ensino, o Conselho Estadual de Educação- CEE/RR, em sua Resolução nº 16/2012 e no Parecer nº 18/2013 estabelecem normas para o ensino de 9 anos e a matriz curricular indígena. O quadro abaixo demonstra o quantitativo de alunos por município e região.

Quadro 1 - Dados da educação escolar indígena do estado de Roraima

Nº	Município	Região	Ens. Fund I	Ens. Fun II	E.M	EJA	Ed. Esp.	Nº de alunos
01	Alto Alegre	Tabaio/ Yanomami/Y ekuana	398	362	172	100	17	1.049
02	Amajari	Amajari/ Yekuana	415	402	155	54	15	1.041
03	Boa Vista Rural	São Marcos/ Murupu	07	323	172	102	04	710
04	Bonfim	Serra da Lua	455	500	251	130	15	1.351
05	Cantá	Serra da Lua	510	395	156	63	40	1.164
06	Normandia	Baixo Cotingo/Rap osa	1.338	1.034	497	37	23	2.929
07	Pacaraima	São Marcos/ Surumu	1.116	937	347	293	30	2.615
08	Uiramutã	Serras	2.170	1.286	387	148	27	4.018
09	Muc/Irac/ Caracarái	Yanomami	212	-	-	-	-	212

10	S.J da Baliza/ Caroebe	Wai-Wai	94	65	60	18	-	237
TOTAL GERAL			6.715	5.304	2.197	945	171	15.329

Fonte: Censo, 2020, adaptação da autora.

Conforme o quadro acima, este levantamento, foi feito de acordo com as 260 escolas estaduais indígenas existentes, que estão situadas em 32 terras indígenas e 13 municípios envolvendo todos os níveis de ensino da Educação Básica, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, as modalidades Educação de Jovens e Adultos- EJA. O número de alunos atendidos pelas Escolas Estaduais Indígenas, de acordo com o Censo Escolar de 2020.

Para chegarmos a esse quantitativo de alunos, podemos escrever que aconteceu após grandes líderes indígenas darem a devida importância à Educação Indígena como base de pilares que fortaleceram os conhecimentos tradicionais e os puseram como tema recorrente em assembleias de discussão educacional, (LIMA, 2017).

A proposta da escola indígena diferenciada representa uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgão responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismo, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (LIMA, 2017).

Todos os dispositivos legais aqui contidos mostram a extensão da especificidade da educação escolar indígena e asseguram às coletividades envolvidas em sua construção uma grande liberdade de criação. Não poderia ser diferente, já que todos eles se baseiam no respeito aos saberes, às práticas e ao patrimônio intelectual dos povos indígenas.

Ao considerar formação de professores indígenas no Estado de Roraima, pode-se alegar que a mesma registra historicamente avanços no sentido de solidificar um contingente de profissionais com formação docente para atuar nas escolas estaduais da rede pública de ensino. No entanto, quando o assunto é a formação de professores indígenas, percebe-se a ausência nos currículos de formação, um olhar para o professor das classes multisseriadas.

Dados do Censo Educacional 2020, a rede estadual de ensino é composta por 260 escolas, atendendo 15.329 alunos, em terras indígenas. Desse total 103 são

escolas com classes multisseriadas que carecem de professores com formação específica para o exercício da atividade docente.

A multisseriação consiste em agrupar em um único espaço e sob os cuidados de somente um docente, alunos com idade e séries diferentes. Geralmente o ensino ofertado nessas escolas de pequeno porte contemplam apenas as séries iniciais do ensino fundamental, após o término deste ciclo inicial para que os alunos continuem estudando é necessário se deslocar para outras escolas de comunidades próximas. Maher (2006) identifica em seu estudo a existência de um grande número de salas multisseriadas nas comunidades indígenas. Ele afirma que

A multisseriação é um fenômeno muito presente nas escolas indígenas. Porque as comunidades são pequenas, suas escolas têm poucos professores e alunos e, portanto, em uma mesma sala de aula, tem-se, frequentemente, alunos de faixas etárias e níveis de escolarização diferentes e competências variadas (2006, p. 28).

Quanto às classes multisseriadas, Hage (2010), afirma que é importante frisar que não apresenta apenas desvantagens como muitos julgam, pois nela os alunos estão em constante interação, construindo junto o conhecimento e socializando aquilo que já sabem, mas também depende muito da prática do docente, visto que este deve estar sempre inovando para que sua ação não se torne monótona na sala, para tanto, é importante que o professor tenha em mente que é necessário trabalhar o coletivo envolvendo os alunos em atividades relacionadas à rotina diária da classe, levando-os a refletir que desde pequenos é possível atuar como sujeitos ativos e colaboradores.

O trabalho com crianças de anos escolares diferenciados exige a criatividade e a inovação do professor a todo o momento, para despertar o interesse das crianças, e as atividades devem estar relacionadas ao nível de aprendizagem dos educandos, para que possam desenvolver a aprendizagem individual e coletiva. É característica da sala multisseriada, o trabalho cooperativo entre os alunos.

De acordo com Hage:

As classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural do estado do Pará e da região amazônica. (...) elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre educação rural no país e nem mesmo "existem" no conjunto de estatísticas que compõem o censo escolar oficial (HAGE, 2003, p. 02).

Segundo Hage (2006) professores que enfrentam sobrecargas de trabalho, muitas vezes falta de apoio pedagógico, dificuldade de planejamento de aula, tendo que planejar diferentes aulas para uma mesma turma, ou seja, na verdade, não existe um planejamento de aula adequado e específico para atender essa modalidade de ensino. Para o autor, dessa forma, os professores e as professoras não sabem exatamente de que maneira proceder, restando apenas seguir o modelo padrão para elaborar o planejamento das suas aulas.

As salas multisseriadas das escolas indígenas de Roraima, consistem em atender as comunidades, uma vez que muitas famílias não querem e não podem colocar as crianças estudarem em outra comunidade, por muitos fatores: distância, deslocamento e custos. O modelo de funcionamento é diferente das escolas seriadas. Nessas escolas, o(a) professor(a) assume múltiplas funções: são ao mesmo tempo diretor, pedagogo, merendeira, faxineira ou secretaria de escola, além de trabalhar com estudantes de diferentes séries e conhecimentos e dificuldades.

Apesar dos povos indígenas terem uma educação diferenciada, pautada no princípio da interculturalidade e garantida pela Constituição, ainda não conseguem materializar e efetivar o direito uma vez que demanda tempo e reestruturações (PACHECO, 1996; ARROYO, 2011).

Figura 6 - Plano Estadual Aprovado com 44 estratégias na modalidade da educação escolar indígena, sendo que quatro foram acrescentas no auge movimento indígena.



Fonte: Amazônia Real

Em 2015, na greve histórica da Educação em Roraima, tivemos como protagonista nossas então lideranças indígenas, citamos da esquerda para direita:

Mário Nicácio- na época coordenador geral do CIR, ao fundo professora Edite da Silva, professora Tereza Souza, professora Rosilda, Professora Ineide Messias, Agenor Pereira, Professor Enilton André e Irani Barbosa- na época vice- coordenadora da OPIRR, e citamos a Ex-Governadora de Roraima Suely Campos, como registrado nesta imagem o Plano Estadual de Educação reconhece e afirma que as populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria, conforme recepcionado na LDB nº 9.394/96, na Convenção 169 da OIT e no Decreto nº 5.051/04 que garantem aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar.

O alcance dessas políticas educacionais, além de intencionalidade, do desejo do vir a ser, requer, por parte do estado, a garantia de que os sistemas estaduais e municipais de educação revejam seus instrumentos jurídicos flexibilizando a organização escolar indígena a construção de arranjos étnico-educativos que fortaleçam a multiétnicidade, a pluralidade e a diversidade em respeito às especificidades socioculturais e linguística de cada comunidade indígena.

Nesse sentido, o fortalecimento de uma educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada, enseja um novo desenho do regime de colaboração entre os entes federativos, com responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades, articulação entre as diversas organizações que atuam no âmbito da educação Indígena escolar e da sociedade civil organizada. Particularmente em Roraima, atender essa especificidade exige por parte dos poderes constituídos a compreensão de que cada etnia guarda a sua singularidade e ao mesmo tempo, enquanto população indígena os direitos assegurados devem ser garantidos a todos sem distinção. (PEE pag. 134)

Os fundamentos da educação escolar indígena são advindos de normas e diretrizes nacionais, bem como das regulamentações em âmbito estadual que buscam normatizar essa modalidade de ensino no contexto da realidade local, primando especialmente, pela garantia de que as comunidades indígenas tenham assegurado processo próprios de aprendizagem, conforme preceituado na Constituição de 1988 em seus art. 210,231 e 232, LDB nº 9.394/96, Lei complementar estadual nº 41/01 e na Resolução CEE nº 41/03.

Para atender as especificidades de uma educação intercultural e bilíngue, faz-se necessário ampliar o acesso dos professores indígena nos programas de formação inicial e continuada, especialmente dirigidos as suas necessidades, bem como apoiar

as novas iniciativas quanto à elaboração de currículo, programas específicos e aplicação de metodologias diferenciadas.

Também se faz necessários articulares entre órgãos, IES e demais espaços formativos, a definição, planejamentos e avaliação das propostas pedagógicas e da formação docente e do acompanhamento da prática de sala de aula. (PEE Pag. 138). A educação indígena em Roraima tem muitas peculiaridades, pois uma parte da população está inserida no processo educacional, mora longe do centro da cidade e se esforça para manter suas tradições culturais a cada dia.

Esse contexto étnico conduz a uma política de acesso e permanência a uma educação escolar indígena, já garantida pela legislação, é nesse sentido que a educação indígena diferenciada, responderá as necessidades decorrentes do cotidiano das comunidades indígenas, em um processo de afirmação cultural pelo fortalecimento de suas identidades e autonomia do Ser indígena.

As escolas indígenas são compreendidas a partir das posturas políticas advindas da unidade da diversidade. Devido ao incrível poder e sutileza da invasão cultural e dos atos de rebelião, resistência e rebelião, a diversidade sente discriminação, exclusão e desigualdade à sua maneira o poder de lutar, tentando transformar seu sonho coletivo de educação escolar em uma prática compartilhada por todas as pessoas que insistem em garantir sua participação nas diferentes origens e se tornam índios por isso.

A inserção da cultura indígena passou a ser o marco principal para diferenciar as escolas das comunidades das outras escolas. Assim, veio a luta dos tuxauas e professores indígenas pelo fortalecimento da cultura indígena dentro da escola, pois estes entendiam que mesmo as escolas implantadas na comunidade também vinham contribuindo para enfraquecer os usos, costumes e tradições dos povos indígenas, pois estes perceberam as mudanças ocorridas no seu cotidiano e nas suas vidas ao longo dos anos. Dessa forma, visionavam que a escola poderia ser um instrumento de resistência desse povo.

Portanto, a escola passa a ser um espaço social que fortalece os conhecimentos básicos da cultura, da língua e do respeito pela cultura. Também se torna um espaço de tomada de decisões durante o processo de escuta, onde todos têm o direito de expressar opiniões, fazer perguntas e responder a perguntas. Tornou-se também um espaço de valores e integração cultural, onde os jovens recebem orientações e missões; nesse sentido, professores e idosos devem cooperar para

orientar os alunos a aprenderem o que consideram importante além do conhecimento científico e se adaptarem à sua cultura conhecimento.

2.2 A ORGANIZAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA- OPIRR: A CONSOLIDAÇÃO DA EDUCAÇÃO INDÍGENA DIFERENCIADA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Ao longo de sua trajetória histórica de Formação de Professores Indígenas em Roraima, podemos descrever as conquistas pela Educação Escolar Indígena, marcada pela luta de resistência, juntamente com os movimentos e organizações sociais indígenas que reivindicam o reconhecimento de sua especificidade cultural por parte do Estado brasileiro.

Figura 7 - Povos Indígenas de Roraima realizara a mobilização histórica por melhor ensino e exigem saída da secretária de Educação, 2015



Fonte: Combate Racismo Ambiental

A imagem representa os professores lutam pelos seus direitos como carreira como uma educação de qualidade para os povos indígena de Roraima. Estas conquistas estão também relacionadas diretamente a Organização dos professores Indígenas de Roraima- OPIRR nos anos de 1990 e que vem desenvolvendo um protagonismo na luta pela educação indígena do Brasil e de Roraima. Se institucionalizou como organização indígena a partir das assembleias e reuniões estaduais, regionais e nacionais, nas ocasiões eram apresentados problemas e propostas para materialização da educação escolar nas comunidades indígenas.

Juntamente com o Conselho Indígena Missionário (CIMI), frente à necessidade premente de defesa da educação e direitos dos professores indígenas de Roraima, estes realizaram a primeira reunião extraordinária na Missão Surumú, município de Pacaraima, entre dias 26 a 28 de outubro de 1990 (PRESTES, 2013). Com a finalidade de possibilitar a realização de atividades necessárias ao processo de organização e encaminhar as reivindicações para a educação de qualidade dos povos indígenas de Roraima.

A OPIRR, tem um principal objetivo desenvolver a promoção da educação indígena, tanto na formação dos professores indígenas como na preparação de material didático. Com objetivo de apoiar as atividades das lideranças indígenas em defesa de seus direitos e reivindicações.

Dentre as discussões que a OPIRR vem promovendo atualmente, se destacam: a formulação dos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Indígenas de acordo com as necessidades pedagógicas, administrativas e a realidade dos alunos nas suas comunidades, juntamente com o CEE; Diagnóstico da rede escolar indígena de Roraima e suas demandas; Projetos de autossustentação para escolas e comunidades; Formação básica e superior de professores e alunos indígenas; Pesquisa e produção de material didático adequado à realidade das escolas e dos alunos indígenas; Ações voltadas para o combate à prevenção às drogas, principalmente o álcool e o fumo, ao combate ilegal do garimpo, do meio ambiente e a violência contra crianças e mulheres; Concurso Público específico e diferenciado.

Observadas as diversas discussões obrigam a OPIRR buscar estabelecer diálogos a partir de um amplo e variado campo de debates, todos de extrema importância para o desenvolvimento do projeto político cultural que as propostas indígenas por educação vêm reivindicando. Foi com as conquistas alcançadas a partir de leis, artigos e pareceres que os povos indígenas de Roraima fundaram várias organizações que lutam e reivindicam seus direitos.

A OPIRR faz parte destes movimentos de luta, promovendo sistematicamente assembleias anuais para tratar das propostas trazidas por todas as regiões. Entre estas propostas estão: I. Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II. Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. (OPIRR, 2012).

Portanto a OPIRR, surge para complementar o movimento indígena, o qual surgiu como sujeito político, possibilitando compreensão sobre o rompimento da lógica da sociedade dominante. Roberto Cardoso de Oliveira (2000, p. 02) define esse movimento indígena como “libertários de afirmação identidade”. Ressaltamos que o Estado de Roraima, vem praticando ao longo das últimas décadas, vastos experimentos no campo da formação de professores indígenas. Destacamos as Instituições federais, estaduais e particulares, ambas desenvolvem cursos de formação docente específicos em atendimento dos povos indígenas de Roraima.

O processo de lutas dos povos indígenas e pelo empenho desta organização indígena, resultou em conquistas importantes para efetivação de leis e políticas públicas as tornando capazes de atender as especificidades da educação escolar indígena em Roraima. Este quadro resume cronologicamente esses resultados

Quadro 2 - Conquista do movimento indígena e a OPIRR em Roraima

Ano	Ação	Resultado
1986	Criado o Núcleo de Educação Indígena- NEI.	Representação nas políticas públicas do Estado, com a garantia da gestão indígena.
1989	Criado o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia- COPIAM.	Elaboraram a declaração de princípios das escolas indígenas.
1990	Criada a Organização dos Professores de Roraima- OPIRR.	Efetivação de uma organização específica dos professores indígenas.
1994	Reivindicação das comunidades indígenas junto ao NEI na SECD/RR, melhorias nas políticas educacionais	Implementação de formação para professores indígenas em nível magistério.
1998/2000	Criado o projeto Anikê	Produção de material didático de História e Geografia.
1999	I Seminário de Educação Indígena de Roraima.	Discussão sobre a formação profissional no Ensino Médio para os estudantes indígenas.
1997	Mudança de Nomenclatura das Escolas	Escolas localizadas nas comunidades indígenas, passam a ser Escola Indígena.
2000	II Seminário de Educação Indígena de Roraima	Criação de um espaço institucional dentro da universidade que pudesse atender as necessidades de formação e habilitação plena dos professores e estudantes indígenas de Roraima.
2002	Criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena	Criação do Curso de Licenciatura Intercultural, conforme proposta feita pelas organizações indígenas.
2002/2007	Concurso Público	Concurso não teve especificidade, mas alcançou um número de 400 professores indígenas.

2003	Transformação do NEI em Departamento de Gestão e Educação Indígena- DGEI	Autonomia das atribuições referente ao NEI.
2004	Implantação do Ensino Médio	Ensino Médio nas comunidades indígena.
2012/2016	Primeira versão do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan com 8 turmas	Formação em nível médio para 300 professores indígenas que atuam na docência.
2015	Plano de Carreira e Cargos da Educação de Roraima	Garantia da Carreira do Magistério indígena
2017/2018	Segunda edição do Curso Magistério Indígena Tamí'kan	Formação de 200 professores indígenas que atuam na docência.
2017/2018	Inicia a primeira edição do Curso Yarapiari	Formação para 60 professores indígenas do povo Yanomami
2017/2021	Inicia a primeira edição do Curso Amooko lisantan	Formação para 30 professores indígenas do povo Ingaricó e Patamona, para professores que atuam na docência

Fonte: Prestes (2013) e adaptado GFI/CEFRR

Ao longo do percurso histórico da EEI em Roraima, observamos um amparo na amplitude da política educacional na visão geral, tratando de um modelo único para índios e os Kariwas⁷. Com tudo Nascimento (2014), afirma “[...] no final da década de 40 surgia [...] a missão- escola São José de Surumu, ligada à igreja católica [...] a escola poderia ser o caminho mais curto e eficaz para transformar o índio em não índio”.

Podemos afirmar que a Escola de Surumu, localizada na região com o mesmo nome, foi responsável pela formação de muitas lideranças indígenas que tiveram protagonismo na luta em defesa dos direitos e da escola indígena em Roraima, que achamos importante mencionar aqui. Fatos esses que relatam que a formação dos professores indígenas de Roraima, aconteceu no Internato do Surumú⁸. Formação essa que não foi pautada nas especificidades e sim na necessidade, e na medida em que os cursistas concluíam os estudos, esses assumiam a função de professores nas escolas localizadas nas comunidades.

⁷ Termo usado para chamar os não índios, na língua Macuxi.

⁸ Na Vila Pereira, na missão Surumú já funcionava desde a época dos beneditinos, 1909, um mosteiro, não nos moldes tradicionais. O etnólogo Koch – Grunberg visitou a Missão em 1911 e as impressões deixadas por ele são as melhores possíveis. Primeiro há um destaque para a coragem dos beneditinos, que, não conhecendo a região e acostumados ao isolamento e uma vida muito mais contemplativa, inteligentemente estabeleceram uma Missão no alto Surumú.

Figura 8 - Missão Surumu



Fotógrafo não identificado

A nova política da igreja está relacionada a mudança de concepção assumida nas conferencias de Puebla e Medelin, que deu origem a Teologia da Libertação, assumida por muitos missionários na América Latina. Esta nova concepção também impactou na concepção de educação, tida até então pelos religiosos, e acabou por transformar esse espaço num centro de formação de lideranças políticas, denominado Centro de Formação de Líderes Indígenas (LIMA, 2017).

Para além dessa formação percebeu-se a necessidade de formar professores indígenas para assumirem as escolas das malocas (termo usado para denominar comunidades- agrupamentos indígenas), levando a transformação do Orfanato do Surumú em Internato. Esta escola foi responsável por formar a primeira turma de professores indígenas no de 1972, habilitados para atuar nas séries de 1ª à 4ª do 1º grau e no ano seguinte formou a segunda turma, para atuarem nas séries finais do 1º grau, de acordo com a necessidade da época. Formou também grandes lideranças indígenas no Estado (LIMA, 2017).

São estes professores que no de 1980, vão participar do chamado “Dia D”, evento realizado a nível de instituição estadual e que assume a responsabilidade na formação dos professores indígenas e os posicionamentos perante ao Estado pela garantia de uma educação diferenciada.

Figura 9 - Assembleia de 1977 no Surumu - Lideranças indígenas



Autor desconhecido

A foto acima é histórica. Muitos dos presentes nela são professores formados em Surumu e que vão participar das primeiras assembleias no Estado. Desta luta, surgem os primeiros magistérios indígenas oferecidos pelo Governo de Roraima. Em 1990 o Estado dá início ao primeiro curso Magistério Indígena Parcelado de Roraima e posterior Magistério Caimbé. E 1994, com objetivo de qualificar 470 professores indígena, no período de férias e recesso escolar, por se tratar de formação em serviço. Este curso contava com uma carga horária de 3.120 (três mil, cento e vinte) horas, composto por disciplina de formação geral e especial:

Linguística, Língua Materna, Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Etnohistória, Etnomatemática, Ciências físicas e biológicas, Educação e Saúde, Jogos e Competições Indígenas; Fundamentos da educação, Antropologia Cultural, Estrutura de Funcionamento do 2º grau, Metodologia para Língua Portuguesa e Materna, Metodologias para: Estudos Sociais, das Ciências, da Educação Artística, de Jogos e Recreação e a Introdução à Pesquisa e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (NOGUEIRA; PERUSSOLO, 1996, p. 45).

Finalizando o curso Magistério Indígena, a Secretaria de Educação, levou anos para ofertar outro curso específico para a formação de professores indígenas, abrindo uma grande lacuna neste espaço. Em 2003/2004, o movimento indígena reivindica a formação docente, fazendo por meio da Divisão de Educação Escolar Indígena-

DIEEI, elaborasse a primeira edição do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, que trataremos ao longo deste capítulo.

Mas antes, apresentamos um quadro das instituições que formam hoje professores indígenas em Roraima.

Quadro 3 - Instituições que formam docentes indígenas

Instituições Formadora	Cursos ofertados
Centro Estadual de Formação para Profissionais em Educação de Roraima	Formação Inicial e Continuada
Universidade Federal de Roraima	Instituto Insikiran (Licenciatura Intercultural) e Processo Seletivo Simplificado para Indígena.
Universidade Estadual de Roraima	Cursos de licenciatura em pedagogia com habilitação em educação escolar indígena, no curso de Ciências da Natureza e Matemática com ênfase em Matemática e Física, no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, nos cursos de primeira e segunda licenciatura em Ciências Biológica, Matemática, e Letras com habilitação em língua hispânica. Nos cursos de pós-graduações há vagas específicas no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, para professores indígenas. Os campi que ocorreram os cursos foram nos campi de Pacaraima e nos campi descentralizado nas comunidades indígenas Surumu e Contão, além do campus Boa Vista e Excelência.
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Cursos de extensão; contribuiu com a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos de escolas indígenas; contribuiu com o desenvolvimento de diversos cursos para a formação continuada de professores realizadas por meio do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, além de acompanhar o desenvolvimento de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), voltados para esse público
Faculdade Claretiano	Atividades iniciadas em meados de 2015, o centro oferece 200 vagas para o curso de Pedagogia Indígena, para o polo Boa vista e, em seus polos descentralizados em Normandia e na comunidade indígena Enseada (Uiramutã), além ofertar curso na pós-graduação (<i>latu sensu</i>) com foco na formação docente indígena.

Fonte: autora

A busca pela educação superior é uma resposta às necessidades referentes à educação, economia e identidade, onde as formações desses professores mantêm uma relação direta, além de respeitar e desenvolver uma educação diferenciada e específica para cada indivíduo. Buscam quebrar o modelo historicamente dominante a que foram submetidos.

O quadro acima mostra que nas últimas décadas, o Estado de Roraima vem implantando diversas experiências de formação de professores indígenas. Instituições de ensino federais, estaduais e privadas desenvolvem cursos de formação de professores específicos para atendimento aos povos indígenas. As políticas de formação de professores indígenas estão sendo aplicadas no Estado de Roraima.

2.3 O PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN E SUAS VERSÕES

O Magistério Indígena Tamí'Kan é um curso de competência para formação inicial em nível de Magistério Indígena, e tem como objetivo formação de professores que atuam ou irão atuar diretamente na educação indígena infantil e em séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas localizadas em Terras Indígenas, possuindo como base a Educação Escolar Indígena, bem como os princípios da Educação Escolar, centrando-se em demandas locais: respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem, valorização da língua materna e o diálogo intercultural.

O Curso possui estruturação fundamentada na Resolução nº 5/2010 que define as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica no art. 19, § 1º, onde nos instrui sobre os professores sendo importantes interlocutores em processos interculturais, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com a sociedade envolvente e outros grupos étnicos, promovendo a articulação de novos saberes e práticas.

A partir desta seção vamos focalizar no Magistério Indígena Tami'kan, que é o eixo principal deste trabalho. É um projeto analisado por Ferreira (2014), Mendes (2016), (PROPI, 2018), Mendes (2019), em sua primeira versão. Nossa pesquisa foi realizada na versão editada e em desenvolvimento desde o ano de 2019.

Cabe mencionar que os estudos realizados sobre o Projeto Magistério Indígena Tamí'kan, até o momento, têm se centrado em: Analisar os sentidos da docência para os alunos do Magistério Indígena: o papel da língua como mediação (FERREIRA, 2014); na Formação de professores e Educação Indígena: Projeto Magistério Indígena Tamí'kan (MENDES, 2019); e, sobre o Magistério Indígena Tamí'kan- Centro Estadual de Formação profissionais da Educação de Roraima (CEFERR)- uma análise de conteúdo (FERREIRA, 2020).

Todavia, nenhum dos trabalhos acima mencionados tratou especificamente sobre os aspectos do currículo frente as peculiaridades apresentadas pelas escolas

indígenas no estado caracterizadas pelo ensino multisséries, interculturais, bilíngues e multilíngues, que precisa ser diferenciada e comunitária.

Na sua primeira versão o Projeto Magistério Indígena Tamí'kan (PMIT) foi executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), órgão pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED/RR) e realizado no período de 2006 a 2013. Busco habilitar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas localizadas em terras indígenas do Estado de Roraima.

De acordo com o projeto do Magistério Indígena Tamí'kan (PROPPI, 2018) este “é um curso profissionalizante orientado para oferecer aos professores indígenas alunos (as) formação específica bilíngue (multilíngue) e intercultural” (p. 07). Na primeira versão teve 300 professores matriculados e destes 260 professores indígenas das diversas etnias do Estado sendo: 175 Macuxi; 48 Wapichana; 01 Yanomami, 15 Wai-wai; 10 Ingaricó; 07 Yekuana e 04 Taurepang, terminaram o curso. No decorrer do curso de formação houve 02 reprovações, 02 desistentes, 03 óbitos e ainda estão pendentes 12 cursistas, que podem ainda concluir o curso, se assim desejarem (MENDES, 2016).

O Magistério Indígena Tami'kan (PROPPI, 2018) “é um curso profissionalizante orientado para oferecer aos professores indígenas alunos (as) formação específica bilíngue (multilíngue) e intercultural” (p. 07). Com matrícula inicial de 300 professores, ao final habilitou 260 professores indígenas das diversas etnias do Estado sendo: 175 Macuxi; 48 Wapichana; 01 Yanomami, 15 Wai-wai; 10 Ingaricó; 07 Yekuana e 04 Taurepang. No decorrer do curso de formação houve 02 reprovações, 02 desistentes, 03 óbitos e ainda estão pendentes 12 cursistas, que podem ainda concluir o curso, se assim desejarem (MENDES, 2016).

De acordo com Ferreira (2014), em sua tese de doutorado a mesma afirma que a língua materna foi realçada pelos cursistas no seu cotidiano, é que a formação de professor indígena é um espaço singular da constituição da docência, é uma questão suscita, que surge em um momento histórico em relação as ações de formação de professor indígena em Roraima.

Uma formação nessa perspectiva é desafiadora, devido à dualidade que o professor vivencia ao exercer a docência na comunidade. De um lado está a missão de ser promotor do conhecimento universal e do outro ter que resguardar e manter os

conhecimentos étnicos próprios seu grupo social de origem. Como argumenta Pimenta (2002, p.18-19),

Para Mendes (2016), ao analisar o Projeto Pedagógico do Curso o Magistério Indígena Tamí'kan (PMIT) a pesquisadora afirma que o curso apresentou uma concepção libertária e emancipatória. O curso de formação focou-se na perspectiva de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e comunitária, centrada na diversidade dos povos indígenas. Conforme objetivo geral do PMIT, descrito no (PROPI, 2016),

Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos Povos Indígenas, qualificando a Educação Escolar Indígena, do Estado de Roraima, com formação ao Magistério específico e diferenciado, que possa gerar educadores e gestores indígenas capacitados, na elaboração e acompanhamento do processo político-pedagógico, das comunidades e de cada povo. (p.23)

O objetivo demonstra o pensar autônomo dos sujeitos, bem como evidencia o desejo dos povos de Roraima, demonstrando uma concepção contrária ao modelo arcaico da política de integração e assimilacionista vivenciados pelos povos indígenas até então.

Nessa perspectiva, a formação dos professores indígenas tem papel fundamental na construção da autonomia e no fortalecimento da educação indígena, bem como na construção de uma educação escolar indígena forte. Para Ferreira (2014) “os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (p.71).

Essa concepção se traduz na fala de uma liderança da maior organização indígena de Roraima, descrita na tese por meio de entrevista a autora (Mendes, 2016): “gente pensou, vamos formar professor pra ele poder dar aula na sua comunidade, porque ele conhece nossa comunidade, nossa cultura, lá tá o povo dele.”

Para Silveira e Silveira (2012), o fortalecimento da educação escolar indígena perpassa pela formação do seu educador. Assim, ele ressalta que “o desafio de avançar na formação para docência indígena precisa ser vencido porque os professores indígenas são os principais agentes para transformação da comunidade” (p. 26).

Nesse sentido, os educadores indígenas carregam consigo a missão de universalizar o conhecimento, mas também a de serem agentes culturais, pois os

povos indígenas aspiram a salvaguardar sua cultura, sua identidade, suas crenças e suas tradições conhecimento e seus valores (MENDES, 2016).

A foto abaixo mostra um dos momentos de interação entre culturas do projeto, denominada de Sextas Culturais, onde cada povo apresenta aspectos de sua cultura.

Figura 10 - Alunos do Magistério Tamí'kan da 1ª versão, realizando XII Sexta Cultural, 2011



Fonte: Ascom/SEED

Por meio da análise dos documentos de dissertações, teses e artigos sobre o Projeto Magistério Indígena Tamí'kan (PMIT), verificou-se que o curso foi marcado por um curso de reflexão crítica, que proporciona aos professores formação na prática pedagógica contextual. Segundo nossas análises, o currículo diferenciado possibilitou esclarecer a educação indígena e a educação escolar indígena, estabelecer uma relação entre escola, sociedade e cultura. Portanto, a particularidade e o diferencial do projeto fizeram a diferença no ensino, na política, na formação cultural e no protagonismo dos professores indígenas de Roraima.

Em síntese, o fortalecimento da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva que emancipa o sujeito e, conseqüentemente, fortalece o projeto de educação almejado pelos povos indígenas, de modo que esse sujeito é um interventor da realidade social concreta, quando cria a consciência de que a educação é um ato político que os possibilita transitar entre os dois mundos sem perder a sua esperança, sua liberdade e sua identidade (MENDES, 2019).

2.3.1. Projeto Magistério Indígena Tamî'kan- PMIT e sua segunda versão 2017/2018

O projeto Tamî'kan, foi reformulado o ano de 2017 e 2018. A segunda versão do Curso Magistério Indígena - Tamî'kan procurou atender as reivindicações dos Povos Indígenas das regiões: Raposa, Surumu, Baixo Cotingo, Serras, Wai-Wai, São Marcos, Yanomami, Amajari, Serra da Lua Tabaió e Murupu do Estado de Roraima, na qualificação e habilitação de docentes indígenas lotados nas escolas Indígenas da SEED/RR e os demais conforme forem indicados pelas comunidades indígenas

Figura 11 - Alunos do Magistério Tamî'kan, na aula de abertura, 2017



Fonte: CEFORR

A foto acima, registra o lançamento do novo projeto de curso, com a presença dos cursistas selecionados pelos cinco povos indígenas para participarem da formação. O evento ocorreu no Palácio da Cultura. O PMIT tem por objetivo de contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos Povos Indígenas, qualificando a Educação Escolar Indígena, do Estado de Roraima, com formação ao Magistério específico e diferenciado, que possa gerar educadores e gestores⁹ indígenas capacitados, na elaboração e acompanhamento do processo político-pedagógico, das comunidades e de cada povo (PROPPI, 2018, p. 24).

Tendo como objetivos específicos (PROPPI, 2018, p. 25)

⁹ Educadores e gestores com habilidades para contribuir com a educação e a organização das comunidades e povos indígenas.

1. Implantar, organizar e manter o Centro Pedagógico Indígena, na região e comunidade, indicada pelas organizações indígenas, com estrutura apropriada e adequada à realização da Formação dos Indígenas ao Magistério e programa de ações;
2. Realizar formação de professores indígenas em nível médio magistério com aulas presenciais de acordo com as demandas de professores das escolas indígenas;
3. Participar na elaboração dos projetos político-pedagógicos nas escolas indígenas do Estado, garantindo o ensino específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e multilíngue;
4. Investigar e documentar conhecimentos do patrimônio cultural próprio e da sociedade envolvente, através das atividades pedagógicas e didáticas, nas escolas indígenas;
5. Promover encontros culturais para troca de experiências sociolinguísticas entre as escolas e povos indígenas;
6. Elaborar e aplicar metodologias com atividades didáticas, entre alunos, educadores e familiares, que facilitem o conhecimento e estudo da língua indígena nas comunidades;
7. Trabalhar com a pedagogia diferenciada com temas e conteúdos pertinentes à realidade e problemas dos alunos, das comunidades e das organizações indígenas;
8. Produzir livros, subsídios didáticos, programas de rádio, danças, cantos, artigos de jornais, periódicos e dramatizações, educativos para divulgação dos trabalhos indígenas;
9. Realizar palestras e debates interculturais sobre direitos indígenas, biodiversidade, economia, educação, saúde, organizações indígenas, etc. com os alunos, comunidades indígenas e não indígenas;
10. Assessorar as comunidades na elaboração e execução de projetos participativos que visem o fortalecimento socioeconômico, religioso e cultural do povo indígena.

Uma das exigências das comunidades era que o Curso de Tamĩ'kan, realizado em parceria com os Centros Regionais¹⁰ de Educação Indígena, deveria ter um maior acompanhamento e avaliação das lideranças e organizações indígenas na elaboração do calendário, do currículo específico e diferenciado e na confecção de material didático, que permitiria ao professor indígena (aluno) participar das atividades cotidianas em conjunto, na metodologia própria de cada povo.

Pois, dados levantados pela GFPEI, haviam professores indígenas que atuavam como professor em sala de aula seja contratado ou voluntário, falante ou não da língua indígena materna, que em especial os professores de língua não possuíam o ensino médio completo, precisa ter uma formação e habilitação em Magistério, dados esses que foram comprovados por meio do resultado final e convocatório de contratação para professor indígena.

¹⁰ Uma extensão administrativa e pedagógica, dentro das regiões indígenas, para que o suporte administrativo e pedagógico aconteça sem gestores e professores, precisem ir até a Divisão de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação, localizada na capital Boa Vista.

De acordo com os princípios da educação indígena, respeito ao processo de ensino, ênfase na língua materna indígena e no diálogo intercultural e socialização dos saberes tradicionais (onde, onde aprender e onde), serão desenvolvidos cursos de formação docente. Aprenda sobre processos globais desde a infância. Portanto, as habilidades e competências trabalhadas no PMIT partirão do conceito filosófico, ou seja, a compreensão do mundo e a construção do conhecimento são globais. A integração de diferentes campos do conhecimento (sociedade, natureza, ciências do comportamento, humanidades e arte) será buscada por meio de projetos de trabalho ou de ensino.

Nesse sentido, o currículo deve ser voltado para a geração de conhecimento, ou seja, conteúdos privilegiados estão abertos às novas possibilidades e necessidades dos professores indígenas e de suas comunidades, aliados às condições que possibilitem aos professores (alunos) indígenas terem habilidades para desenvolver competências no dia a dia. Além disso, o item de trabalho definirá os temas, atividades e objetivos a serem alcançados, atentando para a seleção das questões básicas a serem priorizadas e quais disciplinas podem contribuir para a exploração dessas questões.

Neste contexto o currículo manteve flexível de acordo com as necessidades da prática pedagógica do professor indígena (cursista). Nesta perspectiva o curso se desenvolverá a partir de temas-contextuais, que são relevantes na realidade em que, o professor indígena (cursista) se insere. Portanto, os temas foram apresentados no início do curso e ocorreram modificações e sugestões de acordo com realidade das turmas. Assim a metodologia promoveu uma mudança na concepção de tempo/espço do curso e da função do professor-formador. A estrutura do curso será organizada na forma de etapas. O papel do professor é o de orientador das investigações realizadas pelo professor indígena (cursista).

Este processo orientou os professores (alunos) indígenas a aprimorarem seus conhecimentos de investigação, conduzir investigações, sistematizar e analisar as informações coletadas, explicar seus conhecimentos e demais conhecimentos, com intuito de ajudar seus alunos e até mesmo a comunidade a gerar conhecimento. Ao permitir que o potencial do conhecimento flua, o sujeito irá gerar novos conhecimentos em vez de apenas usar o conhecimento gerado por outros. Como os indígenas são crianças, a investigação é sua característica, e é assim que aprendem e socializam a experiência e o conhecimento de geração em geração.

O curso está organizado de acordo por temas contextuais, as disciplinas ministradas serão consistentes com os temas envolvidos. Quando o participante do curso aplica sua teoria / prática à sua comunidade e pretende prosseguir o curso, será em uma sala de aula presencial e multipresenciais para aprofundar o conhecimento de aprendizagem significativa.

Portanto, as disciplinas e demais conhecimentos estão a serviço da complexa tarefa de interpretar a realidade. Os temas contextuais buscam o estabelecimento de relações entre o cotidiano e os conhecimentos transdisciplinares, no intuito de construir teoria e conseqüentemente qualificar a prática do professor indígena (cursista).

O currículo está organizado através de temas contextuais, as disciplinas ofertadas estarão em consonância com o tema abordado, esta terá o aprofundamento do conhecimento por meio de aulas presenciais e multipresenciais quando o cursista fará em sua comunidade a aplicação da teoria / prática e pretende buscar a aprendizagem significativa (PROPIC, 2018, p. 30).

Quadro 4 - Matriz Curricular do Curso Magistério Profissional Tamîkan (Integrado ao Ensino Médio).

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO MAGISTÉRIO PROFISSIONAL TAMÎKAN							
BASE NACIONAL COMUM E	Área de Conhecimento	Disciplinas	CH/P	CH/S	AT. I	CH/Total	
	Linguagens		Língua Portuguesa	192	24	24	240
			Educação Física	96	12	12	120
			Arte Indígena	60	10	10	80
			L. E. M. Espanhol	60	10	10	80
			Língua Materna Indígena	192	24	24	240
	Ciências da Natureza e Matemática		Matemática	192	24	24	240
			Biologia	96	14	20	130
			Física	96	14	20	130
			Química	96	12	12	120
	Ciências Humanas		Geografia	96	12	12	120
			História	120	12	08	140
			Sociologia	60	10	10	80
			Filosofia	60	10	10	80
		Antropologia	60	10	10	80	
Comum às Áreas		Pedagogia da Prática de Projetos	60	10	10	80	
Total da Formação do Ensino Médio			1.536	208	216	1.960	
FORMAÇÃO	Antropologia com Ênfase a Educação Escolar Indígena		48h	06h	06h	60h	
	Iniciação a Metodologia de Pesquisa e a Etnopesquisa		48h	06h	06h	60h	
	Didática Geral e Escolarização Indígena		48h	06h	06h	60h	
	Fundamentos da Filosofia e Sociologia da Educação		48h	06h	06h	60h	
	Psicologia Geral e da Educação		48h	06h	06h	60h	
	História da Educação e da Educação Escolar Indígena		48h	06h	06h	60h	
	Fundamentos e Metodologia Educação Infantil		48h	06h	06h	60h	
	Didática e Etnopesquisa no Ensino da Língua Portuguesa e Indígena		48h	06h	06h	60h	
	Gestão da Educação Escolar Indígena		48h	06h	06h	60h	
	Estrutura e Funcionamento do Ensino		48h	06h	06h	60h	

Fundamentos e Metodologias da Alfabetização no Ensino da Língua Indígena	48h	06h	06h	60h
Didática e a Etnopesquisa no Ensino das Ciências da Natureza	48h	06h	06h	60h
Didática e a Etnopesquisa no Ensino da Matemática	48h	06h	06h	60h
Informática Básica	48h	06h	06h	60h
Introdução à Linguística	48h	06h	06h	60h
Fundamentos e Metodologia da Educação Especial	48h	06h	06h	60h
Didática e a Etnopesquisa no Ensino das Ciências Humanas	48h	06h	06h	60h
Fundamentos e Metodologia da EJA	48h	06h	06h	60h
Fundamentos e Metodologia da Alfabetização	48h	06h	06h	60h
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I	20h	30h	20h	70h
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II	20h	10h	40h	70h
Estágio Supervisionado I (Sondagem e diagnóstico)	10h	80h	10h	100h
Estágio Supervisionado II (Desenvolvimento de Plano de Ação)	10h	80h	10h	100h
Estágio Supervisionado III (Regência em Sala de Aula)	20h	105h	20h	145h
Atividades Complementares	-	100h	-	100h
Total da Formação do Magistério Profissional (Pós-Médio) +Estágio	992h	519h	214h	1.725
Total do Estágio Supervisionado (25% da Formação Profissional)	40h	265h	40h	345h
RESUMO GERAL	CH/P	CH/S	AT. I	CH/Tota I
Totais do Ensino Médio - Base Nacional Comum e Parte Diversificada	1.600h	180h	180h	1.960h
Formação Magistério Profissional + Estágio Supervisionado	992h	519h	214h	1.725h
TOTAL GERAL (Ensino Médio + Formação Profissional)	2.592h	699h	394h	3.685h
<p>CH/P - Representa a carga horária a ser cumprida obrigatoriamente presencial (P); CH/S - Representa a carga horária a ser cumprida semipresencial com ou sem o acompanhamento do formador, destinada ao cumprimento de atividades didáticas/tarefas, estágio, elaboração de TCC etc com finalidades avaliativas; CH/ATI - Destinada às orientações individualizadas/acompanhamento e assessoria aos cursistas durante o desenvolvimento do curso – plantão de atendimento ao cursista pelo formador e gerência; O Estágio Supervisionado cumpre 25% da formação profissional do Magistério (1.380h) num total de 345h; ATIVIDADES COMPLEMENTARES -Trata-se uma carga horaria complementar obrigatória a ser cumprida pelo cursista em diferentes ambientes e espaços de formação com ênfase a educação indígena devidamente comprovada em documentos.</p>				

Fonte: PROPIC, 2018

De acordo com as concepções indígenas, podemos verificar que a matriz curricular é alinhada com os temas contextuais, nos quais são relevantes para a realidade em que, o professor indígena se insere. Essa matriz curricular e os temas contextuais buscam estabelecer a relação entre o cotidiano e os conhecimentos transdisciplinares, no intuito de qualificar a prática do professor indígena.

A estrutura do curso é organizada em etapas. O papel do professor formador é orientar o professor cursista nas investigações realizadas, fazendo com que a metodologia requeira uma mudança de concepção de tempo/espço do curso.

A formação para os cursistas que tem o Ensino Fundamental, propõe uma carga horária de aulas intensivas com a presença do professor-formador, com uma formação geral em 08 etapas.

Quadro 5 - Curso de Formação de Professores indígenas com Ensino Fundamental Completo

Atividades	Carga Horária Ensino Médio/ Magistério
Disciplinas Presenciais	Base Nacional Comum 1.470
	Parte diversificada 360
	Formação profissional magistério 950
Etapa Presencial	2.780
Etapa multipresencial (Pesquisa, estudos orientados, produção de material) memorial.	120
Estágio Supervisionado	420
Total Geral da Carga Horária	3.320

Fonte: PROPIC, 2018

Para os cursistas que já possuem o Ensino Médio a etapa presencial contará com uma carga horária de aulas intensivas com a presença do professor-formador em 04 etapas, as etapas presenciais ocorrem no período das férias escolar nos meses de julho e agosto e, em janeiro e fevereiro. A formação acontece no período diurno de segunda a sábado.

Quadro 6 - Resumo da Matriz Curricular Ensino Médio / Aproveitamento de Disciplinas: Professores indígenas com Ensino Médio Completo

Atividades	Carga Horária Ensino Médio / Aproveitamento de Disciplinas
Etapas Presenciais	Parte Diversificada 120
	Núcleo de Formação Profissional 950
Atividades	Carga Horária Ensino Médio / Aproveitamento de Disciplinas
Etapa Presencial	1.070
Etapa Multipresencial (Pesquisa, Estudos Orientados, Produção de Material) Memorial	120
Estágio Supervisionado	420
Total da C.H. das Atividades	1.610

Fonte: PROPICC, 2018.

O núcleo das disciplinas pedagógicas visa oferecer a formação necessária à prática da docência imprescindível ao amplo exercício da atividade pedagógica, e suas multi-relações com aspectos cognitivos, econômicos, sociais, culturais e históricos entre o processo de ensino e aprendizagem. Os professores indígenas poderão associar a teoria à prática por meio das vivências, sobre seus valores de conhecimento e saberes tradicionais, por meio do fazer pedagógico.

A organização curricular do curso é cumprida em regime com base na Pedagogia da Alternância, essa formação é construída com base na realidade em que, o professor indígena se insere. Segundo o projeto, esse currículo específico, busca o estabelecimento de relações entre o cotidiano e os conhecimentos transdisciplinares, na intenção de construir uma teoria que possa qualificar a prática do professor indígena em sala de aula.

O perfil do professor- formador segundo o PROPICC (2018), diz que:

- A- Ser comprometido/a com os Povos Indígenas e ter competência pedagógica, para assessorar o professor indígena (cursista), no serviço às comunidades;
- B- Ter capacidade e estímulo ao uso cotidiano, ensino e desenvolvimento das línguas indígenas e/ou do português nos cursos e na prática escolar;
- C- Respeitar os direitos e conhecimentos indígenas (saberes) como válidos e diferenciados;

Já o perfil do professor-aluno para o desempenho eficaz desta função o educador-gestor deverá ter o seguinte perfil, PROPICC (2018), diz que:

- A. Ser indígena e comprometido com a causa indígena; reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente àquela comunidade/ Povo Indígena onde funciona a escola;
- B. Ser indicado e apoiado pelas comunidades por meio de suas formas de representação política;
- C. Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades, defender seus princípios, saber dialogar com as lideranças, pais e alunos;
- D. Ser criativo, crítico, comunicativo, dinâmico, mediador e articulador cultural das informações entre seu povo, escola e a sociedade não indígena;
- E. Tornar-se progressivamente um investigador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e junto à sociedade não indígena;

- F. Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas lingüísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para transmissão e reprodução social da comunidade;
- G. Respeitar e incentivar a investigação e o estudo dos conhecimentos relativos ao Povo Indígena e ao meio ambiente;
- H. Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres dos Povos Indígenas no processo pedagógico diferenciado;
- I. Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes: (didáticos, pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função de magistério.

É neste sentido que o PMIT visa o perfil do egresso, pois os mesmos são indicados pelas suas comunidades, na sua maioria já exercem as atividades pedagógicas, e o curso garante um processo teórico-prático de qualidade, que habilita o professor indígena a atuar em sua comunidade como educador (dando continuidade à educação tradicional indígena) e gestor (contribuindo na administração da comunidade educativa).

A seguir descreveremos os dados de campo e corpus de análise da pesquisa, no qual apresentamos o delineamento da pesquisa, descrevendo a natureza, os métodos, os objetivos, as técnicas e instrumentos dos elementos que nortearam a investigação científica.

CAPÍTULO 3 - DADOS DE CAMPO E CORPUS DE ANÁLISE

Neste capítulo trazemos os dados de campo da pesquisa: sobre a amostra de dados obtidos, do tratamento da coleção de dados e o corpus de análise. Enfatizamos que a amostra aqui trabalhada e analisada é composta por 06 (seis) questionários e 03 (três) entrevistas. Os questionários referem-se aos sujeitos egressos do curso e as entrevistas foram realizadas com a equipe gestora do projeto TAMI'KAN. Os resultados são apresentados no decorrer do capítulo em forma de gráfico e quadros.

Cabe esclarecer que os questionários foram semiestruturados e parcialmente abertos e divididos em duas partes. Na primeira procuramos levantar dados para que pudéssemos traçar um perfil dos participantes. Todos os egressos participantes são das turmas do Magistério Indígena Tamĩkan 2017 e 2018. Já a segunda parte, continha onze perguntas específicas da pesquisa.

No que trata ao segundo grupo pesquisado, a equipe gestora do projeto, a coleta de dados foi feita por entrevista que consistiram em 13 (treze) perguntas abertas, feitas de forma remota e gravadas via Google Meet. As entrevistas concluíram a fase da pesquisa de campo e da coleta de dados. Estas tiveram participação de três informantes lotadas no Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima-CEFRR. Como já mencionado anteriormente, os critérios de seleção estabelecidos procuraram ter como sujeitos da pesquisa, as pessoas envolvidas diretamente com o processo da formação de professores indígenas no Curso Magistério Indígena Tamĩkan.

As perguntas possuíam um cunho analítico e foram parcialmente direcionadas. Buscou-se colher informações mais qualitativas a respeito do currículo do Magistério Indígena Tamĩkan e se este está atendendo e/ou adequado para atender as necessidades formativas dos professores que lecionam em escolas indígenas. Tendo a intenção de verificar, junto aos sujeitos, as implicações desse currículo dentro do campo formativo.

Isto posto, mencionamos que os participantes da pesquisa são tratados como informantes, pois é a partir das informações dadas que serão analisadas as questões postas pela pesquisa. Como observa Apple:

[...] precisamos respeitar as vidas cotidianas e as intuições das pessoas nas instituições de ensino, nas comunidades e nos

movimentos sociais, que muitas vezes lutam em condições tremendamente difíceis. Ao mesmo tempo, nós próprios precisamos lutar para sermos tão claros quanto possíveis. (APPLE, 1999, p. 29).

Como observa Apple, no recorte acima, desenvolver estudos e investigações que envolvam seres humanos requer considerar importantes questões do dia a dia, de comportamento, tempo, formas de organização, de compreensão e interpretação de mundo. Isso exige fundamentalmente que o pesquisador possa se despir de (pré) conceitos acerca do objeto do estudo para que assim esteja aberto a receber as informações. Nesse sentido tanto a aplicação dos questionários como as entrevistas tiveram seus roteiros formulados buscando estar adequado ao entendimento para os sujeitos envolvidos.

3.1 SOBRE A COLETA DE DADOS

A aplicação dos questionários teve a finalidade de levantar uma amostra que ajudasse a responder os objetivos da dissertação. Na proposta inicial tínhamos a intenção de fazer uma pesquisa de campo, aplicando um questionário com 10 (dez) egressos do curso Tami'kan, em suas devidas etnoregiões, ou seja, permitindo assim observar a prática e a realidade em que o profissional está inserido. O termo etnoregião é como os povos indígenas e suas organizações se organizam administrativamente no território de acordo com as peculiaridades de cada região, sendo elas: Serras, Baixo Cotingo, Raposa, Serra da Lua, Alto Caumé, Alto, Médio, Baixo São Marcos, Murupu, Tabaio, Amajarí, Wai Wai e Yanomami.

Posteriormente, selecionamos 06 (seis) destes para uma entrevista de cunho mais analítico. Todavia, em função das condições adversas colocadas pela pandemia de Covid-19, e da dificuldade de acesso à internet por grande parte dos participantes, dos questionários enviados aos sujeitos da pesquisa, apenas 06 (seis) devolveram respondidos, mas foram suficientes para a análise, pois atendeu ao critério pré-estabelecido: por região (Amajarí, Baixo Cotingo, Serras e Serra da Lua) e diferentes etnias (Taurepang, Macuxi e Wapichana).

Quanto a equipe que geriu e desenvolveu o projeto no período aqui abrangido pela pesquisa, a proposta inicial era entrevistar 03 (três) pessoas da Gestão (Gestão Administrativa, Coordenação Pedagógica e Gerência de Formação) e 03 (três) professores formadores, mas, optamos por entrevistar apenas com a diretora do

centro formador, com a coordenadora pedagógica e com a responsável pela gerência da Educação Indígena.

3.2 O *CORPUS* DE ANÁLISE E PERFIL DOS INFORMANTES

O *corpus* de análise é composto por nove entrevistas, sendo 06 dos egressos participantes e 03 da equipe do Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima. Procurou-se tirar qualquer aspecto que pudesse identificar os informantes visando manter o sigilo destes, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. Para tanto, os participantes serão identificados de acordo com o quadro abaixo.

Quadro 7 - Participantes e código de identificação

Instrumento de Coleta de dados	Participantes	Quantidade	Código de identificação
Entrevista semiestruturada via Google meet	Equipe Gestora do PMIT	03	EG 1, 2 e 3
Questionário Via google formulários	Egressos do Magistério Tamí'kan	06	E (1, 2, 3, 4,5, 6)

Fonte: autora, 2021

A categorização procurou seguir o próprio roteiro das entrevistas e questionários. O *corpus* de análise é constituído por um recorte das respostas, observadas as falas dos entrevistados que considerou significativo para a pesquisa. Portanto, a seguir se apresenta a coleção dos dados obtidos na pesquisa de forma sintetizada.

Quadro 8 - Participantes e código de identificação

PERFIL DOS EGRESSOS						
Nome/ sexo	Comunidade	Região	Município	Idade	Escolaridade	Tempo de Serviço
Egresso 1/ Fem- Ingaricó	Pedra Petra	Serras	Uiramutã	30-39 anos	Magistério	04 anos
Egresso 2/Masc- Taurepang	Araçá	Amajari	Amajari	30-39 anos	Magistério	05 anos
Egresso 3/ Fem- Macuxi	Monte Moriá	Serras	Uiramutã	18-29 anos	Magistério	02 anos
Egresso 4/Fem- Wapichana	Tabalascada	Serra da Lua	Cantá	30-39 anos	Magistério/ Curs. Lic. Em Pedagogia	04 anos

Egresso 5/Fem-Macuxi	Placa	Baixo Cotingo	Normandia	30-39 anos	Magistério	04 anos
Egresso 6/Masc-Macuxi	Pedra Branca	Serras	Uiramutã	40-49 anos	Magistério/ Lic. Em Geografia	08 anos
QUESTÕES ESPECÍFICAS DA PESQUISA						
1. Como avalia sua formação no Magistério Indígena Tamíkan?						
2. Quais aspectos positivos destacaria? O que foi mais significativo para você durante a formação?						
3. Houve algum aspecto negativo na formação que gostaria de mencionar? O que poderia ter sido melhor?						
4. O que mudou na sua prática como docente, após a formação no Tami'kan?						
5. De que forma a formação do Tami'kan contribuiu para a sua atuação docente nas classes em que atua? A formação o (a) preparou para atuar para a realidade da sua escola? Cite?						
6. Quais os problemas e desafios enfrenta na sua sala de aula que avalia que o Tami'kan não o preparou no processo formativo?						
7. Como tem resolvido os problemas e desafios que se apresentam diariamente no seu trabalho?						
8. Você acredita que a formação recebida tem sido suficiente e tem garantido a aprendizagem dos educandos?						
9. O que você sugeriria de mudanças no currículo do Tami'kan, com disciplinas que pudesse auxiliar na formação dos professores que trabalham em escolas indígenas e classes como a que você atua?						
10. Gostaria de fazer mais alguma questão que não foi contemplada nas perguntas acima e possa contribuir com a nossa pesquisa e reflexões						

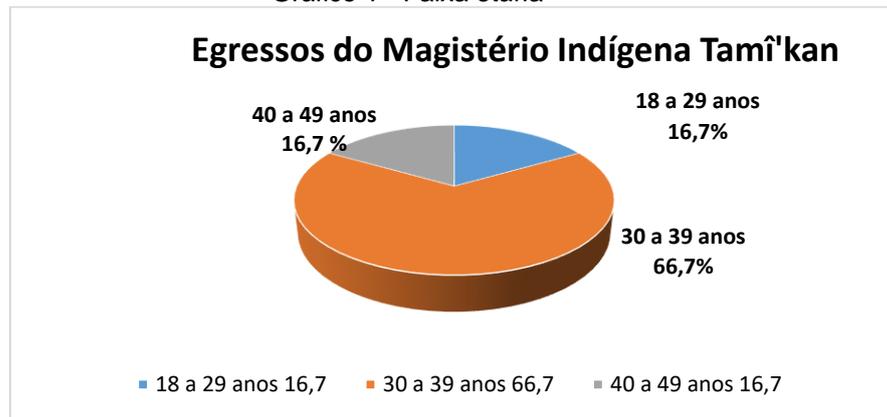
3.2.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Os gráficos aqui apresentados seguiram a mesma ordem das perguntas dos questionários, estes foram tabulados em forma de gráficos e seguem a sequência dos questionários. Ao mesmo tempo, vamos também trazer alguns aspectos culturais, de forma sucinta, sobre cada um destes povos representados no Tami'kan, para uma melhor diferenciá-los, saber quem são e fazer a distinção entre eles. Acreditamos que essa diferenciação é importante para o debate intercultural.

3.2.1.1. Perfil dos egressos

Do gráfico 1 ao gráfico 5, traçamos o perfil dos egressos do projeto. A partir do **Gráfico 1**, procuramos conhecer melhor os informantes, traçando perfil destes. E por meio deste, já vamos constatando a diversidade intergeracional que representa, de alguma forma, o grupo de egressos do curso. A amostra, embora pequena, traz uma representação dos cursistas: de 18 a 49 anos, com predominância da faixa etária de 30 a 40 anos. Portanto um grupo de pessoas adultas.

Gráfico 1 - Faixa etária

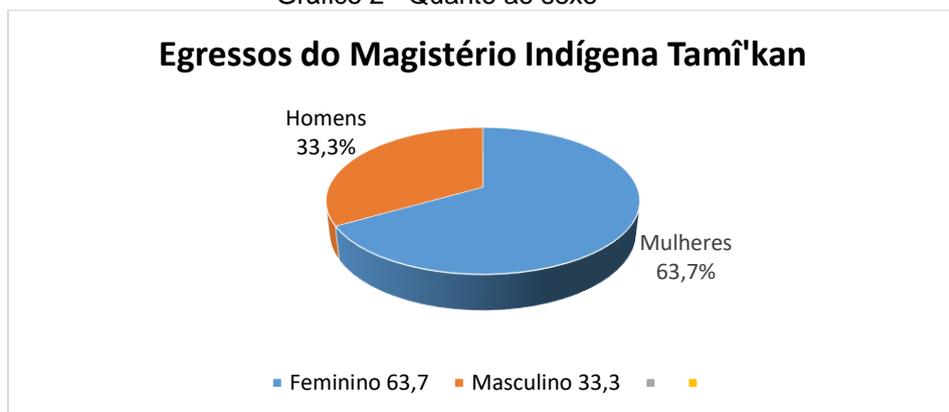


Fonte: autora

Cumprir destacar, que mesmo os questionários tendo sido aplicados de forma aleatória, houve uma prevalência de mulheres.

No que trata ao sexo indicado, demos verificar o que prevaleceu no curso Tamî'kan, a presença marcante de homens. O projeto previa capacitar 200 professores dos povos Wai-Wai, Macuxi, Wapichana, Ingarikó e Yekuana Taurepang com formação em magistério profissionalizante de nível médio, habilitando-os para atender alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental”.

Gráfico 2 - Quanto ao sexo



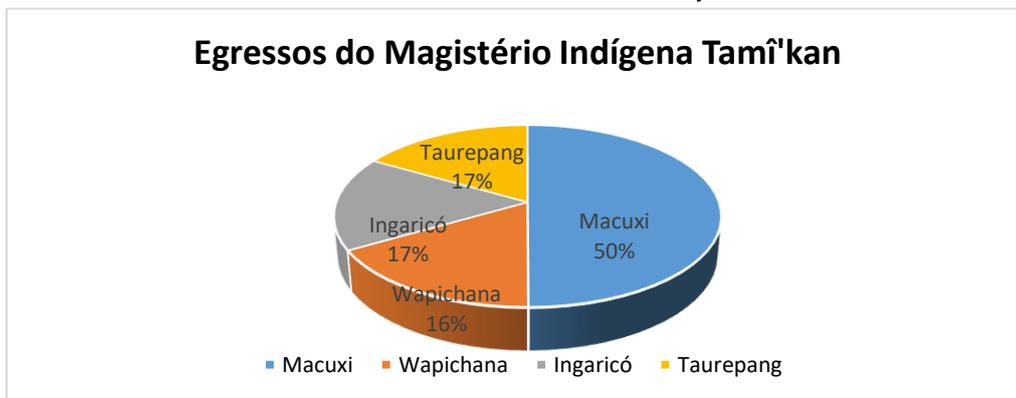
Fonte: autora

Todavia, entre os egressos houve a predominância feminina maior, 63,7% que corresponde a quatro informantes da amostra, os homens representam apenas 33,3% sendo dois informantes da amostra. No que tange a empregabilidade e formação, este resultado reflete o cotidiano das comunidades quando tratamos das questões de gênero e mercado de trabalho, bem como do contexto político-cultural.

Ressaltamos que curso Magistério Indígena Tamí'kan atendeu 90 alunas e 113 alunos, totalizando 203 alunos.

No tocante ao acesso a formação por etnia, o **Gráfico 3**, trata sobre a povo/etnia que cada participante da pesquisa pertence. Dos seis participantes da pesquisa, três são do povo Macuxi, sendo 2 das etnoregiões das Serras e 1 do Baixo Cotingo.

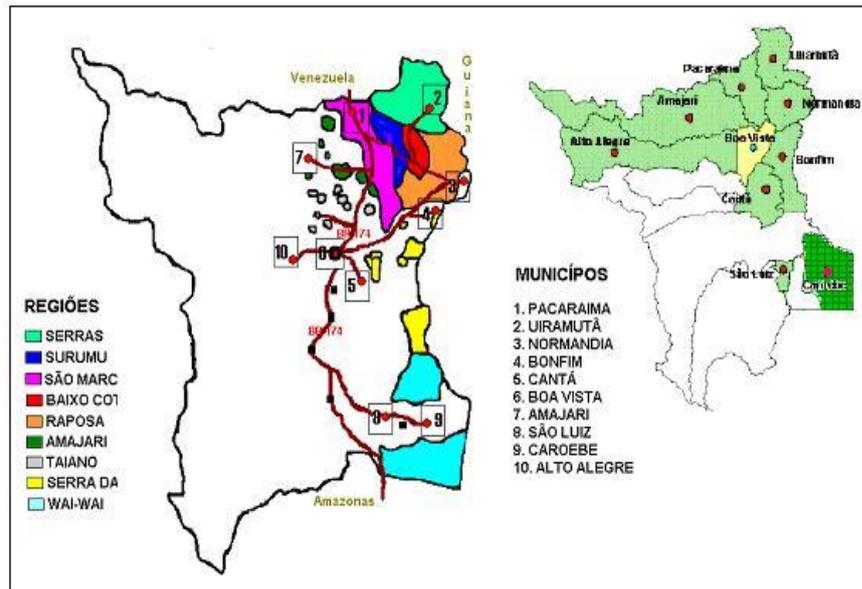
Gráfico 3 - Povo de cada sujeito



Fonte: a autora, 2021

Dos 6 povos representados no curso, na pesquisa conseguimos representantes de quatro povos (ver gráfico 3). Não conseguimos egressos do povo Yekuana e Wai-Wai. Mas temos representantes dos povos Macuxi, Wapichana, Ingaricó e Taurepang

Quanto ao povo **Macuxi**, estes habitam predominantemente as etnoregiões do Baixo Cotingo e Serras, espalhando-se também por outras regiões, ambas as etnoregiões compõem a Terras Indígena Raposa Serra do Sol-TIRSS.



Plano Distrital/DSEI – LESTE RR /2012 a 2015

. Diz Amódio (1989 p.45):

Linguisticamente, os Makuxi das várias regiões falam uma mesma língua, da família Karib, completamente inteligível entre todos eles. Existem, em todo o caso, algumas diferenças linguísticas, de região para região, identificadas pelos próprios Makuxi: Monoiko, Aasepang, Iriang, Kiseruma. Koch-Grünberg acrescenta também os Kono' loco (Koch-Grünberg, 1928, Yol. IV:3) e o Pe. Alcuino Meyer cita os Pezak'k,,o (Meyer, 1951; 68), mas não encontramos memória destas últimas subdivisões. E quase impossível, hoje, identificar geograficamente a área à qual se referem estas denominações, a não ser os Monoiko, que são unanimemente identificados na região da maloca do Contão.

De acordo com dados do último censo do IBGE (2010), os Macuxi representavam um total de 28.912 pessoas, com crescimento vegetativo e absoluto considerável. O povo Macuxi da TIRSS, por ter uma maior tem uma dinâmica de luta pelo território, marcada por conflitos desde a homologação até os dias atuais, com alguns indivíduos não indígenas¹¹ que habitam as sedes dos municípios, assim como no que se refere a educação é na TIRSS que está localizado o Centro de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol voltado a formação de jovens lideranças e sob a responsabilidade do Conselho Indígena de Roraima (PPI, 2018).

A respeito da autodenominação Macuxi, Amódio (1989, p.45), esclarece que:

¹¹ As sedes desses municípios são Normandia e Uiramutã, no qual ficaram fora da TIRSS.

Se for perguntado a um Makuxi: "Quem é você"? normalmente responderá: 'Pemonkon Uur'. O termo 'Pemonkon' representaria, assim, a autodenominação deste povo: 'Eu sou gente.' Mas, por razões históricas, este termo não é empregado para se identificarem como povo, preferindo denominarem-se 'Makuxi'. Esta palavra é de origem e significado desconhecidos, mas é a mais empregada. Além deste termo geral, os Makuxi utilizam mais duas denominações para definir partes do mesmo povo. Trata-se de denominações de origem geográfica: 'vi'rikó' - gente da serra - e 'Romoko' - gente do lavrado

As subdivisões, muitas vezes são tomadas como povos que teriam sido absorvidos pelo povo Macuxi. Todavia, explica o pesquisador, que se tratam de variações de um povo diverso que resistiu bravamente à extinção. Informa ainda o pesquisador que foi a partir dos anos de 1950 que os ataques a língua Macuxi, empreendidos pela sociedade envolvente, procurou de todas as formas desqualificar a língua indígena deste povo chamando-a de "gíria", termo carregado de significados negativos e desqualificantes: Falar gíria não presta". Isso, levou a um desuso da língua nas comunidades, colocando-a em crise. Todavia, a mesma conseguiu sobreviver nas áreas das serras onde as comunidades tinham um menor contato com a sociedade regional e com a escola.

De acordo com informações que constam no site do Instituto Sócio Ambiental, -ISA, os **Wapichana** habitam o interflúvio dos rios Branco e Rupununi, na fronteira entre o Brasil e a Guiana, e constituem a maior população de falantes de Aruak no Norte-amazônico. Esse povo, representa a segunda maior etnia indígena de Roraima. Tem os domínios de suas comunidades e territórios localizados nas etnorregiões Amajarí, Tabaio e Serra da Lua e também o vale do rio Tacutu, além do vale do rio Uraricoera. Conforme Amódio (1989, p. 72):

O nome Wapixana¹² (outrora Matisana ou Vapidiana) constitui hoje a autodenominação do segundo maior povo indígena de Roraima. Este povo fala uma língua Aruak e formou-se, historicamente, da mistura de povos desta família, que foram-se agrupando no decorrer dos séculos. Até os anos quarenta era ainda possível identificar, na língua deste povo, diferenças regionais que contribuíam para revelar a existência de subgrupos linguísticos.

¹² A escrita Wapichana que aparecem no texto foram seguindo o "Paradakary Urudnaa – Dicionário Wapichana" 2ª Ed. (2010). Este dicionário é resultado do trabalho de pesquisadores e "mestres da língua".

A respeito da autodenominação Wapichana de acordo com Pereira¹³ (2021), o significado vem da grande cobra “orupirú” ou povos das águas. Estes, compartilham suas vivências de culturas de fronteiras e sua percepção sobre a educação escolar indígena é atrelada aos saberes tradicionais, ou seja, constituem a maior população de falantes do tronco linguístico Aruak do Norte- amazônico (PPI, 2018).

A respeito do povo Taurepang, Amódio (1989 p.56) menciona que:

Quando, em 1911, Theodor Koch-Grünberg chegou ao norte do atual Território de Roraima, o povo que ali morava era conhecido, também por ele, como Arecuna ou Jaricuna. Durante a estadia entre eles, o etnólogo alemão descobriu que os índios Arecuna tinham um outro nome e que este era o que mais os caracterizava: Taulipang (Koch-Grünberg, 1979, Vol. 1:52-53).

Trinta anos depois, Frei Cesareo de Armellada questionou esta descoberta, afirmando ser outro o verdadeiro nome daquele povo: Pemon (Annellada,[...] Segundo este autor a palavra Taurepang, etimologicamente, significaria "ignaro", selvagem, bárbaro" (Taurepuen) e seria uma atribuição que índios guianenses, talvez Makuxi, deram a este povo (Armellada, 1949:454). Mas não era fácil derrubar a fama científica de Koch-Grünberg e, assim, no Brasil (e praticamente em quase toda a literatura etnológica) estes índios são denominados de Taurepang, enquanto na Venezuela (onde a influência dos capuchinhos ainda hoje é grande) chamam-nos de Pemon (plural: Pemones

Autores tem mencionado que os Taurepang não seriam originários da área que ocupam atualmente. Durante a invasão colonial, este povo teria migrado do Norte e empurrados pelos espanhóis, até região do rio Branco e aí se fixaram. Mencionam também, alguns autores (AMÓDIO, 1989; FARAGE, 191), que este povo teria participado das Guerras Caribes.

O povo Taurepang representa 17% da população indígena em Roraima, E ocupa vários territórios indígenas, com concentração maior na Terra Indígena São Marcos, ocupando também os territórios da Venezuela e Guiana. Todavia é possível encontrar famílias na Terra Indígena Raposa Serra do Sol e na etnorregião Amajarí (PPI, 2018).

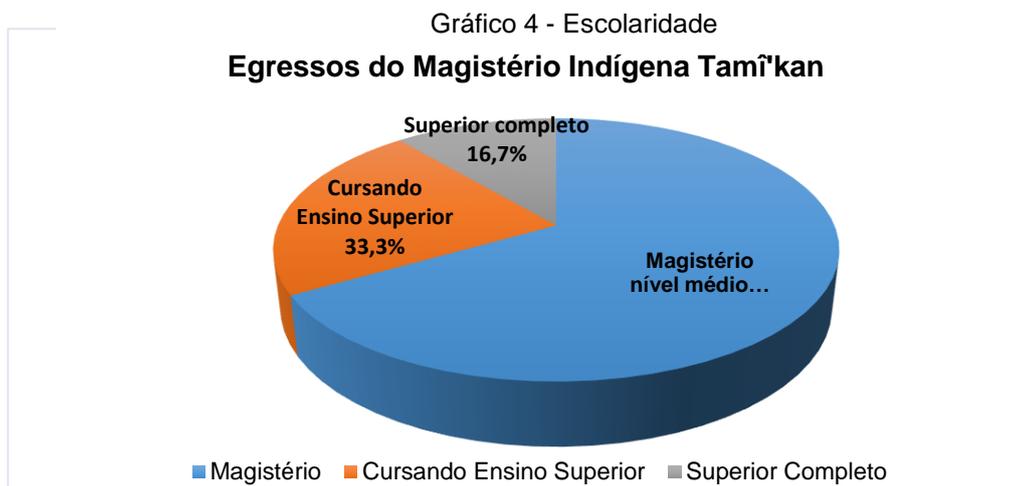
Já o povo Ingaricó vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela, dados de 2010, dizem que estão estimados em cerca de 5.400 indivíduos, dos quais entre 800 e 1.000 vivem no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro

¹³ Pesquisadora do Povo Wapichana.

da Reserva Raposa Serra do Sol. Os Ingaricó são índios de origem Karib, vivem no extremo norte de Roraima (PPI, 2018).

Podemos observar que, inimigos no passado, os povos indígenas de Roraima, se uniram em torno de um objetivo comum que são as pautas de luta dos povos indígenas. É fundamental destacar que a partir da união dos povos na luta por seus territórios, estes começaram a compartilhar também territórios, as comunidades e inclusive constituir famílias com pais de diferentes etnias. Esta é uma realidade com a qual os docentes precisam lidar, especialmente quando se trata de dos desafios cotidianos que é dar aulas para classes multisseriadas, e que, além das diferentes séries, idades, ainda há a especificidade das etnias. Embora este não seja o foco deste trabalho, entretanto é um elemento que deve ser considerado no processo de preparo e formação dos professores, por ser uma realidade presente.

Embora a amostra seja pequena, os dados do gráfico 4, demonstra o interesse dos professores em formação e egressos continuam buscando ampliar os conhecimentos, formação e habilitação para licenciar, o que consequentemente valoriza a educação escolar indígena. O acesso de indígenas, especialmente professores as universidades, ensino superior e pós-graduação é recente.



Fonte: autora

Todavia, como o gráfico indica, ainda é grande o número de professores indígenas com apenas Ensino Médio.

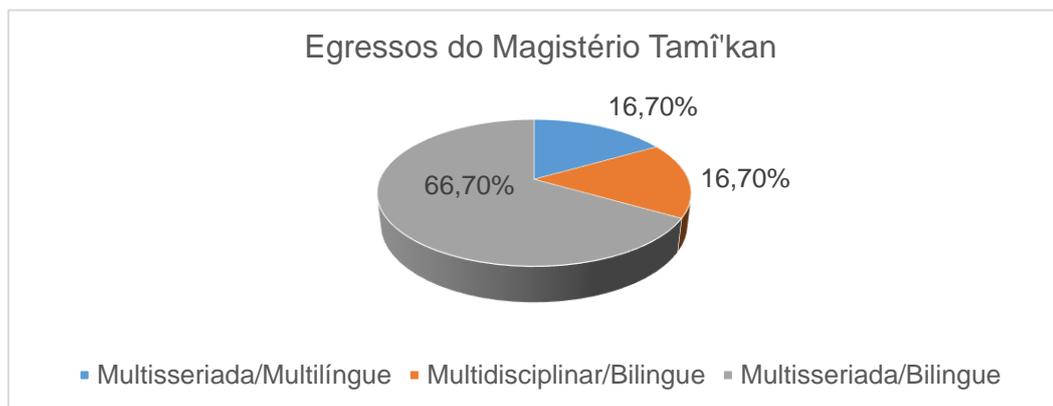
Ao serem questionados sobre a continuidade de sua formação acadêmica, podemos ver no gráfico que 33,3% que representa dois, estão cursando o ensino

superior, sendo que um egresso estuda licenciatura em pedagogia e o outro estuda licenciatura em geografia, e 16,7% que representa um egresso, concluiu o ensino superior em licenciatura em Pedagogia. Isto posto, há que verificar que a amostra coletada dos participantes da pesquisa estão se habilitando no ensino superior, os demais participantes apenas concluíram o Magistério Tamî'kan.

Mencionamos que os egressos que cursam o ensino superior e o que possui graduação, estudam/estudaram em faculdades particulares. Perguntado o porquê, os mesmos alegam que as faculdades particulares as distâncias permitem que eles possam estudar e permanecer na comunidade com seus familiares, e evita maiores despesas que os cursos presenciais exigem, bem como para os indígenas é difícil manter-se tanto economicamente como socialmente na cidade.

O **Gráfico 5**, apresenta, de acordo com os egressos, a caracterização da escola indígena em que os participantes atuam. É nesse contexto que se estabelecem os princípios organizadores da prática pedagógica em contexto de diversidade cultural, sendo eles: a especificidade, a diferença, a interculturalidade e o uso das línguas maternas, que são os princípios norteadores para a Educação Escolar Indígena.

Gráfico 5 - Características da escola que atua



Fonte: autora

Na amostra, verifica-se que há uma prevalência do trabalho dos egressos em escolas multisseriadas/bilíngue. Estas escolas possuem um único docente trabalhando com várias séries/anos e os alunos falam pelo menos duas línguas, podendo ser a Língua Portuguesa ou a Língua Materna Indígena. São escolas que tem a presença de um único docente e marcada por estudantes de diferentes séries e idades e com mais de duas Línguas Indígenas faladas, o que ao mesmo tempo é uma

riqueza para o trabalho intercultural e também um desafio a formação e atuação docente.

Sabendo que o que se estabelece é o reconhecimento aos povos indígenas, ao seu direito a diferença, isto é, à alteridade cultural, pesquisadores como Henrique, Gesteira e Suzana afirmam que:

[...] prática da educação escolar em um contexto de diversidade indígena firmaram categorias que se tornaram definidoras das escolas indígenas como uma categoria específica de estabelecimento de ensino. São características da escola indígena: a interculturalidade, o bilingüismo ou multilingüismo, a especificidade, a diferenciação e a participação comunitária (HENRIQUE; GESTEIRA; SUSANA, 2007, p. 20).

As características das escolas indígenas mencionado pelos pesquisadores no fragmento de texto acima, faz parte da realidade vivenciada pelos professores indígenas de Roraima e também confirmada pelos participantes da pesquisa, embora, estes ressaltam as especificidades das suas etnoregiões, nas formações em nível superior, nas escolas onde lecionam e o desafio que temos enquanto formadores de professores (as) indígenas para contemplar tais especificidades.

Pudemos, de forma sucinta, traçar o perfil dos informantes no que trata as formações, povo a qual pertence, especificidades da escola em que trabalha, faixas etárias e gênero.

3.2.1.2. Perfil da equipe gestora do projeto

Quadro 9 - Perfil da equipe gestora do projeto

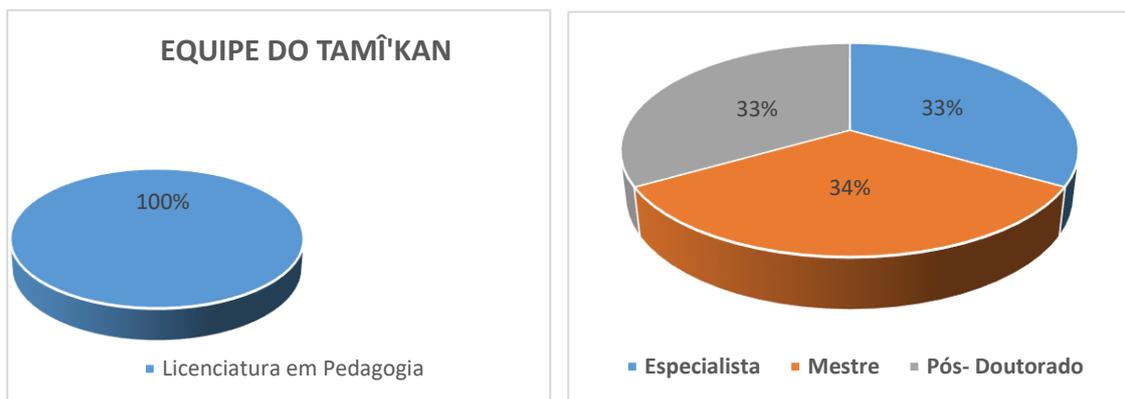
PERFIL				
Nome/ Sexo	Idade	Formação	Cargo	Tempo de serviço
Equipe Gestora 1 Feminina	41-59 anos	Pedagogia/Es p	Gerente de Formação	25 anos
Equipe Gestora 2 Feminina	41-59 anos	Pedagogia/M estre	Gerente Pedagógica	20 anos
Equipe Gestora 3 Feminina	41-59 anos	Pedagogia/D outora	Gestora	20 anos
QUESTÕES ESPECÍFICAS DA PESQUISA				
1. Como a senhora analisa a formação do currículo do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan- PMIT, ofertado para as turmas da 2017 E 2018?				
2. Que aspectos a senhora tem a destacar?				

3. A senhora acredita que ele atendeu aquilo que expressa a proposta curricular de uma educação escolar indígena pleiteada pelos povos indígenas de Roraima?
4. Quanto a interculturalidade? Atendeu a demanda do ensino bilinguismo/ multilinguismo?
5. A diversidade cultural e étnica? Atendeu a educação diferenciada e comunitária?
6. A senhora acredita que os formadores de professores indígenas estão preparados para ofertar este tipo de educação diferenciada?
7. Em que aspectos estão precisam ser preparados? Onde precisam de maior formação para poder dialogar melhor com outras culturas fora da perspectiva hegemônica?
8. Como o CEFORR, por meio das formações continuada vem procurando atender as lacunas de formação?
9. A senhora gostaria de fazer mais alguma colocação que considera importante sobre a formação de professores indígenas e formadores?

Fonte: autora da pesquisa

No que trata aos outros sujeitos da pesquisa: a equipe gestora do projeto, tem como principais gestores mulheres que comandam a execução do projeto, sendo duas não indígenas e uma indígena. Em comum, a formação em pedagogia e os anseios por contribuir com a educação escolar indígena por meio da habilitação de docentes no magistério como meio de responder a demanda por formação e melhoria da qualidade do ensino nas escolas indígenas.

Gráfico 6 - Formação da equipe



Fonte: autora da pesquisa

Sobre as formações destas informantes, há que se observar que estas são oriundas da área pedagógica, sendo que duas tem pós-graduação *Stricu Sensu*, e uma *Latu sensu*. Cabe observar que cursos de pós-graduações são exigidos a quem pretenda ocupar cargos no Centro de Formação dos Profissionais de Educação em Roraima, onde são executados os projetos de formação do Magistério Indígena.

O projeto do magistério em seu conteúdo, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, traz a previsão e requisitos para o perfil do professor formador contemplando formação na área da disciplina a ser ministrada, conhecimento e experiência com povos indígenas, comprometimento com a causa, disposição para desenvolver atividades interculturais e fortalecimento do contexto da educação escolar indígena. O perfil do professor formador reflete e reforça o objetivo geral do projeto. Incumbe esclarecer que grande parte dos formadores que atuaram no projeto, à época, não pertencia ao quadro do CEFORR.

Conhecido o perfil dos informantes, a partir do próximo tópico vamos trazer as questões específicas do questionário e das entrevistas, no que trata ao projeto TAMI'KAN e o atendimento das necessidades formativas dos cursistas egressos.

3.3 SOBRE A FORMAÇÃO: O QUE PENSAM OS EGRESSOS

As perguntas buscavam coletar informações sobre as práticas referentes a atuação em sala de aula, nas escolas indígenas e como a formação no magistério influencia, favorece o desenvolvimento das suas competências e os principais desafios identificados e para os quais não se sentiram devidamente preparados.

A primeira questão tratou sobre **como os egressos avaliavam a formação que tiveram no Curso Magistério Indígena Tamî'kan.**

*[...] o curso magistério indígena Tamî'kan foi um curso fundamental para minha formação. Durante 2 anos, onde eu **consegui buscar o conhecimento de ensinar o aluno e foi um grande desafio**" (E1);*
*[...] eu avalio numa melhor oportunidade que eu tive. Os dois anos na minha formação, **foi muito bom e importante para o meu aprendizado e conhecimento**" (E2);*
*[...] foi uma das melhores oportunidades que eu tive, pois realizei o meu **sonho de ser professora é onde tive a oportunidade de estudar com os melhores professores. Resumindo ótima formação**" (E3);*
*[...] ótimo por que é igual a **formação de um curso superior**" (E4);*
*[...] Como uma formação **de boa qualidade** para que nos professores indígenas possamos **lidar** com os alunos e os demais colegas de trabalho" (E5);*
*[...] na minha concepção o magistério mim formou a trabalhar com criança. Formou a **interagir, a lidar** com as crianças, formou também a **elaborar os planos de aulas** e outros planejamentos, dentro dos aspectos da educação escolar indígena" (E6).*

Preliminarmente, na opinião dos informantes, cujos trechos foram destacados acima, podemos observar que consideram que o curso os oportunizou

a formação docente, especialmente no que trata a conhecer o que é o trabalho docente. Todavia, cabe ressaltar que são professores que estavam atuando sem habilitação na área e portando, ao analisar suas respostas, devemos levar isso em consideração e, portanto, a ideia de escola ainda pode estar relacionada a escola em que estudaram anteriormente (BARRETO; BARRETO, 2005).

A afirmação do E6 chama atenção para formação de professores indígenas, como dos princípios da educação escolar indígena. Conforme o Parecer nº 06/2014/CEB/CNE, a “formação de professores indígenas tem-se apresentado como uma tarefa complexa, tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras, quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores”.

O sistema de ensino e as instituições formadoras vêm se firmando em decorrência da procura pela escolarização dos povos indígenas e também como afirmativa da sua luta em prol da formação da classe docente e pela qualidade da educação escolar indígena. Reflexo disso, é que o número de professores indígenas em formação e formados tem aumentado significativamente.

A formação no magistério tem sido uma dessas alternativas para os professores que estão em atuação em sala de aula ou para aqueles se identificam com a área e tem o apoio das suas lideranças para cursar. “O Curso magistério indígena - Tamî'kan visava à formação, na função de Magistério, aos indígenas indicados pelas comunidades [...]” (PPC, 2017, p. 25).

Vale enfatizar que a função social dos professores frente à sua comunidade e a sociedade não indígena, além do papel de docente, atua como articulador das relações interétnicas “protagonizando processos de reflexão crítica sobre os conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos nas escolas” (PARECER Nº 06/14/CEB/CNE, p. 4). Ou seja, a função do professor perpassa questões de interpretação, readequação, adaptação a realidade indígena de modo que a apropriação dos conhecimentos impulse o fortalecimento cultural e identitário, ao mesmo tempo consiga dialogar com os elementos da sociedade não indígena.

Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente. (DCN, 2013, p.282).

Afirmação está de E1 que é reforçada por Silveira e Silveira (2012, p. 26): O desafio de avançar na formação para docência indígena precisa ser vencido porque os professores indígenas são os principais agentes para transformação da comunidade”.

A segunda questão procurou-se saber qual era a análise dos egressos quanto **aos pontos mais significativos** durante a formação.

*[...] Foi de **buscar o conhecimento, juntamente com os conhecimentos de outros povos**. Com eles **somamos forças** e multiplicavam os conhecimentos para o futuro da educação escolar indígena, específico e diferenciado” (E1);*

*[...] destacaria positivamente os profissionais da educação como os professores e a gestão. O mais significativo foi **a união de todos os povos indígenas que participaram durante a formação do Magistério Tamí'kan e o conhecimento que adquiri de vários estudos e línguas vividos dentro da instituição” (E2).***

[...] O meu memorial e os meus professores” (E3);

*[...] **A diversidade de etnias, religião, cultura e línguas indígenas com os colegas** durante os dois anos de curso convivendo durante as etapas, além do didático” (E4);*

*[...] foi **ter conhecido várias etnias** que foi ótimo trocar ideias juntamente com todos” (E5);*

*[...] durante minha formação foi a minha aprendizagem presencial, as disciplinas que me chamaram atenção foi a **psicologia, a didática** e outros por que participei das aulas diárias” (E6).*

O contado e o diálogo com outras culturas, com a diversidade, é apontado como um dos pontos mais significativos para cinco dos egressos. E este indicado destaca a importância da interação com outros povos, línguas e cultura, demonstrando que as relações interétnicas são importantes no processo de formação.

As falas dos egressos sobre a relação entre culturas, que poderíamos denominar interculturalidade¹⁴ dos povos que ali estavam, apresentam numa perspectiva de troca e compartilhamento de saberes étnicos, entre eles, em uma situação de diálogo igualitário. Essa construção dos saberes culturais coletivos indígenas em todos os aspectos e nas fases de formação no Curso Magistério Indígena, indica a relevância do coletivo.

Outro ponto a destacar nas falas acima é a ênfase dado pelo (a) egresso (a) E3, quando menciona o “meu memorial”, demonstra o orgulho destes na produção,

¹⁴ [...] a interculturalidade se baseia no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, com propostas de inclusão na estrutura social estabelecida, buscando o diálogo, a tolerância e a convivência (WALSH, 20210, apud. SILVA ARANDA; VASCONCELOS SILVA, 2019, p. 96).

talvez, de um primeiro trabalho escrito que trate dele. Esses memoriais, previstos no projeto curricular do Magistério Tami'kan como requisito para a conclusão do curso (PPC, 2017). Parte destes trabalhos foram publicados em livro¹⁵ visando valorizar o curso, os conhecimentos individuais egressos, o percurso do professor indígena em busca da formação, mas principalmente deve descrever a prática docente na escola, no campo de estágio, nos momentos formativos e na Etnopesquisa considerando os contextos culturais numa correlação com a própria vida do cursista, tanto na sua vida profissional e comunitária.

O recorte de (a) E5, destaca o valor da formação para este como ferramenta potencial para a constituição e reconstrução da identidade e preservação da cultura. Sua compreensão demonstra o papel do professor na comunidade é o de se expressar “com os demais profissionais da educação escolar e com os educadores tradicionais da comunidade indígena” (PARECER Nº 06/2014/CEB/CNE, p. 07). Ou seja, o professor é um sujeito que deve dialogar com os diferentes elementos presentes na comunidade e externamente a esta, no que tange a conhecimento que podem dar suporte a atuação dos educadores tradicionais e aos profissionais da educação escolar, visto que a escola e um equipamento físico voltado a formação e educação escolar que pauta suas ações nos calendários culturais regionais e da comunidade.

Foi também perguntado aos **Egressos se houve algum aspecto negativo na formação que gostariam de mencionar? O que poderia ter sido melhor?** Cabe mencionar que fizemos recortes nessa pergunta, pois a respostas dos seis egressos já se contemplavam.

*[...] o ponto negativo foi a **estrutura física não foi adequada**. Faltou recursos para alojamentos adequados, a falta de acompanhamento dos **coordenadores pedagógicos das escolas**” (E1);*

*[...] sim, com a **alimentação**. Com os **conteúdos que não atendeu de fato a realidades** com que eu trabalho, faltou apoio da coordenação pedagógica das regiões, transporte para os cursistas” (E5);*

*[...] Poderia ter sido melhor **a estrutura física** para as aulas e para os **alojamentos feminino e masculino**, pois nós que somos mães levamos filhos para passarmos **dois meses**” (E2).*

*[...] poderia ter **tido professores indígenas formados para dá aula para cada etnia** (E3);*

¹⁵ SILVEIRA, Edson Damas da; CAMARGO, Sergey Aily Franco de; SILVEIRA, Stela Damas Aparecida de (Oogs). Professores indígenas: memórias de vida, experiências com a educação Diferenciada no Estado de Roraima, Boa Vista, Roraima, Edições UERR: 2020. Disponível em: Vide publicação dos memoriais em: <https://edicoes.uerr.edu.br/index.php/inicio/catalog/book/23>

[...] alimentação de acordo com a nossa cultura, damorida e caxiri, também transporte para nós cursista" (E4).

A questão de número três do questionário visibiliza algumas dificuldades relacionadas a compreensão e a adaptação da cultura e dos indígenas quanto a estrutura física que atenda as especificidades étnicas, com espaços para determinadas atividades, descanso, etc. É característica dos povos indígenas de/em Roraima, sair de sua comunidade acompanhado de familiares. Se vem a cidade, a família vem junto. Se ficam internados em hospital, a família também fica junto.

Tal questão foi um dos pontos em destaque no projeto de formação no momento da captação de recursos para execução. Este deveria ter sido realizado em um espaço aberto, onde as cursistas pudessem ter acesso a água e a natureza para atender as demandas das comunidades. Todavia, acabou ocorrendo em um outro espaço. O curso ocorreu nas dependências físicas do CEFORR, e este por sua vez foi instalado no antigo GOT (Ginásio Orientado para o Trabalho) e que já abrigou outras instituições, ao lado da Escola Barão de Parima, na Avenida Castelo Branco, no Bairro Calungá.

O CEFORR desenvolve outros cursos e programas, mas não tem a estrutura voltada ao atendimento com alojamento e tão pouco para receber e manter crianças enquanto os pais estudam. Cabe salientar que no Projeto Tamî'kan não houve essa previsão estrutural de alojamentos e acolhimento das famílias, entre outros desafios que são vivenciados na prática.

Outra questão mencionada pelos egressos tem relação com a alimentação, fato que a alimentação no primeiro ano de curso, que as refeições não faziam parte do cotidiano dos cursistas. Em virtude disso, na terceira etapa do curso, a alimentação passou a ser feita dentro da Instituição, na cozinha disponível e foram feitas reformulações no cardápio no café, almoço e janta.

Ainda sobre a questão dos pontos negativos, chama a atenção a menção feita **E3** sobre a necessidade de os formadores serem indígenas e que falassem a língua materna. É necessário destacar que a empresa que foi ganhadora da licitação para a contratação de professores formadores, exigia no mínimo que o professor fosse especialista na área do tema contextual. E foram contratados alguns professores indígenas, mas esses não falavam a língua materna, e foi garantido um interprete para os cursistas do povo Wai –Wai, pois esses cursistas falavam apenas a sua língua

materna. Os demais povos foram sendo atendidos de forma paliativa, ou seja, a execução prática do projeto ficou para ser alcançada.

Outro ponto mencionado foi a ausência de um acompanhamento maior por parte dos coordenadores pedagógicos das escolas indígenas, conforme consta no documento do Projeto Pedagógico do Curso Magistério Indígena Tamîkan, que legitima a participação dos coordenadores pedagógicos, bem como a participação da Divisão de Educação Indígena- DIEI, para o acompanhamento dos trabalhos pedagógicos (PROPICC, 2018).

Entretanto, tratando há o desafio de mobilizar a participação dos coordenadores regionais, por exemplo, visto que não há incentivos para que estes se façam presentes, tendo eles que arcar com os custos do acompanhamento tanto do curso na sua fase presencial como nos estágios nas comunidades.

Questionados sobre **o que mudou na prática docente**, após a sua formação? Abaixo recortes mais significativos das respostas.

*[...] o meu conhecimento. Melhorei na prática pedagógica e meu **comportamento** na comunidade e na escola e lidar com as crianças” (E1);
[...] mudou na prática de fazer **relatórios, planejamentos, projetos** preenchimentos do diário e jogos lúdicos (E3);
[...] mudou a minha **metodologia**, fez com que organizasse os meus planejamentos, esclareceu o meu pensamento e aumentou minha didática. **Reforçou a ser liderança respeitosa, crítico e ético** nos meus trabalhos escolares (E6).*

Os recortes acima destacam a relevância das questões didáticas e pedagógicas e do início da compreensão do papel do professor indígena e seu ofício junto à comunidade. No que trata a respostas dos egressos, vemos a palavra prática, planejamento, metodologia são bastante mencionadas, a respeito dos desafios diários do fazer pedagógico e docente.

A resposta do (a) E6 “*reforçou a ser liderança respeitosa, crítico e ético nos meus trabalhos escolar*”. Este trecho demonstra que para os professores é uma conquista legal, social e um compromisso com seu povo, sua história, sua cultura e emancipação para o seu povo e da importância da formação política, lugar que deve ser ocupado pelo professor indígena. O Magistério Indígena Tamîkan, por si só, já se constitui em uma importante ferramenta para formação política dos professores indígenas.

Diante do exposto acima, se quis também saber, **De que forma a formação do Tami'kan contribuiu para a sua atuação docente nas classes em que atua? A formação o (a) preparou para atuar para a realidade da sua escola? Cite?**

*[...] “ajudou na **elaboração de material didático na língua materna** e buscar mais conhecimentos” (E1);*

*[...] “sim me preparou para atuar na sala de aula trabalhar com alunos 1º ao 5º ano **contribuiu na elaboração de planejamentos, contribui a ser liderança ser pesquisador** de trabalhos e estudos nas elaborações de atividades” (E6).*

Os aspectos mencionados acima, demonstram que os professores não tinham muito conhecimento do que fazer na sala de aula antes da formação. Saber elaborar material didático na LM e aprender a pesquisar e ser protagonista no processo de educar na comunidade, são aspectos que parecem ter sido significativos durante a formação.

Todavia, cabe enfatizar que as contribuições relatadas pelos egressos em dados momentos como é o caso das turmas multidisciplinares o E5 por exemplo, afirmou que mesmo com os conhecimentos adquiridos e a prática do planejamento, viu-se diante do desafio real da prática escolar. Situações estas que serão exploradas no decorrer deste trabalho.

Diante das considerações acerca das contribuições do Magistério para atuação dos professores, se procurou **sugestões para uma possível mudança na matriz curricular, que pudesse auxiliar na formação dos professores que trabalham em escolas** indígenas e com classes que atuam.

*[...] Sugeriria **professores indígenas formados na sua área** que seja falante de cada povo” (E2);*

*[...] jogos **indígenas e planejamento na língua materna**” (E3);*

*[...] **contratação** de professores formadores que entendam a realidade que **saiba o que é educação indígena e educação escolar** indígena, e trabalhar com as turmas multisseriada” (E6);*

Cabe aqui destacar que o ensino de língua materna é um desafio, tendo em vista que, muitas línguas indígenas ainda não foram estudadas, existindo somente alguns falantes (os anciões) correndo o risco de extinção. A fala do egresso 3, nos remete a refletir que mesmo o curso contando com um quantitativo considerável de alunos que dominam as línguas Macuxi e Wapixana, se identificam dificuldades em desenvolver atividades;

Sobre a formação do professor indígena, os referencias recomendam que devem ser incentivados e dar tratamento diferenciando ao ensino da língua materna, pois ela é um instrumento de preservação da identidade e da cultura indígena.

Portanto, constatou-se que conforme respostas apresentadas, a formação de professores indígenas, ainda representa um desafio para os sistemas educacionais, em função da dualidade de promover na comunidade a difusão dos conhecimentos universais em articulação com os conhecimentos originários.

3.4 EQUIPE GESTORA DO TAMI'KAN

O roteiro para a entrevista foi aplicado aos três membros entrevistados da equipe, conforme já mencionado no início deste capítulo, para que assim, pudéssemos ver a mesma questão a partir de diferentes perspectivas. O uso da entrevista buscou uma análise mais qualitativa das questões.

Os dados em análise foram obtidos pelos recortes selecionados das falas destes (as) informantes. A primeira questão das entrevistas procurou verificar a percepção a respeito da formação. Perguntou-se: **De que forma analisavam a formação a partir do currículo do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, ofertados para as turmas 2017/2018?**

*[...]O currículo dentro da proposta do projeto na verdade ele traz uma proposição, por que quando nós **recebemos o documento, ele não trazia, na verdade, o que deveria ser trabalhado.** Ele trazia uma **ementa aberta.** Enquanto gerência, nos sentamos com alguns membros do CEFORR, para que a gente organizasse a ementa. Ela foi colocada conforme a proposição do projeto. **O projeto em si é a parte estrutural dele. É um projeto muito bom.** Mas, quando ele veio para as **partes das ementas, eu penso que ele direcionou sim, mas ele deixou, algo ainda, a desejar.** Mas ele traz sim, essa questão de formação. usando a palavra acadêmica mais a nível de conhecimento (não é acadêmica no sentido superior), **mas vou falar no sentido de novos conhecimentos, ele trouxe sim Só que eu vejo que não foi da forma que estava sendo orientado no projeto. Porque foram algumas pessoas e não houve discussão como deveriam ser essas ementas. Elas foram colocadas de formas individuais de acordo com a formação de alguns professores especialistas na área, mais sem um diálogo coletivo"** (EG 3).*

*[...] Esse currículo ofertado, **quando você começa a analisar a parte curricular e quando você começa a colocar em prática, existe um pouco de distanciamento.** É um projeto que ele já está há algum tempo no CEFORR entre 10 a 15 anos. Então ele foi vindo e não foi feito algumas alterações necessárias para que esse currículo, tivesse essa*

consonância com a prática, que ele fosse um pouco contextualizado” (EG 2).

[...] Eu acho que a gente precisa fazer a adequação. Primeiro por conta da Base Nacional Comum Curricular. Esse projeto ainda não está totalmente adequado às novas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular. Ele também não está adequado às novas diretrizes de Formação de Professores de 2020 do Conselho Nacional de Educação e também não está adequado às novas diretrizes de formação de professores. Pois, esses referencias tem que desenvolver 10 competências gerais na formação de professores” (EG 1).

Partimos da fala da (EG3) quando aborda sobre a elaboração da ementa do curso, percebemos que algumas lacunas ficaram sem ser mencionadas. Além disso na construção coletiva referente a educação escolar e formação indígena são essenciais para contemplar a diversidade e para que as lideranças conheçam os desafios e dificuldades do curso. Essa não construção coletiva, gerou um distanciamento da relação entre o currículo proposto e o que foi praticado.

A EG2, assinalou que houve momentos reflexivos sobre o currículo e que ele nos remete ao distanciamento da prática escolar. Em nossa análise constatamos esse distanciamento entre a questão teórica e a questão prática. De acordo com a fala dos egressos, ficou evidente, na didática dos professores formadores. Esta é uma situação recorrente em que muitas pessoas que se julgam entendedoras da questão e dos anseios indígenas, seja porque já tiveram alguma experiência ou porque se julgam sabedores da realidade, entretanto, nunca será o mesmo que um indígena que vive lá na base opinando sobre sua demanda e necessidade.

Diante da resposta (EG1) quando o projeto foi elaborado e foram acontecendo as atualizações com leis vigentes, com base no contexto que o projeto elabora e executado na primeira versão.

Na sequência das entrevistas, **procuramos saber, se acreditam que o Curso Magistério Indígena Tamî’kan atendeu aquilo que expressa a proposta curricular de uma educação escolar indígena pleiteada pelos povos indígenas de Roraima?**

[...] Eu acredito que algumas disciplinas que focavam mais a parte de antropologia com a história, geografia, e mais a própria antropologia, eu acredito que sim. Porque nesse momento que os professores tiveram aulas de Antropologia, eles, independente da cultura e grupamentos humanos, [...] estuda toda origem humana assim. Quando mexe com essas situações, vemos que sim, que avançou. Mais em outras áreas não. Se a gente for fazer uma pergunta de uma forma geral, eles vão responder sim, mas ao mesmo tempo uma vez vamos dizer assim uma deficiência não suprida por

exemplo na matemática e a língua portuguesa, pois são disciplinas que na verdade são os dois eixos importantes da formação também” (EG3);

*[...] Acho que o projeto teve coisas muito claras. Isso é bem legal mas é lógico que o todo, não contempla e não consegue contemplar todos os anseios e desejos que a comunidade gostaria que o professor gostaria. Tanto que quando você olha o projeto Tamîkan, ele parte de necessidades e de desejos. Mas a gente sabe que o contexto era tão amplo que não é possível realizar todos os desejos. Mas ele contemplou várias coisas interessantes. **Eu acredito que mudou a prática daquele professor que estava lá na escola” (EG2);***

*[...] mas **quando a gente faz uma análise do aluno que tivemos lá no início do curso e aquele que está saindo, vemos um avanço grande, inclusive na questão da identidade do professor indígena**, foi o que mais, me surpreendeu na formação do magistério” (EG1).*

Embora as respostas apontem pontos diferentes de análise, contata-se que as disciplinas de cunho antropológico e linguístico, que trouxeram a reflexão a respeito da cultura e dos sujeitos para um ponto em comum: as identidades dos professores indígenas, como nos trechos das falas da EG3: “**Quando mexe com essas situações, vemos que sim, que avançou. Mais em outras áreas não**”, e da EG1: “**quando a gente faz uma análise do aluno que tivemos lá no início do curso e aquele que está saindo, vemos um avanço grande, inclusive na questão da identidade do professor indígena**”.

Conforme observado nessa pergunta, as entrevistadas EG3, EG2 e EG1 apresentaram pontos relevantes sobre a contribuição dessa formação para educação escolar indígena, saber quem são os professores indígenas. Essa formação da identidade docente parece relevante e está relacionada as disciplinas, especialmente da Antropologia que traz discussões sobre cultura e identidade.

Neste sentido, destacamos a importância do projeto, o quando significativo tem sido na formação do professor indígena. Porém, fica claro também a necessidade de se repensar a forma como as ementas das disciplinas estavam sendo aplicadas.

Outra questão feita aos gestores do projeto foi sobre a interculturalidade. Queríamos saber até que ponto esse exercício pedagógico de dialogo igualitário entre diferentes saberes foi exercitado na prática e **se atendeu a demanda do ensino bilinguismo e multilinguismo.**

*[...] Sobre o ensino bilíngue e multilíngue não. **Eu acredito que atendeu até um certo ponto, porque também há uma vontade muito grande de nossos alunos e de conhecer o novo. Mas enquanto instituição de***

formação, eu vou continuar dizendo assim que ainda teve uma defasagem muito grande **no meu ponto de vista não atendeu como deveria**" (EG3);

[...] **Trabalhamos bastante a interculturalidade, o bilinguismo e o multilinguismo, quando trabalhávamos os sábados culturais, onde trocam suas experiências e troca e conhecimento de novas culturas. Então, eu acho que teria que intensificar mais** (EG2);

[...] **Até porque nós tivemos alunos de várias etnias, de todas as etnias. E aí quando você vai para a prática pra discussão com esses alunos aí você tem ali o monolinguísmo, bilinguismo e multilinguismo. Lá dentro a gente precisaria ter a todo momento intérprete tradutores para uma discussão mais ampla. Talvez a falha no projeto a lei não deixe isso muito claro. E quando a gente vai para a prática ficou com essa lacuna pelo fato do contexto que a gente vive aqui está a falta de profissional. A gente não tinha profissionais para fazer esse trabalho não tinha profissionais com um conhecimento que pudesse estar contribuindo**" (EG1).

Nos recortes de fala, podemos constatar que, para os(as) informantes, o exercício pedagógico do diálogo igualitário, marcado pelas relações interculturais, ainda é um desafio para os formadores. Os momentos em que isso se fez presente, ainda são pontuais e ocorrem em atividades extra-sala de aula, nos chamados sábados pedagógicos, mas que não entram ainda no dia a dia da formação em sala de aula.

Ainda foram questionados (as): **Sobre a diversidade cultural e étnica? Atendeu a educação diferenciada e comunitária?** Foram selecionados recortes da fala de uma participante.

[...] *Dentro do projeto de **forma conceitual**, sim. Os cursistas tiveram uma boa formação teoria **sobre a cultura e identidade étnica**, numa perspectiva das concepções da educação escolar indígena. Porém esse trabalho foi feito em disciplinas e temas contextuais específicos **como Antropologia, História e geografia**, os alunos nos falavam que compreendiam melhor e em outras disciplinas que não abordavam esse contexto, os cursistas tinham dificuldades de entender o cultural, específico e diferenciado a exemplo da disciplina de matemática, química e física.* (EG1)

A fala do EG3, pontua que os professores das áreas das Ciências da natureza e matemática, por sua formação acadêmica tiveram a dificuldade de planejar didaticamente na forma “etno” ou dentro das concepções da matriz curricular do curso.

Mas quando a fala aborda que os cursistas compreenderam melhor a teoria e a prática nas disciplinas de antropologia, história e geografia foram significativas neste sentido em mostrar que a formação se consolida em uma educação específica e diferenciada para os indígenas como instrumento de afirmação de uma identidade étnica, principalmente porque carrega a marca de ser pensada pelo próprio indígena.

Procurou-se ainda saber dos informantes: **Se os Formadores de professores indígenas estão preparados** para ofertar esta educação diferenciada?

[...] Não. Os formadores não têm essa parte da interculturalidade, não é trabalhada com muito profundidade. (EG3);

[...] Temos bons formadores, alguns não. Temos uma carência em algumas áreas, a exemplo das áreas específicas temos uma carência bem grande de profissionais que entenda do contexto da educação escolar indígena” (EG2);

[...] Temos bastante profissionais que são preparados, mas quando nos falamos para ele ensinar o ensino da ciência, a matemática, o ensino da língua que entra para especificidade do conhecimento a gente não tem formadores suficientes” (EG1).

As respostas das entrevistas, nos mostram que ainda há uma fragilidade na formação formadores dos cursistas, no que tange ao diálogo com outras culturas. Verifica-se nos recortes de fala acima, que a equipe compreende a necessidade de ter um corpo docente preparado para atuar na educação escolar indígena; que tenha conhecimento sólido sobre a formação do professor indígena e, sobretudo que conheçam as bases legais que se constitui a educação escolar indígena que o Projeto pedagógico preconiza e consigam aplicar na prática.

Buscando maiores detalhes a respeito da questão da pergunta anterior, perguntamos: **Em que aspectos precisam ser preparados? Onde precisam de maior formação para poder dialogar com melhor com outras culturas fora da perspectiva hegemônica?**

[...] Nós temos negros, nós temos os ribeirinhos, o povo das águas, povo indígena. **Enquanto, se não houver esse olhar para a diversidade, não vamos conseguir fazer essa tão sonhada educação, onde o outro respeite ou outro, o Estado respeite a diversidade.** Não estou dizendo que não somos capazes de fazer, nós somos capazes de fazer sim, mas é uma luta muito grande” (EG3);

[...]Mas entendo que eu tenho que conhecer o **aspecto cultural e o contexto cultural a vivência a** para que eu possa estar trabalhando de uma forma diferente na sala de **aula contextualizada** na sala de aula entendendo ou compreendendo vários o espaço o tempo nessa e o espaço e a forma como ele vive então nesse **aspecto cultural** acho que a formação formadora tem que seguir esse viés” (EG2);

[...]Isso é muito relativo, penso que **o protagonismo, o dialogo da interatividade** do foco efetivamente da educação escolar, existem. Temos uma formação **que não é escolar, é uma formação de educação indígena que ela é muito forte, que a formação de liderança. Os indígenas têm a capacidade de formar lideranças nas suas comunidades, Então isso é anterior. Isso não vem da educação escolar, isso vem da educação indígena. A formação que vocês estabelecem entre vocês, eu fico muito impressionada, de ós não indígenas não conseguimos formar lideranças com a facilidade que os indígenas têm”** (EG1).

Analisar as falas da equipe do de gestão do Tamî’kan, nos mostra a visão comum e diversa dos membros e quão complexa são essas falas, assim como os significados a que elas nos remetem.

Sobre as respostas (EG3 e EG2) alisamos que há uma necessidade urgente de se discutir a formação nas Instituições de Ensino sobre a importância de se incorporar e respeitar as múltiplas diversidades étnicas, de línguas, de usos e costumes de cada povo, afim de que haja um ambiente sociável onde todos possam manifestar seus ideais sem medo serem discriminados pela cultura que estes manifestam ou pertencem.

Enquanto ao protagonismo indígena dentro curso Magistério indígena, podemos analisar a fala (EG1) de que protagonismo indígena vem se construindo ao longo da história dos povos indígenas por meio dos movimentos de luta tendo como bandeira.

É nesse contexto de lutas e conquistas, nasce o Magistério indígena Tamî’kan, criado com a missão de formar professores indígenas para atuar nas escolas situadas nas terras indígenas. A elaboração e implementação do projeto contou com as diversas representações setoriais e étnicas (lideranças, Tuxauas¹⁶,

¹⁶ Tuxaua: o termo é decorrente de concessão de títulos honoríficos por parte do Estado. De acordo com Santilli (2001) foi a partir do regulamento das missões de 24 de julho de 1845, que foi largamente usado na região do Rio Branco. O termo foi definido a partir do contato. Atualmente é usado para o

organizações e comunidades). Uma liderança que deve atuar e participar em diferentes dimensões da vida cotidiana da comunidade, conforme a especificidade de cada povo.

Nesse sentido o Curso Magistério Indígena Tamîkan, mostra que o protagonismo indígena revelado se apresenta como a reafirmação da luta dos direitos dos povos indígenas, a uma educação de qualidade, uma educação adequada para todos os indígenas e uma boa formação para os professores indígenas.

E por fim perguntamos também **quais eram os pontos significativos sobre a formação de professores indígenas e formadores**, as respostas mais uma vez reforçam a necessidade em termos professores formadores que conheçam a realidade da Educação Escolar indígena.

*[...] Eu acredito muito nas **discussões e debates** porque o grande debate que eles trazem, ansiedade que provoca ansiedade, que eles provocam sonhos eles provocam decepções. Mas é nesse campo que eles devem buscar mesmo. O que é que eu quero dizer com isso, que nossas **políticas indígenas**, a forma de discussão, ela deu uma parada no tempo” (EG3;*

*[...]Continuo a bater na tecla os professores formadores devem ser da instituição formadora, pois o cursista cria laços com a instituição. E não um formador que escreveu um artigo que fala de educação escolar indígena, porque muitos **não conhecem de fato a vivência. Muitas vezes não consegue compreender o que ele escreveu, escrever um artigo qualquer pessoa vai lá** e escreve, ela vai dizer eu conheci, mas ela não conhece e não entende, ficando uma lacuna muito grande” (EG2);*

*[...]Alguns apontamentos dentre elas destaco a 1ª que é formar **formadores indígenas das próprias comunidades, já existe um ensaio com algumas pessoas** [...]Agora precisamos sim, mexer nesses projetos a fim de trazer coisas mais atuais e que precisam ser revistas, e tem discussão grande a carga horária das escolas indígenas, se isso realmente está funcionando mesmo em fim, penso que tanto no ponto de vista dos formadores e do projeto temos muitas coisas para serem revistas” (EG1).*

Ficou evidente nas falas dos participantes que há uma urgência por parte da instituição formadora, abrir para os diálogos, melhorar seu quadro de docentes, da reformulação da matriz curricular do curso. Quando a fala vem, que a necessidade de se debater, sobre ansiedade e sonhos dos professores indígenas, devemos entender que a formação de um professor carrega o caráter político, tendo em vista que educar já é um ato político. E, no caso do professor indígena, ele se torna referência em sua

representante político da comunidade com capacidade para desenvolver intermediações das demandas de suas comunidades junto às agências indigenistas (SANTILLI, 2001).

comunidade em função do conhecimento apreendido, assim entendemos essa necessidade de se discutir as políticas indígenas de índios para índios.

Reforçando mais uma vez o que preconiza os objetivos gerais e específicos do curso, no perfil do formador e termos formados professores formadores indígenas, que possa contribuir para formação de outros professores indígenas.

O próximo capítulo trata sobre a análise e resultados da pesquisa, tratando sobre formação dos docentes, formação dos formadores, infraestrutura, luta pela formação e formação política, diálogos interculturais. Com base nas entrevistas dos egressos e equipe gestora do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan.

4 CAPÍTULO - MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN: DA TEORIA À PRÁTICA INTERCULTURAL

Neste capítulo vamos trazer os resultados e discussões a respeito do desafio que nos propusemos; analisar o currículo do projeto de Magistério Indígena Tam'kan e verificar em que medida a formação dá conta de atender as especificidades formativas destes professores. Também já mencionamos que os professores(as) formados pelo projeto estão atuando em escolas indígenas cujas características mais marcantes são: as multiséries, o bilinguismo e o multilinguismo, a presença de alunos de povos diferenciados em uma mesma sala, a necessidade do diálogo igualitário entre as diferentes culturas, um ensino diferenciado e comunitário.

As análises e resultados da pesquisa, partiu da análise descritiva do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan- PMIT, construída por uma revisão teórico construída por meio de revisão bibliográfica e documental, que teve como foco indicadores de pesquisa; logo após se constitui na análise de conteúdo das entrevistas realizadas com a equipe gestora do PMIT e por fim se fundamentou na aplicação de um questionário estruturado com questões abertas, aos 6 (seis) egressos do PMIT. Nossos indicadores foram comuns a todos os participantes da pesquisa: Perfil dos formadores e dos egressos; Infraestrutura; dialogo intercultural: trocas de saberes; Escola diferenciada e comunitária; as multisséries; Avanços e necessidades de revisão curricular.

O PMIT apresenta uma estrutura organizacional composta por: dados de identificação, organização promotora, contexto loco-regional área de abrangência, justificativa, base legal, o objetivo competência e habilidades, perfil do professor-cursista, professor-formador, organização curricular, estágio supervisionado e atividades complementares, visando atender a diversidade étnica dos povos presentes no curso. Compondo ainda, a estrutura organizacional do PMIT: o trabalho de conclusão de curso (Memorial), o acompanhamento e avaliação do curso, matriz curricular, o ementário, a equipe formadora e a bibliografia.

Figura 13 - apresentação do slogan do PMIT com a composição dos povos que constituem o projeto



Fonte: Logomarca do PMIT

Os cursos de formação indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competência referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena. Tais cursos devem estar voltados para elaboração, o desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, bem como, a produção de material didático específicos e a utilização de metodologias adequadas ao ensino e a pesquisa. (DCN, 2010, p. 377).

Uma formação nessa perspectiva é desafiadora vista a dualidade que o professor vivencia ao exercer a docência na comunidade. Nesse sentido que o Projeto Magistério Indígena Tamikã foi concebido com a finalidade de “habilitar professores pra atuarem nos anos iniciais do fundamental, nas escolas de suas comunidades” (PROPIC. 2018).

4.1 QUANTO AO FORMADOR(A)

Cabe mencionar que o PPC do Projeto Magistério Tamî'kan traz em seu item 10 qual deveria ser o perfil do professor formador. Este é um dos pontos que trazemos para a discussão. O perfil do professor- formador segundo o PPC (2017), diz que:

- A. Ser comprometido/a com os Povos Indígenas e ter competência pedagógica, para assessorar o professor indígena (cursista), no serviço às comunidades;
- B. Ter capacidade e estímulo ao uso cotidiano, ensino e desenvolvimento das línguas indígenas e/ou do português nos cursos e na prática escolar;
- C. Respeitar os direitos e conhecimentos indígenas (saberes) como válidos e diferenciados.

Figura 14 - Formatura de 138 discentes indígenas do PMIT



Fonte: ASCOM/SEED, 2018

Esses são alguns dos principais requisitos que o professor formador deveria ter para ministrar aulas no Magistério Indígena Tamî'kan, como já mencionado a escolha foi feita a partir de entrevistas realizadas pela empresa que ganhou a licitação para prestação de serviço para o Magistério Tamî'kan. A formação de professores indígenas ainda se distingue como um desafio para os normas educativas, uma vez que, uma das funções do professor indígena é para auxiliar em suas comunidades a reflexão crítica e oferecer os vários conhecimentos que permeiam no cotidiano da educação escolar.

Nesta versão do PMIT, o que se pode notar que os a grande maioria dos professores possuíam os requisitos básicos para lecionarem as aulas, e outros não tinham essa experiência como é descrito no perfil do professor formador, no que gerou um certo desencontro com a realidade vivenciada pelos cursistas.

Quando se trata da formação do professor- formador, a avaliação feita pelos egressos, em sua totalidade todos afirmaram ser muito boa, por terem adquirido conhecimentos e aprenderem a lidar com crianças, e apenas um (E6) indicou com clareza que aprendeu a elaborar os planos de aula e outros planejamentos. Tais repostas nos conduzem a reflexões acerca do domínio de instrumentos básico como elaboração de planos de aula, de ser professor pesquisador, pois enquanto profissional da educação, docente que atuou em sala de aula nas comunidades e no Tamî'kan, percebe-se que na prática uma das dificuldades é realização de planejamentos que sejam exequíveis.

Vemos essa dificuldade em relação ao item “Ser comprometido/a com os Povos Indígenas e ter competência pedagógica, para assessorar o professor indígena (cursista), no serviço às comunidades”. Vejamos e analisamos este ponto, temos bastante professores que pesquisam sobre a educação escolar indígenas, mais no que tange conhecer e vivenciar a realidade, temos poucos professores formadores, e podemos citar que o próprio sistema exclui os nossos professores- formadores indígenas, uma vez que a sua escolaridade é apenas com superior, poucos temos no estado professores com título de mestre e doutores indígenas e que sejam do quadro efetivo, para atender a formação inicial e continuada de um curso de formação docente, não esquecendo de mencionar que temos carências em algumas áreas, como as específicas para atender essa demanda.

É necessário que o corpo docente (professor formador) tenha a competência e habilidade de formar o professor indígena, na perspectiva de uma educação escolar indígena, partindo da concepção de que a compreensão do mundo e a construção do conhecimento se dão de forma étnica integrativa entre as diferentes áreas do conhecimento. Se o corpo docente, em sua totalidade, não compreender que a formação intercultural está pautada na diversidade de culturas, nas riquezas de conhecimentos, saberes e práticas a elas associadas, não está contribuindo para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas.

4.2 PERFIL DO PROFESSOR INDÍGENA (EGRESSO)

O Curso magistério indígena - Tamî'kan visa à formação, na função de Magistério, aos indígenas indicados pelas comunidades, com maioria já exercendo atividades pedagógicas nas Escolas Indígenas. Neste sentido o curso de Magistério garante um processo teórico-prático de qualidade, que habilita o indígena a atuar em sua comunidade como educador (dando continuidade à educação tradicional indígena) e gestor (contribuindo na administração da comunidade educativa). Para o desempenho eficaz desta função o educador-gestor deverá ter o seguinte perfil:

- A. Ser indígena e comprometido com a causa indígena; reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente àquela comunidade/ Povo Indígena onde funciona a escola;
- B. Ser indicado e apoiado pelas comunidades por meio de suas formas de representação política;
- C. Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades, defender seus princípios, saber dialogar com as lideranças, pais e alunos;
- D. Ser criativo, crítico, comunicativo, dinâmico, mediador e articulador cultural das informações entre seu povo, escola e a sociedade não indígena;
- E. Tornar-se progressivamente um investigador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e junto à sociedade não indígena;
- F. Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas lingüísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para transmissão e reprodução social da comunidade;
- G. Respeitar e incentivar a investigação e o estudo dos conhecimentos relativos ao Povo Indígena e ao meio ambiente;
- H. Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres dos Povos Indígenas no processo pedagógico diferenciado;
- I. Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes: (didáticos, pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função de magistério.

A formação dos professores indígenas nas últimas décadas representa para os povos indígenas uma conquista legal, social e um compromisso com a difusão da cultura indígena, construção da autonomia e emancipação dos povos. O PMIT, por si só, já se constitui em uma importante ferramenta para formação política dos professores.

Sabemos que o projeto é fruto dos movimentos indígenas e se apresenta hoje como uma forma política de estado, visto que, em outros momentos da história, a formação foi realizada pela igreja ou outras organizações, ou então de forma inclusa.

Um dos aspectos é a valorização da língua materna, que reforça a premissa deste saber, nesse sentido a matriz curricular do PMIT obedece aos preceitos da LDBN, as orientações de mais documentos para educação escolar indígena. Contudo percebeu-se que não há equidade entre a língua portuguesa e a língua materna. A língua portuguesa sobrepõe a língua materna, inclusive em carga-horária.

O curso em seu projeto nos afirma que será trabalhado a partir dos princípios da educação indígena, respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem, valorização da língua materna indígena e diálogo intercultural, bem como da socialização tradicional dos conhecimentos (PROPIC, 2018) ao afirmar essas características, o que foi percebido na fala dos egressos que não atendeu as expectativas na formação dos mesmos, pois o curso não disponibilizava de professores formadores falantes das línguas maternas insuficientes para os povos que ai estudavam.

O que gera uma contradição, uma vez que a educação escolar indígena tem como característica o bilinguismo e o multilinguismo e as aulas foram todas ministradas em Português, mesmo quando aplicado os módulos de línguas. Sendo uma das fragilidades do projeto, fazendo-se necessário uma reflexão dos povos indígenas sobre o papel da língua materna e qual sua prioridade nos cursos de formação de professores indígenas.

Além da hegemonia das línguas Macuxi e Wapixana, nesse sentido, há uma dificuldade na execução do projeto em promover a formação bilíngue em todas as línguas que estavam envolvidas no processo, a exemplo dos egressos Wai- Wai e Yekuana, que não tiveram tradutores permanentes durante as etapas das aulas presenciais. A CF/1988 no Capítulo VII - Dos Índios, art. 231 tem a seguinte redação: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam,

competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Assim, questiona-se se 120 horas constantes no projeto são suficientes para formar um falante de língua materna? Observa-se que a língua materna para o indígena tem caráter de construção e afirmação de identidade. A língua materna é um instrumento de preservação da identidade e da cultura indígena. Os cursos de formação de professores devem incentivar e dar tratamento diferenciando ao ensino dela. Segundo Câmara Jr. (1979, p. 230): "A língua é o mais forte traço cultural que identifica um povo; tudo o que a cultura possui se expressa através da língua. A língua a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo".

Ao trata-se dos aspectos positivos e significativos durante a formação, novamente são destacados os conhecimentos adquiridos sem aprofundamento de quais seriam fatos tais conhecimentos na prática. Mas trazem para este contexto a capacidade de união das etnias em favor da educação, podendo elas compartilhar espaços comuns e experiências em salas de aula. Neste ponto, deve-se pontuar que as diferenças culturais se anulam ou desaparecem para que haja convivência, mas o que ocorre a legitimidade e o respeito entre elas. É óbvio que na prática diária observada sempre a implicitamente nos espaços comuns e em sala de aula uma cultura se sobrepondo a outra, não pela força, não por tentativa consciente de submissão, mas pelas vivências forma de expressão.

Considerando por exemplo os povos Macuxi e Wapichana do lavrado que têm um histórico de contato e de relações com não indígenas há mais tempo, se observa mais capacidade de expressão oral e participação em sala de aula, quanto as etnias de menor contato ou de comunidades de difícil acesso, além das dificuldades com a língua portuguesa, se não estimulados, têm sua participação prejudicada. Sendo necessária, portanto, que haja em todas salas de aula, nas reuniões, encontros e demais atividades, tradutores e interpretes auxiliando no processo de compreensão e estímulos a participação efetiva.

Ainda no quesito aspectos negativos, os egressos 1, 5 e 6, apresentaram situações como a dificuldade de diálogos entre e com os coordenadores regionais e a falta de acompanhamento, o que acaba gerando a falta de compromisso dos próprios indígenas em formação. O E5 mesmo tendo respondido que sua formação foi muito boa, no decorrer do questionário acabou por apresentar que os conteúdos não atenderam de fato a realidade do trabalho cotidiano do professor.

Considerando o professor como um agente transformador da realidade e diante de tal resposta, sabendo que a mera reprodução da educação escolar sem ideias críticas e disposição para fazer efetivar as legislações que tratam da educação escolar indígena, bem como sem as bases para atender a realidade fica difícil atender aos direitos exigidos pelo movimento e pela luta indígena, e introduzindo figuras reproduzidas de uma educação que continua integradora e colonialista. Mas objetivo da escola indígena perpassa por outros conceitos e aspectos em favorecimento da autonomia de ser quem se é, e o fortalecimento da identidade histórico cultural, tradicionais e costumes do povo ao mesmo tempo em que dialoga com se apropria de conhecimentos externos em favor do povo indígena.

De acordo com Xavier (2016), “esse é o objetivo das escolas indígenas, onde o que deve ser ensinado não se relaciona apenas ao passado vivido pelo nativo, mas também seu papel em cultivar a identidade cultural”. Daí a importância da formação de professores indígenas, como forma de se garantir a qualidade sociocultural do ensino e da aprendizagem nestas escolas, faz-se necessário ter a sua frente, como docentes e como gestores, os próprios indígenas pertencentes a suas respectivas comunidades (PARECER Nº 06/2014/CNE/CEB, p. 03).

Desta forma, o professor indígena formado no Magistério Tami'kan deverá possuir sólida formação para atuar como profissional do magistério, possibilitando um intercâmbio cultural e linguístico, permitindo aos seus alunos indígenas a reelaboração e reciprocidade de sua cultura junto a seu povo. (PPC, 2018, p. 43).

Portanto, para que o professor possa realizar esse trabalho, ele deve compreender o processo de educação indígena e a educação escolar indígena, sempre objeto de reflexão e debate entre educadores, lideranças, organizações e movimentos indígenas.

O papel social do professor requer uma visão política, visto que ele é um formador de opinião, seu olhar tem que ir além do pedagógico, não basta só saber ensinar, o ato de educar é um ato político. Assim, no que se refere “à educação, observou-se que os referenciais para educação precisariam ser considerados à luz de outros posicionamentos, devido à solicitação emanada das vivências da própria escola e sociedade [...]” (LIMA, 2010 p. 10).

Para uma atuação docente holística, o professor deve compreender as duas dimensões do processo o da aprendizagem e o institucional. Daí a importância de o

curso realizar um trabalho mais aprofundado sobre avaliação educacional e institucional.

A formação do professor indígenas nas últimas décadas representa para os povos indígenas uma conquista legal, social e um compromisso com a cultura e autonomia dos povos indígenas. Um importante desafio para esta ação é a criação de mecanismos institucionalizados de avaliação da formação dos professores indígenas, de maneira participativa, em que tanto cursistas quanto representantes da comunidade possam avaliar o percurso da formação relacionando-a ao perfil do professor desejado pela comunidade e às necessidades e interesses do ensino intercultural.

Um sistema de avaliação contínuo e participativo possibilita redirecionamentos e a dinamização da formação para que se atendam os projetos de sustentabilidade socioambiental da comunidade. O saber político mostra-se também no eixo de formação em gestão escolar no qual contatamos na prática durante o período em trabalhamos no Centro Estadual de Formação e, pude ministrar a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino e Gestão da Educação Escolar Indígena, o interesse dos cursistas em conhecer os documentos normativos, legislação e direitos indígenas.

Com essa base de conhecimento, eles conseguiram compreender o que era um processo de educação escolar indígena, e sobre tudo a diferenciação da educação indígena para a educação escolar e como ele poderia estar buscando mais direitos para poderem trabalhar em prol de suas comunidades. Pois as diretrizes da Educação Escolar Indígena devem ser realizadas pelo seu povo. Nesse sentido um curso de formação de professores indígenas segue a preposição ofertando um eixo de formação em gestão.

Partindo dessa análise, é que o professor conseguirá realmente conhecer e se constituir de uma educação específica e diferenciada, pois o caráter formativo é de suma importância para os projetos, cultural, econômicos socioeducativos e políticos dos povos indígenas.

Compreendemos que o projeto precisa ser revisado em vários aspectos, pois deixou a desejar no que se refere as escolas multidisciplinar e a língua materna, pois aparece na fala dos cursistas de forma incisiva que foram trabalhadas de forma muito superficial.

Vemos ainda, que um dos maiores desafios dos cursos de formação de professores está no campo pedagógico, é concretizar teoria e prática. Princípios que devem estar presentes nos processos metodológicos dos cursos de formação de professores indígenas. Visando desenvolver competências teórico-pedagógicas para o fazer docente.

4.3 INFRAESTRUTURA

Quando se trata da temática administrativa e organizacional se indica, por sua vez em implantar, organizar e manter um Centro Pedagógico Indígena na região e comunidade indicada pelas organizações, com estrutura apropriada e adequada à realização da Formação dos Profissionais Indígenas aos Cursos de Formação Inicial e Continuada a exemplo do PMTI.

Ao tratarmos sobre espaço físico-estrutural do ambiente onde ocorriam as aulas, foi nos apresentada pontos positivos e negativos, esclarecemos que o CEFORR, não foi pensado para alojar alunos, nem pensado para atender especificidades em que em dados momentos as etnias pudessem ter seu próprio espaço. Porém foi o local que foi determinado para acontecer as aulas e o alojamento dos cursistas.

Vale ressaltar que a ausência de um lugar específico gerou dificuldades em um complicador, muitas vezes, até o comprometimento a execução das etapas. A execução do PMTI se deu na capital Boa Vista, no CEFORR, e na Escola Estadual Barão de Parima.

O número de 200 cursistas também foi um entrave na alocação de um espaço adequado que comportasse o quantitativo e acolhesse as especificidades dos cursistas. A capital é extremamente urbana, não possui um espaço com as características da população indígenas. O CEFORR, teve alguns espaços adaptados para que pudesse receber os cursistas.

O relato dos egressos é de que **“poderia ser melhor [...] especialmente quanto aos alojamentos e da alimentação”**. Uma característica nossa enquanto indígenas é que quando saímos de nossas comunidades, somos acompanhados de nossos familiares, neste aspecto além dos 200 cursistas, as mães sempre traziam seus filhos e, quando paridas, traziam o marido, uma criança mais velha ou outro

parente para cuidar do bebê enquanto estavam em sala de aula o que causa incomodo por não terem lugares específico para alojamentos.

Uma das alternativas encontradas pela equipe em relação as crianças, foi criar um ambiente com o apoio da gestão e dos servidores voltado a ocupação e desenvolvimento, ou seja, uma sala onde as crianças poderiam ter acessos a livros e revistas infantis, brinquedos e jogos, papel, lápis e canetas para desenhos, e uma televisão. Uma servidora responsável pelos cuidas na sala e com as crianças. Cabe pontuar que quando as mães tinham bebês e outro filho mais velho, o mais velho sempre ficava responsável por cuidar do menor, sendo bem comum ver crianças de 05 a 10 anos cuidados de bebês.

Figura 15 - Espaço físico do CEFORR



Fonte: blog do CEFORR, 2016

Sobre alimentação nas duas primeiras etapas a alimentação era fornecida pela empresa vencedora da licitação, alimentação essa que já chegava pronta (marmitex), no qual não correspondia os hábitos alimentares cotidiana.

Para nós povos indígenas o ato de se alimentar é uma ação de compartilhamento, é mais que alimentar o corpo, são momentos de trocas de saberes e afirmação de identidade e história. Portanto, é necessário pensar e organizar estrutura de cozinha e copa que atenda tal demanda, preferencialmente com alimentação elaborados por pessoas indígenas.

Figura 16 - Refeitório do CEFORR



Fonte: blog CEFORR, 2017

O momento de realização de cada etapa do curso possibilitou aos cursistas um espaço de debate, transformando em espaço democrático participativo, no qual ao longo do curso foram realizados momentos de reflexão e de avaliação sobre as condições em que se acontece a formação propriamente dita e sobre as condições que acontece a educação escolar indígena no Estado.

4.4 DIALÓGO INTERCULTURAL: INTERAÇÃO E TROCA DE SABERES

Formar professores indígena com habilidade de diálogo que promova a interlocução entre comportamentos e conhecimentos distintos têm sido discussão entre as formações de docentes indígenas, além que de o contexto político e pedagógico é de suma importância no processo dessa construção do dialogo intercultural, mediando e articulando os conhecimentos e saberes, gerados na estruturação e organização de novos saberes e práticas.

Figura 17 - Alunos na apresentação do Sábado Cultural



Fonte: Ineide Messias, 2017

O diálogo cultural fundamenta-se na produção da inteligência do homem a partir de seus costumes, leis, religiões, crenças, valores sociais, e as pessoas demonstram através de seus sentimentos, pensamentos e ações no seu cotidiano. Esses saberes são transmitidos de geração em geração e se constituem como identidade que caracteriza um povo, uma sociedade.

Nessa perspectiva, compreender que para assumir uma postura intercultural e, também um diálogo nessa direção o professor indígena, precisa apreender a essência dos processos em que está envolvido socialmente e historicamente, de modo que, a interculturalidade embasará sua prática docente frente ao contexto de diferenças e desigualdade dentro próprio cenário dos povos indígenas.

Além disso, cabe destacar que mesmo os egressos trazendo a importância da troca e compartilhamento de saberes entre as etnias, as diferenças culturais em algum momento sempre geram conflitos, seja no tipo de alimentação que atende, no uso e organização que dá aos espaços, no entendimento das atividades e aulas, fazendo com que os professores formadores. Os eventos culturais realizados na formação com a presença da arquitetura indígena, comida, artesanatos e grafismo indígena. Os trabalhos de história oral, conhecimento repassado pelos anciões das comunidades, valorização dessas práticas.

O Sábado Cultural foi uma saída no qual a equipe gestora do Magistério teve para mostrar aos alunos que estão se formando, como trabalhar dentro de um tema, como a partir dali ter outros olhares, inclusive da própria cultura, que no projeto nós

tínhamos todos os povos de Roraima. A concordância em maioria com estes critérios apresenta um processo de valorização da sua identidade e da luta de resistência para não perder este direito à língua.

As falas extraídas, demonstram que os egressos assumem o discurso intercultural da interculturalidade e seu papel social, ou seja, a comunidade espera desse professor que possa conhecer e ter saberes que os permitam dialogar, e ter responsabilidade nessa construção. Para Candau (2010) “[...] a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre diferentes saberes e conhecimentos [...] (p.764). Reforçando Urquiza et Nascimento (2010) afirma que, “mais especificamente o professor indígena, neste novo modelo, passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada “sociedade nacional” (p.46).

Nessa análise é possível perceber que o papel do professor indígenas ainda é um papel social complexo, pois implica acima de tudo se reconhecer culturalmente e, também se reconhecer no contexto multiétnico. O discurso da interculturalidade é recorrente nas falas, mas um discurso muito do que está posto nos documentos oficiais, principalmente na legislação, uma interculturalidade focada nas diferenças culturais e direito humano.

Assim, a concepção de interculturalidade é assentida ainda como direito resultado da resistência e das lutas dos movimentos e lideranças indígenas, a conquista de direitos que foram usurpados num passado não tão distante como: a língua, a cultura os hábitos e crenças.

4.5 ENSINO DIFERENCIADO E COMUNITÁRIO

Os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme informa a legislação nacional que fundamenta a Educação Escolar Indígena e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), a coordenação nacional das políticas de educação escolar indígena é de competência do Ministério da Educação (MEC), cabendo aos Estados e Municípios a execução para a garantia deste direito dos povos indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998, p.25) ressalta que a escola indígena deve ser específica e diferenciada desde sua concepção e planejamento “como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena”.

A educação indígena diferenciada e de qualidade, é garantida ainda pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002) que conclama os governos membros a reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, possibilitando o ensino ministrado também na língua indígena, a formação de membros desses povos e a participação na formulação e execução de programas de educação de modo a atender as suas necessidades particulares, abrangendo sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas as suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. Trata-se de uma proposta que visa romper com a concepção de educação massificadora em defesa de uma educação que respeite a diversidade cultural.

Em geral nós povos indígenas de Roraima, vemos que a comunidade indígena como um local de socialização coletiva de suas culturas, costumes e língua. Neste sentido, os significados atribuídos à vida social, política e educação não podem ser facilmente compreendidos sem levar em consideração práticas, contextos de localização, língua, cultura de cada povo e cada comunidade. São espaços como esses que os egressos participantes dessa pesquisa vivem.

Conforme nos informou a gerente da Educação Indígena do CEFORR, a formação no magistério tem sido essencial para o estímulo a continuação dos estudos, visto que grande parte dos egressos do Tami'kan já está cursando o ensino superior.

A escola indígena desempenha um papel fundamental no processo de reflexão e construção de conhecimentos sobre a realidade interétnica. Nesse sentido, os cursos de formação de professores indígenas devem propiciar o alargamento da visão de análise e síntese do professor em relação à realidade vivenciada por ele em sua comunidade ou em cada povo.

A educação comunitária e diferenciada se dá por meio dos saberes culturais, vem expressamente como um dos seus objetivos, sendo uma forma dos povos indígenas chamarem a atenção para a conquista de um direito constitucional, que é o de ser diferente e ao mesmo tempo específico.

Para nós povos indígenas a educação específica e diferenciada representa uma educação voltada para nossos interesses e necessidades dos mais diversos povos e comunidades, caracterizando por uma educação pensada, gerida com as especificidades de cada povo, no qual vem promovendo a autonomia em relação a construção de nossas escolas.

Podemos analisar que os egressos reconhecem que a educação comunitária e diferenciada é um instrumento para o fortalecimento dos conhecimentos específicos, possibilitando a interculturalidade, diferenciação, a especificação e o bilinguismo, remetendo a vários tipos de educação escolar indígena das múltiplas realidades socioculturais.

4.6 MULTISSÉRIES

Nas Escolas indígenas em Roraima as classes multisseriadas são caracterizam-se por reunir em um mesmo espaço físico diferentes séries que são gerenciadas por um mesmo professor. São, na maioria das vezes, única opção de acesso das comunidades indígenas ao sistema escolar. As classes multisseriadas funcionam em escolas construídas pelas próprias comunidades, ou ainda em igrejas, barracões comunitários, sedes de clubes, entre outros espaços menos adequados para um efetivo processo de ensino-aprendizagem.

No que tange o curso Magistério Indígena Tamî'kan, é necessário informar que a matriz curricular não aponta disciplinas ou temas contextuais para desenvolver a didática específica para classe multisseriada, tão pouco buscou-se sugerir uma proposta pedagógica para atender essa demanda. Pois a perspectiva, em trabalhar com classes multisseriadas é desafiador para os docentes e durante a formação, os professores não são orientados para atuarem nesses espaços, os quais necessitam de uma organização e tempo.

Sabemos que salas multisseriadas possibilita sim, uma socialização, uma transmissão de conhecimento, desde que esse professor possa ter uma formação minimamente adequada para essa realidade, quer seja na vinculação das crenças e valores, quer nas interações de seus sujeitos, nas relações sociais com a comunidade e nas rotinas que se manifestam na intensidade do espaço escolar.

4.7 QUANTO AO CURRÍCULO: AVANÇOS E A NECESSIDADE DE REVISÃO CURRICULAR

Na análise do PMTI buscou-se compreender as nuances do projeto quanto a estrutura, contextualização, currículo e matriz curricular, metodologia e avaliação. Com relação a questão pedagógica e de gestão, sugeriram melhor qualificação dos professores formadores e que esta formação dialogue com a realidade dos povos indígenas, e que falem as línguas maternas. Estas respostas traduzem mais uma vez a necessidade de aproximação com a realidade das comunidades. Por outro lado, evidencia uma falta no processo de formação que é gritante na prática, a ausência de um quadro suficiente de professores efetivos para atuação no Magistério Tamî'kan. E revela mais ainda, que os professores indígenas com ensino superior, que falem a língua materna, vivenciem o dia a dia da comunidade, para suprir tais demandas ainda são insuficientes.

A matriz curricular do curso traz no núcleo pedagógico 24 disciplinas, totalizando 982 horas aulas. Este núcleo é composto por disciplinas específicas profissionalizantes do magistério, tendo por objetivo preparar o professor para o fazer docente, com vistas às boas prática e práxis pedagógicas.

Neste eixo tem-se: a Didática Geral, Didática da Alfabetização e Didática da Língua Portuguesa e Indígena, Pesquisa e Ensino de Matemática, Pesquisa e Ensino de Línguas, Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil, Noções Básica de Linguística e Pesquisa e Ensino de Artes. Disciplinas indispensáveis para formação para construção do marco teórico do professor e também para construção das práxis reflexiva.

Os conhecimentos adquiridos por meio destas disciplinas possibilitam ao professor o saber pedagógico e sobre a o uso desses saberes na aplicação desses métodos, contribuindo pata uma aprendizagem mais significativa.

As disciplinas Fundamentos e Metodologia da Educação Especial e Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tratam das metodologias de ensino da educação básica, que necessitam se fazer presentes na formação de professores, visto que a sala de aula é plural, multicultural e inclusiva.

É importante enfatizar que o processo de formação de professores, as didáticas e metodologias são disciplinas integradoras de conhecimento, que congregam o que ensinar como ensinar, e essa formação pedagógica permite ao professor a construção

e reconstrução do saber ensinado. Em geral os cursos de formação ainda estão presos nos modelos tradicionais de formação, onde a prática se dá somente no momento de estágio.

No PMTI o estágio tem a carga horária de 420 (quatrocentos e vinte) horas, conforme a legislação. Sabemos que o estágio é importante pois o cursista tem para se aprofundar nos conhecimentos e habilidades da área estudada, pois o estágio contribui para uma contextualizada e promoverá uma reflexão ao professor.

Já a análise feita a partir das falas dos egressos, quanto a mudanças na matriz curricular do curso, destacam que elas devem acontecer também no âmbito administrativo responsável pela contratação de professores- formadores, e de cunho pedagógico quando se trata de formação pedagógica do professor. Pimenta (2002, p.24) diz que para "ensinar não basta só a experiência, é preciso ter saberes pedagógicos e didáticos" tomando a prática como ponto de partida. E, isso os egressos estão apontando.

O professor na comunidade indígena tem papel de líder, uma liderança que exerce a função de mediador entre os saberes universais e indígenas, De acordo com Grupioni (2006, p. 24), ele "têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes."

É inegável que a equipe gestora buscar fazer com os momentos de cada etapa do curso seja espaço de debate entre os cursistas e, devido ao encontro de diversas povos e comunidades, o curso mesmo com baixo investimento por parte do governo, através da equipe gestora procura proporcionar um espaço de democracia participativa. Mas que pelas respostas dos egressos ainda tem sido insuficiente.

Estas percepções precisam ganhar destaque, pois é fundamental que tanto os alunos, os egressos e a equipe de execução possam expor os desafios, dificuldades e apresentar possíveis sugestões. Assim como mesmo sendo de 2018, o PROPICC precisa ser reformulado e ter suas ementas pensadas pelos interessados, contemplando as organizações indígenas, profissionais da área e principalmente pelos alunos que vivenciam a realidade da formação e sentem as dificuldades, bem como dos egressos que após suas experiências de formação e posterior aplicação nas salas de aulas podem apresentar o resultado na prática, que é o que este estudo apresenta como objeto.

Na prática docente, pós-formação, os egressos trazem situações cotidianas para as quais o curso colaborou positivamente com relação as práticas pedagógicas, preenchimento de diários de classe, o trato e o cuidado no ensino de crianças, ajudando a melhorar a didática aplicada. Assim como o reflexo do respeito conquistado enquanto liderança com formação na comunidade, como se observa na resposta de E6, “[...] me preparou para atuar na sala de aula trabalhar com alunos 1º ao 5º ano contribuiu na elaboração de planejamentos, contribui a ser liderança ser pesquisador de trabalhos e estudos nas elaborações de atividades.”

Em contraponto, essa afirmativa não se aplica ao E2, que acredita que com relação a alguns conteúdos, estes não atenderam de fato a prática do seu trabalho. A partir da afirmativa de ambos é necessário ponderar que existe aqui necessidade de adequar as disciplinas, considerando que E2 é da etnia Taurepang e E6 Macuxi.

Diante disso, podemos analisar seguindo a matriz curricular, que de fato não está adequada para o curso, evidenciando a necessária revisão da matriz curricular, de modo que tanto os professores formadores como a própria equipe de gestão esteja sensibilizada e compreenda tal situação, pois trabalhar para um curso que seja específico e diferenciado, para o contexto sociolinguístico, para a prática do chão da escola, exige como vimos, mais que formação, mas a avaliação constante de um projeto cujas ações impactam diretamente as comunidades e povos indígenas.

A equipes gestora também destaca a falta de profissionais formadores no quadro, e com conhecimentos e experiência com a educação escolar e formação indígena. Salaria ainda que foram contratados professores que não atendiam aos pré-requisitos/perfil descrito no PROPICC e isso impactou profundamente o processo de formação, como podemos observar claramente no relato de GP:

Não dá para se trabalhar com professores. E mais o ideal é você trabalhar também com professores formadores que seja da instituição formadora que não sejam outros. Outros em momentos específicos podem vim como o colaborador mais de uma certa forma em alguns momentos como palestrante é que possa contribuir de uma forma menor, mas para ser professor formador ele tem que ser professor efetivo da instituição formadora (GP).

Como não há previsão de um corpo docente efetivo que proporcionem a construção relações que perdurem o curso inteiro, de modo que os alunos referenciais que estejam a disposição durante períodos que não estejam em sala de aula, para que as dúvidas na prática sejam sanadas. Os recortes acima destacam a relevância

das questões didáticas e pedagógicas e do início da compreensão do papel do professor indígena e seu ofício junto à comunidade.

Para a concretização do objetivo, o currículo do curso propõe o eixo disciplinas, marcado pelas imprescindíveis componentes curriculares dos cursos de formação de professores. Componentes estes que dão conta do fazer docente, com vistas ao processo ensino aprendizagem. Além do eixo pedagógico, o curso apresenta uma lista de disciplinas obrigatória ao Ensino Médio. Disciplinas de conhecimentos universais que possibilitam ao professor cursista uma visão global e holística da sociedade não indígena.

Quando o egresso (E1), aborda sobre a produção de material didático na Língua Materna vemos que o específico e diferenciado nos remete ao entendimento da existência dos vários tipos de educação escolar indígena e também das múltiplas realidades socioculturais locais regionais experiências por cada povo ou comunidade indígena, produzidas a partir do seu material didático. O curso de Magistério Indígena traz a responsabilidade de desenvolver competências e habilidades voltadas para a construção e produção de material didático específico para seu povo e que lhes dê sustentação teórica e metodológica.

Um dos aspectos é a valorização da língua materna, que reforça a premissa deste saber, nesse sentido a matriz curricular do Curso Magistério Indígena Tamî'kan, obedece aos preceitos das diretrizes educacionais, as orientações de mais documentos para educação escolar indígena característica o bilinguismo.

Contudo percebeu-se que não há equidade entre a língua portuguesa e a língua materna. Sendo uma das fragilidades do projeto, fazendo-se necessário uma reflexão dos povos indígenas sobre o papel da língua materna e qual sua prioridade nos cursos de formação de professores indígenas.

O Egresso 6, em sua fala diz: *“contribui a ser liderança ser pesquisador de trabalhos e estudos nas elaborações de atividades”*. Para atingir esse objetivo, além das disciplinas de formação científica como: Iniciação a Metodologia de Pesquisa, Filosofia, Sociologia e Etno-pesquisa, o curso estimulou a articulação entre ensino e pesquisa, ao introduzir a "sábado cultural", um momento de culminância e apresentação dos trabalhos produzidos durante cada etapa do projeto e também o trabalho de conclusão de curso (TCC).

O saber científico é um conhecimento que deve estimular o professor a repensar sua prática, seu papel social e sua função na escola como peça chave na

construção dos conhecimentos e na transmissão das informações (PPC, 2017, p.25). A Etno-pesquisa ganha importância no currículo por seu caráter investigativo auxiliando o "professor-cursista" a realizar uma descrição dos significados de um grupo ou fenômeno social, de forma que ele possa junto com seus alunos interpretar os significados das práticas sociais ocorridas na própria comunidade.

Nesse sentido, "a escola indígena deve ser espaço de pesquisa, de produção de conhecimento e de reflexão crítica por parte de todos que participam dela" (RCNEI, 2013, p.43). Assim, há no projeto a explícita intenção de formar um professor pesquisador e também de incentivá-lo ao autoconhecimento do seu grupo social, além de estimular o etndesenvolvimento e estudo etnoracial.

No que tange as línguas maternas, percebemos que as respostas da equipe gestora confirmam a respostas dos egressos, quando trata do ser falante de língua materna, em relação à ao objetivo geral do Curso Magistério Indígena Tamîkan (PPC, 2017, p. 23), ele garante habilitar os professores segundo a concepção específica bilíngue (multilíngue) e interculturalidade. Percebemos que tanto os egressos e equipe gestora, afirmam que houve uma lacuna, e não terem alcançado com êxito a formação para esses professores. A língua materna indígena é uma das chaves que possibilita o conhecimento cultural dos povos indígenas, TEIXEIRA (2004, p. 293). Sobre a interculturalidade e bilinguismo e multilinguismo, havia as sextas e sábados culturais¹⁷, evento que oportunizava a prática social, numa abordagem intercultural, o objetivo era fazer o cursista compreender a construção e reconstrução da identidade e preservação da cultura, costumes tradições e língua.

A formação de docentes indígenas impõe demandas e novos sentidos ao processo de ensino, capacitação e habilitação de professores alunos, professores formadores e gestores, que necessariamente precisam considerar as diferenciações da educação escolar indígena da escolarização convencional, valorizando a participação social nos projetos pedagógicos e nas ementas para que reflitam a realidade das etnias. Assim, nos norteando pelo que afirma Silva (1999), de que a escola é,

[...] um instrumento decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades. O desafio que se coloca é o de pensar as escolas indígenas em seus limites

¹⁷ Sobre as sextas e sábados culturais, há a flexibilidade de ser um dos dois dias de modo a adequar o evento ao contexto das aulas de modo que não interferisse nas aulas.

e suas possibilidades, dentro da realidade atual, cada dia mais norteada por tendências homogeneizadoras e globalizantes. (SILVA, 1999, p. 64).

Portanto, além de profissionais que ministrem aulas, ter professores críticos da realidade, cientes de que o sistema é quem precisa adequar-se aos povos indígenas e não o contrário, e que muito mais que assegurar o direito ao acesso e permanência a formação docente – que como vimos ainda é permeada de desafios, é fundamental a formação continuada para todos os envolvidos no processo.

Diante dos resultados e da discussão elaborada, é evidente que o Projeto Magistério Tamî'kan enquanto documento foi pensado e elaborado de forma participativa, mas não integralmente, deixando as ementas em aberto para serem interpretadas ao modo de quem visualiza. É um projeto que traça agrega importantes ferramentas dos marcos legais para a sua implementação, mas na sua execução não consegue atender de fato os objetivos a que se propõem, seja por causa da estrutura física e logística, pela dificuldade dos discentes em compreender conceitos a partir língua portuguesa, pela falta de acompanhamentos das coordenações de demais lideranças envolvidas, ou pela ausência de professores formadores que atendam ao perfil recomendado, seja pelo descaso no que tange ao investimento do Estado e dos governos para oferecer condições.

Ao analisar o currículo proposto no PPC (2017) identificam-se disciplinas comuns ao ensino médio regular, com a inserção da Iniciação Metodologia da Pesquisa, temas contextuais e disciplinas específicas do curso, assim como o estágio supervisionado, somando-se uma carga horária de 3.320 horas.

De acordo com a fala da equipe gestora percebemos que o currículo do Magistério Tamî'kan é desafiador visto que o professor indígena vivencia o exercer da docência na comunidade, tendo que construir diálogos entre o conhecimento universal e conhecimentos tradicionais de sua cultura.

Mas a grande e relevante questão é: em que medida, o currículo do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, dos anos de 2017 e 2018, está atendendo e/ou é adequado para formar professores que lecionam nas escolas indígenas em Roraima, visto suas especificidades e o necessário debate intercultural?

O currículo do magistério é organizado em temas contextuais onde são organizadas as disciplinas, e as aulas em etapas presenciais no CEFORR e multipresencial com estudos orientados, pesquisas e produção de material. Nesse

sentindo a organização curricular do PMTI foi pensada para que o professor indígena articulasse a educação indígena a educação escolar indígena.

Para os ingressantes do ensino médio a carga horária total do curso é 1.610 horas, distribuídas em 950 horas conteúdos de formação profissional de magistério; 120 horas relativas à parte diversificada; 420 horas corresponde a estágio e 120 horas de estudo, pesquisa e produção de material de memorial de formação profissional.

Para os cursistas com ensino fundamental a matriz apresentada consta da carga horaria de 3.320 horas, destas 2.780 são desenvolvidas de forma presencial e intensiva, nos períodos de férias e processos escolares e são assim distribuídas em 1.470 horas de conteúdos da Base Comum. Ao analisar este currículo percebemos que foi construído no aspecto da relação da educação formal e não-formal, e o PMIT é uma formação em serviço que propõe qualificar os docentes indígenas que atuam nas escolas da rede pública sejam elas nas esferas estadual ou municipal.

Mais uma vez reforçamos que o papel do professor na comunidade é transformar o conhecimento da criança indígena em novos saberes a partir do dia a dia escolar. Pois, o currículo do Projeto Magistério Indígena Tamĩkan, dos anos de 2017 e 2018, não atende na integra a formação, considerando as especificidades étnicas, a que se propõe, e precisa de adequações no projeto e principalmente na sua prática, pois não basta aprender aquilo que está proposto em uma grande curricular normativa, mas que seja uma formação pedagógica de fato contextualizada que deve dar conta principalmente da produção de material didático de acordo com a realidade sociocultural que está presente no cotidiano do professor para a educação escolar indígena.

Nas falas dos egressos podemos perceber que eles falam da relevância do PMTI, no quesito da dimensão pedagógica, pois é esta que prepara de fato para o fazer docente, o desafio mencionado é da construção e produção e material didático e não bastar só a vontade, é necessário um arcabouço teórico e prático para esta produção.

Outro aspecto relacionado a formação pedagógico, que ainda é muito carente em especial do PMTI é a parte teórica e prática para que esses egressos possam construir o Projetos Pedagógicos- PP de suas escolas é uma das “falhas” que os professores relatam dificuldades.

No que tange os saberes culturais diante da fala dos egressos, percebe-se que a formação do professor indígena é uma ferramenta potencializadora para construção e reconstrução da identidade e preservação da cultura, pois esse professor carrega a missão de um agente cultural, pois eles mantem a sua cultura. Sua identidade, suas crenças seus conhecimentos tradicionais e seus valores.

Ainda em relação à valorização da língua materna, faz-se necessário uma reflexão ao multilíngüíssimo, o projeto comportou várias etnias, portanto não poderia usar o critério das línguas majoritárias (macuxi e wapixana), se a língua é objeto de construção de identidade, teria sido interessante um trabalho voltado para a perspectiva multilíngue, respeitando a diversidade etno-cultural que foi um dos pontos da relevância do projeto: a capacidade de reunir em um mesmo espaço o diferente e o específico.

Contudo no pressuposto da valorização da língua materna, percebemos que há fragilidades. Diz-se do ensino bilíngue, há uma sobreposição da Língua Portuguesa em detrimento da língua materna uma carga-horária de 120 horas de língua materna contraposição a 320 horas de Língua Portuguesa. Sendo um ponto a ser discutido e revisto, pois, o projeto tem como um dos objetivos a valorização da língua materna.

Há uma dificuldade na execução do projeto em promover a formação bilíngue em todas as línguas que estavam envolvidas no processo. A CF/1988 no Capítulo VII - Dos Índios, art. 231 tem a seguinte redação: "São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens" (BRASIL, 1988).

Observa-se que a língua materna para o indígena tem caráter de construção e afirmação de identidade. Sabe-se também, que o ensino de língua materna é um desafio, tendo em vista que, muitas línguas indígenas ainda não foram estudadas, existindo somente alguns falantes (os anciões) correndo o risco de extinção. Diante do exposto pergunta-se, uma carga horaria de 48 horas, são suficientes para formar um falante de língua materna, como consta no projeto?

A língua materna é um instrumento de preservação cultural e construção de identidade indígena. Os cursos de formação de professores devem incentivar e dar tratamento diferenciando ao ensino de língua materna, pois têm papel fundamental na luta pela preservação da cultura a partir da valorização dos conhecimentos dos anciões, da arte indígena e também da revitalização e preservação da língua materna.

Entre os desafios deste Projeto, está a necessidade de atenção às especificidades e interesses de cada povo indígena em relação a um ensino escolarizado que contribua para seus projetos de futuro. Por isso, as propostas pedagógicas e curriculares da formação docente devem ser flexíveis para incorporar novos interesses, novas áreas de conhecimento, conteúdos e suas conexões interdisciplinares.

O processo da educação escolar indígena e a formação de professores – enfatizando as peculiaridades e diversidade - caminham juntas ao movimento indígena, reforçando o papel do profissional docente como liderança e responsáveis junto as suas comunidades pelo fortalecimento cultural e das tradições e línguas maternas.

Conforme observado das falas tanto da equipe gestora e egressos que o curso precisa de uma reformulação na sua matriz curricular, pois o professor deve dominar as organizações das ações didáticas e metodológicas e compreender que o ensino é uma atividade complexa que exige de uma formação e habilidades técnicas pedagógicas, é preciso um conhecimento aprofundado do fazer docente.

Em observações no estágio docência do mestrado, pude perceber que os egressos do PMIT apresentam posturas em salas diferenciadas daqueles alunos que não foram alunos do projeto, por mais que pontos falhos eles se destacam em relação à formação pedagógica, percebemos então que há sim, um fator pedagógico diferenciado, que precisa de mais aprofundamento no processo formativo no PMTI.

Sabendo que as instituições formadoras devem garantir o acesso, a permanência e o êxito, assim como uma formação de qualidade. A partir dos questionamentos realizados por meio de questionários e entrevistas, tomamos como pontos de reflexão e análise as respostas obtidas.

CONSIDERAÇÕES

Entende-se que a pesquisa Desafios do Currículo do Magistério Indígena Tamí'kan: da teoria a prática intercultural dos participantes envolvidos no PMTI 2017-2018, resulta em uma contribuição para a área de formação de professores indígenas no estado de Roraima, em função da importância do papel do professor, apresentando uma produção científico-crítico-reflexiva do PMTI e sua contribuição para a construção da educação escolar indígena no Estado.

Em relação aos pontos selecionados Perfil dos formadores e dos egressos; Infraestrutura física; diálogo intercultural: trocas de saberes; Escola diferenciada e comunitária; as multisséries; Avanços e necessidades de revisão curricular, usados para análise do PMTI, à luz da formação têm-se:

A em relação ao perfil dos formadores, apontamos que é necessário formar os formadores indígenas dos professores, pois já temos algumas pessoas, para que haja de fato uma transposição daquilo que as lideranças e movimento indígena pensam para a formação docente. Pois, os formadores do próprio quadro do CEFORR, por mais que tenham pesquisas sobre a educação escolar indígena, não conhecem de fato a realidade. Além de tudo é necessário que estes professores possam ser do quadro permanente para que esses egressos possam ter um vínculo constante com os mesmos. É necessário que o PMTI possa ter professores formadores falantes das línguas maternas.

Enquanto o perfil do egresso é necessário que esse sujeito possa ter de fato um desenvolvimento durante e posterior a sua formação, em articulação com os eixos estruturantes do projeto, dando a eles essa aquisição do conhecimento científico-pedagógico para sua prática docente, possibilitando a aplicação de novas metodologias no cotidiano escolar.

Em relação à infraestrutura física, há uma necessidade que haja um Centro Pedagógico Regional para que aconteça as formações iniciais e de formação continuada, para que haja condições para que esses cursistas possam ter confortáveis para estudarem adequadamente, que haja laboratórios para que eles possam praticar os conhecimentos teóricos, que haja uma biblioteca com livros atualizados, os cursistas necessitam de laboratório de informática, para que eles

tenham conhecimentos básicos para acompanhar as novas tecnologias educativas educacionais.

Em relação ao diálogo intercultural: trocas de saberes, observou-se como um saber estratégico de formação de professores indígenas, que compõe um elemento fundamental para formação de um professor, cuja atuação é repleta de ambiguidade. Um saber importante, pois possibilita a uma reflexão crítica sobre os contextos vivenciados pelos povos indígenas, o referido saber se constitui como elementos de fortalecimento da identidade indígena e participação efetiva das tomadas de decisões que dizem respeito a sua comunidade e a sociedade não indígena, possibilitando a construção da consciência intelectual libertaria.

Com relação a Escola diferenciada e comunitária e as multisséries, percebeu-se o desejo constante dos egressos envolvidos por uma formação que ajude na consolidação do projeto escolar indígena específico, diferenciada, bilingue e comunitária, que tenham um olhar para a formação desses docentes para as classes multisséries que a realidade de 85% das nossas escolas indígenas (estaduais e municipais) e que estes estejam em sintonia com os interesses e os direitos dos povos indígenas.

No entanto o PMIT vem se conseguindo atingir seus objetivos, contudo no que tange o ensino da língua materna, percebemos que houve fragilidades, que caracteriza um ensino bilingue, quando na sua prática há uma sobreposição da Língua portuguesa em detrimento a Língua Materna. Devendo este ser um ponto plausível a ser discutido e revisto, na reorganização curricular, pois em sua essência um dos objetivos do e a valorização da Língua Materna.

Ainda sobre a Língua Materna, é necessária uma reflexão ao multilinguismo, pois o PMIT comporta em magnitude vários povos indígenas, não podendo ser apenas usar como critério as línguas majoritárias. Sabendo que a língua é objeto da identidade, o trabalho teria sido interessante voltando para multilíngue, respeitando assim a diversidade etnocultural, por que a relevância do projeto se dá em reunir em um mesmo espaço o diferente o específico.

Percebeu-se nas falas da equipe gestora do PMTI que há uma necessidade urgente em fazer uma reorganização curricular e de carga-horária, para que haja maior contribuição na formação desses docentes indígenas, bem como a manutenção de seus valores, nas práticas e conhecimentos tradicionais.

Considerando as particularidades de cada povo indígena de Roraima, as novas dinâmicas no contexto de Roraima como o compartilhamento de comunidades e etnoregiões por diferentes etnias, assim como a chegada de indígenas da Venezuela e que já chegam as comunidades locais. Considerando ainda a unificação dos povos em favor da educação, mas também que é preciso no momento de elaborar planos, projetos e programas atentar para as diferenças e que seja exequível na prática, para que não corra perdas por não haver profissionais formadores que atendam aos requisitos e assim fiquem lacunas na formação, refletindo na atuação do docente/aluno e egresso na sala de aula.

Se para os alunos/egressos torna-se um desafio a aplicação prática do curso na sala de aula em series/anos regulares, o desafio é acentuado quando trata-se das salas multisseriadas, visto que exige do professor maior aptidão tanto no planejamento para atender a diversidade de faixas etárias, anos e conhecimentos individuais e peculiaridades das etnias dos alunos na escola.

Nesse sentido, observou-se na fala dos egressos o desejo que continuidade do projeto de formação em nível magistério e também da continuidade dos estudos, dado a importância da formação de professores para os povos indígenas. Ter seus próprios professores é um avanço e um direito das comunidades, caracterizando-se como um processo de construção da consciência dos povos indígenas.

Portanto, não basta assegurar o direito a educação escolar e formação docente, não bastam projetos que em seu corpo contemplem a educação diferenciada, intercultural e bilíngue, é importante que políticas reais sejam consolidadas e fortalecidas em suas implementações. Pois criar cursos e não dar a atenção e investimento que demanda é apenas incentivar a reprodução de sistemas arcaicos e reprodutores não críticos da realidade.

Em síntese acreditamos que essa pesquisa atendeu os seus objetivos, de modo que acreditamos que a materialização desse processo depende da equipe da gestora do PMIT e da autonomia dos cursistas, a serem críticos-reflexivos, que conseqüentemente fortalecerá o projeto de educação almejado por nos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 39 - 57.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARAÚJO, Melvina. **Do Corpo à Alma**. Humanitas, 2006. 248 p.
- BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej. et al. **Retratos da realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas**. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 25 – 33.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- CAVALCANTE, L. I. P. (2003). Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, abr. 2003, p. 14 – 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100003>. Acesso em: 30 ago 2021.
- CZARNY, Gabriela. Ressituando debates interculturais nas Américas. In: PALADINO, Mariana, CZARNY, Gabriela (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Uma breve história da Educação Escolar Indígena**. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.
- D'ANGELIS. W. R. **Os povos indígenas: consciência étnica e consciência política**. Revista Perspectiva, n. 25, junho, 1983.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade**. Rev. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, mai/ago. 1999.
- FERREIRA. Aurea, L. M. C de Medeiros. **Os sentidos da docência para o magistério indígena: o papel da língua como medição**. Tese de doutorado. PUC, Campinas, 2014.
- FERREIRA. José Ângelo Almeida. **Magistério Indígena Tamî'kan: centro estadual de formação dos profissionais da educação de Roraima – CEFORR uma análise de conteúdo**. Boa Vista (RR): UERR, 2020.

FERREIRA, M. K. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil.** In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). Antropologia história e educação: a questão indígena na escola. São Paulo: Editora Global, 2001.

FREITAS, A. M. B. **O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 92, n. 232, 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Concepções, práticas e dilemas nas escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate.** In: SOARES, Leôncio et al. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônica.** In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010. JULIÃO. Geisel Bento. **Currículo como Construção Social em Contexto de Cidadania intercultural Indígena.** 2011. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC, São Paulo, 2011.

LIMA, Elizete Guedelha de. **Um estudo sobre o desenvolvimento do currículo multisseriado nos anos iniciais do ensino fundamental na escola do campo em Rorainópolis-RR.** Boa Vista (RR): UERR, 2018.

LIMA. José Airton da Silva. **Políticas Públicas no Campo da Educação Indígena no Estado de Roraima.** EDUFRR. Boa Vista-RR, 2017.

LUCIANO–BANIWA, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena.** 2015.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2004.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória.** In: GRUPIONI Luís Donizete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MANDULÃO, F. S. **Educação na visão do professor indígena.** In: GRUPIONI, L. D. B. org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

MATOS, Maria Helena Ortolan. O Movimento Pan-Indigenista no Brasil: a participação dos índios em assembleias e a formação de uma comunidade “imaginada” e uma identidade supra-étnica. In: **Pós- Revista Brasileira de Pós Graduação em Ciências Sociais- Instituto de Ciências Sociais - programa de Pós Graduação do Departamento de Sociologia**. Departamento de Antropologia e Centro de Pesquisa de Pós-graduação sobre a América Latina e Caribe da Universidade de Brasília, 1999.

MENDES, Simone Rodrigues Batista. **Formação de Professores e Educação Indígena: Projeto Magistério Indígena Tamíkan**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, 253 p.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. **Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas**. Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação. Revista Produção on-line. Edição nº 6. Ano III (2012) Set – Dez – Caderno Temático V – Disponível na internet: <http://pt.scribd.com> – acesso em 15/05/2013.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, Diferença Cultural e Diálogo**. Rev. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, agosto, 2002. p. 15-38.

NOGUEIRA, E. M.; PERUSSOLO, L. S. S. **Educação indígena em Roraima: o magistério indígena**. In: ASSIS, E. (org.). Educação indígena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: UFPA, 1996.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, C. A. da R. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/Museu Nacional, 2006. 268 p.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

PACHECO, J. C. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 1996. 271 p.

OIT – **Organização Internacional do Trabalho. Convenção nº 169** sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT. Brasília: OIT, 2011.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula**. Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional/UFRRJ, 2012.

PRESTES, Lauro José de Albuquerque. **Educação e diversidade em contexto de interculturalidade: a importância da OPIRR para a consolidação da educação indígena diferenciada em Roraima/RR**– UFRR/UFPE: Boa Vista, 2013.

PROPI. **Projeto de Político-Pedagógico Institucional do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR)**. Elaborado em 2016 pelo coletivo da Instituição e encaminhado para o Conselho Estadual de Educação de Roraima em 2017, sem uma posição final.

RIBEIRO, Marcus. **Google Forms: como funciona? Como utilizar? Tutorial com exemplos prontos para usar.** 2018. Disponível em: <https://pluga.co/blog/marketing/google-forms-como-funciona/>. Acesso em: 23 jul de 2020.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** Campinas: Editora Autores Associados, 2003.

SACRISTÁN, J. G. “Currículo e diversidade cultural”. In: SILVA, T. T. M.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

SANTOS, Fábio J. S. dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriada. In. ROCHA, Maria I. Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010. p. 35-47.

SILVA, Rosa Helena Dias. (1999). A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro, Campinas, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Hiliúdeia Delcia Gomes da. **Professora Indígena Guerreira: Uma História de Transformações.** Estado de Roraima Secretaria do Estado da Educação e Desportos – SEED Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR Magistério Indígena TAMÍKAN. Boa Vista, RR. 2017.

SILVEIRA, E. D.; SILVEIRA, A. D. **Direito Fundamental à Educação Indígena.** Curitiba: Editora Juruá, 2012.

SEED/CEFORR - Projeto Magistério Indígena Tamíkan. Projeto Magistério Indígena Tamíkan. Boa Vista: CEFORR, 2016.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **A Antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade.** In Silva, Aracy Lopes da; GRUPUONI, Luís Donizete Benzi (Org.) A temática Indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

UFRR – Universidade Federal de Roraima. **Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena.** Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural. Boa Vista: UFRR, 2002.

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. apud. SILVA ARANDA, Pâmella; VASCONCELOS SILVA, Ana Maria. 2019, Interculturalidade e educação: uma reflexão sobre as políticas multiculturais de educação. In. TraHs

Números especiais nº4, 2019: Políticas públicas: desafios nos contextos atuais <http://www.unilim.fr/trahs> - ISSN : 2557-0633, p. 94-102.

LEGISLAÇÃO

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

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Portaria Interministerial MJ e MEC nº 559**. Brasília, 1991.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Lei nº. 10.172**. Brasília, 2001

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Brasília, 1999a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 003. **Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas**. Brasília, 1999b.

BRASIL. **Obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena**. Lei 10.645. Brasília, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.861. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências**. Brasília, 2009.

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Base da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, DF, Seção I, p. 7, jun. 2012.

RORAIMA. **Lei Estadual nº 611, de 22 de agosto, 2007**. Boa Vista: TJRR, 2007. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 09/08/2020.

RORAIMA. **Lei Estadual nº 793, de 06 de dezembro, 2010**. Boa Vista: TJ-RR, 2010. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 09/08/2020.

RORAIMA. **Lei Estadual nº 892 de 25 de janeiro, 2013**. Boa Vista: TJRR, 2013b. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 09/08/2020.

RORAIMA. **Lei estadual nº 1008, de 03 de setembro**, 2015. Boa Vista: TJ-RR, 2015. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 09/08/2020.

RORAIMA. **Parecer CEE/RR nº 19/2004**. Boa Vista: CEE/RR, 2004. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em 09/08/2020.

RORAIMA. **Parecer CEE/RR nº 41/2011**. Boa Vista: CEE/RR, 2011. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em 09/08/2020.

RORAIMA. **Resolução CEE/RR nº 41/2003**. Boa Vista: CEE/RR, 2003. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em 09/08/2020.

RORAIMA. **Lei Complementar Estadual nº 041**, de 16 de julho, 2001. Boa Vista: TJ-RR, 2001. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. **Acesso em 04/06/2020.**

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE A

Mestranda: Monaliza Nayara Ribeiro Silva

Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Indígena e Interculturalidade

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leila Maria Camargo

Coorientador: Prof. Dr. Geisel Julião Bento

PERFIL DOS EGRESSOS DO PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN- PMIT

<p>1. Idade: _____ Sexo: () M ()</p> <p>2. Povo _____</p> <p>3. Comunidade _____ 3.1 Região _____</p> <p>4. Escolaridade: () Magistério Indígena/Ensino Médio () Superior Completo () Superior Incompleto</p> <p>5. Há quanto tempo atua no Magistério Indígena? _____</p> <p>6. Continua estudando? () sim () não Curso _____</p> <p>7. Está na formação continuada () Sim. Qual Curso? _____ Instituição _____ () Não</p> <p>8. Qual é o nome da Escola que você leciona? _____</p> <p>9. Quais as características da escola em que atua? Pode marcar mais de uma opção () Bilingue () Multilíngue () multisseriada () Multidisciplinar. Outras _____ _____ _____</p>
--

QUESTÕES DE PESQUISA

Prezado professor (a) egresso do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan- PMIT.

O objetivo desta pesquisa científica é Analisar o currículo do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan dos anos de 2017 e 2018, para verificar em que medida estão atendendo e/ou adequados para formação de professores que lecionam em escolas indígenas multisséries, bilíngue/multilíngue e multidisciplinar, características próprias das escolas indígenas, a justificativa desta pesquisa.

A relevância desse estudo está em contribuir para uma melhor compreensão do que está se realizando em Roraima quanto ao currículo e processo de formação

de professores indígenas para as classes multisseriadas. Gostaríamos de ouvi-lo (a) a respeito das questões a seguir. Agradecemos desde já sua participação em nossa pesquisa.

1. Como avalia sua formação no Magistério Indígena Tamîkan?

2. Quais aspectos positivos destacaria? O que foi mais significativo para você durante a formação?

3. Houve algum aspecto negativo na formação que gostaria de mencionar?

4. O que poderia ter sido melhor?

5. O que mudou na sua prática como docente, após a formação no Tami'kan?

6. Quais os problemas e desafios enfrenta na sua sala de aula que avalia que o Tami'kan não o preparou no processo formativo?

7. De que forma a formação do Tami'kan contribuiu para a sua atuação docente nas classes em que atua? A formação o (a) preparou para atuar para a realidade da sua escola? Cite?

8. Como tem resolvido os problemas e desafios que se apresentam diariamente no seu trabalho?

9. Você acredita que a formação recebida tem sido suficiente e tem garantido a aprendizagem dos educandos?

10. O que você sugeriria de mudanças no currículo do Tami'kan, com disciplinas que pudesse auxiliar na formação dos professores que trabalham em escolas indígenas e classes como a que você atua?

11. Gostaria de fazer mais alguma questão que não foi contemplada nas perguntas acima e possa contribuir com nossa pesquisa e reflexões?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



APÊNDICE B

Mestranda: Monaliza Nayara Ribeiro Silva

Linha de Pesquisa: Educação do Campo, Indígena e Interculturalidade

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Leila Maria Camargo

Coorientador: Prof. Dr. Geisel Julião Bento

PERFIL DA EQUIPE GESTORA DO PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN- PMIT

1. Sexo: () M ()
2. Escolaridade:
 () Superior Completo () Pós- graduação Lato Sensu
 () Mestrado () Doutorado () Pós- Doutorado
 Área de formação na graduação: _____
3. Há quanto tempo atua no Magistério? _____

QUESTÃO DA PESQUISA

Prezada Equipe Gestora do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan- PMIT.

O objetivo desta pesquisa científica é: analisar o currículo do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan dos anos de 2017 e 2018, para verificar em que medida estão atendendo e/ou adequados para formação de professores que lecionam em escolas indígenas multisséries, bilíngue/multilíngue e multidisciplinar, características próprias das escolas indígenas, a justificativa desta pesquisa.

A relevância desse estudo está em contribuir para uma melhor compreensão do que está se realizando em Roraima quanto ao currículo e processo de formação de professores indígenas para as classes multisseriadas. Gostaríamos de ouvi-lo (a) a respeito das questões a seguir. Agradecemos desde já sua participação em nossa pesquisa.

1. Como você descreveria a experiência no PMIT (2017/2018) com os cursistas, enquanto gestora ou gerente de formação do Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima- CEFORR,
2. Aponte os desafios que ocorrem naquele momento da formação, e quais foram os pontos positivos e negativos que você destacaria?

3. Quais foram os impactos que o PMIT teve sobre a formação docente desses cursistas?
4. Como você avaliaria os caminhos que o PMIT vai se formando, quais os desafios que você apontaria para a continuação do mesmo?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



APÊNDICE C

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

Título: Magistério Indígena Tamî'kan e os Desafios Curriculares em Roraima: o trabalho com Multisseriados.

Pesquisador: Monaliza Nayara Ribeiro Silva

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é Analisar o currículo do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan dos anos de 2017 e 2018, para verificar em que medida estão atendendo e/ou adequados para formação de professores que lecionam em escola indígena multisseriados, o bilíngue e o multidisciplinar, características próprias das escolas indígenas, a justificativa desta pesquisa A relevância desse estudo está em contribuir para uma melhor compreensão do que está se realizando em Roraima quanto ao currículo e processo de formação de professores indígenas para as classes multisseriadas. Para tanto, é importante que você participe de uma entrevista semiestruturada.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, e será devidamente mantido em sigilo a privacidade e quaisquer informações dos participantes durante todas as fases da pesquisa. Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº (4.376.207), que têm conhecimento e incentivam a realização da pesquisa.

Este TERMO, em duas vias, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a participação na pesquisa trará riscos, como desconfortos relacionados à exposição da minha realidade. Mas fui informado(a) que meu nome não será revelado e que se trata de pesquisa científica sobre a análise curricular do Projeto Magistério

Indígena Tamí'kan. Entre os benefícios estou ciente que serão mais teóricos, pois a realização da pesquisa pode ajudar a refletir sobre tema e a importância da pesquisa.

Estou ciente de que não terei direito a nenhum tipo de assistência durante a pesquisa, mas serão dados os esclarecimentos sobre o objetivo de participar da pesquisa.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Eu Monaliza Nayara Ribeiro Silva, declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Monaliza Nayara Ribeiro Silva
Endereço completo: Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)
Telefone: (95) 99111-5049
CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)
Tels.: (95) 2121-0953
Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas