

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

**PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA EM
RORAIMA**

Marilene Alves Fernandes

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Outubro de 2020



MARILENE ALVES FERNANDES

PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA EM RORAIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 2: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos.

Co-orientadora: Prof.^a Dra. Alessandra Peternella.

BOA VISTA

2020

Copyright © 2020 Marilene Alves Fernandes

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) 2121.0945
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F363p Fernandes, Marilene Alves.
Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima. /
Marilene Alves Fernandes. – Boa Vista (RR) : UERR, 2020.
74 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como linha de pesquisa: Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade sob a orientação da Profa. Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos.

1. Educação Indígena 2. Formação Continuada 3. Políticas Públicas 4. Programa Ação Saberes Indígenas na Escola 5. Roraima I. Santos, Roseli Bernardo Silva dos (orient.) II. Peternella, Alessandra (co-orient.) III. Universidade Estadual de Roraima – UERR IV. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRR V. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020

CDD – 371.97

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

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARILENE ALVES FERNANDES

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 15/10/2020

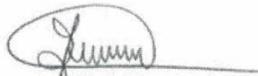
Banca Examinadora



PROF^a. DR^a. ROSELI BERNARDO SILVA DOS SANTOS
Orientadora
IFRR



PROF^a. DR^a. RAIMUNDA GOMES DA SILVA
Membro Titular Interno
UERR



PROF^a. DR^a. IVONE MARY MEDEIROS DE SOUZA
Membro Titular Externo
IFRR

Boa Vista – RR

2020

Dedico este trabalho aos professores indígenas do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima que foram os verdadeiros protagonistas para acontecer as formações e essa pesquisa. Ao meu pai Raimundo Rodrigues Fernandes (in memoriam) por sua luta enquanto trabalhador e homem honesto que ao lado de minha mãe, Tereza Alves Fernandes, dedicaram todo seu trabalho para que seus filhos e filhas tivessem acesso à educação, proporcionando aos seus oito filhos educação para que pudessem alcançar sua emancipação humana através da educação. Foi meu pai quem me ensinou que o verdadeiro sentido da riqueza e herança que um pai e uma mãe deixam para suas filhas e filhos é o estudo e, essa herança, pautou toda a minha trajetória de vida e acadêmica. A minha filha Kelly Fernandes Dias por compreender, apoiar em todos os momentos dessa trajetória e por ser uma filha e um ser humano gentil, amável, amiga e apoiadora de minha inspiração para uma intelectualidade humanizada.

AGRADECIMENTOS

À Deus, um ser que me ensinou o significado do verdadeiro amor espiritual, a me amar, e amar ao próximo da sua forma de ser, valorizando um ser humano histórico e social em todos os seus aspectos.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Roseli Bernardo Silva dos Santos, pela amizade, carinho, pela confiança e troca de conhecimentos, por todo apoio nos momentos mais difíceis que passei nessa caminhada ao longo da minha trajetória enquanto mestranda e que foram várias as dificuldades e ela com o seu coração gigante de amor me ajudou a superar e não desistir de um sonho.

À minha Co-orientadora, Prof.^a Dra. Alessandra Peternella, que se tornou uma amiga ao longo dessa pesquisa e que me encantou com seu conhecimento, com sua determinação, sua ética, seu coração recheado de amor e é minha fonte de inspiração como pessoa e profissional.

Aos professores indígenas participantes do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima.

À equipe de coordenadores e formadores do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola dos polos UERR, UFRR e IFRR.

Ao meu irmão Adailton Alves Fernandes e minha cunhada Rosilene da Costa Batalha Fernandes pelo carinho e apoio dado a mim durante as apresentações realizadas em eventos científicos.

Ao meu colega de mestrado José Lopes Soares, que durante esses anos de estudo tivemos a oportunidade de dividir e compartilhar conhecimentos e experiências de estudo e, assim, nos tornamos grandes amigos na vida pessoal e profissional.

Aos meus amigos e amigas que acreditaram e me incentivaram sempre a superar cada obstáculo dessa trajetória.

A TODOS E TODAS, MUITO OBRIGADA!

AS PALAVRAS QUE DEFINEM ESSE MOMENTO SÃO: GRATIDÃO E FÉ!

“No dia em que não houver lugar para o índio no mundo,
não haverá lugar para ninguém”

(Ailton Krenak)

RESUMO

A temática de formação de professores indígenas tem ganhado destaque nas últimas décadas, pautada, principalmente, na luta pela retomada dos territórios e conhecimentos ancestrais. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades do Programa Ação Saberes Indígenas na escola na formação continuada de professores em Roraima. Com base numa abordagem qualitativa, a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, de cunho descritivo e analítico-crítico, para responder a principal problemática com a seguinte pergunta: Quais os desafios e possibilidades do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola na formação de professores em Roraima? No transcorrer investigativo, surgiram outras inquietações para responder o problema principal: Como se situa o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola no Âmbito das Políticas Públicas de Formação de Professores Indígenas? Como a Ação Saberes Indígenas na Escola contribuiu para atender às necessidades da formação continuada de professores indígenas em Roraima? Qual concepção de multilinguismo, bilinguismo e interculturalidade está presente nos materiais didáticos produzidos através do Ação Saberes Indígenas na Escola? O Programa Ação Saberes Indígenas em Roraima, bem como as demais políticas públicas para atendimento às diferenças, são pensadas pelos princípios neoliberais, embora o processo para consolidação estrutural esteja atrelado às demandas dos movimentos sociais. A configuração do programa em Roraima se desencadeia perante as demandas históricas contempladas em outras unidades da federação.

Palavras-chave: Formação continuada de professores indígenas. Ação Saberes Indígenas na Escola. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

The theme of training indigenous teachers has gained prominence in recent decades mainly to conquer the resumption of territories and scientific knowledge based on their ancestry. However, discussions about the formation of indigenous teachers have become a differential, being a fundamental marker for the acquisition of public educational policy. Thus, the present work had as a general objective to analyze the process of continuing education developed in the Programa Ação Saberes Indígenas at School in the state of Roraima in view of its educational perspectives. Based on the dialectical historical materialism method and on the qualitative approach, the research process made use of bibliographic research, theoretical and documentary analyzes. We seek to answer the following question as the main problem: What challenges and possibilities does the Programa Ação Saberes Indígenas present at school in Roraima? In the course of the investigation, other concerns arose to list the main problem, among them, to think about training for indigenous teachers and, consequently, the production of teaching material in the indigenous language. Therefore, it was found that the Indigenous Knowledge Action Program in Roraima, despite its contradictions, allows teachers who work in the Indigenous School in the initial years in Roraima to have a training process that reflects on their identity construction, which has the personal, collective and experience context educational.

Keywords: Continuous training of indigenous teachers. Indigenous Knowledge at School Action. Educational Policies

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Comidas e bebidas da Cultura Indígena Macuxi	20
Fotografia 2 – Primeira Reunião com os atores Institucionais realizada em 2014	44
Fotografia 3 – Início do Processo de Capacitação do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola	50
Fotografia 4 – Viagem para formação do Ação Saberes Indígenas na Escola nas comunidades do Polo da Universidade Estadual de Roraima.....	51

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Memoriais	60
-----------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Memoriais na Língua Portuguesa	61
Figura 2 – Memoriais na Língua Portuguesa e com desenho	62
Figura 3 – Memoriais na Língua Materna e com desenho	63
Figura 4 – Memoriais em formato de pé com desenho e texto na língua indígena ...	64
Figura 5 – Produção de Material Didático	65

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional De Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
MEC	Ministério da Educação
DIEI	Divisão de Educação Indígena
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
OPIRR	Organização dos Professores Indígenas de Roraima
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-RR	Secretaria de Educação e Desporto de Roraima
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PROFESSORES INDÍGENAS: POLÍTICA E FORMAÇÃO NA RESISTÊNCIA PARA VALORIZAÇÃO DOS SABERES	16
2.1	Diálogo reflexivo da relação acerca da formação de “educadores/professores” indígenas	16
2.2	Processo de formação profissional	22
2.3	Formação de professores indígenas em Roraima	29
3	POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL.....	33
3.1	Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Multiculturalismo	33
3.2	Uma aparente mudança no contexto de elaboração das políticas de educação escolar indígena no Brasil	36
4	PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA EM RORAIMA... 	40
4.1	Contextualização da SECADI e os Programas para atender a Educação Diferenciada	40
4.2	Ação Saberes Indígenas na Escola como Política de Formação	41
4.3	Programa Ação Saberes Indígenas em Roraima	43
4.4	Descrição das Atividades de Formação desenvolvidas pelo Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.....	50
4.5	Síntese analítica do Ação Saberes Indígenas na Escola	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
	REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

A temática indígena tem ganhado destaque nas últimas décadas, principalmente pelas retomadas dos territórios ancestrais. Concomitante às discussões sobre educação escolar diferenciada, vem sendo um demarcador fundamental para a aquisição das políticas públicas educativas. Ao longo da história do povo brasileiro, a luta pelo reconhecimento das identidades étnicas e das diferentes culturas já se desencadeiam há mais de quinhentos anos. Assim, compreendemos que durante anos o Estado brasileiro deve cumprir com maior precisão as diretrizes para reconhecer que as políticas direcionadas às populações indígenas são resultado de uma dívida histórica.

Essa dissertação tem como objetivo geral analisar os desafios e possibilidades do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola na formação continuada de professores em Roraima. Para atender o objetivo geral, os objetivos específicos se firmaram em: caracterizar o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola como política de formação continuada no âmbito das políticas públicas; analisar os materiais didáticos produzidos no processo de desenvolvimento da Ação Saberes Indígenas na Escola; e identificar a concepção de multilinguismo, bilinguismo e interculturalidade, que está presente nos materiais didáticos produzidos através do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.

Sendo assim, do olhar atento a esta experiência, outras inquietações surgiram dando origem às seguintes questões: Que definições de teoria e prática estão expressas nos documentos oficiais e não oficiais que orientam o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola? A Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima contribuiu para atender às reais necessidades da Educação Escolar Indígena? A contemplação da cultura, na produção dos materiais didáticos, com ênfase na organização comunitária, no multilinguismo, no bilinguismo e na interculturalidade não seria a nova face de um projeto integracionista da sociedade majoritária?

A construção deste trabalho tornou-se relevante, considerando que o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola ao se estabelecer como uma política pública em rede, conseqüentemente, sua extensão em Roraima junto às Instituições de Ensino Superior comporta um significativo percentual de povos indígenas falantes e não falantes das línguas originárias. Nesse entendimento, o programa vai além do reconhecimento das realidades regionais que serão demonstradas

significativamente como possibilidades de que os professores e educadores indígenas seguirão como protagonistas de suas produções, convertendo-se pela formação continuada com a valorização da língua materna e bilinguismo na elaboração de seus materiais didáticos.

O interesse em realizar essa pesquisa se deu quando participamos na supervisão do Programa Ação Saberes Indígena pelo núcleo da Universidade Estadual de Roraima, junto às coordenação e equipes da Universidade Federal de Roraima e Instituto Federal de Roraima. Sentimos a necessidade de entender como os saberes indígenas na escola se manifestavam e como a política desenvolvida para atender aos saberes indígenas acontecia de modo a valorizar os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas. Outro motivo foi de entender a contradição da política de anos, séculos de imposição, integracionista, de políticas assimilacionistas e atualmente ter uma política que valoriza esses saberes e ainda vindo como política do estado.

Consideramos ainda como justificativa para esta pesquisa a relevância histórica, social e cultural, com destaque para a formação continuada em Roraima. Sendo assim, no decorrer da aplicabilidade das formações despertou-se o interesse pelo tema, assim, elencamos a necessidade de entender e analisar também as políticas públicas de formação de professores indígenas que eram pensadas para atender à Educação Escolar Indígena na atual sociedade capitalista.

A posição teórica metodológica adotada para o desenvolvimento investigativo dessa pesquisa classifica-se como bibliográfica e documental, de cunho descritivo e analítico de abordagem crítica. As fontes das informações foram: Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, que instituiu o Ação Saberes Indígenas na Escola; os materiais didáticos produzidos ao longo do desenvolvimento das ações do Programa em tela; e os depoimentos de professores indígenas partícipes da formação continuada, que constam nos registros de avaliação final das ações.

Foram analisados 87 memoriais realizados durante as formações presenciais com os orientadores e professores pertencentes à etnia Macuxi, falantes e não falantes da língua indígena. Os memoriais foram divididos por grupos para melhor compreensão da análise dos dados. Os grupos ficaram divididos em: Grupo I: memoriais em Língua Portuguesa I; Grupo II: memoriais em Língua Portuguesa e Desenho; Grupo III: memoriais em Língua Materna; e Grupo IV: Desenho em formato de pé com desenho ou texto na língua indígena.

Foi realizada uma análise documental, sendo que no transcorrer dos trabalhos desenvolvidos nos polos e nas instituições foram observadas as ações e depoimentos dos professores, os quais estão presentes como diálogos para as análises do processo de formação. Foram analisados os documentos associados às políticas educacionais e seus desdobramentos em diretrizes de diversas matrizes e nos documentos como: relatórios, memoriais, materiais didáticos elaborados pelos formadores, orientadores e professores alfabetizadores durante as quatro etapas de formação continuada no Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima que ocorreu em 2015, 2016, 2017 e 2018.

Foi realizada uma revisão bibliográfica em fontes primárias e secundárias sobre temas como: formação de professores, políticas educacionais, educação escolar indígena, multiculturalismo e interculturalidade. Em um segundo momento foi feita a análise de documentos oficiais específicos: Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena; Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, que regulamenta a Ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares e outros que consideramos importantes para o estudo proposto¹.

À medida que fomos aprofundando o estudo do presente tema com a realização da pesquisa, novos elementos de cunho filosófico e pedagógico foram incorporados e considerados na orientação de caminhos mais apropriados aos problemas identificados, destacando, nesse sentido, a dimensão social da pesquisa e do pesquisador. Assim, o levantamento bibliográfico sobre o tema de nossa investigação deixou claro que são muitos os estudos e publicações científicas que dizem respeito especificamente à temática indígena, entretanto, consideramos que é necessário aprofundar a temática em relação à formação de professores indígenas de forma mais crítica, especialmente no estado de Roraima.

Observamos a necessidade de avaliar os avanços e retrocessos dos direitos e garantias previstas em lei através de políticas públicas e bem como a presença de formação continuada, especificamente às populações indígenas. Ainda que o debate sobre a temática da formação de professores indígenas seja incipiente entre os

¹Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação – 14 de setembro de 1999, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 – 9 de janeiro de 2001); Portaria MEC Nº 823, de 7 de julho de 2017, dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME.

marxistas, não podemos deixar de fazê-lo, já que a apropriação capitalista nas terras indígenas e a questão da autodeterminação desses povos nos cobra um posicionamento, tendo em vista o elemento da totalidade que permeia a nossa concepção de mundo.

Dessa maneira, acreditamos na contribuição desta pesquisa para a ampliação dos estudos a respeito da formação de professores indígenas realizados no Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima, assim como em resultados que poderão permitir novas ações e direcionamentos acerca do desenvolvimento e oferta de programas educacionais direcionados aos professores indígenas.

Esta dissertação está dividida em Introdução, seguida de três seções. Na primeira, Professores Indígenas: política e formação na resistência para valorização dos saberes. Em seguida, procedemos com as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena no Brasil e por último tratamos especificamente do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima, Considerações Finais e Referências.

2 PROFESSORES INDÍGENAS: POLÍTICA E FORMAÇÃO NA RESISTÊNCIA PARA VALORIZAÇÃO DOS SABERES

Nesta seção, vamos situar as políticas de formação continuada dos educadores indígenas, tendo em vista que o Ação Saberes Indígenas na escola tem um viés fundamental para esse processo formativo. Portanto, não se trata de negar a formação de professores, para além disso, o ensino nas aldeias possui uma dimensão que retrata um contexto promovido pelos sábios que representam para os povos indígenas os conhecimentos dos anciãos e anciãs como compreendido de saberes imemoriais, os quais são partilhados como processo de resistência ancestral.

2.1 Diálogo reflexivo da relação acerca da formação de “educadores/professores” indígenas

Quando se fala de professores no conjunto das reformas das políticas públicas educacionais, que são desencadeadas a partir dos anos de 1990 e ainda em curso, trata-se de ações redefinidas de modo a contemplar as formulações da agenda global para a educação, com leis sancionadas por recomendações na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), que previa a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem por meio de políticas direcionadas à igualdade de direitos.

Como se percebe, essas políticas garantem uma educação consolidada pelos direitos de aquisição do conhecimento sistematizado no modelo ocidental e com influência do sistema capitalista e neoliberal. Contudo, esses projetos, ainda que priorizem pela igualdade de acesso, tornam-se frouxos, quando não há aproximação entre os mecanismos estruturados nos moldes dessas políticas, ante as realidades e especificidades étnicas e culturais dos povos tradicionais provenientes de matrizes indígenas, africanas entre outros, localizados em diferentes territórios brasileiros.

Sabemos que as políticas para a formação de professores/educadores indígenas ao longo da história foram pensadas para atender um modelo hegemônico de ensino, no entanto, nos últimos anos houve alguns avanços nos processos para elaboração de referenciais e diretrizes para atender a essas categorias sociais conforme a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a Constituição Federal de 1988 e

reiterada na legislação brasileira indígena de 2005, a qual garante os direitos da ordem social dos índios que estão presentes nos Capítulos V e VIII:

No artigo 231 - são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens.

No artigo 232 - os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa dos seus direitos e interesses intervindo o ministério público em todos os atos do processo. (BRASIL, 1988).

Nesse percurso, falar de educação diferenciada requer um ensino que venha nortear através de um sujeito/sábio indígena ou professor, saberes advindos de seu contexto, relacionados aos conhecimentos universais, como forma de resistência e luta diante dos interesses de capital voltados ao campo mercadológico. Por esse ângulo, para os educadores indígenas, as políticas de Estado tornam-se frágeis quanto à compreensão do universo étnico. Assim, de acordo com Moraes (2001), o poder do Estado está voltado para atender aos interesses de decisões políticas de negociação entre corporações empresariais e proletárias, intermediadas e institucionalizadas pelo poder público.

Diante desse desenho institucional se revela o despreparo de compreender as categorias em suas dimensões enquanto unidades distintas ou nações indígenas. A educação escolar nos territórios tradicionais aconteceu historicamente antes da ascensão do sistema capitalista, uma vez que os projetos se configuravam paralelamente ao modo de produção escravista, pois com a invasão europeia se implementavam os primeiros modelos de ensino para os povos nativos. Nesse cenário, o sujeito que ensinava para os índios se fazia presente pela figura de um sacerdote, representado pela Igreja Católica, com intenção de dominá-los para garantir os interesses da Coroa portuguesa no processo de exploração das terras do Brasil.

Mediante essa dimensão social, os projetos educativos demarcam a figura do professor que atende aos interesses do Estado. E Conforme Freire (2003), se confirma uma educação bancária que é projetada no exercício do magistério. De acordo com Cunha (2013), para refletir acerca da formação de professores como um problema que incita múltiplos estudos, eventos, diretrizes e políticas, é preciso ampliar a abrangência do foco.

Para tanto, se faz necessário um olhar sobre os aspectos históricos que permeiam a sociedade. Podemos compreender que, pensar sobre o papel do educador indígena, diferenciando do modelo institucional, geralmente se remete aos modelos de bases epistêmicas configuradas pelas concepções tradicionais que distanciam os sujeitos no processo de aprendizagem. Esse perfil é um reflexo dos valores reproduzidos pelas formas de dominação norteadas pela concepção de educação com princípios desencadeados ao projeto neoliberal vigente. Nesse contexto Cunha (2013) esclarece que o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico. O autor ressalta ainda que:

A compreensão da dimensão política da educação interferiu muito na forma de compreender o papel do professor e, por conseguinte, sua formação. O início da década de oitenta, no Brasil, marcou a possibilidade de serem estabelecidos novos olhares diante da função docente, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural. (CUNHA, 2013, p. 614).

No cerne da formação dos professores se revela a atuação numa sociedade de mercado com o objetivo de integração do trabalho, a teoria econômica clássica a urbanização e a acelerada mundialização da economia estabelecendo processos de exploração das forças produtivas e que ainda se faz presente no século XXI, sem um olhar voltado para interpretar realidades, bem como, direcionar políticas de formação para as diferenças, pois os mecanismos utilizados pelos atores detentores do conhecimento científico foram formados historicamente para ensinar os sujeitos trilhando os caminhos da competitividade. E esses não se compreendem em contextos que expressam relações de coletividades.

Quando eu comecei a ministrar aulas em minha comunidade, os conteúdos já vinham organizados direto da secretaria de educação, então não tinha opção de trabalhar com o que fazia parte da nossa realidade. (Informação verbal).²

Essa fala durante a formação nos revela uma política de conceber as nações indígenas um viés de homogeneização dos conhecimentos sem relações com os

² Professor Pedro. Cursista do Programa ação Saberes Indígenas na Escola – explicação durante a formação da Ação Saberes Indígenas na Escola, Polo de São Marcos. Diário de campo, agosto de 2018.

contextos e seus pertencimentos. Os coletivos indígenas, embora tenham imponderado a figura daquele que ensina, não compartilham com um modelo de sociedade competitiva, pois, de acordo com Grupioni (2006), nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora. Trata-se de categorias que têm uma outra forma de compreender o mundo a partir de uma percepção demarcada por justificativas da vida em comunidades. O ensino é desenvolvido por um sábio ou um mestre com habilidades, em processo de formação ou não.

As atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola nos permitiram compreender que os professores em formação buscam os conhecimentos dos anciões que são considerados os sábios na comunidade. Essa categoria, para o Programa, é chamada de pesquisador, pois são respeitados pelas etnias em estudo como detentores dos conhecimentos históricos e linguísticos. (Informação verbal)³.

Na aldeia, o ensino embora siga com reproduções da sociedade capitalista, ainda é notável o partilhamento das atividades, observamos essa prática em todos os polos onde as oficinas da ação saberes indígenas aconteciam. A formação do professor no âmbito do Estado é constituída pela complexidade da globalização econômica, a qual está inserida nas relações sociais de produção. Numa sociedade de classes, o ensino está configurado no antagonismo de classes pautado na contradição entre o capital e o trabalho, que ocasionou fortes lutas entre a burguesia e o proletariado que, segundo Marx (1996), se revela com violentos protestos dos operários como reflexo da crueldade da exploração feita pela burguesia.

Durante os períodos de formação, quando as comunidades se organizavam, algumas abatiam animais ou traziam alimentos de casa para contribuir no processo de formação. Essa prática está vinculada à própria concepção de vida em comunidade, e é perceptível à distância de uma sociedade competitiva. Os professores também aproveitavam os alimentos para descrever na língua materna a denominação dos mesmos (fotografia 1), o que fortalece com maior precisão a

³ Trechos de relatos colhidos durante a formação, março 2018.

revitalização ou reativação da língua indígena com apreciação das interações sociais.

Fotografia 1 – Comidas e bebidas da Cultura Indígena Macuxi



Fotografia: Roseli Santos.

Quando o professor indígena tem o *domínio da língua originária*⁴, é considerado um sujeito em destaque que revela grandes possibilidades para nortear e decodificar os significados e formas, dando sentido e redescobrimdo o mundo no qual ele e seus pares estabelecem conexões entre os saberes históricos e culturais. É através da língua que os educadores reconstroem através da escrita suas realidades.

O professor indígena, nesse processo, é um sujeito novo na história da educação brasileira e, em particular, na história da educação escolar indígena. O leque de atribuições que lhe cabe é muito amplo. O fato de ter acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se perceba, e com que seja percebido, como elemento crucial na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. (ORELLANA, 2018, p. 314).

No Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, também conhecido como Relatório Jacques Delors, é possível vislumbrar a centralidade do lema “aprender a aprender” no pensamento pedagógico (DELORS *et. al*, 1996). E nessa direção, observa-se que a reformulação nos documentos para sustentar a base de políticas públicas educacionais está baseada no sistema capitalista neoliberal, triunfando, então, a lógica do mercado atual, que traz embutida a lógica da fundamentação de recursos, e do Estado mínimo, o “novo” e o “velho”.

⁴ Observação durante as atividades de oficinas realizadas nos polos do Alto São Marcos – 2015 por um professor falante construtor de literatura indígena na Língua Taurepang.

Desse modo, como pensar em uma forma de ensinar pautada nos interesses da coletividade que transcende o interesse do Estado? Vale refletir sobre as demandas indígenas compreendidas pelos saberes a serem interpretados pelos não índios, que não refletem as concepções mercadológicas e individualistas. A sala de aula para um educador indígena, embora vinculada a uma concepção de seleção de sujeitos tem um sentido de coletividade e o professor indígena que observamos nos processos de formação não é só um mestre, ele participa de atividades que vão desde a preparação dos alimentos às práticas pedagógicas.

Assim, conforme Grupioni (2006), a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real, é aprender sobre os valores do que é ser um Macuxi, ser um Wapichana, ao mesmo tempo em que adquire habilidades para enfrentar os desafios do seu mundo. Portanto, para além da sua função, este sujeito que ensina está sempre em confronto no atendimento às realidades e a serviço da comunidade.

Dessa forma, quando nos remetemos aos educadores indígenas na Ação Saberes Indígenas na Escola, embora apontando como professores indígenas, compreendemos que as ações são contempladas para além da alteridade e das relações de poder, trata-se de uma conexão da relação entre os sujeitos sempre em processo, contextualizando as interações sociais, culturais e, principalmente, históricas, considerando suas formas de ver e sentir as coisas do mundo. Embora a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, tenha por finalidade garantir acesso à Educação para todos os brasileiros na forma da Lei, havia a necessidade de maior aproximação com as escolas em aldeias (BRASIL, 1996).

Em nossa investigação, foi perceptível que há uma proporção significativa de educadores, denominados professores, sem a formação técnica de nível médio e muito menos formação superior. Nessa perspectiva, entendemos ao longo das discussões que se faziam presentes nos polos por educadores indígenas, falantes de suas línguas originárias, porém suas habilidades configuravam como professores. Para Moran (2012), o educador pode ser testemunha viva da aprendizagem continuada. Testemunho impresso na sua pele e personalidade de que evolui, aprende, se humaniza, se torna uma pessoa mais aberta, acolhedora, compreensiva.

Destarte, para a educação se tornar capaz de contemplar a formação de sujeitos críticos e capazes de mudar a realidade social, Saviani (2008) enfatiza que seja um processo mediador entre o indivíduo e a sociedade, sendo capaz de analisar o processo pedagógico, histórico e social para compreender o homem como ser concreto e que valoriza a assimilação do saber produzido historicamente. Portanto, o professor indígena dialoga no curso da história fazendo suturas como educador, pois “o cargo de professor indígena, entre outras conquistas, é decorrente de um processo de luta que reivindica o protagonismo indígena na elaboração e execução de políticas públicas, entre elas a educação escolar” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 59).

Na luta pelo reconhecimento de suas ancestralidades dos processos educativos, os professores indígenas buscam, através de programas resultantes dos movimentos sociais, romper com as concepções neoliberais no enfrentamento com o estado perante entraves para um olhar diferenciado dentro do sistema educacional. Assim, o educador inicia trilhando novos desafios diante das políticas para a formação específica enquanto educadores para trilhar novos caminhos para uma formação, o que tornaria de fato e de direito um professor indígena.

2.2 Processo de formação profissional

A formação de professores indígenas é uma das demandas de políticas públicas que se constitui após os projetos de implantação das escolas indígenas. A formação inicial em nível médio foi se consolidando até a formação acadêmica paulatinamente. Os educadores passam a adquirir conhecimentos pedagógicos para atuarem de forma mais didática na sala de aula, buscando estabelecer conexões entre a aprendizagem escolar/acadêmica e os saberes originários, pois a educação escolar para os índios segue confrontando os projetos contemplados por concepções seletivas ou de competências das políticas liberais.

Essa etapa do processo de formação profissional segue dialogando no tempo presente para uma prática que se aproxime dos anseios coletivos, pois as concepções de aprendizagens estabelecidas para os povos indígenas se configuravam, como já descrevemos, como tendências de integração nacional. No entanto, para Gonçalves (2010), a proposta de formar indígenas como professores para atuarem nas escolas das comunidades é, sem dúvida, a principal novidade que

impulsiona os novos modelos de escola em comunidade. Assim, se firma um projeto ancorado na resistência que ressignifica sentidos para além de uma política de educação.

Pensar em políticas para o desenvolvimento de formação de docentes indígenas é compreender sobre as relações de conflitos, principalmente com a chegada da escola nas aldeias impactando sobre os costumes e as línguas indígenas, portanto, o professor munido de uma concepção crítica reflexiva segue reconfigurando os conhecimentos ocidentais na resistência. À vista disso, buscamos compreender, que nesse recorte, o papel do estado é crucial, uma vez que serão implementadas essas políticas, é dever do estado reconhecer os direitos e proporcionar o bem-estar da categoria sem negar as línguas ancestrais e costumes.

Antigamente, meu pai falava que, apesar dos brancos não aceitarem nossa língua porque eles chamavam de gíria, todos na maloca falavam a língua materna, e também gostavam de falar a língua, mas com a chegada da escola, a língua deixou de ser falada porque tínhamos que aprender a falar português, que era exigência para as mulheres irem trabalhar nas casas das fazendas como domésticas. (Informação verbal).⁵

Essa observação da professora nos deixa claro que a escola, enquanto instituição, interviu sem uma política de diálogo para preparação de um profissional indígena capaz de contribuir para a valorização do universo linguístico e cultural. Embora a formação de professores índios estivesse elencada como uma política de estado, havia necessidade de um planejamento educativo numa lógica diferenciada para a diversidade estudantil, em geral, desde a década de 1980. De acordo com Saviani (2011), este período representou a maior mobilização dos educadores com o objetivo de apresentar sugestões para atender a um capítulo na Constituição Federal de 1988, ficando garantido no Art. 22, inciso XXIV à competência privativa da União de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, ainda, especificou a educação no Art. 206, Incisos I a VII, o seguinte:

O ensino com base nos princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei,

⁵ Depoimento da Professora Lucinha durante apresentação da atividade “linha do tempo”, na Ação Saberes Indígenas na Escola – junho de 2016.

planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1988, p. 55).

Diante do exposto, a aprovação da Constituição Federal representou avanços para a sociedade, pois ela caracterizou conquistas no campo educativo, mas isso não significa que a escola pública chegou a alcançar resultados de qualidade que eram esperados para o desenvolvimento da educação. A Constituição Federal de 1988 garantiu na forma da lei o direito à Educação para todos os indivíduos, incluindo os povos indígenas, que também se mobilizaram para garantir seus direitos na CF. Com base nas diretrizes, se fez necessário ressignificar a formação para indígenas docentes.

Nesse contexto, a formação de professores indígenas passou a ser uma condição da educação intercultural de qualidade. É o professor indígena quem, em muitas situações, responde perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. Seu perfil vem sendo construído de forma diferente em cada comunidade, expressão de suas particularidades culturais, suas histórias de contato, seus modelos de organização social e seus projetos de futuro. Mas cabem a eles tarefas comuns em muitos aspectos de suas competências profissionais que estaremos discutindo ao longo deste documento. (BRASIL, 2002,p. 8).

Embora apresente uma concepção neoliberal evidenciada na LDB descrito no art. 2º que educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana ofertando o pleno desenvolvimento do educando, houve um demarcatório insipiente, como é comprovado nos relatos dos professores no sentido de provocar novas reflexões em meio às populações tradicionais e demais segmentos da sociedade. Apesar das variantes promovidas pelo princípio da liberdade e solidariedade, o diálogo com as diferenças não foi significativo para o povo originário/indígena, os quais se confirmam em suas formas de repasse dos conhecimentos frente à formação sistêmica.

Como foi analisado anteriormente, antes de ser professor existe um educador indígena, um sujeito que partilha saberes, sejam eles vinculados à ancestralidade ou ao modelo ocidental. Os saberes ancestrais, os quais tratam na ação saberes indígenas, se fizeram em longos períodos, em boa parte, foram suprimidos pelas

amarras da sociedade dominante. Mas como entender essa dinâmica? Vale ressaltar que essa formação está vinculada aos movimentos indígenas e indigenistas.

De acordo com Santos (2019), o movimento indígena permanece resistente há mais de quinhentos anos no Brasil pós-colonização portuguesa e, ainda hoje, esses povos lutam pela sobrevivência e preservação de suas culturas em defesa dos territórios ancestrais. Nessa perspectiva, percebemos que o projeto de formação técnica e acadêmica está constituído por um princípio de reconhecimento e redimensionado pela totalidade. Portanto, todas as reflexões acerca do processo docente se contemplam pelas formas de resistências da categoria social indígena.

É tarefa das universidades, responsáveis pelo itinerário formativo, preparar os professores indígenas para atuarem e participarem em diferentes dimensões na vida de suas comunidades, como forma de adquirir conhecimentos. Eles devem ser orientados a usar a respectiva língua materna nos processos de ensino e aprendizagem, de pesquisas e de promoção e revitalização das práticas linguísticas e culturais, além de elaborar materiais didáticos [...] o trabalho de professores índios, suas comunidades e seus assessores, especialmente a partir de meados dos anos 1970, resultou na criação e registro de experiências escolares originais, que, somados à mobilização articulada de organizações indígenas, universidades, associações científicas e organizações não governamentais e à ampliação do debate sobre os direitos educacionais dos índios, consolidaram reivindicações que estão hoje impressas em textos como o da Constituição Federal em vigor, o da nova LDBEN, Lei n. 9.394/96, e em documentos, portarias e regulamentações que expressam as políticas públicas implementadas nesse campo, como, por exemplo, a publicação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. (ORÇO, 2017, p. 135).

É perceptível compreender que é dever do estado promover a formação de docentes indígenas, porém é necessário que essa formação obtenha uma condição crítica e reflexiva, no sentido de compreender quem são esses sujeitos e suas perspectivas sociais e históricas para não retomar as concepções de um projeto galgado pela formação de um mero reproduzidor para uma prática mercadológica, resultante de um caráter que atende aos interesses de uma política educativa neoliberal que assola os movimentos sociais e não ressignifica os saberes ancestrais promovidos pelas interações dos coletivos retroalimentando práticas significativas dos cotidianos e, principalmente, as línguas originárias.

Durante a formação da “ação saberes indígenas na escola” um dos professores orientadores, falante da Língua Macuxi, relatou que seu pai tinha orgulho de seu povo e um dos maiores orgulhos era sua língua porque permitia contar a sua história do jeito dele, falando das roças, da colheita, da pesca, do “*canaimé/rabudo*⁶” das plantas que curavam, do *ajuri*⁷ e outras coisas presentes nos cotidianos. Esse professor se emociona ao falar sobre a importância de um programa de políticas públicas que valoriza a cultura do povo Macuxi. Retomar elementos históricos é conectar com o mundo contemplado pela complexidade de símbolos e signos presentes na cultura dos povos. Como ressalta Trindade (2010):

Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA, o respeito a quem veio antes, a quem sobreviveu. É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (CORPOREIDADES), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE. (BRANDÃO; TRINDADE, 2010, p. 14).

Para além da docência há um mergulho no sentido de reconhecer os discentes. Segundo Orellana (2018), o professor indígena exerce a responsabilidade não apenas em preparar seus alunos para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena à qual pertencem. Assim, se faz necessário compreender para além da escola seus aspectos sociais e históricos como forma de resistência, possibilitando aos alunos através do reconhecimento de suas identidades étnicas a valorização de suas realidades para o enfrentamento dos modelos educativos ocidentais.

O professor indígena, nesse processo, é um sujeito novo na história da educação brasileira e, em particular, na história da educação escolar indígena. O leque de atribuições que lhe cabe é muito amplo. O fato de ter acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se perceba, e com

⁶ Canaimé, ou Canaimés, pode ser definido como um grupo ou apenas um indivíduo, em oposição ao outro, seja de grupos diferentes ou no mesmo grupo (KOCHEGRÜNBERG, 2006, p. 70).

⁷ O *ajuri* pode ser traduzido como *mutirão*, “um trabalho coletivo, reunindo todas as forças de trabalho de homens e mulheres, para executarem as mais variadas tarefas e objetivos comuns da comunidade” (ARAÚJO; SOUSA; RAMOS, 2018, p. 11). Na Língua Wapichana, *ajuri* é sinônimo de trabalho coletivo em torno de um objetivo comum. Algo similar ao que denominamos de *mutirão*.

que seja percebido, como elemento crucial na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente. (ORELLANA, 2018, p. 314).

No percurso da educação escolar indígena, os projetos advindos dos movimentos sociais dialogam para a efetivação de uma formação específica que, de acordo Grupioni (2006), a partir da década de 70 foram implementados os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas por organizações não governamentais. Essa análise revela que os programas de atendimento às nações indígenas transcorreram em âmbito regional do Brasil sequenciando a formação de docentes através do Magistério Indígena.

Durante a década de 80 e 90, um conjunto de medidas legais fez com que as questões que envolvem a Educação Escolar Indígena passassem a fazer parte do rol de responsabilidades do Estado e, hoje, vários dos Programas de Formação de Professores Indígenas são geridos por secretarias estaduais de educação. A maior parte desses programas se desenvolve no âmbito do ensino médio, embora já existam iniciativas visando a uma formação específica em nível superior. Os cursos de licenciatura para professores indígenas promovidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Universidade de São Paulo (USP) são apenas três exemplos dessa nova tendência. (GRUPIONI, 2006, p. 24).

Vale ressaltar que os programas tendem a provocar discussões dentro dos movimentos indígenas, via conferências ou não, através das organizações vinculadas às lutas de aquisição dos direitos indígenas. Para a obtenção da construção das políticas voltadas à formação superior dos professores índios foram necessários encontros⁸ promovidos por líderes indígenas e educadores, os quais galgavam por concepções de ensino, tendo em vista projetos com justificativas que contemplavam a transmissão de conhecimentos na sala de aula voltada para o universo indígena envolvido pelos múltiplos saberes tradicionais.

⁸ 11º Encontro ocorrido em Manaus, em 1998, teve a participação de representantes de 27 povos: Apurinã, Baniwa, Baré, Ingaricó, Jahói, Kambeba, Kampa, Katukina, Kaxinawá, Kokama, Macuxi, Manchineri, Mayoruna, Munduruku, Mura, Parintintin, Sateré-Mawé, Shanenawá, Tariano, Taurepang, Tenharim, Tikuna, Torá, Tukano, Wanano, Wapixana e Yanomami. Como assessores, participaram representantes de: Associação de Leitura do Brasil (ALB), UNICAMP, FUNAI, OPAN, Universidade Federal do Amazonas, CIMI e USP. Foram descritas as expectativas dos índios quanto à: formação de lideranças que possam administrar sua organização e não deixá-la entrar em decadência; formação de professores para o magistério; formação e qualificação dos professores no que se refere à educação diferenciada, para que os mesmos se conscientizem do que é ser índio; formação para mulheres na área de artesanato e culinária; formação e qualificação de agentes de saúde no desenvolvimento da medicina tradicional; formação de pessoas com capacidade de criar e recriar, e não apenas de copiar; formação específica de professor indígena (CAVALCANTE, 2003, p. 20).

A formação docente exige uma dialogicidade política constante com as comunidades e outros segmentos da sociedade e instituições governamentais no âmbito municipal, estadual e federal e essas necessitam compreender de forma mais incisiva a dimensão cultural das etnias, no sentido de reconhecer os anseios estabelecidos no universo escolar. É nesse contexto, que os dispositivos culturais se relacionam em constante movimento, além das possibilidades de preservar/reavivar os saberes que lhes pertencem.

[...] No chão da escola produziavam-se movimentos reivindicando maior autonomia dos coletivos institucionais e protagonizando experiências inovadoras, que pretendiam a ruptura com as práticas tradicionais de ensinar e aprender. A temática da formação de professores foi atingida por tais movimentos, reconfigurações e estímulos. Nesse sentido, os estudos que se distanciavam da racionalidade técnica foram muito importantes e passaram a constituir uma base nacional de produção investigativa. (CUNHA, 2013, p. 615).

Os saberes indígenas, quando refletidos no universo escolar, são necessários para provocar novas reflexões acerca da contemporaneidade, principalmente quando esses são reconstruídos através da língua originária na reafirmação de suas identidades profissionais. Nesse sentido, vão consolidando visões políticas em conexão com interesses reais das demandas locais que, segundo Calderoni e Nascimento (2012), os docentes índios vão assumindo as escolas, fazendo crescer o protagonismo indígena e refletindo sobre o conhecimento tradicional e as políticas de educação escolar indígena que ainda seguem pautadas pelas políticas colonizadoras.

A formação de membros das comunidades indígenas como professores para as escolas localizadas nas aldeias, de acordo com Grupioni (2006), revela como um desafio e deve ser uma prioridade para todo o sistema educacional brasileiro, devendo congrega os esforços de todos: gestores e técnicos governamentais, especialistas, lideranças e comunidades indígenas. Desse modo, o docente indígena segue participando ativamente das tomadas de decisões ao se deparar com a imposição de projetos educacionais distanciados das realidades das aldeias. Assim, buscam através das ações pedagógicas refletirem sobre seus contextos ancestrais, suas práticas em conexão com as memórias coletivas.

Os professores indígenas, ao longo de suas trajetórias enfrentam, através de conferências e assembleias locais, a imposição de elaboração de documentos

exigidos para legalidade da escola indígena em seus contextos conferidos em Projetos Políticos Pedagógicos a partir do olhar do mundo dos não índios. Com isso, se retomam as ideias de integração nacional quando se ajusta a escola indígena às demandas do mercado para servir aos interesses hegemônicos de manutenção das acumulações do capital. Nesse cenário, é relevante refletir, à luz de Grupioni (2006), o papel do professor indígena através de uma dimensão dialética.

Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, 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. Apenas à guisa de exemplo: é costume, em várias sociedades indígenas, manter reclusas suas adolescentes durante o período que antecede a primeira menstruação. Elaborar um calendário escolar que garanta, ao mesmo tempo, o desenvolvimento, por parte das jovens alunas indígenas, das competências acadêmicas desejadas e o respeito a esse tipo de prática cultural ilustra apenas um dos inúmeros desafios postos aos professores indígenas em seus cursos de formação. (GRUPIONI, 2006, p. 24).

2.3 Formação de professores indígenas em Roraima

A formação de professores indígenas em Roraima começa a ser pensada a partir da década de 1990, mais especificamente em 1993, com o Projeto Magistério Parcelado Indígena através da Escola de Formação de Professores. Segundo Freitas (2017), o Magistério Parcelado Indígena, em nível de 2º grau, fruto da luta do movimento indígena fazia parte do Núcleo de Educação Indígena – NEI / Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima.

[...] professores, tuxauas e comunidades reivindicaram junto ao Núcleo de Educação Indígena da SECD um projeto de magistério indígena. A partir dessa reivindicação, várias reuniões com representantes da Secretaria e lideranças deram suporte para a formulação do **Projeto de Magistério Indígena Parcelado**. Tratava-se de mais uma conquista do movimento indígena que, a partir de então, formava os professores em nível de 2º grau. Atualmente, de um total de 470 professores com título de magistério, 230 foram formados por meio do Projeto de Magistério Parcelado Indígena (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INTERCULTURAL, 2002, p. 10).

Essa formação acontecia nos períodos de férias ou recesso. Durante este período, os professores vinham de várias localidades até a cidade de Boa Vista para estudar, eles geralmente estavam acompanhados de seus cônjuges e filhos, entre eles crianças de colo.

Geralmente, os professores que atuavam na formação dos professores indígenas em Roraima, vinham de outras regiões do Brasil, alguns não compreendiam a lógica de mundo desses educadores, por não entenderem suas línguas, interpretavam como pessoas não letradas ou analfabetas. (Informação verbal).⁹

Nesse contexto, buscamos refletir sobre a concepção de professor formador numa ação bancária e perversa. Essa formação de professores específica surge atendendo uma demanda maior advinda do movimento indígena, pois a formação de professores nos moldes temporais atendia aos professores não indígenas e aos indígenas interessados com condições de se deslocarem para a cidade. Porém, havia educadores antes dos anos de 1990 que ministravam aulas sem a formação devida, no entanto, se firmaram na luta por uma educação específica e diferenciada, na busca de atender às escolas nas aldeias. Nesse percurso, buscamos contemplar, nesse recorte, as memórias do professor Fausto Mandulão, transcritas em Freitas (2017).

A maioria de nós, só tínhamos até a 8ª série, era preciso um curso que tivesse esse perfil, a formação pedagógica. Eu só tinha magistério para atuar até a quarta série, eu precisava do magistério nível médio, e aí fomos chamados, muitos professores indígenas, que estavam para se aposentar, professor Bento, Sebastião Cruz, esse pessoal, professor Enilton, o irmão dele, o Hamilton, Gerônimo, Sobral, eu, profa. Lilian, prof. Inácio Brito. Todos foram chamados pra fazer esse curso em 1980, magistério parcelado, não era indígena, era todo mundo, todo professor era chamado para fazer esse curso, em 1980, formou-se as turmas A e B. Começou no antigo colégio roraimense, depois passamos lá para a beira do rio [Escola Estadual Barão de Parima], onde hoje é da polícia lá, em 1980 começou, lá terminou esse curso, precisava aumentar o professorado, era preciso também ter um curso, aí começa o movimento (Seminário, 2016). (FREITAS, 2017, p. 175).

Percebe-se, nessa memória, que a formação vai acontecendo logo após o exercício como educador e se constituiu em larga escala da vida, pois esses professores são considerados os ícones da educação indígena em todo Estado de

⁹ Relato de uma professora formadora durante a formação de professores indígenas no Instituto Federal de Educação Etnológica em Roraima (atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola).

Roraima, são referências como lideranças, e aqui ficamos em silêncio quando trazemos uma das descrições do professor Fausto Mandulão, já falecido, vítima da COVID-19, contempladas na Tese do Professor Marcos Antônio Braga Freitas. O professor Fausto, considerado um dos maiores militantes da educação escolar indígena, representante no Conselho Estadual de Educação, junto aos demais companheiros, sempre defendeu à luz de Paulo Freire, um projeto de educação em que o indígena assumisse a identidade da educação escolar como um ato político.

Como podemos perceber, a formação de professores indígenas em Roraima surge como uma necessidade de capacitar educadores para atuar como profissionais e, por conseguinte, gestores no atendimento à educação básica. As múltiplas articulações entre prática docente e saberes fazem dos professores um grupo social profissional, cuja sua existência depende da capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condição para sua prática (GONÇALVES, 2010, p. 549). Em Roraima, os professores considerados precursores da educação escolar buscaram articular a prática aos saberes cotidianos, porém sempre enfrentando a imposição de currículo nos moldes de um sistema que não contempla a filosofia dos povos indígenas.

A formação superior em Roraima também se consolida frente às demandas dos processos reivindicatórios dos povos indígenas junto às organizações que se firmaram através da Universidade Federal de Roraima, através do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, no ano de 2001, com a participação especial da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR). A formação comporta um currículo que tem como princípio a interculturalidade. O objetivo do projeto é formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com a legislação vigente.

Segundo Gonçalves (2010), a formação em Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran surge no cenário de cursos de Licenciatura no Brasil como uma inovação, tanto no que concerne à gestão, que assume uma feição partilhada e de corresponsabilidade entre os parceiros, tanto no que diz respeito à prática pedagógica, que visa antes à construção e à valorização de conhecimentos oriundos de diferentes esferas do conhecimento, do que a simples reprodução de conteúdo, muitas vezes distante das realidades indígenas.

Outra formação que surgiu para atender os professores indígenas em Roraima foi o Projeto do Magistério Indígena Tamí'kan, que também foi fruto da luta política educacional dos indígenas de Roraima e foi concebido como uma ação político-pedagógica da Divisão de Educação Escolar Indígena-DIEI da SECD/RR, com recursos oriundos do FNDE e é executado pelo CEFORR, ligado à Secretaria de Educação do Estado.

De acordo com a Proposta Pedagógica do Magistério indígena (2010), o Tamí'kan surge para atender às necessidades dos professores indígenas que não tinham formação em nível médio, magistério, para atuarem em salas de aula das escolas indígenas. Ele é um curso profissionalizante que oferece aos professores indígenas-alunos formação específica bilíngue (multilíngue) e intercultural, concebido em uma plataforma curricular correspondente ao Ensino Médio e com complementação de disciplinas específicas na Formação de Magistério Indígena.

O projeto Magistério Indígena Tamí'kan, apoia-se ao instrumento de direito internacional que trata de garantir aos povos indígenas e tribais os direitos mínimos de salvaguardar suas culturas e sua identidade no contexto das sociedades que integram. Tem base também no Artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394/96), que trata da previsão de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino com recursos ao provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996).

Apoia-se no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001) e Parecer 14/99, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999a); da Resolução 03/99 da Câmara de Educação Básica, que estabelece, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo as condições de escolas com normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as Diretrizes Curriculares do Ensino Intercultural e Bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos Povos Indígenas (BRASIL, 1999b). A afirmação e manutenção de sua diversidade étnica estão respaldadas na Lei Complementar 041/01, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação no Estado de Roraima, de 16 de julho de 2001, que assegura, nos capítulos 58 a 69, o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada, de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos,

os saberes tradicionais e que os profissionais que nela atuam pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar (BRASIL, 2001).

O Projeto de Magistério Indígena atendeu uma demanda de formação inicial de 470 professores indígenas, possibilitando gradativamente a ocupação de espaços nas escolas das terras indígenas. Atualmente, segundo dados da Secretaria Acadêmica do CEFORR, no ano de 2018 o projeto atendeu um total de 200 alunos matriculados efetivamente. O projeto do Magistério Indígena Tamĩkan trabalha com uma concepção filosófica e metodológica centrada na investigação de aspectos culturais dos povos locais.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Definimos, para análise, os determinantes históricos da Política de Educação Escolar Indígena, assim, o período correspondente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico para a questão indígena no Brasil. Porém, na contramão do que parecia ser uma conquista dos povos indígenas, a década de 1990 trouxe uma série de reformas no âmbito educacional, como já apresentadas nas seções anteriores, que influenciaram a educação escolar indígena e, conseqüentemente, as políticas de formação de professores.

Nesta seção, abordaremos as reflexões no contexto das reformas implantadas sob a ascendência neoliberal que estabeleceu uma educação de acomodação ao sistema capitalista e valorizou a diversidade cultural nos currículos das escolas indígenas, bem como, os currículos da formação dos professores que atuam nessas escolas.

3.1 Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Multiculturalismo

A educação escolar para os povos indígenas se processou numa dimensão ocidental, embora suas conexões no decorrer dos movimentos indígenas foram se ajustando fortemente para atender às realidades locais. Assim, quando buscamos investigar sobre a Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima, percebemos que os conhecimentos a partir das vivências dessas populações estão para além

daqueles do mundo ocidental. Então, pensar em uma ação intercultural/multicultural, requer compreender sobre o lugar do sujeito, pois trata-se de grandes debates que tentarão explicar sobre a posição deles diante das grandes transformações sociais.

Compreender as bases epistêmicas desses debates contribui para apontar sobre o que de fato faz percebermos essa dimensão, estabelecendo vínculos com os programas que contemplam *os saberes indígenas na escola*, já que um dos objetivos aponta para aspectos multiculturais/interculturais. Para Dietz (2005), o debate atual sobre interculturalidade e suas repercussões nas sociedades contemporâneas, bem como, em seus conceitos predominantes de "cultura nacional" e "patrimônio cultural", desencadeia dos anos de 1980, principalmente nos Estados Unidos, altamente heterogêneos de movimentos de protesto, que empreendem o caminho da institucionalização social, política, cultural e acadêmica. As confluências programáticas desses chamados "novos" movimentos sociais – afro-americano, indígena, chicano, feminista, gays-lésbicas, "terceiro mundo" etc. – têm sido lançados posteriormente sob o slogan ambíguo de "multiculturalismo".

Percebemos que esse fenômeno está constituído como demarcador de uma influência política e acadêmica. Faustino (2006) esclarece que esse debate foi influenciado principalmente por organismos internacionais e, no Brasil, como já discutido anteriormente, essas políticas se estabilizaram com os seguintes documentos oficiais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2001); Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012); Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (2012) dentre outros.

Malanchen (2014) apresenta a discussão sobre as influências do multiculturalismo no currículo e seu desdobramento para as questões da diversidade cultural e do pluralismo de ideias orientadas para a desvalorização do caráter universal do conhecimento. Nessa conjuntura, surge a proposta da educação intercultural, privilegiando a valorização da cultura por meio do respeito à diferença e do diálogo. Todavia, Collet (2006) adverte sobre a possibilidade desse modelo intercultural tornar-se excludente, caso seja pensado apenas nas diferenças culturais, desconsiderando a desigualdade social e o contexto econômico e político que o momento atual exige.

No processo de formação do Ação Saberes Indígenas na Escola, professores e colaboradores, no momento de interação na culminância dos trabalhos,

explicavam sobre a aquisição de uma concepção intercultural na relação com a escola, bem como, o entendimento sobre a própria identidade étnica na relação de fronteira com os não índios, o que para essas pessoas havia uma relação intercultural, principalmente durante a percepção no uso da língua, além deste dispositivo, a relação entre eles e a própria escola, considerando as atividades contempladas no currículo.

A escola é um lugar onde se adquire novos conhecimentos, mas a língua indígena faz toda diferença para a autoidentificação do que é ser indígena, apesar de muita gente não falar mais a língua dos parentes a gente sabe que nossa língua é nossa história, já a língua portuguesa vai servir para nos ajudar a dominar os conhecimentos dos brancos para nossa auto defesa, para mim é aí que acontece o intercultural. (Informação verbal).¹⁰

É perceptível, na reflexão do professor, a ideia de interculturalidade, embora sua base não faça consideração a estudos vinculados aos fenômenos de cunho acadêmico, porém o discurso de Juarez, para além de uma abordagem científica, é atrelado ao empoderamento da língua para autodefesa. A abordagem de Faustino (2006) traz reflexões sobre a origem e uso dos termos interculturalidade e multiculturalismo, no âmbito das políticas educacionais indígenas a partir de 1990, quando aponta sobre as evidências da valorização e o respeito à diversidade cultural, mas não oferece condições para transformar as relações sociais que ainda são marcadas pelas desigualdades econômica e social. Portanto, é possível perceber que esses fenômenos se revelam como práticas de discursos hegemônicos, mas incipientes para superar as mazelas sociais.

Nesse cenário, surgiu à discussão e implementação nos currículos da educação escolar indígena o termo intercultural, que valoriza a cultura por meio do respeito à diferença e do diálogo. Assim, as políticas educacionais indígenas são baseadas na interculturalidade como propostas e com o objetivo de superar as práticas dominantes que anteriormente eram chamadas de integracionistas e assimilacionistas. Todavia, Collet (2003), ressalta para a possibilidade do modelo intercultural se tornar um processo excludente, se porventura seja pensado somente nas diferenças culturais e ignore a desigualdade social e o contexto político atual.

Faustino (2006) enfatiza que a origem e uso dos termos interculturalidade e multiculturalismo, no âmbito das políticas educacionais indígenas da década de

¹⁰ Relatos do professor Juarez em 11 de julho de 2018.

1990, preconiza o respeito à diversidade cultural, pois não oferece condições para a transformação das relações sociais que são marcadas pelas desigualdades econômicas e de classe. Em sua análise, ainda ressalta que a concepção multicultural minimiza os efeitos da ordem econômica sobre esses grupos sociais e passam a ver essas questões apenas sob a ótica das diferenças de ordem cultural, alicerçadas, assim, ao relativismo cultural e epistemológico.

Corroborando com Faustino (2006), Malanchen ressalta que o multiculturalismo é a principal expressão do pensamento pós-moderno educacional e, principalmente, no currículo, que sustentado nos estudos culturais, o conceito de “multicultura” tem ocupado lugar nos espaços formais da educação, o que exige uma reflexão minuciosa dos seus efeitos e riscos de não se apurar a fundo sua base filosófica bem como sua natureza. Contudo, Egleton (2011) sugere que é preciso arrancar da diversidade a unidade. Portanto, entender uma crítica sagaz ao se posicionar contra a pluralização do conceito de cultura, sendo que, por muitas vezes, a cultura é representada pela reafirmação da identidade que, segundo o autor, é muito defendida pelos pós-modernos.

3.2 Uma aparente mudança no contexto de elaboração das políticas de educação escolar indígena no Brasil

O Brasil é um país compreendido por dimensões etnoterritoriais expressamente marcadas por uma riqueza inigualável. De acordo com Faustino (2006), pesquisas realizadas pelo Instituto Sócio Ambiental (ISA), em 2004, e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2005, apontam que no Brasil existiam mais de 220 povos indígenas somando uma população autocitada declarada de aproximadamente 730 mil pessoas falantes e cerca de 180 línguas diferentes.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010) foram registrados no Brasil 896.9 mil indígenas, com 36,2% desse total em área urbana e 63,8% em área rural. Também foram contabilizadas 274 línguas indígenas faladas, excluindo as originadas de outros países, denominadas genéricas de troncos e famílias linguísticas. Os dados revelam a luta e a resistência indígena para, diante do processo histórico de negação, manterem vivas suas culturas e tradições.

Frente aos estudos que revelam a diversidade étnica territorial e a trajetória de luta em defesa da retomada, não só dos territórios, mas também do reconhecimento da cultura material e imaterial no tempo presente, tem sido demandado junto à primeira Conferência de Educação Escolar Indígena, projetos de reivindicações que se destinam a revitalização das línguas indígenas como um dispositivo de interpretação das culturas e compreensão dos processos históricos dessas nações étnicas. Assim, numa perspectiva intercultural foram realizadas as reflexões que estruturaram as formações no Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.

Embora a escola indígena tenha sido resultado de ações missionárias, civilizatórias e integracionistas jesuíticas, a qual tinha como base a ação política da atuação do Estado religioso, as populações indígenas se empoderaram para a retomada dos valores que antes haviam suprimido. Durante as décadas de 1970 e 1980, o protagonismo indígena se impôs como necessidade para sobreviver à marcha do capital sobre seus territórios. Conseqüentemente, esses povos empreenderam uma mobilização política própria e articulada, onde se fortaleceram e contrariaram muitas vezes a política indigenista oficial. Nesse sentido, Oliveira e Freire (2006) analisam que:

O aparato tutelar era empregado pela FUNAI para impedir qualquer mobilização dos índios em face do Estado. Dessa forma, as primeiras assembleias indígenas dependeram do apoio do CIMI para serem realizadas, com o fornecimento de infraestrutura e apoio ao deslocamento dos índios. Desempenhou também um papel fundamental na formação dos primeiros líderes indígenas que se destacaram em meados dos anos 70. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 193).

Após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o indígena passa a ser reconhecido como cidadão de direitos. Desse modo, a configuração de escola aos moldes integracionistas do passado se modifica (BRASIL, 1988). Em seguida, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 14/99, aprovado em 14.09.1999, pela Câmara de Educação Básica (CEB), trata das Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena, das práticas retóricas implantadas através do Estado e por diversas associações religiosas, grupos organizados da sociedade civil que passaram a trabalhar junto às comunidades indígenas buscando alternativas à submissão desses grupos, como forma de garantia de seus territórios,

de relacionamento e convivência entre essas populações e outros segmentos da sociedade (BRASIL, 1999a).

A escola indígena, nessa situação, passa a receber orientações contrárias àquelas predominantes até os anos de 1990, pois se busca marcar a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. O Parecer do CNE nº 14/99 define a Educação Indígena como o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução e, Educação Escolar Indígena, como o meio para garantir acesso a conhecimentos gerais, sem precisar negar as especificidades culturais e a identidade dos grupos indígenas (BRASIL, 1999a).

Após séculos de políticas de colonização, conquistas, evangelização e de genocídios que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos, nas últimas décadas, com a generosa oferta do reconhecimento, do respeito e da diversidade cultural, mutação ocorrida sem que as relações sociais tenham sido alteradas. (FAUSTINO, 2006, p. 62).

Esse cenário, supracitado pela autora acima, sinaliza que a partir da crise capitalista deflagrada nos anos de 1970 surgem as discussões sobre os determinantes dos problemas sociais, do âmbito econômico para o cultural, pois a cultura apartada das problemáticas econômicas ganha cada vez mais espaço. Porém, o processo de globalização do imperialismo norte-americano entre as décadas de 1980 e 1990 se utiliza de estratégias de controle dos movimentos sociais e da utilização da diversidade cultural como uma estratégia de consenso, com a ampliação dos direitos civis (cidadania) e o combate ao racismo, sendo eficiente na fragmentação da luta pela emancipação humana (FAUSTINO, 2006).

A autora explica ainda que com a nova expansão do capitalismo – a globalização – como a exclusão se intensificou, a reforma neoliberal desenvolveu uma poderosa retórica de inclusão, disseminando-a e financiando alguns projetos em setores estratégicos da sociedade com o objetivo de edificar a ideia de respeito às culturas e de distribuição da riqueza entre as minorias. Nesse âmbito, tornam-se necessárias novas estratégias para alcançar o consenso político, que passa a ter como discurso a inclusão, devido às mobilizações e protestos que os violentos mecanismos de coerção tradicionais do sistema podem suscitar.

Apesar desses novos estudos ou construções de financiamento político numa tentativa fragmentada das realidades múltiplas que adentraram nas discussões para as populações indígenas na dimensão dos estudos culturais e, embora a efervescência do movimento pelo reconhecimento no Brasil tenha iniciado nos anos de 1970, em outras partes da América Latina. Segundo Santos (2019), os povos originários já iniciavam suas lutas desde 1940. Isso data o primeiro congresso latino-americano no México. Dessa maneira, podemos constatar que os processos de enfrentamento das nações indígenas não estão atrelados apenas aos fenômenos demandados pelos estudos acadêmicos, logo transformados em políticas de Estado.

Ainda no contexto das políticas de EEI, é elaborado o Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena (RCNEI), documento esse que tem como objetivo contribuir para a efetivação das práticas e das ações escolares, tornando-as mais próximo das realidades e com as demandas dos povos indígenas. O referido documento apresenta, ainda, como um instrumento para auxiliar a discussão e reflexão da EEI, propondo ações concretas que diferenciam as escolas indígenas de escolas não indígenas. No mesmo documento, as políticas públicas educacionais tratam sobre a estrutura e funcionamento das escolas indígenas e, posteriormente, apresenta os princípios mínimos para cada área de estudo do currículo das escolas indígenas brasileiras. Dá ênfase que essas escolas devem ser comunitárias, geridas pelas comunidades indígenas, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Destaca a interculturalidade como um princípio e o reconhecimento e manutenção da diversidade cultural e linguística, mas que se promovam experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não se considerando uma cultura superior a outra.

O Art. 3º da Resolução n.º 3, de 10/11/1999, determina que a organização das escolas indígenas deve considerar a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como: suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas (BRASIL, 1999b).

Para ser específica e diferenciada, significa que seja concebida e planejada 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.

4 PROGRAMA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA EM RORAIMA

Nesta seção, abordaremos sobre o processo de formação do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola desenvolvido no Estado de Roraima, através do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), em colaboração com a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR), que foram as instituições responsáveis pela formação, acompanhamento das atividades realizadas no decorrer dos anos de 2014 a 2018. Situiremos o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola no conjunto das Políticas Públicas de Educação desenvolvidas pelo MEC e, também, analisaremos os materiais elaborados durante o período de realização das formações que aconteceram na prática.

4.1 Contextualização da SECADI e os Programas para atender a Educação Diferenciada

No Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI (2004), na parte inicial, apresenta uma breve análise sobre o contexto político-institucional no qual a SECADI foi instituída, enfatizando a racionalidade administrativa que presidiu o desenho inovador da sua estrutura organizacional e a redefinição das políticas e programas que passaram a subordinar a sua área de atuação, bem como, a incorporação de novas temáticas antes ausentes na agenda educacional do País.

Nesse sentido, visou oferecer uma visão panorâmica sobre o desenvolvimento das políticas públicas de educação, na qual a política nacional de alfabetização, educação de jovens e adultos, a adoção de políticas afirmativas para inclusão e diversidade figuraram como uma das principais inovações da gestão do MEC no ano de 2004. Essas políticas surgiram como parte de atuação na Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e teve como objetivo promover a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade.

O documento destaca ainda que a SECADI surgiu para orientar políticas públicas educacionais que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino e

deveriam considerar as questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências, condição geracional e outras que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização.

Ainda de acordo com o Relatório de Gestão (2004), a Educação de qualidade se traduz por meio de três eixos fundamentais: o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos. Sendo assim, a SECADI promove e materializa o esforço do MEC com os sistemas de ensino e instituições de ensino superior, bem como, em articulação com diferentes movimentos sociais para o acesso e permanência nas escolas enriquecidas e humanizadas pela diversidade sociocultural e pela inclusão.

Nesse mesmo Relatório (2004) é abordado o contexto de promoção da equidade, valorização da diversidade e inclusão. A SECADI desenvolveu, segundo esse documento, as ações e programas com o objetivo de programar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para temáticas e modalidades de educação estabelecidas em Lei: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação em direitos humanos.

Assim, essas Diretrizes integram todos os níveis e modalidades de ensino e regulamentaram os direitos educacionais de povos, comunidades e grupos populacionais a uma educação escolar partindo de ação contextualizada às suas respectivas realidades sociocultural, ambiental e política. Nessa linha de pensamento, é importante destacar que buscamos analisar alguns documentos considerados norteadores para o desenvolvimento do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.

4.2 Ação Saberes Indígenas na Escola como Política de Formação

Ação Saberes Indígenas na Escola é um Programa de formação continuada criado pela SECADI, desenvolvido em regime de colaboração com os estados, o

Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES) e tem como princípios a especificidade, a organização comunitária, o multilinguíssimo e a interculturalidade, conforme assegurados pelo Art. 210, § 2º, da Constituição Federal, que aponta: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL,1988.p.10).

No contexto das políticas de formação continuada de professores, o Ação Saberes Indígenas na Escola integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais¹¹Indígenas instituído pela Portaria MEC nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Conforme o Art. 2º, da Portaria nº 98/2013, os objetivos do Ação Saberes Indígenas na Escola são: promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na Educação Básica; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguíssimo e da interculturalidade e fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2013b).

Como forma de garantir, acompanhar, avaliar e programar a educação escolar e preparar os professores indígenas, numa perspectiva bilíngue/multilíngue, o Ação Saberes Indígenas na Escola ficou assegurado nacionalmente, pelo MEC através do Pacto da Alfabetização na Idade certa (PENAIC) através da Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, que garantiu formação continuada para os professores indígenas assegurando às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, em ações a serem regulamentadas em portaria específica. Desse modo, foi criada a Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de

¹¹ A ideia de território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro (BERGAMASCHI e SOUSA 2015, p. 145).

2012, que instituiu o Ação Saberes Indígenas na Escola. Essa portaria traz diretrizes para o desenvolvimento das ações em cada estado ou município brasileiro (BRASIL, 2012).

O Art. 4º da Portaria nº 1.061/2012 ressalta que as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola obedecerão às diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), podendo utilizar de ações complementares de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2012). O PNAIC é um compromisso assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo desenvolver ações de formação de professores que atuam na alfabetização, voltadas para o Letramento e Numeramento.

Com base na Portaria MEC nº 98, de dezembro de 2013, no Art. 4º, que trata da formação continuada dos professores que atuam na educação básica em escolas indígenas deverá abarcar uma perspectiva bilíngue/multilíngue, sendo capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos. Porém, mesmo que esteja explícito na Portaria nº 98/2013 que a formação dos professores indígenas seja orientada por uma ideia bilíngue e multilíngue, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola também trabalha o Letramento e o Numeramento. Para tanto, a Portaria nº 98/2013 enfatiza que tem como base os seguintes eixos:

- I - letramento e numeramento em línguas indígenas como primeira língua;
- II - letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- III - letramento e numeramento em línguas indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e
- IV - conhecimentos e artes verbais indígenas. (BRASIL, 2013b).

4.3 Programa Ação Saberes Indígenas em Roraima

Falar sobre o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, no âmbito do estado de Roraima, requer múltiplos olhares e leituras diferenciadas junto a este processo de formação continuada de professores indígenas. Entre as questões pontuais que tornaram essa ação desafiadora estava a composição do grupo de professores oriundos de diferentes etnias, de suas respectivas línguas e modos

diferentes de vida. O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, em Roraima, foi regulamentado pela Portaria nº 98/2013/SECADI/MEC, que teve sua proposta encaminhada pelo IFRR e fora aprovada em 2014. As ações foram desenvolvidas em quatro etapas distribuídas nos anos 2014, 2015, 2016 e 2018.¹²

O Ação Saberes Indígenas na Escola, em Roraima, envolveu cinco etnias: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Waiwai e Wapichana das regiões: Serra da Lua, Alto e Baixo São Marcos, Raposa Serra do Sol, Três Corações e Terra Indígena Wai-Wai, Baixo Cotingo – todas localizadas no estado de Roraima. Foram envolvidos nas quatro etapas do programa: 750 professores alfabetizadores, 40 orientadores de estudo, 36 formadores/pesquisadores e 15 conteudistas, 4 supervisores, 3 coordenadores adjuntos e 1 coordenador geral.

As atividades foram desenvolvidas em Rede formada por três Instituições: Instituto Federal de Roraima (IFRR), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade Federal de Roraima (UFRR). Também obteve o apoio da Secretaria de Estado, Educação e Desporto (SEED) e a participação da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). Foi realizada, em 18 de junho de 2014, a primeira reunião, para discutir a execução do Plano de Trabalho e definir responsabilidades entre os parceiros: IFRR, UERR, UFRR, SEED e OPIRR¹³.

Fotografia 2 – Primeira Reunião com os atores Institucionais realizada em 2014



Foto: Arquivo do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.

Nessa reunião, registrada na fotografia 2, de acordo com a identificação dos arquivos da Pró-Reitoria de Ensino (2018), foi decidido realizar visitas *in loco* nas Regiões que seriam atendidas pelo Ação Saberes Indígenas na Escola, tais como:

¹² Acompanhamento de Supervisão no Sistema SIMEC.

¹³ Relatório 2014.

Região das Serras, Serra da Lua, São Marcos, Surumu e Região Ingarikó com o objetivo de apresentar a ação, explicar a sua metodologia, bem como, realizar o levantamento dos materiais didáticos produzidos na língua materna pela comunidade e colher os nomes dos orientadores/ pesquisadores e professores cursistas indicados pelas comunidades.

Nessa direção, o Plano de Trabalho (2014)¹⁴ das Instituições Formadoras ressalta que o objetivo foi promover formação continuada aos professores indígenas, principalmente àqueles que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores que trabalhavam com o ensino da Língua Materna, se propondo a atender às normas estabelecidas pela Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, priorizando o letramento, numeramento e a produção de material didático em Língua Materna ou bilíngue, dependendo da especificidade. De acordo com a Portaria nº 98/2013, a equipe de execução do Ação Saberes Indígenas na Escola era composta da seguinte estrutura:

- I - Coordenador-geral da IES;
- II - Coordenador-adjunto;
- III - Supervisor da formação junto à IES;
- IV - Formador;
- V - Orientador de estudo;
- VI - Professor cursista vinculado às escolas indígenas; e
- VII - Coordenador da Ação Saberes Indígenas na Escola vinculados às Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e às Prefeituras dos Municípios. (BRASIL, 2013b).

A Coordenação Geral do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, em conjunto com os Coordenadores Adjuntos, agiu no sentido de preencher todas as vagas necessárias, de modo público e transparente. Para tanto, foi lançado, por meio do Gabinete da Reitoria do IFRR, os seguintes Editais de Seleção Simplificada: Edital nº 36/2014/PROEN/IFRR – Processo de Seleção Simplificada de Supervisores para compor os Núcleos do Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede IFRR; Edital nº 46/2014/PROEN/IFRR – Processo de Seleção Simplificada de Formador para a Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede IFRR; Edital nº 50/2014/PROEN/IFRR – Processo de Seleção Simplificada de Orientador para compor a Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede IFRR. Após a finalização da seleção, foi providenciado o cadastramento de toda a equipe no Simec.¹⁵

¹⁴ Arquivo – Pró-Reitoria de Ensino IFRR.

¹⁵ De acordo com o MEC, significa Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação.

Destacamos que no Relatório da Coordenação Geral do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (2018)¹⁶ observamos que houve a preocupação para a fiel execução do Plano de Trabalho aprovado pela Reitoria do Instituto Federal de Roraima e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), realizada pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Roraima, por meio da Coordenação Geral do Ação. Assim sendo, de acordo com o Relatório Geral (2014) seguiram seus trâmites legais dentro dos procedimentos administrativos internos do IFRR. A formação continuada ocorreu de modo presencial, totalizando uma carga horária de 200 (duzentas) horas anuais para os professores que atuavam como formador¹⁷, supervisores¹⁸ da ação e orientadores de estudo¹⁹, Coordenador de Ação²⁰, professores cursistas²¹, esses, por sua vez, eram os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores e atuavam com ensino da Língua Materna de cada etnia.

Para a execução do Ação, os professores eram vinculados às escolas indígenas através de contratos seletivos realizados pela Seed. As formações dos professores totalizavam uma carga horária de cento e oitenta horas, incluindo atividades extraclasse ofertadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES). Inicialmente, as equipes das IES realizaram levantamento das comunidades e escolas em que atuavam os professores no ensino da Língua Materna e alfabetizadores. Esse diagnóstico foi realizado junto à Secretaria de Educação do Estado de Roraima e a Divisão de Ensino Escolar Indígena (Diei) para identificar os professores e orientadores de estudo por Região/Etnia.

¹⁶ Arquivo da Pró-Reitoria de Ensino.

¹⁷ De acordo com o Art. 20 da Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, o formador desempenhava as seguintes atribuições: a) responsabilizar-se, em conjunto com o supervisor e com orientadores de estudo das redes públicas, pela elaboração dos planos de curso;

¹⁸ Segundo o Art. 18, o supervisor da formação na IES exercia as seguintes atribuições: a) apoiar o coordenador-adjunto na coordenação acadêmica da formação dos orientadores de estudo, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógicas dos formadores; b) coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo;

¹⁹ No Art. 22, o orientador de estudo tinha a responsabilidade de: a) participar dos encontros presenciais, alcançando no mínimo 75% (setenta e cinco por cento) de presença; b) ministrar a formação aos professores cursistas em sua comunidade ou polo de formação.

²⁰ No Art. 24, cabe ao coordenador da ação no estado, dedicar-se ao acompanhamento e ao monitoramento da efetiva realização das ações de formação dos orientadores de estudo e dos professores cursistas, b) monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos professores formadores junto aos professores cursistas; c) apoiar a (s) IES (s) na organização do calendário acadêmico, na definição das comunidades.

²¹ Art. 25. O professor cursista é o regente de turmas dos anos iniciais da educação básica em escolas indígenas.

Em outro momento, foi realizada uma reunião para apresentação do Programa aos professores Ingarikó, Macuxi, Wapichana e Wai Wai para tratar dos objetivos, metodologia e discussão das políticas públicas afirmativas do Ação Saberes Indígenas na Escola. Nessa reunião, as lideranças das regiões pediram para indicar os professores orientadores e cursistas que seriam os protagonistas dessa Ação. Nesse sentido, observamos que aconteceu a participação das lideranças indígenas de cada comunidade e isso nos mostrou que o diálogo com as lideranças indígenas foi primordial para a realização das formações. Foi apresentado o Diálogo com os professores para discutir a organização do calendário da capacitação para o desenvolvimento das atividades didáticas e do processo de construção e reconstrução das formações e dos recursos didáticos e paradidáticos em Língua Materna²².

Sendo assim, após o diálogo com as comunidades, a equipe gestora junto com os formadores, coordenadores e supervisores se reuniram para traçar as metas de atuação para os professores alfabetizadores e Língua Materna para atender às propostas das comunidades, conseqüentemente, atendendo aos objetivos do Programa.

A diversidade cultural e linguística existente entre cada etnia ficou evidenciada no Plano de Trabalho de 2014 a 2018, na plataforma do Simec, na página dos supervisores, que apresenta um diagnóstico da realidade indígena no Estado de Roraima, visando justificar a formação e continuidade do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola. Sendo assim, de acordo com o diagnóstico apresentado no Plano de Trabalho dos Supervisores (2014), o povo Macuxi encontra-se em diferentes fases linguísticas: existindo comunidades com predomínio da Língua Portuguesa e o mínimo de domínio da Língua Makuxi, especialmente porque as crianças só falam o Português; outras comunidades, só a geração dos mais velhos falam o Makuxi e existem comunidades que só falam o Português.

O Povo Wapichana, de acordo com o Plano de Trabalho (2014), também apresenta diferenciação entre as fases linguísticas. Mesmo sendo de outra família linguística, os Aruák apresentam a mesma situação dos Makuxi em termos sociolinguísticos, ou seja, alguns falam somente o Português, outros falam a Língua Wapichana e Português e os mais velhos falam Wapichana.

²² Relatório (2014) – arquivo da Pró-Reitoria de Ensino do IFRR.

Já os Ingarikós apresentam situação de bilinguismo, são falantes da sua Língua Materna e da Língua Portuguesa nas escolas e nas comunidades. Os Taurepangs também são bilíngues e, de acordo com textos produzidos na formação para a produção de Material Didático, os professores alfabetizadores e professores da Língua Taurepang relatam que essa língua é falada por cerca de trinta mil pessoas no sudeste da Venezuela, no estado de Roraima e na fronteira da Venezuela com a Guiana. A Portaria nº 98/2013, Art. 2º, inciso II e III, ressalta que a formação é para:

[...] Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
III - Oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas. (BRASIL, 2013c, p. 1-2).

Desse modo, a formação do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, além de trabalhar com o letramento e numeramento, exigia que subsidiasse a elaboração do currículo, definição de metodologias, processo de avaliações para atender às especificidades da escola indígena. De acordo com os relatórios da Coordenação Geral do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola²³, as reuniões com as comunidades e equipes das Instituições Formadoras destacaram, com maior relevância social, a participação dos anciões e anciãs que a comunidade chamava de pesquisador-sábio que são os detentores dos conhecimentos tradicionais da língua indígena, suas histórias de vida e a trajetória cultural como forma de pertencimento.

A formação com orientadores e com os professores alfabetizadores iniciou em junho de 2014 com registros dos memoriais descritivos. Esses serviram de critérios para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados na formação, bem como, a elaboração dos planejamentos das formações. Nos relatórios iniciais,²⁴ observamos que através das narrativas dos memoriais, a equipe organizou os conteúdos e planejamento para atender às formações e à construção dos materiais didáticos voltados para contemplar os seguintes temas: conhecimento tradicional, ensino de

²³ Arquivo – Coordenação Geral/ Roraima 2015.

²⁴ Arquivo – Relatórios IFRR.

línguas em contexto bilíngue, revitalização linguística, práticas de letramento, conhecimento matemático, território, arte oral, novas tecnologias e comunicação, formação em projetos com vista à utilização dos recursos autossustentáveis, considerando as especificidades de cada *etnorregião*, dando ênfase ao exercício da interculturalidade entre as comunidades indígenas e seus saberes.

As ações foram divididas por polos devido à dimensão geográfica. Na região do Maturuca e Surumu ficou o polo para atender os professores pertencentes aos povos indígenas Manalay e os Ingarikós, sendo que esses vivem na Região das Serras. Outro Polo foi constituído na Região de São Marcos e outro na Serra da Lua. Esses polos²⁵ proporcionavam os encontros presenciais com os professores indígenas que trabalhavam e moravam nas comunidades próximas a essas regiões.

Desse modo, os orientadores foram os atores principais junto aos professores que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses interagiam livremente com o formador-pesquisador de todas as regiões, embora enfrentando grandes obstáculos para chegarem aos polos para a formação em virtude da distância e da falta de transporte para os professores se deslocarem. Concluiu-se o primeiro módulo dos trabalhos propostos pelo Programa, inclusive a elaboração e formatação do material didático das etnias partícipes da formação dessa primeira etapa.

Mesmo enfrentando dificuldades com a troca de coordenadores adjuntos, de supervisores quanto à interpretação dos signos linguísticos para publicação dos livros didáticos elaborados pelos professores alfabetizadores, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola atendeu quatro etapas, tendo encerrado a última etapa em 2018 com uma formação mais rápida do que as etapas anteriores com a participação de outros professores que não haviam frequentado as edições anteriores, tendo em vista, os cortes de recursos para atender os critérios estabelecidos na Portaria nº 98/2013.

Na última edição foi realizado um módulo sobre avaliação das produções anteriores com um olhar mais crítico no sentido de observar, com maior cuidado, as produções realizadas nas etapas anteriores, tendo em vista, que os protagonistas eram novos participantes e, a partir da visão desses professores, seria elaborado um guia de orientações para utilização das produções elaboradas.

²⁵ Arquivo – Relatório IFRR, 2014.

4.4 Descrição das Atividades de Formação desenvolvidas pelo Programa Ação Saberes Indígenas na Escola

As atividades do Programa iniciaram no mês de junho de 2014 com as viagens para as regiões²⁶ que seriam atendidas, para sua apresentação pelos coordenadores e supervisores às comunidades.

No período de 15 a 18 de janeiro de 2015 teve início a capacitação dos professores-pesquisadores e orientadores de estudo, com os formadores. O encontro aconteceu no IFRR, Campus Boa Vista (fotografia 3), com o objetivo de elaborar o planejamento e seleção dos conteúdos que seriam trabalhados nas comunidades com os professores alfabetizadores e de Língua Materna.

Fotografia 3 – Início do Processo de Capacitação do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola



Foto: Início do processo de capacitação do programa arquivo do Programa (2014).

O Relatório (2018)²⁷ apresenta que nesse encontro houve discussão de textos das áreas de letramento e numeramento pelos formadores e, após a leitura dos textos, os formadores debateram associando a temática à realidade de suas comunidades e ressaltaram a importância do envolvimento deles na confecção dos materiais didáticos como livros e cartilhas. Em conformidade com o mesmo Relatório, o desenvolvimento das atividades do Núcleo IFRR foi organizado em alternância, com módulos realizados no município de Boa Vista para atender os professores formadores e orientadores, os quais, posteriormente, multiplicariam essa

²⁶ Nas Regiões do Alto e Médio São Marcos, dia 22/07/2014, e no Baixo São Marcos, dia 31/07/2014.

²⁷ Arquivo- IFRR.

formação para os professores indígenas de suas comunidades participantes deste programa de formação continuada.

Geralmente, essas formações eram acompanhadas pela coordenadora geral, a coordenadora adjunta, a supervisora do Ação, formadores-conteudistas e formadores pesquisadores do IFRR que atenderam as quatro edições com o povo da etnia Wai Wai desenvolvendo atividades na região do Amajari (Comunidade Mangueira) e Jatapuzinho (Comunidades Mapará, Soma e Cobra), localizadas respectivamente, nos municípios do Amajari e Caroebe. O acesso a essa região foi por via terrestre e fluvial, como mostra a fotografia 4.

Fotografia 4 – Viagem para formação do Ação Saberes Indígenas na Escola nas comunidades do Polo da Universidade Estadual de Roraima



Foto: Arquivo do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola 2014

Mesmo enfrentando dificuldades de transporte para o deslocamento, estradas de difícil acesso às comunidades, o atendimento e acompanhamento do desenvolvimento das atividades na Comunidade Mangueira, no Centro Regional de Educação Escolar Indígena do Amajari Noêmia Peres (CREIANP) e nas comunidades Wai Wai (Macará, Cobra e Soma), o Ação ainda contou com um número bastante significativo de colaboradores, entre eles, lideranças, chefes de famílias, idosos e demais moradores das comunidades.

Vale ressaltar, que os idosos tiveram uma participação relevante na produção do material, uma vez que também exerceram a função de auxiliar na correção, tradução e organização do material confeccionado pelos Wai Wai. O Relatório (2014)²⁸ destaca que o núcleo IFRR desenvolveu as formações para registro de textos das histórias de vida através de temáticas trabalhadas a partir da realidade e conhecimento tradicional dos povos indígenas voltado para os aspectos históricos, geográficos e elementos das ciências da natureza que pudessem ser explorados no

²⁸ Arquivo 2014 – IFRR.

processo de letramento e numeramento de modo interdisciplinar, valorizando os saberes e conhecimentos étnicos.

No Plano de Ação dos formadores do IFRR (2015) observou que foi realizado cronograma para atender às atividades conforme o calendário escolar e cultural de cada região, respeitando as condições específicas de cada povo e tempo exigido pelos indígenas. Porém, este cronograma nem sempre coincidia com os prazos estabelecidos pela SECADI para o pagamento das bolsas e liberação de recursos financeiros para a formação. Por conseguinte, no mesmo Relatório (2015)²⁹ dá-se ênfase que todas as atividades foram realizadas por meio de parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas como as Secretarias de Educação, organizações indígenas e comunidades. Há que se destacar a contribuição do IFRR – Direção do Campus Boa Vista – que disponibilizou transporte e autorizou a participação de professores da Instituição como colaboradores, demonstrando, assim, que o Ação era de fundamental importância para assegurar as políticas educacionais vinculadas ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

A Ação, em 2018³⁰, se destacou quando os professores em suas avaliações buscaram valorizar os conhecimentos tradicionais e afirmaram existir a necessidade de resgatarm e fortalecerem os saberes tradicionais nas suas comunidades, os quais estão presentes no cotidiano e são muito significativos para a escola. Em relação ao Polo da Universidade Federal de Roraima (UFRR),³¹ as atividades iniciadas em 2014, atendendo aos povos Makuxi e Wapichana das escolas indígenas de educação básica na Região das Serras e Serra da Lua, nas comunidades de Tabalascada, Canauanim, Jacamim, Manoã, Malacacheta, Maracana, Ticoãsa, Willimon, Pedra Branca, Maturuca, Socã, Uiramutã, Morro, Enseada.

Ao analisar os objetivos propostos, observamos que a formação se baseou em oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendaram às especificidades da organização comunitária, linguística e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos na Região das Serras e Serra da Lua. E, ainda, tinha como propósito subsidiar a elaboração de currículos, definição de metodologias e

²⁹ Arquivo - IFRR/2015.

³⁰ Arquivo – IFRR/2018.

³¹ Arquivo – IFRR/ 2014.

processos de avaliação que atendessem às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos do povo Macuxi e Wapichana, além de fomentar pesquisas que tinham como resultado a elaboração de materiais didáticos e paradidáticos nas línguas Macuxi e Wapichana.

No Relatório (2016)³² foi identificado que a Universidade Federal de Roraima (UFRR) desenvolveu atividades com algumas dificuldades devido à falta de transporte para o deslocamento da coordenação e demais formadores para atender às formações na comunidade. Entretanto, esses agentes se deslocaram em seus próprios veículos para atender à formação na comunidade, pois o trajeto era feito através de via terrestre pela BR 401. Em virtude das comunidades se localizarem próximo da capital Boa Vista, a equipe se organizou para atender à região Serra da Lua localizada nos municípios do Cantá e Bonfim.

Nos relatórios dos orientadores (2016),³³ as práticas pedagógicas estiverem constituídas em consonância com a sala de aula e as comunidades, levando em consideração os aspectos relacionados às ancestralidades e aos cotidianos das gerações mais jovens, dialogando com a língua indígena e o contexto cultural. O Núcleo da Universidade Estadual de Roraima (UERR), de acordo com o Relatório parcial da Coordenação Geral do Programa (2014),³⁴ as atividades estiveram vinculadas à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX/UERR). No mesmo documento, o núcleo UERR teve as atividades desenvolvidas fundamentadas na Portaria SECADI/MEC nº 98/2013 e na Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013, as quais estabelecem orientações e procedimentos para o desenvolvimento das ações do Programa.

Art. 2º - determina que a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas, será realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) em colaboração com estados, Distrito Federal e municípios que aderirem à ação, conforme disposições contidas na Portaria SECADI/MEC nº 98/2013. (BRASIL, 2013c).

Nesse sentido, a UERR desenvolveu as atividades de coordenação e de acompanhamento na execução de atividades de educação continuada de

³² Arquivo – IFRR/2014.

³³ Relatórios dos orientadores – IFRR/2016.

³⁴ Relatório parcial da Coordenação Geral do Programa- IFRR/2014

professores da educação escolar indígena nas comunidades de Campo Alegre e Boca da Mata, localizadas na Terra Indígena São Marcos. Em conformidade com o Relatório da Coordenação Geral³⁵ (2016), o ingresso da UERR no Programa deu-se por convite da coordenadora geral do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, através do IFRR ao reitor da Universidade Estadual de Roraima. Após o convite aceito, houve a indicação e nomeação do coordenador adjunto do núcleo da UERR, dando seguimento à construção da Equipe.

Com base no Relatório da coordenação geral ³⁶(2016) do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, a primeira reunião com as comunidades aconteceu dia 18 de junho de 2014, para discutir e deliberar ações de execução do Plano de Trabalho. Então, foram elaborados editais para preenchimento das vagas de formador, orientador de estudo, formador-pesquisador e supervisor. As regiões atendidas no polo UERR foram as Terras Indígenas São Marcos, Baixo, Médio e Alto Cotingo. As formações aconteceram no período de 15 a 18 de janeiro de 2015, com início da capacitação dos professores orientadores, os encontros aconteceram no IFRR, Campus de Boa Vista, realizado pela equipe de formadores do Núcleo, sendo de responsabilidade a formação de professores da etnia Macuxi.

O encontro³⁷ teve como finalidade a construção do planejamento dos conteúdos a serem trabalhados e a definição de trabalhar as áreas de letramento e numeramento com professores cursistas participantes do Ação. Além disso, foi elaborado pelos orientadores e formadores-pesquisadores um memorial descritivo para a elaboração dos planejamentos para iniciar as atividades que seriam realizadas nos encontros presenciais com orientadores e, conseqüentemente, com professores alfabetizadores e de Língua Materna.

Com o intuito de entender melhor como aconteceu o planejamento das formações a partir dos memoriais, utilizamos como fonte de informações o relatório de uma das formadoras que participou desde o início da implantação do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, no Polo UERR. Esse documento ressalta que a metodologia inicial foi a construção do memorial solicitando aos formadores-pesquisadores, orientadores e professores cursistas que fizessem o resgate de suas memórias por meio de passos seguidos na vida de cada participante do Programa.

³⁵ Relatório da Coordenação- IFRR 2016

³⁶ Arquivo IFRR.

³⁷ Arquivo – Relatório 2014.

Após a construção dos memoriais, houve reunião com os formadores-pesquisadores, orientadores de estudo e formadores conteudistas, para junto aos seus grupos, pontuarem com os cursistas, os elementos apresentados nos memoriais. Seguindo essa direção, cada grupo realizou com os professores alfabetizadores e de Língua Materna, a escuta do que havia produzido e com a mediação do Formador registraram uma lista no quadro da sala de aula, os elementos apresentados nas narrativas e, com base nesses dados elencados pelos próprios cursistas, foi extraída a essência dos memoriais elaborados por eles mesmos. Para tanto, surgiram palavras-chave para a organização dos conteúdos e temas a serem utilizados nos materiais didáticos e o planejamento para a execução das formações e dos módulos para cada etapa de formação.

Sendo assim, elencaram uma lista de temas próprios dos conhecimentos ancestrais como, por exemplo: artesanato, mitos, cantos, rezas, alimentos, bebidas, barro, territórios, pinturas utilizadas no corpo, comunidade de origem, formação da família, história da infância, história da adolescência, educação, família, espiritualidade, práticas de tranças, de pescarias, de caçadas, produção de alimentos, preparação de roças, respeito aos locais sagrados, respeito à natureza, uso das plantas medicinais, repasso das orações dos adultos, as partilhas dos bens, resguardo das pessoas de luto e recém-nascidos, preparo para o casamento, manifestações culturais, brincadeiras, jogos, danças, competições, rituais, pinturas faciais e corporais (momentos de comemorações) e conhecimentos dos nomes indígenas das localidades.

Por consequência, segundo o Relatório³⁸ dos formadores (2014), houve uma grande quantidade de atividades produzidas pelas regiões: Baixo e Alto São Marcos, Serra da Lua, Serras e Surumu, e, os cursistas com os seus orientadores precisaram escolher as produções que seriam contempladas para a publicação do material didático. De acordo com o relatório realizado pelos formadores (2014), o entendimento da equipe era iniciar com uma proposta pedagógica para trabalhar os saberes tradicionais indígenas, visto que era justo iniciar pelos próprios protagonistas do Ação Saberes Indígenas, os professores.

Contudo, de acordo com o relatório apresentado, o papel do formador conteudista era fazer as escutas dos memoriais e ajudar a organizar a produção, ou

³⁸ Arquivo - IFRR.

seja, o que os formadores faziam era pensar como deveria acontecer e instigar para extrair os elementos presentes no memorial e se esses estavam presentes na escola, nas práticas de alfabetização e, conseqüentemente, no ensino da Língua Materna.

Desse modo, seguindo o relatório, surgiram perguntas problematizadas de como acontecia o aprender dentro da comunidade com os mais velhos, os ensinamentos de pai e mãe para os filhos. De acordo com o documento, foram muitos os pontos levantados pelos formadores-pesquisadores, orientadores de estudo e os professores alfabetizadores e de Língua Materna.

O relatório apresenta alguns exemplos como: O que era necessário para manutenção dos saberes nas suas comunidades? Como era realizada a caça, a pesca, o trançado, a retirada da palha do buriti, do inajá? Como acontecia a questão do trato das sementes? Contudo, de acordo com o exposto no documento, os formadores desenvolviam um papel inverso do que estava sendo proposto pela Portaria nº 98/2013, que delimita o papel do formador nas ações a serem realizadas no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola (BRASIL, 2013a).

Nesse caso, destacamos o Art. 20 da Portaria nº 98/2013 que ressalta as atribuições do formador conteudista, na qualidade de ministrante de curso, diz:

- a) responsabilizar-se, em conjunto com o supervisor e com orientadores de estudo das redes públicas, pela elaboração dos planos de curso; b) desenvolver metodologicamente os conteúdos necessários às atividades de formação dos orientadores de estudo; c) elaborar, em conjunto com o supervisor e com os orientadores de estudo, os materiais didáticos e pedagógicos necessários ao curso; d) responder pelo processo de produção e reprodução dos materiais didáticos e pedagógicos desenvolvidos; e) planejar e avaliar as atividades de formação dos orientadores de estudo; f) ministrar a formação aos orientadores de estudo; g) monitorar a frequência e a participação dos orientadores de estudos; h) planejar, em conjunto com os orientadores de estudo, as atividades formativas a serem desenvolvidas junto aos professores cursistas que atuam nas escolas indígenas; i) elaborar colaborativamente com os orientadores de estudo, materiais didáticos e pedagógicos de apoio às atividades de formação dos professores cursistas; j) acompanhar as atividades dos professores orientadores de estudo junto aos professores cursistas; k) acompanhar as atividades de formação ministradas pelos orientadores de estudo, junto aos professores cursistas, para garantir a adequada inserção dos materiais didáticos e pedagógicos produzidos de acordo com o cronograma previsto para as atividades; l) incumbir-se de acompanhar as atividades de formação dos orientadores de estudo e destes junto aos professores cursistas, produzindo análises e estudos que visem desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia adotada, divulgando junto aos participantes da formação, às secretarias de educação, prefeituras, à SECADI/MEC e aos demais interessados, os resultados dos estudos e análises desenvolvidas; m) organizar os seminários ou encontros com os orientadores de estudo

para acompanhamento e avaliação da formação ministrada por estes junto aos professores cursistas; n) analisar e discutir com os professores orientadores de estudo os relatórios de formação elaborados por eles; o) elaborar e encaminhar ao supervisor da formação os relatórios dos encontros presenciais; p) analisar, em conjunto com os orientadores de estudo, os relatórios das turmas de professores cursistas e orientar os encaminhamentos. (BRASIL, 2013a, p. 30).

Visto que, de acordo com o mencionado na citação acima, o papel do formador era realmente fazer os planejamentos das atividades, estudo, orientar, organizar as formações partindo de metodologia que melhor contribuísse para a produção de materiais didáticos, ou seja, não compreendemos que as formações seguiram o oposto do que trata a Portaria. Nesse caso, visualizamos haver uma contradição de entendimento de pensamentos e interpretações diferentes do que era a atribuição do formador de acordo com o que estava na Portaria. Assim, entendemos que mesmo utilizando a metodologia do memorial e elencando elementos fundamentais do saber tradicional dos povos indígenas, o processo de formação e o papel do formador não seguiram no sentido contrário do que era proposto na Portaria nº 98/2013.

Com base no Relatório³⁹ (2015), encaminhado ao SIMEC, fica evidente que as formações foram realizadas pelos formadores garantindo a produção de material didático para atender especificamente à Portaria nº 98/2013. Por outro lado, no mesmo relatório (2015), apresenta que a priori foi pensado apenas em uma produção com 140 páginas, voltada para alfabetização em letramento e numeramento e isso reforça a ideia de que a formação tinha como objetivo fazer o resgate dos conhecimentos ancestrais, para garantir a produção de material didático para serem trabalhados nas escolas indígenas, mesmo que utilizando a metodologia dos memoriais.

Dando continuidade, o relatório final dos formadores (2015) destaca ainda que, durante os meses de outubro e novembro, os orientadores e a equipe do Programa organizaram os materiais produzidos nas formações, o que nos dá base para entender que o papel do formador foi fundamental para pôr em prática as diretrizes do programa, embora a equipe entendesse que a formação seguiu na contramão do que estava sendo proposto na Portaria nº 98/2013.

Ainda, em conformidade com o relatório geral (2015), durante os meses de outubro e novembro, os orientadores e a equipe do Programa organizaram os

³⁹ Arquivo – Relatório IFRR (2015).

materiais produzidos, os quais foram entregues e encaminhados para a editora no final do mês de novembro de 2015. No entanto, nos meses de janeiro e fevereiro de 2016 foram devolvidos para revisão da Boneca/Livro de Letramento em Macuxi e Wapixana e, assim, os orientadores falantes junto com a professora linguista, formadores e toda a equipe do Programa fizeram a revisão do material.

E, segundo o Relatório (2016), em reunião, decidiu que as produções realizadas de numeramento seriam contempladas no volume II, tendo em vista a Coordenação Geral do Programa conseguir autorização para continuidade da segunda etapa em 2016. Nesse mesmo período, houve o planejamento e formação com os Formadores do Alto e Baixo São Marcos, Serra da Lua, Serras e Surumu com a temática Numeramento e planejamento das formações até setembro de 2016.

Com o intuito de dar continuidade à terceira etapa do Programa, iniciou em fevereiro de 2017 o planejamento para continuar as produções e formações do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, pois mais uma vez houve a liberação da formação pela SECADI/MEC. Segundo o relatório analisado, nessa edição da formação, os temas foram integrados a mitos, ritos e lendas, jogos e brincadeiras tradicionais, contextos históricos e geográficos das comunidades e elementos da natureza, seguindo os elementos levantados nos memoriais.

Em abril de 2018, iniciou a programação da 4ª etapa da formação, onde foi delineado o tema avaliação das três primeiras produções, que teria como produto final um guia de orientações para utilização do material e encaminhamentos didáticos de temas que não foram contemplados nas primeiras produções. Nessa etapa, os módulos de formação ocorreram nucleados por motivo da retenção do calendário para seis meses de atividades em virtude da redução de bolsas ofertadas e corte nos recursos financeiros para atender ao Programa.

Logo, um dos grandes legados dessa formação resultou em um processo de aprendizagem mútua no qual professor indígena e não indígena trocaram ideias, registraram histórias, fizeram desenhos primorosos e, principalmente, descobriram que eram capazes de organizar um material didático construído por eles mesmos. Ao final dessa formação, rastros de dúvidas e questionamentos lardearam as discussões sobre o desenvolvimento da educação escolar indígena em Roraima.

4.5 Síntese analítica do Ação Saberes Indígenas na Escola

Para analisar as possibilidades e os desafios das políticas públicas de formação com base no Programa Ação Saberes Indígenas na Escola em Roraima e as demais políticas públicas para atendimento às diferenças, é necessário entender que as políticas são pensadas pelo viés de princípios neoliberais, mesmo que o processo para consolidação estrutural esteja atrelado às demandas dos movimentos sociais. A configuração do Programa, em Roraima, se desencadeia perante as demandas históricas contempladas em outras unidades da federação.

Conforme as análises dos Memoriais de formação elaborados durante a primeira etapa em 2014/2015 e 2016/2017, entendemos a necessidade do planejamento das formações, material didático elaborado nas formações, relatos realizados pelos professores orientadores e alfabetizadores participantes da última etapa em 2018. Assim, percebemos que as políticas públicas de formação de professores indígenas se expressam na formação do professor indígena.

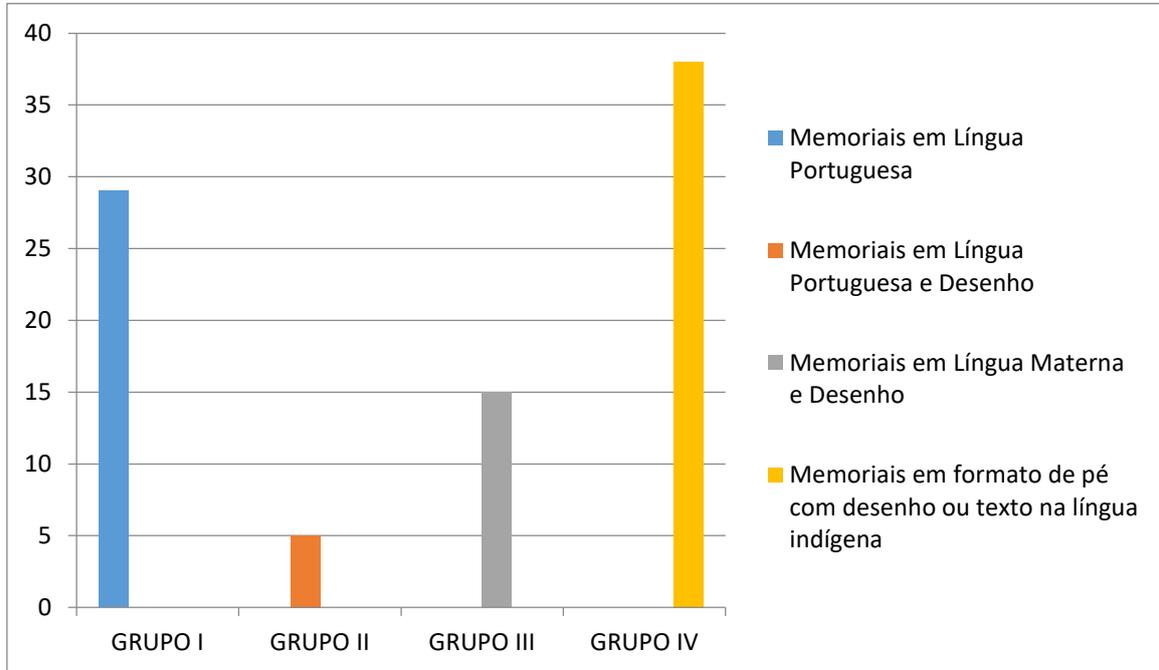
Buscamos compreender através de um procedimento descritivo, via investigação documental, conforme Lüdke e André (1986), a fonte de informação contextualizada, nascendo de um determinado contexto, fornece informações sobre esse mesmo contexto.

De acordo com o relatório de formação dos formadores (2015), a prática metodológica da formação, através do memorial, considerou os seguintes critérios: comunidade de origem, formação da família, história da infância, história da adolescência (educação familiar, espiritualidade, práticas de tranças, de pescarias, de caçadas, produção de alimentos, preparação de roças, respeito aos locais sagrados, respeito à natureza, uso das plantas medicinais, repasso das orações dos adultos, as partilhas dos bens, resguardo das pessoas de luto e recém-nascidos, preparo para o casamento, manifestações culturais, brincadeiras e jogos, danças, cantos, competições, rituais, pinturas faciais e corporais (momentos de comemorações), conhecimentos dos nomes indígenas das localidades em que todos os resultados dos trabalhos foram registrados na versão bilíngue (Língua Materna e Língua Portuguesa).

Nesse sentido, foram analisados 87 memoriais, os quais foram divididos por grupos para melhor compreensão da análise dos dados. Os grupos ficaram divididos assim: os primeiros memoriais, em Língua Portuguesa, denominados de Grupo I; memoriais em Língua Portuguesa e Desenho, denominados Grupo II; memoriais em

Língua Materna e Desenho, denominados Grupo III; memoriais em formato de pé com desenho ou texto na língua indígena, compondo o Grupo IV.

Gráfico 1 – Memoriais Descritivos



Fonte: Memoriais realizados por professores participantes do Programa Ação Saberes Indígenas na escola - 2014

De acordo com o gráfico 1, observamos que a maioria dos professores optaram por realizar os memoriais em desenho de pé, isso talvez ocorreu pela forma como foi conduzida a proposta metodológica para realização desse trabalho. O relatório dos formadores (2015) ressalta que a escolha por essa metodologia de utilizar o desenho dos pés significava a trajetória de vida e profissional de cada professor participante do Programa Ação Saberes Indígena na Escola e serviria para conhecer a história de cada um. O mesmo relatório (2015) revela que, ao iniciar as atividades, alguns ficaram livres para expressar suas histórias de vida e profissional.

De acordo com o relatório (2015) os memoriais também foram instrumentos de avaliação para planejamento dos encontros de formação realizados pelas Instituições formadoras e serviram de base para a produção de materiais didáticos na língua indígena, contemplando o eixo de letramento que é abordado na portaria nº 98 de dezembro de 2013. Assim, na figura 1 apresentamos alguns memoriais elaborados pelos orientadores e professores alfabetizadores:

Figura 1 – Memoriais na Língua Portuguesa

MEMORIAIS EM LÍNGUA PORTUGUESA GRUPO I	
<p>MEMORIAL</p> <p>Lurdete Amaro Maruac</p> <p>O memorial a que me reporto, a seguir, é no momento inicial fatos da minha vida. Em breves páginas tentarei contar a história da minha vida estudantil, acadêmica e profissional. Relato ainda, a reminiscência ligada a arte de educar e da vida profissional que direta ou indiretamente estejam ligada a docência.</p> <p>Meu primeiro contato com a vida estudantil iniciou-se com sete anos, por meu pai, porém agricultor, foi matriculado na Escola Estadual Nilo Reomha em 1981, comunidade Indígena Vista Alegre, meus pais nunca me acompanharam no ambiente escolar, na época eram poucas crianças no meio rural. Reconheço a história da escola onde estudei grande parte da minha infância e início da adolescência me deparei com fatos curiosos e dignos de memória. Existia um pequeno prédio próprio da escola, mas não comportava todos os alunos, as vezes a turma era dividida para estudar na casa dos professores e até mesmo debaixo de árvores, sendo que, muitas vezes uma mesma professora atendia, duas ou três turmas</p>	<p>ao mesmo tempo. Estudava de manhã e não tinha muito tempo para brincar, a não ser com raras exceções quando colegas vinham em casa. Nunca fui a aula sem realizar as tarefas de casa, me dedicava para passar no fim do ano.</p> <p>A partir da 4ª série, desisti dos estudos, por passar momentos difíceis na vida. Fara uma tentativa para sair de casa, aos 14 anos fui obrigada a casar muito cedo, pela vontade dos meus pais, e foi necessário amadurecer precocemente. Essa fase me tornou responsável e ciente das dificuldades da vida, e tudo isso me impediu de concluir o Ensino Fundamental.</p> <p>Após 14 anos sem estudar, temi uma decisão na vida, que mudaria essa história para garantir a independência, responsabilidade e reconhecimento num âmbito profissional, e passando por dificuldades, cordinis e ensino médio no módulo EJA em 2010. Desde então conheci pessoas que me incentivaram a fazer uma faculdade. E desisti no curso de Bacharel em Teologia (FAETER) particular, não foi possível concluir o bacharelado por falta de recurso financeiro e fiz somente o curso livre, nunca ganhei bolsa de estudo para continuar e mudei de curso, que fosse mais viável ao meu tempo. O pouco</p>
<p>MEMORIAL:</p> <p>Alfredo José de Souza.</p> <p>Eu nasci no dia 05 de Janeiro de 1976, as 05:30 horas da manhã.</p> <p>Eu nasci na comunidade indígena Central que fica na margem direita do Rio Mau em macuxi iren: que faz fronteira Brasil e Guiana. Quando eu era bebê, meu pai e a minha mãe viveram junto com os meus irmãos. Meu pai e mãe trabalhavam para sustentar os seus filhos. Durante a minha infância, eu brincava com meus irmão e colegas de infância. Brincava de carrinho aviãozinho e barquinho.</p> <p>O tempo foi se passando, foi crescendo, e comecei entender como era a vida; meu pai me aconselhava, falava comigo sobre a vida real. Quando comecei me entender não sabia falar português, eu só falava macuxi. É porque meu pai e minha mãe só falavam macuxi comigo e meus irmão também.</p> <p>Meu pai, mãe e meus irmão trabalhavam de roça, plantavam muito como: milho, arroz, feijão, mandioca, batata macacheira e pimenta. Todo ano ele fazia a derruba para para fazer a roça. E plantava para sustênci. E algumas vez eu ia trabalhar eles.</p>	<p>Em 1998 a 1999, trabalhei na comunidade willimao, na Escola Estadual Presidente João Pessoa.</p> <p>Isso foi todo voluntário.</p> <p>No início de 2000 foi transferido para o município de Alto Alegre, para Terra indígena Raímundão, na Região do Taicari.</p> <p>Trabalhei 6 ano em duas escolas, Eurico Mandulão e na Escola ALCIDES MOURA.</p> <p>Em 2006 a 2007 Concluí o meu ensino médio em Boavista RR na Escola Dr. Gonçalvo Lima Seberino Cavalcante.</p>

Autores: Lurdete Amaro Maruac Alfredo José, cursista do Programa Ação Saberes Indígenas da região Alto Baixo São Marcos.

Nesses Memoriais, observamos que os orientadores e professores alfabetizadores, participantes do Ação Saberes Indígenas na Escola, apresentaram

De acordo com os memoriais da figura 2, através das imagens e dos textos escritos, observou-se elementos da história de vida em comunidade e aspectos da cultura indígena relatada por seus ancestrais, dando ênfase no reconstruir de seus bens culturais para valorização. Explicaram que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, como meio de resgatar e preservar suas línguas maternas. Porém, há situações impostas pela escola que se distanciam dos contextos vivenciados.

As concepções apresentadas nos memoriais desse grupo nos remetem ao pensamento de Faustino (2006), que ressalta que após séculos de políticas de colonização, conquistas, evangelização e de genocídios, que exterminaram milhares de pessoas e civilizações, deparamo-nos nas últimas décadas com a generosa oferta do reconhecimento, respeito e diversidade cultural. No entanto, isso ocorre sem que as relações sociais tenham sido alteradas, ou seja, o mundo organizado está sob a mesma lógica da exploração, conforme evidenciado nas figuras 3 e 4.

Figura 3 – Memoriais na Língua Materna e com desenho

MEMORIAIS EM LÍNGUA MATERNA E DESENHO – GRUPO 3

MEMORIAIS EM LÍNGUA MATERNA E DESENHO – GRUPO 3

MEMORIAIS EM LÍNGUA MATERNA E DESENHO – GRUPO 3

MEMORIAIS EM LÍNGUA MATERNA E DESENHO – GRUPO 3

MEMORIAIS EM LÍNGUA MATERNA E DESENHO – GRUPO 3

Fonte: Produção de Material Didático realizado nas formações de professores indígenas participantes da Ação Saberes Indígenas 2014.

Figura 4 – Memoriais em formato de pé com desenho e texto na língua indígena



Fonte: Memorial realizado por professores indígenas participantes do Programa Ação Saberes Indígenas na escola 2014. Terra Indígena São Marcos, Boa vista – Roraima

Nesse grupo, os memoriais revelaram que os professores são falantes da Língua Materna e que também escrevem utilizando os sinais próprios da língua indígena. Os professores que realizaram essas produções mostraram elementos da escrita indígena e aspectos da sua história de vida desde a infância até a vida adulta. Mostraram, através dos desenhos, a luta pela conquista da terra em Roraima, a forma como estão organizadas suas comunidades e elementos do trabalho para sobrevivência nessa sociedade capitalista.

Outro aspecto que os memoriais apresentaram foi o modelo de escola integracionista que os indígenas foram obrigados a vivenciar. Tal aspecto destacado nos memoriais nos faz pensar na escola tradicional que durante muito tempo predominou e está até hoje nas escolas. Isso acontece porque, de acordo com Saviani (2011), o ensino tradicional predomina ainda hoje nas escolas e se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais criadas a partir de meados do século passado, no momento em que foi consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória, como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

Outro documento que analisamos foi a construção do material didático que os orientadores elaboraram junto com os professores alfabetizadores. Apresentamos nos quadros abaixo (figura 5) alguns exemplos para melhor compreensão da nossa análise.

Figura 5 – Produção de Material Didático

<p style="text-align: center;">A - a</p>  <p style="text-align: center;">A'nai – milho</p> <p>A' nai mo'kai na'na wítî'pî umñiya. A'nai yekku ton koneeka'pa kaima Tesenya'kama Wukkuu ton kone'kai ya mîrîrî. Main kon erenka'kî: Aama – tambaqui</p>	<p>Veja:</p>  <p>Arari-Lagarta Arinmaraaka- cachorro</p> 
---	---

<p>yamĩ'pĩ, karĩsa yamĩ'pĩ, moropai tiaron kon pĩ' ite`pĩ tonpĩnon pĩ narĩ`.</p> <p style="text-align: center;">JOÃO DE BARRO</p> <p>João de Barro é um pássaro que mora nas matas às margens de igarapés, rios e lagos. A sua morada é feita de barro em galhos de árvores. Alimenta-se de pequenas frutas, insetos como gafanhotos, grilos e outros invertebrados.</p>	<p style="text-align: center;">O MILHO</p> <p>O milho é cultivado nas comunidades, por ser utilizado para fazer diversos tipos de alimentos, como: o aluá, pamonha, fubá, farinha, mingau etc. serve também para alimentar os animais domésticos e silvestres.</p>
---	---

Fonte: Produção de material didático produzido por professores indígenas participantes da ação saberes Indígenas na Escola de 2014.

Com base nas produções acima, identificamos que os professores apresentaram reflexo de um currículo monocultural, monolinguístico e integracionista e que mesmo com a garantia dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), posteriormente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e nas Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (1998), sendo garantida uma escola diferenciada, bilíngue, multilíngue, intercultural e comunitária. Como observado nas produções acima, a escola indígena ainda não conseguiu romper com as práticas que foram impostas durante muitos anos.

No material didático analisado foi verificado, através das atividades propostas nas produções, que os professores reproduzem uma prática contraditória daquela que está nos documentos que regem a Educação Escolar Indígena no Brasil, o que fica evidente nas ilustrações, na elaboração das atividades, pois observou-se que seguiu um padrão de reprodução de um ensino tradicional.

Nas produções analisadas, os saberes indígenas estão visíveis através das receitas culinárias, dos desenhos de caça e pesca, do trabalho artesanal, das histórias contadas e escritas no material produzido. Desse modo, observamos que a escola procura trabalhar com a valorização e o resgate dos conhecimentos ancestrais e, ao mesmo tempo, circulam em práticas pedagógicas tradicionais. A vista disso, Tassinari (2008) esclarece que a escola indígena pode ser considerada teoricamente como um lugar de fronteira, um espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios.

Embora nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena esteja a ideia de interculturalidade, como princípio fundamental das políticas educacionais voltadas aos povos indígenas, não significa que ela necessariamente trabalhe apenas os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, é importante também ressaltar que a escola indígena faz parte de um sistema de educação que, como constatado nas seções anteriores, atendem às políticas públicas neoliberais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das análises descritas e observações sobre o Ação Saberes Indígenas na Escola, em Roraima, consideramos que o Programa foi um demarcatório potencializador no sentido de provocar no processo de formação de professores novas reflexões acerca das políticas públicas para a educação escolar indígena. Nessa perspectiva, contribuiu para apontar que as políticas educacionais voltadas para as especificidades irão atender na produção de materiais didáticos escritos na Língua Indígena das comunidades.

No percurso investigativo foi possível analisar que a formação continuada desenvolvida no Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, especialmente em Roraima, se desdobrou frente à sua dimensão étnica educacional, alicerçada na luta pelo reconhecimento de suas especificidades, a qual se revela mediante as políticas para povos indígenas de todo território brasileiro, confirmada pela Portaria nº 98/2013, a qual firmou a relevância do Programa para atender os professores indígenas via as Instituições de Ensino Superior.

Foi possível compreender que a política de formação de professores se consolidou através de sujeitos que se constituem educadores no enfrentamento das políticas integracionistas liberais para aquisição da formação e empoderamento de novos saberes. Também nos permitiu apontar características marcantes que delineiam o contexto educativo indígena, entre elas, concepções que remetem aos conceitos produzidos pelos modelos acadêmicos/políticos e que ganharam força nas últimas décadas ao adentrarem como bases epistêmicas empreendidas pela multiculturalidade e interculturalidade.

As atividades produzidas foram identificadas de forma expressamente confirmadas paralelamente ao viés da educação escolar que configura a promoção de atividades pautadas em um modelo hegemônico, porém vale ressaltar que há

possibilidades dos múltiplos saberes indígenas proporcionarem a ressignificação de suas práticas de ensino ancestral, no sentido de contribuir para a elaboração de material didático.

Consideramos, também, que as práticas de aprendizagens dos povos indígenas são imemorais e, para além dessas, é preciso compreender que para os povos indígenas de Roraima há necessidade de que as ações sejam ressignificadas para a reconstrução dos conhecimentos milenares tendo como base a apreciação coletiva através de práticas pedagógicas reflexivas que tenham como princípio saberes próprios na vida escolar.

É preciso destacar que as definições teóricas contidas nos documentos oficiais organizados para a educação escolar indígena intercultural e linguística se configuram como o acesso aos projetos de interesse do Estado Liberal, porém as concepções filosóficas do universo indígena permanecem, ainda que timidamente compreendidas nas memórias para além dos fenômenos acadêmicos.

Em Roraima, o Ação Saberes Indígenas na Escola é sinalizado pelos professores de forma paulatina para atender às necessidades e realidades educacionais locais, assim, tendem a provocar reflexões sobre os conhecimentos de seus antepassados envolvendo interações e relações de conflitos perante a implantação do espaço escolar e suas relações antagônicas.

Assim, a produção de material didático na língua indígena terá maior relevância se houver um redimensionamento político das lideranças, professores e comunidade, enquanto protagonistas do processo, com o objetivo de enfrentar a imposição das políticas integracionistas, as quais podem provocar a negação dos valores culturais e essenciais dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Isabel; SOUSA, Silas Garcia A.; RAMOS, Evandro M. Homem, Trabalho e Natureza no Processo de Ajuri. *In: Seminário Internacional em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia*, 2018, Manaus, **Anais [...]**. Manaus: EDUA, 2018, p. 1-12, v. 5.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Revista Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 143-161, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo> Acesso em: 8 mar. 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75, 2010.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE Azoilda Loretto da (Org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. **Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013**. Regulamenta a ação Saberes Indígenas na Escola e define suas diretrizes complementares. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 6 dez. 2013a. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_25162523_PORTARIA_N_98_DE_6_DE_DEZEMBRO_DE_2013.aspx. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. **Portaria Nº 1.062, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013**. Brasília, DF: Comando da Marinha/Secretaria-Geral, 30 out. 2013b. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Resolução nº 54, de 12 de dezembro de 2013**. Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília, DF: FNDE, 2013c. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5143-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-54,-de-12-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. **Portaria nº 1.061 de 30 de outubro de 2012**. Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176465/do1-2013-10-31-portaria-n-1-061-de-30-de-outubro-de-2013-31176461. Acesso em 12 dez. 2020.

_____. **Documento Referência – Conferência Nacional de Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação – NCONAE, 2010.

BRASIL. **Caderno de Apresentação: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena/Organização Luís Donisete Benzi Grupioni.** – Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. **Lei Complementar nº 041/2001.** Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Boa Vista: Assembleia Legislativa, [2001]. Disponível em: http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/LeisComplementaresEstaduais/2001/Lei_Comp_Est_041-2001.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. **Lei nº 10.172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **LEI Nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, DF: Casa Civil, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 dez. 2017.

_____. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 14/1999, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18692-educacao-indigena>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena.** 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

_____. **Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Casa Civil, 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *In*: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DELORS, Jacques *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, v. 6, 1996.

EAGLETON, Terry. A ideia de cultura. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

DIETZ, Gunther. Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. **IAPH Cuadernos Patrimonio Inmaterial, Multiculturalidad y Gestión de la diversidad**, Veracruz, p. 33-51, jan. 2005.

FAUSTINO, Rosangela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra. 2003.

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. **Insikiran: da política indígena à institucionalização da educação superior**. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas. Manaus, Manaus, 2017.

GONÇALVES, Marly Cadete. Formação de professores indígenas e articulação de saberes: aspectos da licenciatura intercultural do Insikiran/UFRR na comunidade do Canaúanim/RR. **TEXTOS & DEBATES**, Boa Vista, n. 18, p. 251-268, jan./jun. 2010.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. (Coleção Educação para Todos).

_____, Luis Donisete Benzi (org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2006.

MARX, Karl. O Capital: crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultura, v. 1 e 2, 1996.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Do Roraima ao Orinoco**. Observações de uma viagem pelo norte do Brasil e pela Venezuela durante os anos de 1911 a 1913. Tradução: Cristina Alberts-Franco. São Paulo: Editora UNESP. v.1, 2006.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara 2014.

MEC. **Projeto de Curso de Licenciatura Intercultura Insikiran**. UFRR. 2002.

_____, **Relatório de Gestão da SECAD**. Brasília. 2004.

MORAIS, C Reginaldo. **Neoliberalismo – de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ORÇO, Claudio Luiz; ORÇO João Paulo. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 8, n. 2, p. 135-142, jul./dez. 2017.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. Formação de professores indígenas como política pública: um estudo sobre a interculturalidade no Projeto Açaí. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, a. 17 – n. 51, p. 311-331, jan./jun. 2018.

SANTOS, Luana Appel dos. O Movimento indígena e a política indigenista: uma breve análise sobre o movimento do povo Tremembé de Raposa-MA. *In: IX Jornada Internacional de Políticas Públicas*, 2019, São Luís. **Trabalhos [...]**, São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Revista Antropologia Ilha**, p. 218-248, v. 10, n. 1, 2008. UFSC.