



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRA**

ROSANGELA DA SILVA VIANA

NARRATIVAS DO FORMADOR DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RORAIMA

**BOA VISTA/RORAIMA
SETEMBRO-2017**

ROSANGELA DA SILVA VIANA

NARRATIVAS DO FORMADOR DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RORAIMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima, como requisito à obtenção do título de Mestre em Sociedade e Fronteiras.

Linha de pesquisa: Fronteiras e Processos Socioculturais.

Orientador: Prof.^a Dr. Maxim Repetto

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

V614n	<p>Viana, Rosangela da Silva Narrativas do Formador de Professores Indígenas em Roraima / Rosangela da Silva Viana – Boa Vista, 2017. 92 f. :il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Maxim Repetto.</p> <p>Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira.</p> <p>1 – Formador. 2 – Narrativa. 3 – CEFORR. 4 – Educação Escolar Indígena. 5. Processo de Formação de Professores indígenas. I – Título. II – Repetto, Maxim (orientador).</p> <p style="text-align: right;">CDU – 376.74 (=1-82)</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Marcilene Feio Lima CRB11-507

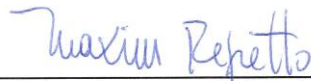
ROSANGELA DA SILVA VIANA

NARRATIVAS DO FORMADOR DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RORAIMA.

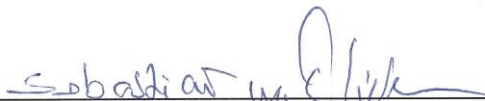
Dissertação apresentada como pré-requisito para conclusão do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima. Área de concentração: Sociedade e Fronteiras na Amazônia. Defendida em 31 de Maio de 2017 e avaliada pela seguinte banca examinadora:



Prof.ª. Dr.ª. Maria Luiza Fernandes
Presidente – UFRR



Prof. Dr. Maxim Paolo Repetto Carreno
Membro Interno – UFRR



Prof. Dr. Sebastião Monteiro Oliveira
Membro Externo – CEDUC/UFRR

Se nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Nossas escolhas [...]

Paulo Freire

DEDICATÓRIO

Ao meu papai ...

A viagem foi em novembro de 2015, mas durante sua passagem por aqui me convenceu de que posso mudar minha trajetória se acreditar em Deus e nos vínculos familiar e de amizade... Essa é minha base, o que me sustentará em momentos de conquistas, derrotas e, o mais importante, superações! A maior delas: entender que para o amor não existe distância!

Por isso, te dedico meu eterno amor, nesse momento que para nós dois é extremamente importante! Foi você quem disse para aquele professor que veio te pedir para me tirar da escola porque não via mais jeito para mim: *minha filha vai continuar na escola porque lá é o lugar dela! Onde vai aprender a ler e escrever!* Lembro que o professor te olhou, descrente! Mas você, meu “super papai” disse: *ela vai aprender a ler e escrever sim!*

Sim, papai, eu acreditei naquilo que falou! E mesmo com as minhas limitações, me tranquilizo ao sentir hoje você dizendo: *minha filha, você pode sim!* Sinto teu orgulho aqui comigo!

Antes você me conhecia pelo que eu te falava, agora sei que conhece-me pelo que sinto aqui no peito! Sei que minhas fraquezas te incomodam, mas sem você fisicamente aqui ainda não é fácil, mas já é suportável por hoje entender que você nunca se distanciou!

Papai, esse momento é todo teu! É nosso!

Te amo para sempre!

O meu maior título: a honra de ser para
sempre, tua filha!

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar sempre!

Aos meus pais, Pedro Costa e Rosimar, amor eterno, sem limites!

A minha estrela guia (fiel companheira) Tainá Poliana, um presente especial do papai do céu ... O de ser mãe!

Aos meus irmãos: Chiquinho, Jane, Teca e Gerson...Guerreiros! Muralhas que me protegem e me cuidam seja qual for a situação!

As minhas amigas e amigos (irmãos e irmãs de coração) que me fortalecem sem medidas! Com eles e elas supero fácil.

Aos meus tios e tias ... Não arrisco aqui nominar, mas, posso garantir que se existem anjos neste plano, eu sinto a presença por meio deles e delas!

Aos primos e primas, pessoas das quais tenho orgulho em chamar: minha família!

Aos sobrinhos e sobrinhas, meus filhos e filhas de coração Sempre tão generosos e cúmplices!

Aos colegas da turma 2015.1! Termino esta etapa com um grupo maior de amigos e amigas e isso é o que vale a pena nessa vida!

Ao Prof^o Dr. Maxim Repetto por assumir a orientação após a defesa, depois do trabalho ter passado por duas orientações.

A Prof^a Dr^a Gilvete de Lima Gabriel que no momento em que pensei em desistir me fez acreditar que deveria continuar, apresentando-me um Deus vivo!

A Val, uma Pessoa grandiosa e parceira!

A coordenação do PPGSOF, pela generosidade!

Ao CCH, em especial, ao administrativo e pessoal de apoio.

A SEED pela colaboração com a pesquisa.

Aos formadores de professores indígenas, sem eles (disposição em colaborar) não seria possível essa reflexão!

RESUMO

O seguinte trabalho tem como objetivo compreender a educação escolar indígena como prática pedagógica a partir das narrativas dos formadores de professores indígenas do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), da Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED). O método do trabalho é o narrativo com foco na entrevista narrativa entendendo a fala a partir do posicionamento diferenciado. A entrevista utiliza-se de um roteiro semiestruturado. O trabalho considera 04 (quatro) aspectos que direcionam a entrevista: formador; educação escolar indígena; processo de formação do professor indígena (prática pedagógica); e o professor indígena. O formador de professores indígenas e sua consciência individual construída no contexto social vão dando sentido aos outros aspectos, ou seja, esses sujeitos colaboradores vão significando aspectos investigados nas suas experiências individuais e coletivas. O trabalho perpassa pelo sentido da educação escolar; em seguida contextualiza historicamente o processo de formação do professor indígena; então, os sentidos constituídos nas relações socioculturais das narrativas dos formadores do CEFORR, no período de 2012-2014 aos aspectos investigados, trata-se de uma reflexão da formação de professores indígenas tendo nas narrativas a compreensão de textos e contextos por onde perpassa a investigação e reflexões.

Palavras-chave: Formador; Narrativa; CEFORR; Educação Escolar Indígena; Processo de Formação de Professores Indígenas.

RESUMEN

El siguiente trabajo tiene como objetivo comprender la educación escolar indígena como práctica pedagógica a partir de las narrativas de los formadores de profesores indígenas del Centro Estadual de Formación de los Profesionales de la Educación de Roraima (CEFORR), de la Secretaría de Estado de Educación y Deportes (SEED). El método del trabajo es el relato con foco en la entrevista narrativa entendiendo el habla a partir del posicionamiento diferenciado. La entrevista se utiliza de un itinerario semiestructurado. El trabajo considera 04 (cuatro) aspectos que dirigen la entrevista: formador; educación escolar indígena; proceso de formación del procesador indígena (práctica pedagógica); y el profesor indígena. El formador de profesores indígenas y su conciencia individual construida en el contexto social va dando sentido a los otros aspectos, o sea, esos sujetos colaboradores van significando aspectos investigados en sus experiencias individuales y colectivas. El trabajo pasa por el sentido de la educación escolar; en seguida contextualiza históricamente el proceso de formación del profesor indígena; entonces, los sentidos constituidos en las relaciones socioculturales de las narrativas de los formadores del CEFORR, en el período 2012-2014 a los aspectos investigados, se trata de una reflexión de la formación de profesores indígenas teniendo en las narrativas la comprensión de textos y contextos por donde atraviesa la investigación y reflexiones.

Palabras clave: Formador; Narrativa; CEFORR; Educación Escolar Indígena; Proceso De Formación De Profesores Indígenas.

LISTAS DE SIGLAS

ABA – Associação Brasileira de Antropologia
APIRR – Associação dos Povos Indígenas de Roraima
APIW – Associação dos Povos Indígenas Wai Wai
APTSM – Associação dos Povos Indígenas da Terra São Marcos
APVB – Associação do Povo Yekuana do Brasil
CCPY – Comissão Pró-Yanomami
CEDI - Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE/RR – Conselho Estadual de Educação de Roraima
CEFRR – Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CIR – Conselho Indígena de Roraima
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
COPING – Conselho do Povo Indígena Ingaricó
CORPI – Congresso Regional de Pueblos Indígenas da América Central
CPF – Cadastro de Pessoas Físicas
DIEI – Divisão de Educação Indígena
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
FUNASA – Fundação Nacional do Índio
HAY – Hutukara Associação Yanomami
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA – Instituto Socioambiental
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
NEI – Núcleo de Educação Escolar Indígena
ODIC – Organização dos índios na Cidade
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMIR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima
ONU – Organização das Nações Unidas
OPIR – Organização de Professores Indígenas de Roraima
PROPPI – Projeto Político-Pedagógico Institucional
RANI – Registro Admirativo de Nascimento Indígena
RCNEI – Referencial Curricular Nacional de Educação Escolar Indígena
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização para a diversidade
SECD – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos
SEED – Secretaria de Estado da Educação e Desportos
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UNI - União das Nações Indígenas
UNI – União das Nações Indígenas
UNID – União Nacional dos Indio-descendentes
UNIND – União das Nações Indígenas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da Estrutura dos Processos e Demandas dos cursos de Formação de Professores Indígenas do CEFORR.....	52
Figura 2 – A Dinâmica da Investigação.....	54

LISTA DE QUADRO

Quadro I – Análise do processo de formação do colaborador (formador do CEFORR)	62
Quadro II – Chegada ao CEFORR.....	64
Quadro III – Processo de formação do professor indígena no CEFORR.....	67
Quadro IV – Educação Escolar Indígena na perspectiva do formador.....	71

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 OS SENTIDOS: DA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	23
2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E A ESTRATÉGIA DA ESCOLA.....	24
3 FORMAÇÃO DE PROFESSOR INDÍGENA: CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO	32
3.1 OS POVOS INDÍGENAS NA COLONIZAÇÃO DE RORAIMA.....	32
3.2 DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA INDIOS A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	36
3.3 CEFORR: DA FORMAÇÃO INICIAL A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR INDÍGENA DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO.....	43
3.3.1 Os cursos de formação inicial do CEFORR	46
3.3.2 Os cursos de formação continuada do CEFORR.....	50
4 NARRATIVAS DOS FORMADORES: OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CONSTITUIDOS NAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	82

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema, a educação escolar indígena, o qual surgiu com inquietações que foram ao longo do tempo se constituindo enquanto necessidade, delineando-se como objeto de pesquisa no período de 2012 a 2014 no CEFORR, onde atuei como assessora pedagógica e como formadora no curso de Formação Continuada em Metodologia do Ensino da Língua Materna. Dessa forma, trata-se da necessidade pessoal, profissional e social em entender perspectivas em que se configuram as visões sobre a educação escolar indígena no processo de formação dos professores indígena no CEFORR/SEED.

Nasci no município de Alto Alegre, em 1972, onde guardo na memória as passagens de índios que apareciam como se fosse a passeio, mas era pelo fato de serem nômades. Percebia que suas passagens pela então Vila de Alto Alegre ocorriam como nos intervalos de inverno e verão, e em grupos de pelo menos 30 índios, incluindo homens, mulheres e crianças e por ali ficavam por pelo menos 10 dias, depois voltavam para suas aldeias. No contexto atual, sei que ali eram os povos que viviam em terras Yanomami.

Na adolescência, íamos à fazenda, a margem do rio Mucajaí, e de longe avistávamos canoas cheias de pessoas remando no mesmo ritmo, parecia um filme! Eram eles! Eu pessoalmente lembro-me do Bacaba, da Maria e da Ana, uma família Yanomami que em um desses passeios permaneceu um pouco mais conosco. Meu pai os colocou em uma casinha que ficava distante da sede da fazenda uns 3 (três) quilômetros, mas mantínhamos contatos com visitas diárias.

Lembro-me das pescarias que fazíamos eu, Ana e os filhos, ela ria de mim, pois dizia que eu não sabia pescar, e tão pouco sabia remar!

Após algum tempo recorro que o Bacaba ficou doente e foi levado para Boa Vista, capital do Estado de Roraima, mas faleceu e retornaram com o corpo, e outros índios vieram juntos, com o corpo envolto por um pano branco. À noite na sede da fazenda ouvíamos músicas, gritos e choros. Não lembro direito quanto tempo durou a cerimônia, se foi uma ou mais noites, só sei que ao final atearam fogo no corpo do Bacaba e junto a casa e todos os pertences.

Anos depois perguntava para o meu pai com certo saudosismo: papai por que diminuiu tanto o número de índios vindo por aqui passear? Eu lembro que no final da década de 1980 e início da década de 1990 em Alto Alegre haviam garimpeiros vindo de vários estados do Brasil. Naquela época havia muita violência, e com isso pessoas eram assassinadas quase que

diariamente nas ruas. A cidade era cheia de muitos hotéis e “bregas” (casas de prostituições). O trânsito de aviões pequenos era intenso. No lugar daquelas pessoas descendo o rio Mucajaí haviam balsas com pessoas estranhas trabalhando e mergulhando no rio! Os botos, as tartarugas e espécies variadas de pássaros que eram comuns, de repente viraram histórias contadas.

Também recorro dos meus amigos de infância que estudavam em Alto Alegre, mas residiam em vilas/comunidades próximas como: Barata, Taiano, Boqueirão e Anta. Lembro-me também que meus pais iam passear por lá e nos levava juntos (eu e meus irmãos)! Eles também visitavam Alto Alegre para fazer compras, jogar futebol e votar. Hoje sei, eram os Macuxi e Wapichana! Entretanto não recorro, ou melhor, nunca vi ou ouvi na minha escola alguém explicar quem eram aquelas pessoas, ou por que elas eram tão diferentes da gente. Como por exemplo: o rito de queimar os corpos dos mortos; tomar caxiri (bebida extraída de mandioca fermentada); comer damorida (comida indígena, cozinhada com bastante pimenta malagueta, podendo ser de qualquer caça, sendo a mais usada a de peixe); fazer tantas reuniões demoradas; e falar sempre em grupo (ou em nome do grupo) expressando-se em coletivo (“nosso povo”, “vamos reunir para decidir”)!

O que mais me inquieta hoje é lembrar-me das comemorações do dia 19 de abril, quando meus colegas de sala de aula indígenas se vestiam caracterizados de índio: uma pena na cabeça, de galinha ou de pássaros; tintura no corpo com batom vermelho ou urucum; arco e flecha; uma saia de pena de aves, palha de arroz ou milho. Eles estavam ali, mas não eram vistos como índios! O índio que os professores falavam e apresentavam nos livros didáticos, não se encaixava nas características dos índios que faziam parte da nossa vida!

Lembro do quanto eu chorava quando me apelidavam de “macuxi do pé rachado”! Essa era a forma de ofender, pois quem nascia em Roraima era apelidado (de modo pejorativo) dessa maneira!

O primeiro prefeito eleito de Alto Alegre foi o índio Wapichana Fernando Nicácio da Barata! Mas, nunca foi um tema para estudo seja na escola ou fora dela como forma das seguintes reflexões: Como aquele evento se constituiu? Por que ocorreu? Quais foram os desdobramentos para os povos indígenas?

Sou Pedagoga, pela Universidade Federal de Roraima – (UFRR) e, no período de 1998 a 2000, trabalhei na Escola Objetivo Makunaima com a educação infantil e lá era muito forte a questão das lendas e mitos locais. Nesse sentido, eu e outra professora executamos um projeto que falava da importância de conhecermos a lenda indígena sobre o Monte Roraima, na tríplice fronteira entre o Brasil, a Venezuela e a Guiana por ser a morada de Makunaima,

uma entidade sagrada cujo nome também era o nome da escola que, a partir de muitas discussões passou de Macunaíma (o romance de 1928 do escritor brasileiro Mário de Andrade, considerado a mais importante das suas obras e um dos grandes romances modernistas do Brasil) para Makunaima, por que a escola era registrada como Macunaíma, mas identificava-se a partir da lenda de Makunaima.

Fomos ao Monte Roraima, o qual é denominado “O Roraima” (Roro-imã que significa pedra grande, verde azulado na língua indígena Pémon/Taurepang) onde ficamos convivendo, durante 10 dias com os povos indígenas Taurepang venezuelanos (autodenominados Pémon). Com tempo para ouvir e estar no espaço desse Outro, sendo possível ter a experiência de perceber a riqueza que é entender a forma de compreensão das coisas, da vida que não a minha.

Em 2002 passo a atuar como professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD), sendo a primeira experiência de docente na Escola Estadual Lobo D’Almada, localizada no centro da capital de Roraima (Boa Vista), onde existe um número grande de alunos indígenas, e vivenciei mais uma experiência inquietante na minha atuação como professora em um ambiente marcado pela diversidade. Na reunião pedagógica com professores a pauta era sobre os alunos indígenas, onde se ressaltava o seguinte: “não sabem falar direito, são calados demais e não sabemos o que fazer com eles!” (Professora da 1ª Série do Ensino Fundamental). A resposta da supervisora: “o primeiro desafio é ensiná-los a “falar direito”! Naquele momento me inquietou muito a frase, indagando-me: qual o significado para ela do “não saber falar direito”? Ela conhece a língua materna do aluno indígena? Se ela desconhece, então, também não sabe falar a língua materna direito?”

Ali percebi, ainda de maneira empírica, que haviam dois, três, quatro mundos diferentes (ou mais)! Ou seja, os índios não eram humanos em estágio inferior, mas, humanos com outras formas de significar: ver, sentir e fazer outros mundos, o que não lhes tirava o direito de viver ou conviver com e entre outras culturas.

Uma década depois, no CEFORR, passei a fomentar um pouco mais essas questões no grupo de estudos para discutir a formação de professores indígenas, nesses momentos percebi um certo cuidado (quase um ritual) com as palavras e os termos quando se tratava dos povos indígenas, mas a prática ainda continuava a mesma: como adequar o índio ao nosso sistema de saberes? Como orientá-los quanto aos procedimentos das leis e os nossos códigos? A palavra intercultural se repetia demasiadamente, mas, na prática, a relação intercultural parecia ser impossível! Então, inquietava-me, passando a perceber que essas questões pareciam ser também de outros (as) formadores(as) e que eles(as), assim como eu, precisavam

parar para refletir, indo além daqueles comentários rotineiros! O desafio era sair da zona de conforto: a favor ou contra os índios? Eu queria ouvir das formadoras e formadores do CEFORR que atuavam junto aos (a) professores (as) indígenas se viviam as mesmas inquietações, e, além disso, de que forma se procedeu o processo individual de formação (acadêmica e social) e a chegada deles ao CEFORR no processo formação de professores indígenas, pois discutir sem fundamentação implicaria permanecer no senso comum e entrar no campo dos julgamentos, sem compreender como as diferentes posturas se constituíram.

A chegada ao mestrado em 2015, no Programa de Pós Graduação em Sociedade e Fronteiras permite amadurecer a ideia de investigar o processo de formação de professores indígenas quando numa intervenção da professora Dra. Maria Luiza em uma das disciplinas com o tema relatos dos viajantes me fez ver a história do processo de colonização a partir dos relatos das pessoas que viajavam e dos povos nativos, ou seja, as palavras revelando o momento da expressão como um produto da interação social.

Na disciplina de metodologia ao apresentar minha proposta de pesquisa (ainda confusa), foi apresentada uma questão pelo professor da disciplina: “por que você não trabalha com narrativa”? Então, busquei alguns trabalhos feitos nessa perspectiva metodológica, passando a entender que a narrativa uma vez constituída, passa a ser parte da realidade e promotora de novos contextos individuais e sociais. Desse modo, se consolidou o projeto de pesquisa, resultando nessa dissertação com foco na reflexão acerca das narrativas dos formadores de professores indígenas do CEFORR.

Então, o presente trabalho tem como objetivo compreender a educação escolar indígena na Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) a partir da perspectiva do formador de professores indígenas no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima, (CEFORR) a fim de refletir aspectos do processo de formação do professor indígena. Como objetivos específicos se pretende entender o processo de formação acadêmico e profissional do(a) formador(a); conhecer o que o(a) motivou a atuar na formação de professores indígenas; analisar o processo de formação dos professores indígenas no CEFORR; definir a perspectiva da educação escolar indígena no CEFORR, para refletir sobre a prática pedagógica enquanto principal desafio dessa educação proposta pelos povos indígenas em um contexto anti-indígena como é o estado de Roraima.

De modo geral, o termo “índio” em Roraima funda-se em características externas, que, de certo modo padronizam o ser índio como: “preguiçoso”; “esperto”; “coitado”; “egoísta”; “manipulado”, “manipulador”, ou seja, julgamentos pautados em preconceitos que são

determinantes nas relações sociais. Índios espertos e manipuladores ou ingênuos? Coitados e manipulados?

Mesmo parecendo perspectivas contrárias, todas elas acabam reforçando generalizações ao tratá-los ora de forma romântica ora de forma idealizada, esses diferentes povos. E são esses aspectos que configuram o processo de formação do professor indígena, cabendo aqui uma questão: como os formadores compreendem a educação escolar indígena em um Estado onde a educação escolar é um instrumento que legitima um único modelo de sociedade? Essa é uma discussão sempre atual, refletindo também estratégias, lutas, negociações e práticas contraditórias, quando se trata dos direitos dos povos indígenas vinculados a educação escolar.

Os povos indígenas em Roraima, com o crescimento do número de escolas em terras indígenas e o posicionamento das organizações na luta pela educação escolar sob suas perspectivas, bem como o cumprimento legal de seus direitos conquistados a duras penas, passam a reivindicar não somente uma educação escolar indígena, mas professores indígenas, exigindo da SEED qualificação no processo de profissionalização desses professores.

De acordo com dados da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), cerca de 65 % das escolas do sistema estadual de educação estão localizadas em comunidades indígenas. Neste sentido, a SEED, por meio do CEFORR oferece formação continuada de capacitação e qualificação por meio de programas, projetos federais e estaduais direcionados também aos professores indígenas, considerando essa realidade (DIEI, 2010).

Com a inserção do Estado por meio da educação escolar nas comunidades indígenas geram-se novas demandas: busca por empregos; nomeação de gestores escolares, ampliação do número de alunos e séries; professores habilitados para o exercício docente; escolas adequadas (estrutura física, material e humano); currículo que atenda as perspectivas dos diferentes povos. Nesse sentido, vale indagar: essa educação escolar atende as diferentes demandas dos povos indígenas?

As relações de poder, neste contexto, marcam o reconhecimento pelos que foram historicamente excluídos e submetidos a práticas desumanizadas, passando a discutir a desigualdade e ao posicionarem-se politicamente. No sentido freireano cabe destacar que a realidade concreta da sociedade em que vivemos pauta-se na existência de opressores e oprimidos e que oprimidos não restringe-se ao pobre, mas todas as pessoas discriminadas e excluídas de alguma maneira dos diferentes grupos sociais, sofrendo violência física ou ideológica pelo grupo dominante, impedidos de exercerem ações especificamente humanas.

Essa e outras questões expostas são aspectos que se fundam na experiência pessoal e social do contato, seja no cotidiano ou no exercício da profissão docente na SEED/CEFORR. Daí a necessidade em entender como esse formador de professores indígenas compreende essa educação escolar e como se constitui essas perspectivas a partir dos entrevistados.

O termo desigualdade utilizado aqui está compreendido no posicionamento dos povos indígenas de Roraima que dizem “[...] a desigualdade se configura na prática da educação escolar indígena, a qual não considera a realidade das diferentes comunidades indígenas, atendendo a perspectiva de um único grupo social e negando a existência de outros grupos” (44ª ASSEMBLEIA GERAL DOS POVOS INDÍGENAS/2015).

Ocorre que nas políticas públicas faz-se necessário avançar nas reflexões locais a partir de questões específicas, mas não menos importantes, sobretudo quando desloca a reflexão da perspectiva da educação escolar oficial para a perspectiva da educação escolar indígena a partir dos sujeitos que a fazem acontecer na prática.

Educação escolar indígenas é um assunto presente em dissertações, teses, apresentações de textos, experiências pessoais, coletâneas e os documentos legais e oficiais todos relevantes ao trazer aspectos diferentes que permitam, quando contextualizados, a visualização dos passos adiante, retrocessos e desafios. E nesse sentido destaca-se a presença tímida do (a) intelectual indígena nessas produções.

Falar de índios é falar da diversidade de povos e, sobretudo, suas diferentes lutas e estratégias de resistência. Em que garanta o reconhecimento e a proteção jurídica da lei dos brancos, no tocante aos dispositivos normativos contidos na Convenção Nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 ainda existe uma distância entre os preceitos legais e a prática.

As conquistas dos povos indígenas com relação ao acesso dos conhecimentos e dos valores do mundo global e, ao mesmo tempo, a importância da continuidade de viverem segundo tradições culturais, valores e conhecimentos próprios encontra como principal desafio a prática. Existe uma lacuna entre o que diz respeito aos direitos garantidos e a sua execução, aqui denominada de prática pedagógica.

As conquistas obtidas pelos movimentos indígenas não são gratuitas e nem findam na proteção jurídico-constitucional do acesso à terra, mas também a garantia de saúde, lazer e educação escolar. Essa última é o aspecto investigado neste estudo, ou seja, questões que fazem parte da prática da educação escolar indígena, compreendendo aspectos específicos da realidade da formação do professor indígena no SEED/CEFORR.

O trabalho foca na pesquisa qualitativa tendo como estratégia a narrativa, entendendo que essa é uma importante dimensão da comunicação humana e significação de mundo. Trata-se aqui buscar entender as perspectivas dos formadores de professores indígenas acerca da educação escolar indígena. Quanto a Metodologia foram utilizadas: revisão bibliográfica, pesquisa documental e as entrevistas narrativas dos formadores.

O trabalho está dividido em 3 (três) seções. A **primeira seção tem como título** – Os sentidos: da educação, educação escolar e educação escolar indígena e busca refletir as perspectivas da educação escolar, histórico e socialmente constituída, bem como sua utilização na imposição do projeto de colonização aos povos nativos, buscando diferenciar educação e educação escolar. Os principais autores utilizados como revisão do capítulo são: Gadotti, 1984; Guareschi, 1989; Balandier, 1997; Meliá, 1997; Luckesi, 2001; Velho, 2003; Silva, 2005; Sampaio, 2006; Candau, 2008; Repetto, 2008; Baniwa, 2013; e Schnorr, 2015.

Na **segunda seção** intitulada – Formação do professor indígena: contextualizando o processo - foca, a princípio, nas estratégias de colonização na Região do Rio Branco constituídas na relação entre colonizadores e índios no século XVIII, seguida da função da educação escolar em terras indígenas de interesse externos as comunidades indígenas e como vai se constituindo enquanto proposta coletiva de educação escolar pelos povos indígenas, compreendendo ações efetivas das organizações e movimentos indígenas e suas articulações com o amadurecimento político das questões próprias desses povos. No decorrer da seção as contribuições dos autores a seguir trarão maior esclarecimento ao título proposto: Farage, 1991; Santomé, 1995; Almeida, 1997; Dias da Silva, 1997; Dias, 1998; Domingues, 2000; Melo, 2000; Lopes, 2005; Rezende, 2006; Vieira, 2007; Repetto, 2008; Arroyo, 2011; entre outros.

A **terceira seção** com o título – Narrativas dos formadores: os sentidos da educação escolar indígena constituídos nas relações socioculturais - apresenta na entrevista narrativa a compreensão dos formadores de professores indígenas do CEFORR quanto a prática pedagógica dessa educação específica, diferenciada e intercultural a partir da perspectiva semântica e hermenêutica como parte da perspectiva dialógica, compreendendo-os enquanto sujeitos, os seus textos (suas falas) e contextos. Nesse debate, autores como: Geertz, 1983; Chené, 1988; Oliveira, 1994; Hydén, 1997; Spinik, 1999; Hall, 1999; Fleuri, 2001; Viegas, 2002; Brochmeier & Harréro, 2003; Pineau, 2004; Bakhtin, 2004; Sampaio, 2006; Goodson, 2008; Gabriel, 2011; Candau, 2011; e Freire, 1996, 1997 e 2013 norteiam a discussão.

Esse exercício reflexivo aponta outra perspectiva de análise de uma política pública de educação a partir da história de vida e a trajetória profissional dos informantes. São os

elementos constitutivos da trajetória biográfico-profissional dos sujeitos da pesquisa, que definem tanto a forma de aproximação com a área da educação escolar indígena, quanto a concepção sobre a condição dessa educação escolar, interferindo diretamente na elaboração de ações para a implementação dessa proposta coletiva no Sistema Estadual de Ensino.

2 OS SENTIDOS: DA EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

De modo geral, não encontramos um sentido unívoco para o termo educação por se tratar de algo tão abrangente quanto às relações humanas, logo está além dos limites da escola num processo dinâmico e diferenciado, sobretudo, pelas dimensões da vida, das relações sociais, dos valores individuais e coletivos que perpassam pela educação.

A educação é um típico “que-fazer” humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza essencialmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesmo, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social.” (LUCKESI, 2001, p. 30).

Implica dizer então, que o processo educacional exige que se tenha um olhar diferenciado para as ações humanas, as quais se explicam a relação com a sua finalidade. As ações humanas se caracterizam por serem instrumentos para a manutenção ou transformação social. Algo semelhante diz Gadotti (1984), a partir de uma afirmação gramsciniana, que “[...] Cada classe tem os seus intelectuais, o seus ideólogos, os seus educadores, cujas tarefas, na sociedade, distinguem-se apenas por grau e por maior ou menor incidência do trabalho intelectual na sua prática profissional” (GADOTTI, 1984, p.75). E são esses que recriam, constantemente, a ideologia de sua classe ou da classe que representam.

Isso nos leva à afirmação Freireana: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. As pessoas se educam em comunidade” (GADOTTI, 1984; BRANDÃO, 1985). Pode-se dizer que as ações educacionais ocorrem em processo, ou seja, algo dinâmico o qual se renova constantemente, pois as ações processuais implicam em recriações constantes. No processo educacional, paradoxalmente, pretende-se preservar valores, mas, ao mesmo tempo, pretende-se recriar ou criar novos valores. Sendo que, por vezes, os valores da classe dominante são recriados para manter inalteradas as relações de dominação (GUARESCHI, 1989).

O processo educacional ocorre no cotidiano das pessoas e nas relações humanas; essa ação refere-se à troca de experiência e à manutenção de valores da sociedade ou de um grupo dentro da sociedade. A educação, nesse sentido, pode ser identificada como aqueles processos e ações que ocorrem no cotidiano e nas inter-relações das pessoas e grupos, resultado das representações sociais. As relações cotidianas ocorrem de maneira informal e nelas se

manifestam ações educacionais, muitas vezes não intencionadas, mas sempre carregadas dos valores e sentidos.

Por sua vez, a educação escolar inserida nesse contexto, recebe essa caracterização justamente por ser algo planejada, ocorrendo, principalmente, a partir da instituição escolar. A escola acaba sendo um espaço privilegiado para esse processo. Nesse ambiente o processo é planejado justamente para atender os interesses e os valores da sociedade em que está inserido.

A educação escolar então reflete os valores predominantes da sociedade em que se insere e, por esse motivo, em linhas gerais, a escola representa a classe que a organiza e a mantém. Todavia, é um espaço contraditório, porque ao mesmo tempo que reproduz os interesses de quem o organiza e mantém, também pode ser um espaço que transgride, liberta e inclui outros grupos sociais que não se sentem representados nessa sociedade.

2.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA E A ESTRATÉGIA DA ESCOLA

A educação indígena compreende os processos próprios de aprendizagem de saberes de cada povo, ensinados no cotidiano, mas com a intensificação do contato a educação escolar passa a ser uma necessidade, sobretudo na afirmação de direitos e conquistas, bem como na promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais. Neste sentido, a educação indígena cabe os saberes tradicionais, costumes e saberes específicos da etnia a qual o indivíduo pertence.

No Brasil a educação escolar indígena é constituída, a princípio, nos primórdios da colonização alheia às cosmologias indígenas, imposta com intuito colonizador, integracionista e civilizador. Todavia, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos frente aos europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras. Nessas sociedades, o saber é acessível a todos, dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta como ocorre na organização e na transmissão dos conhecimentos escolares do modelo ocidental (BALANDIER, 1997).

Ainda hoje, nas sociedades indígenas, sobressaem três aspectos principais que conformam uma unidade educativa: a economia da reciprocidade; a casa, como espaço

educativo, junto à família e à rede de parentesco; a religião, ou seja, a concentração simbólica de todo o sistema, expressa nos rituais e nos mitos.

A escola enquanto instituição, constituidora de uma concepção de mundo diferentes dos povos ameríndios invade suas culturas. Uma invasão baseada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento. A escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional.

No entanto, o que se observa nas últimas décadas são movimentos fundados na afirmação étnica apontando outro modelo educacional, isto é, as escolas dos povos indígenas. Essas, amparadas em leis, constituindo um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cabendo a cada povo elaborar seus currículos e propostas pedagógicas a partir de suas cosmologias.

Mesmo prevalecendo ainda o modelo escolar da modernidade ocidental vê-se, cada vez mais forte, a busca por outros referenciais para essas práticas escolares, construindo aos poucos, escolas pautadas no projeto social dos povos indígenas. Os avanços da educação escolar indígena nos últimos anos podem ser classificados em três categorias: legal, político e pedagógico. Essa última com ressalva.

No campo jurídico e político as conquistas avançaram em três direções: no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a velha visão e prática política colonial de educação integracionista e tutelar; o reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo que orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino; e o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas com o surgimento de professores e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas.

No âmbito legal, ocorreram importantes conquistas com a adoção de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais pelo Estado brasileiro que reconhecem e, buscam, ainda que precariamente, garantir os direitos específicos dos povos indígenas enquanto povos diferenciados. O reconhecimento de existência sociocultural e étnico é o primeiro passo para o reconhecimento e garantia de direitos específicos. No campo da escola indígena, o reconhecimento sociocultural e étnico possibilitou, entre outras conquistas, o uso, a promoção e a valorização da língua materna e dos processos próprios de ensino e de aprendizagem no âmbito das escolas das comunidades, cuja base legal está explícita na Constituição Federal de

1988, Art. 210, Inciso 2, que assegura, além da língua portuguesa as línguas maternas em processo próprio de aprendizagem e ensino.

Outros dispositivos legais tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) adotada pelo Brasil em 2004 e do Plano Nacional de Educação reafirmam o reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos de cada povo.

A LDB em seus artigos 26, 32, 78 e 79, reconhece que uma educação de qualidade não deve se basear em preceitos que determinem que a cultura dominante impere em detrimento de outras culturas.

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, RESOLUÇÃO 03/1999, ARTIGO 1º).

Esse é um status jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena, ou seja, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio do parecer 14 e da Resolução 03/1999 lança-o com normas e ordenamentos jurídicos próprios.

Pode se afirmar que conquistas dos direitos legais são relevantes, pois, somente a partir delas é que os povos indígenas ganham força para cobrar dos governos sua aplicação. Além disso, os povos indígenas ganham amparo político-jurídico em suas iniciativas. As comunidades indígenas tomam iniciativas de construir, organizar e gerir suas escolas e depois reivindicam o reconhecimento destas por parte dos sistemas de ensino.

As mudanças jurídicas, políticas, pedagógicas e administrativas permitiram a inclusão da escola indígena no âmbito do Regime de Colaboração no Sistema Nacional de Ensino. A escola indígena passa a integrar a política pública nacional por meio do Plano Nacional de Educação (PNE). Portanto as novas escolas se esforçam por valorizar as pedagogias indígenas e seguir os processos próprios de ensino e aprendizagem.

Uma das conquistas mais importantes no campo da diferenciação afirmativa da escola indígena é o reconhecimento de suas categorias específicas, tais como: professor indígena, magistério indígena e escola indígena com normas e ordenamento jurídico próprio.

Mesmo com esses avanços o campo pedagógico ainda é desafiador. Como pôr em prática os conceitos político-pedagógicos da educação escolar indígena? É possível apontar dois aspectos que se entrelaçam: a resistência às mudanças conceituais do sistema de ensino; a

resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política dos sujeitos envolvidos – dirigentes políticos, gestores públicos e técnicos.

Muitas vezes os conselhos de educação e setores das secretarias de educação censuram projetos político-pedagógicos originados de escolas indígenas que inovam, no sentido de apresentar organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade. A resistência é resultado do medo ao diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial.

Logo é necessário pensar como as questões relativas à diversidade, à diferença, à cultura e à identidade têm sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e na construção do olhar pedagógico informadas pela perspectiva intercultural.

A utilização de termos como diversidade cultural, diferença, especificidade, identidade, cultura e resgate cultural em muitos discursos educacionais e, da mesma forma, em muitos projetos de educação escolar indígena no contexto contemporâneo, ainda estão impregnados de uma visão “etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas”. (SAMPAIO, 2006, p.167) Por outro lado, o fato de se proclamar a diversidade cultural e o respeito à diferença não garante necessariamente uma postura política transformadora.

Refletindo sobre as práticas de educação escolar indígena e falas de muitos professores indígenas, lideranças e pesquisadores acerca da necessidade de se fazer um resgate cultural para que se possa construir projetos de educação escolar diferenciados e, conseqüentemente, fortalecer as identidades étnicas dos povos indígenas, observa-se que muitos desses discursos continuam impregnadas de uma perspectiva essencialista de cultura e identidade que fundamentou a proposta hegemônica do projeto de modernidade.

Essa concepção sugere que existe um conjunto cristalino de características de que todos os membros de um grupo partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e cultura assim concebidas fazem apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo (SAMPAIO, 2006).

Outra questão identificada é: Como pensar a relação entre as práticas de educação tradicional e os projetos de educação escolar indígena diferenciados? Faria sentido, ainda, pensar nesses dois espaços de produção de saberes, sem recair numa concepção reducionista de educação e cultura, quando se volta a pensar a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/ tempos de cada povo indígena.

Se faz necessário pensar sobre a importância do lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos de cada povo indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível escola indígena e, sobretudo, perceber que essa escola não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados.

Aqui está a importância em pensar a educação escolar no sentido de fronteira apontada por Barth (1998), quando se compreende a escola no contexto das comunidades indígenas, entendendo suas práticas tão válidas quanto às práticas que partem do saber escolar, ou seja, não são os saberes de educação indígenas inferiores aos saberes da escola. Logo, a escola é compreendida como outra possibilidade de educação e não como única, quando se entende que existem outras maneiras de fazer educação na comunidade.

A escola é um local com um jeito de ser próprio. Desse modo, entende-se que o espaço escolar fala aos sujeitos através de seus rituais, de sua arquitetura; produz tempos e espaços por meio do diálogo com o contexto em que ela se insere. Diálogo que vai determinar o seu Projeto Político-Pedagógico, sua função social pelos sujeitos que a constituem.

É importante entender como a escola chega na comunidade indígena como imposição, a serviço de outras sociedades, constituindo um projeto de exploração e expropriação, resultando em um longo processo histórico de violência física e simbólica, bem como, quando a ela é dado um outro sentido pelos povos indígenas. E esse sentido vai direcionar a luta coletiva por escola.

As pautas de reivindicação relativas à educação escolar indígena fundam-se na capacidade de reformulação de estratégias de resistência, promoção de suas culturas, apropriação de outros saberes e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida nas comunidades.

Nesse novo cenário, a educação escolar passa a ser também um instrumento de compreensão extra comunidade ocasionando em novas necessidades, como exemplo; médicos, enfermeiros, professores, agrônomos, engenheiros e etc., da comunidade.

A educação escolar indígena precisa ser entendida em contextos reais onde relações são estabelecidas. Baniwa (2013) afirma que, muitas vezes é equivocado avaliar a experiência escolar de uma escola de uma comunidade indígena a partir de determinados critérios teóricos, ideológicos ou pedagógicos, pois, a escola indígena representa hoje, de algum modo, uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas, em diferentes contextos histórico/temporal.

Pensar educação escolar indígena é pensar o multi, o plural, a diversidade, pois, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade envolvente como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo (Ibidem).

Os desafios da educação escolar indígena localiza-se, sobretudo, no campo prático, isto é: como ser diferenciada, específica e intercultural na prática? A inserção nos sistemas de ensinos nacionais como categoria “escola indígena”, sendo diferenciada, exige das instituições, de certo, abertura para o diferente da realidade constituída historicamente como homogenia. Uma nova perspectiva surge: o reconhecimento da diversidade cultural e os danos impressos com a universalização cultural.

Tomaz (2005, p. 85) denomina de “mitos fundadores” aqueles que surgem da necessidade de se criar uma ligação, “laços imaginários”, sem qualquer traço comum.

[...]fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial do passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura ‘providencial’, inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional (TOMAZ, 2005, P. 85).

Nesse sentido a “identidade nacional” funda-se nos aspectos sentimentais e afetivos, garantindo a estabilidade na universalização cultural. Quando se reconhece a diversidade cultural se coloca em discussão os valores sociais nacionais, bem como o reconhecimento de espaços próprios daqueles que foram silenciados ou tiveram suas existências negadas. É assim que as múltiplas populações indígenas formam uma unidade nas reivindicações, fortalecendo suas lutas por: território, educação escolar, saúde dentre outras tantas bandeiras de lutas.

Candau (2008) aponta outro desafio enfrentado pela atual escola indígena: o dilema da comunicação e da convivência intercultural. Dilema por atender ao mesmo tempo as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente.

Estes dilemas são apresentados por Repetto (2008) ao tratar das demandas da educação escolar indígena em Roraima

Este aspecto da falta de políticas públicas se relaciona com o contexto anti-indígena exacerbado em Roraima pelos grupos de poder que controlam o governo e a secretaria de educação. Neste sentido, falta desenvolver um debate sobre os diversos aspectos que envolvem uma educação para uma cidadania intercultural, o que claramente envolve as políticas públicas. Em segundo lugar, quando as comunidades expressam seu desejo de que a escola possa oferecer uma educação dentro da realidade, levanta-se, uma crítica, a de que a educação escolar funciona fora da realidade. Mas que realidade é essa na qual funciona a educação escolar indígena? Muitas vezes não é sequer a realidade das grandes cidades e capitais da região centro/sudeste do Brasil, de onde vem os materiais didáticos. É muitas vezes uma realidade alheia, que contribui para que a educação escolar seja alienante. Uma educação que ensina conhecimentos eurocêntricos como se fossem universais e válidos para todos (REPETTO, 2008, p. 16).

O autor ressalta a importância da formação, sobretudo política quando se destaca os desafios enfrentando pelos povos indígenas, no sentido prático das políticas públicas, tendo em vista limitações referentes a identidade e cultura quando existe uma demanda por valorização cultural, ou seja, uma formação política que vá além de aspectos folclóricos com foco no protagonismo a partir de posturas críticas frente as realidades de contato.

Um protagonismo indígena para a construção do que Meliá (1997) denomina de “Educação Indígena Escolar” que visa o empoderamento indígena na construção do futuro desejável da escola indígena.

Quando se reconhece a existência da diversidade se faz necessário entender que o Outro tem formas e sentidos próprios de ser; representações e práticas que marcam existências e, que isso não os tornam incomunicáveis, inalcançáveis, intoleráveis, pelo contrário, essas são possibilidades que se tem em ultrapassar limites (o inacabado dito por Freire) que a nossa forma de ser e de nos organizar de certo nos impõem.

A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que esta pessoa irá ocupar. E como a escola que temos está inserida num modelo capitalista de produção, ela, da coesão e torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios deste tipo de sociedade. É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre professores e estudantes – e torná-la adequada às culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (SCHNORR, 2015, p. 188).

Os desafios enfrentados são inúmeros quando se trata de educação escolar indígena, sobretudo, pela busca de uma definição própria de escola, esse equipamento novo (historicamente falando) de educação que se insere nas comunidades, em um momento como

imposição e outro como bandeira de luta, aspecto que requer atenção no tocante a autonomia desses povos, no diálogo com a sociedade envolvente.

Velho (2003, p. 16) denomina de “diferenciações e descontinuidades em termos de papéis sociais e planos de realidade [...]”, ou seja, a luta dos povos indígenas por uma educação escolar própria resulta desse processo de mediação que acelera a comunicação entre mundos diferenciados provocando novas demandas a partir das relações estabelecidas.

Portanto, ao ser tratada como “educação escolar indígena” a educação escolar é compreendida a partir de atividades de grupos sociais e suas relações (tensas, conflitivas e negociadas) entre culturas minoritárias e periféricas e a sociedade envolvente. Ressalta-se que essa perspectiva de educação escolar nasce nos movimentos sociais na América Latina e posteriormente nos movimentos indígenas no Brasil, ou seja, essa escola como espaço de rearticulação da resistência para fortalecer o poder de reação as condições de desigualdade e negação de suas culturas.

A escola indígena é entendida a partir de uma posição política gerada na unidade de uma diversidade que sentiu, cada um da sua forma, o poder da discriminação, exclusão e desigualdade pela surpreendente força e sutileza da invasão cultural e como ato de rebeldia, resistência e luta, busca transformar o sonho coletivo de uma educação escolar própria em uma prática comum a todos e todas que insistem na garantia da sua participação em contextos diversos, não deixando de ser índio por isso.

3 FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA: CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO

3.1 OS POVOS INDÍGENAS NA COLONIZAÇÃO DE RORAIMA

No presente capítulo apresenta-se um breve histórico das estratégias de colonização na região do Rio Branco constituídas na relação entre colonizadores e índios no século XVIII, compreendendo o abuso do trabalho indígena e os insucessos dos aldeamentos e problemas para a manutenção do Forte São Joaquim.

O contato entre colonizadores e os povos indígenas garantiu o reconhecimento e mapeamento da região amazônica a partir de estratégias de incorporação dos indígenas a colonização. Tratava-se do processo de incorporação dos povos indígenas as características da nação lusa como mecanismo de reivindicação de posse da terra, ou seja, uma caracterização da nação local com as características lusa, dando uma identidade portuguesa, legitimando a posse portuguesa da região onde se implantou mudanças não somente na legislação, mas no modo de vida dos povos nativos.

Entre as estratégias de ocupação da região norte do Brasil destaca-se o Diretório Pombalino enquanto plano de civilização dos índios, bem como um programa de colonização

[...] Dirigido inicialmente às povoações do norte do Brasil, aplicando a utilização de índios em atividades econômicas de colonos e governos coloniais. E contou com oportunidades políticas favoráveis comprometidas com a máquina político-administrativa que dirigia Portugal e empreendimentos coloniais. Contou, inclusive, com a preparação de um ambiente social que fosse sensível às transformações que supunham o ato de restituir a liberdade dos índios (ALMEIDA, 1997, p. 14).

Um dos aspectos defendido nessa estratégia era a proteção das fronteiras na qual a figura do índio representava a “muralha”. Destaca-se que as estratégias de controle de território feitas por Portugal resultaram na definição geográfica da região amazônica tendo nos povos indígenas o empreendimento utilizado na ocupação da mesma, bem como alguns benefícios coloniais utilizados como atrativos de colonos para viver na região.

Assim, as fortalezas com objetivo de defender as fronteiras e a região amazônica de outras nações contavam com a mão de obra de menor custo a partir de aldeamentos (componente estrutural do forte), dos povos indígenas intencionando, sobretudo, torná-los vassalos do Rei.

Na ideologia política imperante na época, o Estado surgia como responsável pela prosperidade e pelo bem comum dos súditos. A legitimidade do poder real advinha do cuidado que os soberanos deviam ter com o bem-estar físico e espiritual dos povos, e esta autoridade paternal era delegada ao monarca pelo poder divino e devia ser um dos objetivos de um governante justo. Desse modo a felicidade e o bem comum dos súditos dependentes da ação pessoal do monarca e estes paradigmas do paternalismo confundiam-se com a personalização do poder político. Dessa forma os monarcas ibéricos e, por consequência, o soberano português, consideravam um dever ter a ação providencial junto de povos que não tivessem sido agraciados pelas benesses da civilização europeia e da religião católica que, em nome do progresso, da felicidade, do bem comum e da salvação dos povos, pretendiam claramente civiliza-los e convertê-los (DOMINGUES, 2000, P. 10)

A autora destaca a ideia de ocupação e dominação territorial como prioridade da colônia portuguesa aliada ao domínio do homem, o que implica lembrar que a Amazônia já era habitada por homens e mulheres com uma estrutura social organizada. No entanto uma tendência prevalece naquele período: tornar os povos nativos cristãos, trazendo-os a “luz”. Essa talvez tenha sido a justificativa mais plausível para as estratégias de ocupação e domínio sobre o espaço colonial luso e seus habitantes, sendo as ações de ocupação de caráter político e econômico, mesmo com as referências ideológica e religiosa.

Sob a influência europeia, as concepções e comportamentos dos lusos constituíram a relação com os povos indígenas, marcando a divisão entre dominantes e dominados, ou seja, as atitudes do colonizador com os índios, justificava-se pela sua superioridade (desenvolvido e civilizado) europeia. Destaca-se, de certo que a disputa e domínio dos povos indígenas é o que marca a história política da região amazônica naquele período (DIAS, 1998).

A utilização da mão de obra indígena motivou conflitos entre colonos e missionários em decorrência do baixo custo do serviço, além do poder de decisão sobre a liberdade dos nativos. Todavia, a coroa portuguesa transformou índios em colonos, sendo esta atitude uma forma de garantir a posse da região para a própria Coroa portuguesa, retirando a autoridade missionária naquele momento sob esses povos.

Assim, o povoamento e consolidação do domínio português do território amazônico constitui-se primeiramente no período pombalino, onde se organizou em novos modelos o movimento mercantil e estimulou a produção comercial em larga escala, ou seja, um momento que representa um conjunto de reformas a partir da forma como a coroa dirigia a subordinação dos povos nativos, tornando, como dito anteriormente, vassalos a serviço da Coroa.

Devido as resistências desses povos como vassalos do Rei criou-se outra alternativa na região do Grão-Pará e Maranhão sem muito sucesso: investimento e incentivo do uso da mão de obra

escrava negra. Sendo inviável na região dos Rios Negro e Branco, considerando a fragilidade do setor extrativista, bem como o elevado custo para os colonos locais.

Ressalta-se que o Diretório Pombalino reconheceu direitos a autonomia aos índios, proibindo o trabalho escravo, entretanto, caracterizava-os como incapazes de autogovernarem-se. Logo, mesmo retirando a atuação das missões religiosas coube a Coroa Portuguesa a tutoria a assuntos indígenas. Tratava-se de estratégias eficientes no processo de urbanização não só dos espaços físicos, mas das pessoas (colonos e povos indígenas).

O Diretório era constituído por 95 parágrafos, tratando de variadas questões, como: a civilização dos índios, problemas para o cultivo de terras, produção agrícola e comercialização, expedições para coleta de espécies nativas, relações de trabalho dos índios com os moradores, edificação de vilas, povoamento e manutenção dos povoados por meio dos descimentos, presença de brancos entre índios, casamento e, por fim, um delineamento do “diretor” figura central neste novo procedimento que substituíra os missionários (ALMEIDA, 1997, p. 166).

O Diretório tratava, em quase todos os seus artigos do comércio e a relação com o indígena, destacando a importância desse trabalho para a coroa. No mesmo documento se apontava o interesse de proteção das fronteiras, legitimação do sertão, o desenvolvimento econômico e, as melhorias das cidades, incluindo o índio em todas essas estruturas, provocando mudança social e cultural ocorridas no cotidiano das colônias, resultando na desestruturação da economia, sociedades e culturas indígenas a partir da imposição da cultura ocidental cristã lusa.

Ocorre que, mesmo com a abolição da escravidão dos índios o reconhecimento da incapacidade de governarem em conjunto com a padronização do idioma falado (mudança da língua materna para a língua Portuguesa) nas colônias eram mecanismos de controle e domínio da Coroa portuguesa sobre esses povos.

Já em 1751, o governador, fazia ver à Secretaria de Estado as dificuldades que enfrentariam para implementar a liberdade dos índios, a que obrigava seu Regimento: além de possibilidade de motins, por partes dos moradores, a que aludi acima, havia o perigo da dispersão até então dos que eram escravos. Este tema foi recorrente na correspondência de Mendonça Frutado, mesmo porque o controle da mão de obra indígena já se apresentava problemático antes de 1755, com relação aos índios livres e alforriados que vagavam por Belém e outras povoações, sem que o governo os pudesse efetivamente coagir ao trabalho. Propondo então que o Diretório fosse feito gradualmente (FARAGE, 1991, p. 42-48).

Ocorre que o governo não deu conta do processo de fiscalização para acompanhar o andamento do Diretório Pombalino, sendo este o aspecto considerado para seu declínio, ou

seja, ele não atingiu todo o seu objetivo como o anunciado, sobretudo por que não garantiu a submissão indígena, mas somou para a miscigenação entre índios e colonos.

O fracasso do Diretório Pombalino na região do Rio Branco não foi diferente. Os nativos, mesmo alcançando direitos como a liberdade na lei, tendo a possibilidade de serem vassallos da Coroa Portuguesa foram sujeitados as violências físicas e culturais, provocando revoltas e resistências, frustrando a implantação desse projeto.

Era fundamental transformar os índios aldeados em súditos, para que essa mão-de-obra se adaptasse da melhor maneira e em grande número, ficando, por sua vez, à disposição da política pombalina. Nesse sentido, não teríamos nenhuma dúvida em afirmar que se praticava nesses, como em outros aldeamentos na Amazônia e que se estendeu para todo o Brasil a exploração dessa mão-de-obra em larga escala, pois, como já se sabe a organização do trabalho na região amazônica não teve o grande fluxo de escravos negros que teve o Nordeste canavieiro (VIEIRA, 2007, p. 28).

Era fundamental tornar os índios súditos dos portugueses com vista a ocupação e domínio da região, bem como adequá-los a reforma de colonização local ocorrendo por meio de abusos dentro do sistema de aldeamentos.

Os índios, nos ditos Diretórios, além de não serem respeitados, tiveram seus códigos culturais totalmente violados, tomando formas de um verdadeiro etnocídio. Em sua maioria, as várias etnias eram confinadas e obrigadas a conviver com culturas e inimigos históricos, em exíguos espaços no mesmo núcleo, apesar de tal prática estar impedida pela legislação: (VIEIRA, 2007, P. 29).

Diante das diversificadas violações a que foram submetidos: sujeição ao trabalho braçal; punições físicas; imposição alimentar; e convivências com inimigos históricos, os povos indígenas tiveram seus códigos culturais violados ocasionando etnocídios. Merece destaque nesse contexto as resistências indígenas frente ao projeto de integração no século XVIII à sociedade colonial, fato que não retira a contribuição desses no processo de ocupação, desempenhando o trabalho, em um momento por imposição da força e em outros em troca de quinquilharias e cargos de reconhecimento como interprete em cargos públicos.

Mesmo reconhecendo que houve mudanças com relação ao tratamentos dispensado aos povos indígenas com vistas na integração à sociedade colonial, com direitos de cidadãos, a realidade não foi bem sucedida, a prática da mão de obra indígena no Vale do Rio Branco perpassou o século XVIII, chegando ao século XIX.

Ao final do século XVIII outro projeto com o objetivo de consolidar as fronteiras ao norte se constitui: a formação da fazenda real que, tal qual os aldeamentos, intensificava a presença portuguesa na região.

Dado o interesse estratégico da região, por sua condição de fronteira, aliado ao fato de que o alto rio Branco não propiciava o extrativismo, que então dominava a economia amazônica, o projeto estabelece estabelecimentos indígenas e colônias militar, enquanto forma de preservação territorial, continuou presente retoricamente no período imperial. Apesar da determinação de instalações militares, não havia recurso que a financiasse (FARAGE; SANTILI, 2006, p. 267-268).

A Coroa Portuguesa tentava inibir a ação violenta dos colonos, bem como as ações dos funcionários da própria coroa, reforçando, nesse contexto a política da troca dos serviços por quinquilharias. Destaca-se que mesmo com a normatização do tratamento dado aos indígenas na região amazônica não foram suficientes para o sucesso do projeto de colonização, sobretudo por questões estruturais.

A partir dos relatos dos viajantes, como de Lobo D'Almada outras estratégias foram se constituindo, considerando a convivência desses no contexto amazônico. Uma das saídas para os problemas de aldeamentos apresentado por ele, era a dos índios aldeados produzirem seus sustentos; outro, a inserção dos jovens índios ao quadro dos serviços públicos visando evitar revoltas por partes dos povos nativos.

Visto isso, entende-se que a relação entre índios e não índios sempre foi definida por resistências por parte dos índios, fato que determinou o insucesso dos projetos naquele período e posteriormente, todavia, não impediu o impacto nos costumes culturais dos povos que viviam na região do Rio Branco.

O contato marca de certo modo a vida dos povos indígenas como também a vida dos não indígenas, mas as estratégias persistem. A seguir focaremos em uma das principais estratégias: a educação escolar indígena enquanto projeto coletivo, mas, antes será tratado sobre a educação escolar enquanto projeto colonizador para os povos indígenas.

3.2 DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ÍNDIOS A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação escolar em terras indígenas pauta-se, inicialmente em disciplina física e cultural, enquanto aspectos de submissão e dominação dos povos indígenas fundamentam a educação escolar como estrutura da administração colonial/nacional numa perspectiva civilizatória. A educação escolar indígena em Roraima, primeiro, é responsabilidade da ordem dos Beneditinos (Igreja Católica) e posteriormente do Serviço de Proteção aos índios (SPI). As perspectivas de educação escolar tem herança na ocupação europeia, nos séculos XVII-XVIII, se fazendo presente ainda no Sistema Estadual de Ensino, questões territoriais

persistem e, por meio delas, modelos de educação escolar como meio de estabelecer novas ordens.

La educación se organizó para formar trabajadores comprometidos con el progreso y con la patria, fortaleciendo el uso de los símbolos nacionales, el territorio, la religión, la lengua. En esta perspectiva fue que se construyeron las escuelas para indígenas, formando hombres y mujeres cristianos, patriotas capaces de integrarse a la sociedad invasora pecuaria, minera y nacional. (REPETTO, 2012, P. 05)

Logo, as perspectivas da educação escolar quando idealizadas por outros implicam projetos que não dizem respeito aos interesses dos povos indígenas, provocando sempre situações de conflitos, rebeldias e resistências. As estratégias dos projetos de integração não foram e ainda não são suficientes para conter esses povos.

Os Beneditinos mantinham a missão a margem esquerda do Rio Surumu que antes recolhia crianças órfãs e, mais adiante foi transformada em escola/internato em território Macuxi e Wapichana. O Estado, por meio do SPI assume o projeto educacional destinado à formação “profissional nacionalista” dos povos indígenas.

Nesse cenário, a ação dos missionários Católicos da missão Surumu teve grande importância. Primeiro, sob a direção dos Beneditinos, e logo, da ordem do Instituto Missionário Consolata, quando passou a ser reconhecido como um centro de formação de lideranças indígenas.

Melo (2000) enfatiza a importância dessa escola na construção de propostas e de práticas políticas e educacionais que fortaleceram as bases do movimento indígena em Roraima. Não se pode deixar de afirmar que neste espaço se preparou o terreno para que, aos poucos, fossem sendo substituídos os professores não-índios por indígenas que estudaram na missão católica de Surumu, tendo, em 1972 uma turma habilitada para atuar nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Entende-se que vários aspectos contribuíram para mudanças na participação política dos povos indígenas, mas a formação de professores indígenas fortaleceu e trouxe maturidade as organizações e movimentos indígenas, bem como essas organizações, constituem função determinante na profissionalização do professor indígena.

Nesse contexto de mobilização as comunidades questionaram diversas situações, tais quais: a) a insatisfação de pais e de alunos com os professores não índios; b) que utilizavam métodos já ultrapassados de castigo e de violência; c) bem como promoviam a super valorização da cultura e da língua brasileira; d) com o conseqüente menosprezo direto da cultura e das línguas indígenas; e) promovendo, por fim, a dominação cultural e a submissão política e social. Aos poucos, o movimento indígena destacou-se por uma ação conjunta dos Tuxauas (Caciques ou

Capitães) reivindicando uma educação voltada para a cultura indígena, especificamente para a garantia de propiciar o falar na sua própria língua e de valorizar e conhecer suas culturas (REPETTO, 2008, P. 2-3)

Nesse ambiente de denúncia e insatisfação vai se desenhando o projeto de educação escolar indígena. No ano de 1985 o Governo Federal, através do Ministério de Educação lançou um debate nacional denominado “O Dia D”, momento constituído por críticas feitas por lideranças indígenas e professores a educação escolar indígena que, segundo eles, ainda é imposta as crianças e jovens indígenas.

[...]O evento resultou em um conjunto de propostas de mudanças, que aqui reproduzimos, para fins de esclarecimento: a) criação de cursos de formação para os professores indígenas; b) a contratação de professores indígenas; c) o direito dos alunos falarem e aprenderem (em) suas línguas” (REPETTO Apud OLIVEIRA, 2008, P.03).

Então, professores, lideranças indígenas, tuxauas e parceiros passam a sistematizar pautas de reivindicações no que diz respeito à educação escolar indígena em Roraima, constituindo assim uma nova configuração política e social.

No ano seguinte o efeito às reivindicações dos movimentos indígenas resulta na criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) dentro da estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD), cujo objetivo era “organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativas à educação nas escolas indígenas” (REPETTO, 2008).

Mesmo com algumas mudanças estruturais, desde então um setor responsável por questões referentes a educação escolar indígena passou a constituir a estrutura da Secretaria de Educação Estadual, mediando a estrutura governamental com as organizações indígenas. O fortalecimento e amadurecimento político do movimento decorre também de encontros regionais de professores indígenas.

A partir de 1987, os professores indígenas de Roraima passaram a participar de vários encontros significativos, em Manaus (AM) e em outras regiões, juntamente com professores indígenas dos Estados do Amazonas, Acre e Rondônia, etc. Desses encontros, resultaram na criação da COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que em 2000 passou a chamar-se COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia. Essas transformações foram paulatinamente ampliando a ação e a atuação dos professores indígenas de Roraima junto aos professores indígenas de toda a Amazônia brasileira (DIAS DA SILVA, 1997, P.03)

Esse contexto de debates culminou, em 1990 na assembleia de professores indígenas de Roraima na missão Surumu, momento em que nasce a Organização de Professores Indígenas de Roraima – OPIR, apoiado pro tuxauas e lideranças indígenas, tendo como finalidade viabilizar a realização de atividades necessárias ao processo de organização e encaminhamento das reivindicações por uma educação de qualidade para os povos indígenas.

O protagonismo indígena então, toma forma e a educação escolar indígena em Roraima passa a ser discutida, pensada, refletida e idealizada com a participação dos povos indígenas, quer dizer, aos poucos vão se invertendo as posições. “[...] Agora se tratava, então, de cunhar uma educação dos indígenas, e não mais para os indígenas, como vinha ocorrendo até então” (REPETTO, 2008, P.03-04)”.

Em 1991, com a transferência da responsabilidade da educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) foi modificado a forma de atendimento à educação escolar indígena tendo o sistema ampliado de acordo com as políticas públicas de financiamentos.

Repetto (2008, p. 4) ao referir aos frutos dos intensificados debates acerca das questões indígenas ressaltou o seguinte:

[...] reproduzo aqui parte de um documento datado de 1993, no qual o Núcleo de Educação Indígena declara os seguintes princípios gerais de orientação do seu trabalho: 'necessidade crescente da organização dos povos indígenas; resgate e preservação da língua, cultura, usos, costumes, tradições e processos próprios de ensino/aprendizagem dos diferentes povos indígenas em Roraima; compromisso com o ensino bilíngüe e intercultural; aprimoramento da escola para que ela ofereça uma educação diferenciada, efetivamente indígena e de qualidade, ao mesmo tempo que possibilite o domínio dos códigos nacionais como elemento de interação com a sociedade envolvente; luta pela melhoria das condições de trabalho nas escolas indígenas.' (NEI, maio 1993)

Dos desdobramentos provocados desde documento vale ressaltar três proposições, dentre outras citadas, pela importância da discussão do presente estudo: 1) curso de formação de professores - magistério indígena; 2) incentivo e efetivação a criação de 3 Núcleo Regionais de Educação Escolar Indígena visando à descentralização administrativa e pedagógica; 3) preparação dos não-indígenas para atuar na educação escolar indígena.

Os cursos de formação de professores indígenas avançou chegando a pós graduações no estado de Roraima. Os Centros Regionais Indígenas atuam na mediação entre a Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) e organizações indígenas, no entanto, um dos principais desafios persiste: de modo geral, os formadores de professores indígenas

avançaram muito pouco na questão da educação diferenciada e específica enquanto prática pedagógica desses povos.

Na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEI) a então presidenta da OPIR Pierlângela Cunha Nascimento (da etnia Wapichana) aponta os desafios que impedem avanços concretos no tocante à educação escolar indígena.

[...] Principalmente no apoio à estrutura física das escolas, onde 60% das escolas são construídas pelas próprias comunidades. Essa é uma realidade gritante das comunidades que não tem apoio das instituições locais. Outro fato concreto é quanto à formação dos professores. Queremos, também, o reconhecimento de escola diferenciada. O Conselho Estadual precisa reconhecer e a Secretaria de Educação Estadual precisa reconhecer que o diferenciado existe e é de direito (I CNEEL, 2009).

Os processos de formação de professores indígenas no Sistema Estadual de Ensino, até 2012, no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), tinham como formadores, em sua maioria, não indígenas e a problemática não se constitui nessa condição, mas na falta de um processo de formação a partir das questões indígenas para esses formadores de modo que possam também contribuir com a concretização da educação escolar indígena originada nas organizações indígenas e reivindicadas por elas.

A relação verticalizada impressa pelo colonizador persiste nas mentes, na forma de ver dos povos indígenas. Funda-se na relação impressa na colonização, persistindo ainda a ideia da “incapacidade”. A partir dessa perspectiva permanece, nas práticas pedagógicas, o processo de colonização. Na contramão desse processo, currículos são inquiridos a mudar.

Os dilemas para os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e para as escolas são outros: adequar-se as avaliações estandardizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas? E onde entra a autonomia dos professores indígenas? E onde ficam as condições estruturais das escolas indígenas? Qual o lugar do professor indígena nessas circunstâncias? Com propor currículo em um contexto de desigualdades e diversidades?

Entende-se, desse modo, que a qualidade da educação escolar indígena perpassa também pelo projeto de formação de professores indígenas. A relação entre os sujeitos sociais no processo de formação é possível quando se rompe com a perspectiva de “incapacidade” dos povos indígenas, reconhecendo as estratégias de resistências históricas que resultam hoje

em avanços importantes, sobretudo, quando a educação escolar proposta pelos povos indígenas implica, sobretudo, na sua autonomia.

Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, incitando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais (ARROYO, 2011).

Em Roraima, a participação dos professores indígenas gerindo o processo de construção da educação escolar indígena contribui na expansão da rede escolar nas comunidades indígenas e, gradativamente inclui todas as pessoas da comunidade na educação escolar: crianças, jovens e adultos em níveis e modalidades diferentes, de modo, que todos e todas vão sendo oportunizados não somente ao acesso à educação escolar, mas ao amadurecimento no que se refere a educação escolar idealizada por esses povos.

Gracias al trabajo de los profesores indígenas, en 1994 el gobierno de Roraima ejecutó el proyecto Magisterio Indígena Parcelado (Oliveira, 2000), que formó docentes indígenas de enseñanza media. Ese curso formó 230 maestros con nivel de magisterio, habilitándolos para enseñar de 1° a 4° grado de educación básica. Ya en los últimos años, la Secretaría de Educación del estado de Roraima creó un nuevo proyecto de magisterio indígena, llamado Tamikan ... (REPETTO, 2012, P. 9).

O processo de formação de professores indígenas então, decorre de um conjunto de debates locais, regionais e nacionais por lideranças, pesquisadores, tuxauas e professores indígenas que, teve como consequência a formação de professores como proposição, considerando esse um dos aspectos fundamentais na luta pelo empoderamento político, social e cultural, sobretudo, na questão da luta pelos seus territórios e a gestão territorial.

O Projeto Magistério Indígena parcelado, desenvolvido pela Divisão de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação e Desportos a partir 1994, habilitou mais de 300 professores indígenas. Os cursos ocorriam na Escola de Formação de Professores que ficava ao lado da Escola Estadual Gonçalves Dias, no bairro Canarinho, na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, tinha como objetivo habilitar professores leigos índios para o exercício do magistério de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

O projeto permitiu que o Sistema Estadual de Ensino de Roraima fosse reconhecido a nível nacional pelo Ministério da Educação. Em 1998, Roraima foi o vencedor do prêmio

Paulo Freire de Educação, por ter apresentado um projeto pioneiro e de resultados inovadores na educação indígena no Brasil.

A experiência de formação inicial em nível magistério, teve como consequência, acesso a formação continuada em serviço e, ao Ensino Superior. Um leque de oportunidades é conquistado e novos desafios e demandas se apresentam nas vozes dos professores indígenas de Roraima. Um deles é o acesso ao Ensino Superior, de modo que esse profissional se torne o pesquisador, por mediar diferentes culturas no ambiente pedagógico.

Quanto ao acesso e a formação superior, pode-se apreciar que muitos indígenas estudam em várias faculdades e universidades em Roraima, apenas uma instituição de Ensino Superior possui uma proposta de formação específica, que foi uma resposta à demanda por formação dos professores indígenas. Isto resultou na criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena e do Curso de Licenciatura Intercultural na UFRR.

As discussões para construção do Núcleo Insikiran e do Curso por ele mantido começaram a acontecer, na UFRR, a partir de 2000 e estenderam-se até julho de 2003, quando a primeira turma começou a assistir e participar das aulas. Este debate contou com a participação ativa das organizações indígenas acima citadas, as quais fazem parte do Conselho do Núcleo Insikiran, colaborando assim na definição das políticas do Núcleo, exercendo um controle social e participando de forma efetiva. Para tanto, foram assinados convênios com a FUNAI e com o Governo de Roraima. Hoje, há 178 alunos regularmente matriculados. (REPETTO, 2008, P.05).

O nascimento do curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena constitui-se como uma inovação a nível nacional, quando apresenta a corresponsabilidade, ou seja, a gestão partilhada entre parceiros: movimentos e organizações indígenas, FUNAI e UFRR.

As práticas pedagógicas constituem-se nas diferentes realidades, dialogando com os componentes curriculares e, estes com essas realidades, portanto, um processo contínuo de reflexão do Projeto Político-Pedagógico institucional. Nesse processo se reconhece que ainda é necessário avançar, sobretudo, nas relações sociais concretas em uma realidade diversa e, ao mesmo tempo, extremamente desigual.

A década de 1990 marcou um período em que foram desenvolvidos projetos sobre a educação do índio e sobre a formação de professores indígenas. Amparados pelas políticas governamentais, esses projetos vêm se desenvolvendo de forma mais significativa em algumas regiões do país e trazem em si suas especificidades.

A formação do professor indígena agrega uma especificidade: conhecer a própria cultura, o que não é suficiente no que diz respeito à formação de professor indígena, que merece uma discussão mais profunda pela sua complexidade. De acordo com D'Angelis (2003, p.34), tem-se que pensar a formação de professores indígenas que atuam no campo da educação escolar indígena que, embora exista uma especificidade, também precisa ser compreendida em sua totalidade profissional.

Afinal, qual a participação do professor indígena na prática pedagógica desse projeto de educação escolar indígena? Trata-se de uma questão complexa, sobretudo por que implica no duplo olhar que o professor indígena deverá ter em relação ao mundo à sua volta, ou seja, conhecer profundamente suas próprias raízes, sem limitar-se a elas. Ir além dos limites culturais, ver-se como parte do mundo, perceber que também ajudou a construí-lo e acreditar que pode continuar construindo em prol da qualidade de vida da sua comunidade.

O exercício reflexivo acerca das questões que envolvem o professor indígena precisa ser feito a partir da contextualização histórica onde se estabelece a relação entre índios e não índios, entendendo que é partir dessas relações que os sentidos se constituem.

3.3 CEFORR: DA FORMAÇÃO INICIAL A CONTINUADA DO PROFESSOR INDÍGENA DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO

Em 2007, A Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) cria o Centro Estadual de Formação dos profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) por meio da Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007 como uma unidade sob regime especial, de autonomia relativa, integrante da estrutura organizacional da SEED com a finalidade de execução das formações continuadas dos profissionais da educação básica.

O CEFORR é idealizado no contexto de lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Governo Federal, considerando que pesquisas apontavam a formação de professores como determinante na promoção na qualidade da educação. Assim, o governo estadual, por meio da então Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD) elabora o Planejamento Educacional, determinando um conjunto de ações prioritárias e nessas estava a criação de um centro de formação.

Em 2010 outro dispositivo legal é acrescentado a Lei nº 611/2007, a Lei nº 793, de 6 de dezembro de 2010 responsabilizando ao CEFORR também a implementação de formação

inicial dos profissionais da educação considerando a promoção de equidade no acesso à formação, a partir das demandas locais, tendo autonomia na emissão de certificados.

Logo, os princípios, finalidade, metas e objetivos do CEFORR são assim definidos

Todo trabalho desenvolvido pelo CEFORR parte, fundamentalmente, da compreensão e respeito aos seus princípios básicos em destaque: do respeito à cultura local; da educação para a cidadania, contextualizada e de qualidade; da promoção da sustentabilidade; e do desenvolvimento de aptidões para a vida profissional (PROPPI/CEFORR, 2016, P. 11).

Nesse sentido, o processo de formação é mediado pela interlocução com entidades parceiras comprometidas com Sistema Estadual de Ensino, cujo foco é a qualidade da educação.

Com relação à educação escolar indígena o CEFORR atua na formação inicial e continuada: Magistério Indígena Tamî'Kan, Yarapiari, Amookolisantan a Pata The Urihi E, fundamentado na Constituição Federal de 1988, Artigo nº 22, Inciso XIV, Decreto Presidencial 26/199 que

Define o Ministério da Educação (MEC) como responsável pela proposição das políticas de Educação Escolar Indígena, passando para os estados e municípios a serem os responsáveis por sua execução sob orientação do MEC; e além deste, há o parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares de Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela resolução nº 03/CNE/99 (PROPPI/CEFORR, 2016, P. 11).

Esses aspectos legais asseguram aos professores indígenas formação inicial e continuada a partir de saberes e valores pautados na política de Educação Escolar Indígena, compreendendo, sobretudo, a valorização da língua materna a partir de conhecimentos teórico-metodológicos como habilitação do professor de língua materna na escola.

Diante disso, algumas indagações são necessárias: como os formadores de professores indígenas no CEFORR lidam com essas questões? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico mediante a inserção cada vez maior do trato da diversidade cultural e étnico-racial nos currículos?

Ainda não se tem uma formalização de processo constituído pela instituição com a finalidade de se refletir essas indagações, porém, as práticas formativas junto aos professores indígenas tem provocado inquietações pertinentes que isoladamente, fundamentam pesquisas por parte desses formadores nos aspectos referentes aos diferentes povos indígenas com foco na Educação Específica e Diferenciada, ou seja, há, de alguma forma, a necessidade de compreensão dessa diversidade.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ, 1995, P. 163).

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais, o fato é de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura indígena, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares marginalizados, tratados de maneira desconectadas com a vida social mais ampla e até mesmo discriminados no cotidiano do processo formal de educação e nos currículos pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. É nesse entendimento que se faz necessário aprofundar a estrutura do CEFORR, sobretudo, no que se refere aos formadores e os cursos de formação de professores indígenas com vista ao entendimento dessa realidade no Sistema Estadual de Ensino.

O corpo docente de formadores do CEFORR é composto por professores pertencentes à Carreira do Magistério Público Estadual e Federal e aqueles em caráter temporários, não pertencentes a Carreira do Magistério que são selecionados ou contratados em situações emergenciais. Esses últimos, em maioria.

Vale destacar que a “seleção” (grifos meus) na verdade é definida a partir de afinidades entre o formador e quem faz convite, convergindo na contratação temporária dos serviços. A questão é: como constituir um amadurecimento no tocante à Educação Escolar Indígena quando não se tem vínculo institucional?

É necessário então pensar a proposta da escola indígena diferenciada não somente nos marcos legais e institucionais, mas nas pessoas que fazem essa educação. A ideia de assegurar às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de formação implica amadurecimento teórico-prático e político-pedagógico por todos os sujeitos sociais envolvidos no processo de formação.

3.3.1 Os cursos de formação inicial do CEFORR

O **Tamî'Kan** é uma curso de formação inicial em nível Magistério Indígena, tendo como foco professores indígenas que atuam ou atuarão na educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas localizadas em terras indígenas, tendo como princípios a política da Educação Escolar Indígenas e os princípios da Educação Escolar, baseando nas demandas locais: respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem; valorização da língua materna; e o diálogo intercultural.

O curso apresenta duas matrizes curriculares por contemplar professores em dois níveis de estudo: um para os profissionais com o Ensino Médio completo e outro para os que estão com nível médio incompleto. Para estes últimos, o curso terá duração de 04 (quatro) anos, e ao término garantirá ao cursista a conclusão do Ensino Médio em concomitância com a formação em nível magistério. Para os que já possuem Magistério, o curso terá duração de 02 (dois) anos (PROPPI, 2016, P.59).

A estrutura do curso fundamenta-se na Resolução nº 5/2010 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica no art. 19, § 1º que aponta os professores como importantes interlocutores nos processos interculturais, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com a sociedade envolvente e outros grupos étnicos, promovendo a articulação de novos saberes e práticas. O Magistério Indígena Tamî'Kan atende os povos: Macuxi, Wapixana, Taurepang, Ingaricó e Wai Wai.

O **Yarapiari** é um projeto que migra do Instituto Socioambiental (ISA) para a Secretaria de Estado da Educação e Desportos. Todavia, ressalta-se que o Magistério Yarapiari foi idealizado e executado, primeiramente pela Comissão Pró Yanomami (CCPY), que como exigência principal dos formadores de professores Yanomami o domínio da língua materna dos povos com quem iriam trabalhar. Isso exigia uma dedicação tal, que somente aqueles que tinha um vínculo com as questões indígenas resistiram. Era uma imersão cultural, pois o formador ficava até 45 dias nas comunidades onde iriam atuar, compartilhando as atividades diárias.

Tu vai entrar no universo do significado das coisas, para eles quando tu aprender a língua! Outra, porque os Yanomami valorizam você? Os Yanomami, essa coisa de humanidade ele tem a questão da

inteligência, o ser moyami. Eles tem todo um sistema de classificação, sabedoria né? Quem sabe pouco; quem sabe muito...E, eles pensam para os não indígenas, considerados para eles, seres de sabedoria duvidosa e que a gente adquire esse status de sábios, para eles ... De que, tá no nível de conversar com eles, um dos indicativos é a língua! Quando tu passa a falar a língua...Há! aquela pessoa é moyami! É inteligente! Ela sabe entender nosso jeito de pensar! (NARRATIVA DE BIATRIZ, COLABORADORA DESTA PESQUISA, 2015).

A língua, nessa perspectiva compreende toda uma carga ética e estética daquela etnia, carregada de sentidos e assim, o formador era nomeado por esses povos como mediador do mundo Yanomami com o mundo dos não índios. Havia implícito uma responsabilização. O programa enquanto proposição da CCPY tinha como princípio a imersão cultural. Os professores Yanomami visitavam Boa Vista e instituições como a cadeia pública e hospitais, por exemplo, para aprenderem a língua portuguesa, não como substituição da língua materna, mas como ferramenta política. A mesma lógica para os formadores não indígenas: aprender uma das línguas Yanomami como ferramenta também política.

O Yarapiari é considerado o alicerce da rede escolar Yanomami, mas com as transições ocorridas das instituições responsáveis, o projeto inicial foi perdendo a proposta política pedagógica originária. De 2001 a 2008 a CCPY idealiza e executa o processo de formação, a partir de 2009 o Instituto Socioambiental (ISA) assume projeto e conclui a formação de 18 professores Yanomami. O curso trabalhou a valorização das línguas maternas assim como propiciou aos professores Yanomami conhecimento sobre a língua portuguesa.

O ano de 2010 foi dedicado ao processo de transição do Magistério Yarapiari para a então Secretaria de Estado da Cultura e Desportos (SECD), por meio do CEFORR. Estava prevista a realização de duas etapas intensivas de formação e dois estágios supervisionados nas comunidades Yanomami. O Governo Federal através do PAR – Plano de Ação Articulada Indígena, repassou R\$ 619.000,00 para a SECD desenvolver esta formação, o que não ocorreu até 2017. A previsão é que em outubro de 2017 seja reiniciado o processo formativo do Projeto Yarapiari.

Durante 10 anos nós, professores Yanomami, estudamos e agora estamos lutando para poder reconhecer a nossa certificação. A CCPY enviou em 2007 toda documentação para auditoria de ensino da secretaria. Em 2010 o ISA encaminhou novamente toda essa documentação, mas até agora não temos o curso reconhecido nem a certificação dos professores Yanomami. E eu quero continuar estudando, para me formar melhor nos meus estudos e depois estudar na Universidade para aprender mais e continuar apoiando o meu povo Yanomami (PROFESSOR YANOMAMI, DÁRIO VITORIO NO III ECONTRO DE EDUCAÇÃO DOS COORDENADORES DE EDUCAÇÃO YANOMAMI, 2011).

Por meio do PROPPI/2016 do CEFORR o Yarapiari apresenta também duas matrizes curriculares: uma para o cursista do Ensino Médio e outras para aqueles que ainda não possuem o Ensino Médio onde o foco é a língua materna, compreendendo as identidades linguísticas e, em outras circunstâncias (realidade de cada comunidade) a revitalização da língua. Essas fundamentadas no Art. N° 40 do Conselho Estadual de Educação (CEE/RR) que garante o ensino das línguas maternas indígenas aos povos e todas as instituições escolares indígenas, respeitando cada povo atendido no âmbito escolar das redes municipais e estaduais.

O CEE/RR, em 2010 reconhece que o Magistério Yarapiari funda-se legalmente, quando atende aos requisitos legais exigidos e, sobretudo, atua num cenário multilinguístico no qual interagem cinco variantes linguísticas diferentes: Sanöma, Yanomama, Yanomae, Yanomami e ainda a Língua Portuguesa, distribuída numa área que envolve onze regiões, dentre elas as de maiores concentrações são as regiões do Demini, Toototopi, Papiu e Alto Catrimani.

Logo, para o CEE/RR, o Magistério Yarapiari atende as características próprias daqueles povos, quando inclui conteúdos culturais e linguísticos correspondentes, mesmo reconhecendo os desafios na execução do magistério, sobretudo, pela dimensão territorial e o acesso a esses povos, bem como para os professores Yanomami, o acesso ao CEFORR, requerendo uma logística que contemple essa realidade.

O Magistério **Amoko Iisantan** surge da necessidade específica dos professores Ingarikó, Makuxi e Patamona. Ele nasce das demandas de formação de professores da região Ingarikó – WîiTîpî, sendo esses como os outros projetos de formação inicial já citados, indicados pelas suas, respectivas comunidades para exercerem ativamente o magistério, bem como uma carta de consentimento do tuxaua da comunidade. A plataforma curricular corresponde ao ensino médio e complementação com disciplinas específicas da formação de Magistério Indígena.

O Magistério Yanomami **Pata The Urihi** é idealizado também pela SEED, por meio da DIEEI e executado pelo CEFORR por meio da GFEIC. O PROPIR/CEFORR (p. 61) aponta que o “projeto surge da demanda de 30 profissionais em nível de formação docente, de modo a capacitá-los para atuarem em escolas indígenas [...]” A frente diz que

[...] o Projeto Magistério Yanomami é um curso profissionalizante orientado para oferecer aos professores estudantes uma formação específica bilíngue (multilíngue) e intercultural, concebido em uma plataforma curricular correspondente ao Ensino Médio e complementação com disciplinas de Magistério Indígena. (PROPPI/CEFORR, 2016, 61).

Fica aqui uma inquietação quanto a diferença dessa proposta de formação inicial e o Magistério Yarapiari, considerando que o seu processo histórico fundamenta-se nas lutas dos povos Yanomami. Sendo assim, não ficou claro se é um grupo específico o qual o Yarapiari não alcança.

Os cursos de formação inicial tem passado por transformações importantes, sobretudo na prática pedagógica no CEFORR. Entende-se como prática pedagógica a partir do que Freire (1986) diz ao referir-se a educação. O autor afirma que não é só uma questão de métodos e técnicas, a educação escolar passa pela questão do estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Sendo assim, seria o estímulo à crítica, ou seja, proporcionar que as pessoas adquiram uma visão crítica que lhes permitam “ler” a sua própria realidade, que aprendam a razão de ser dos fatos que elas descobrem, para que possam, se não concordarem, fazer algo a respeito, agir, mobilizarem-se.

Sem uma pesquisa a respeito, especula-se que as mudanças de postura dos formadores do CEFORR quanto a educação escolar indígenas deva-se aos acesso a mestrados e doutorados, viabilizando de certo, reflexões críticas no tocante ao processo de formação de professores indígenas, ainda que isso ainda não seja uma política institucional e sim ações pontuais, porém importantes, do ponto de vista de “mexer” com aquilo que já está estruturado.

3.3.2 os cursos de formação continuada do CEFORR

Aqui será tratado especificamente dos cursos de formação continuada direcionados aos professores indígenas idealizados e mantidos pelo CEFORR enquanto equipamento de formação da SEED/RR.

Gestão Educacional Indígena tem como responsabilidade a execução do projeto GFEIC, objetivando a formação da equipe gestora das escolas estaduais indígenas cujo parâmetro é a legislação da educação escolar indígena, constantes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas(RCNEI) que contempla, de acordo com o PROPIRR/CEFORR (2016) a multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação; comunidade educativa indígena; educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada com a inclusão das características das escolas indígenas.

Gestar Indígena é uma proposta de formação continuada com foco em professores que atuam com as disciplinas de língua portuguesa e matemática nas escolas indígenas da Rede Estadual de Ensino a partir de necessidades específicas dos professores, considerando o número reduzido de professores com formação específica nas disciplinas; a recente implantação do ensino médio nas escolas indígenas; e áreas de difícil acesso. O foco são professores do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com carga horária 120h no decorrer 10 meses, com 13 encontros administrados em calendários específicos. São turmas de, no máximo 60 professores, sendo que cada grupo perfaz o período de formação e, conforme a demanda outra turma se constituirá.

O curso deverá abordar os 03 (três) campos de estudos, relacionando a vivência e a realidade do cursista, envolvendo o estudo dos números e das operações; estudo do espaço e da forma; o estudo das grandezas e medidas, mais as outras áreas que congregam entre si.

O **Processo Interacional nas aulas de Língua Materna**: textos e contextos é um curso que tem como foco de discussão as bases teóricas e as contribuições da sociolinguística educacional para o ensino da língua materna, tendo como metodologia a produção textual numa perspectiva de letramento onde o professor exercita a oralidade e a escrita ao mesmo tempo em que conhece novas técnicas de ensino e aprendizagem, tendo com público alvo específico professores indígenas de língua materna do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

Línguas Maternas Murumurutá é um curso que visa atender professores indígenas nas línguas maternas pertencentes as etnias: Macuxi, Ingaricó, Taurepang e Wapixana,

atuando no Ensino Médio, pertencentes as 11 regiões do estado de Roraima: Amajari, Baixo Contingo, Murupu, Raposo, Região São Marcos, Médio São Marcos, Baixo São Marcos, Serra da Lua, Surumu, Taiano, Serras e Alto Cotingo.

O foco é a produção textual na língua materna de modo a planejar um texto e, ao mesmo tempo ter domínio das palavras e suas combinações, identificando e comparando os modos próprios da fala; de falar e escrever; e de ensinar e aprender a língua materna. O curso está organizado em 4 (quatro) etapas, na modalidade semipresencial, com carga horária de 640h (seiscentos e quarenta horas) cada etapa.

Metodologia do Ensino da Língua Materna é um curso que tem como foco também os professores de língua materna da Rede Estadual de Ensino com objetivo de capacitar professores nos conhecimentos dos diversos métodos de ensino e técnicas na perspectiva metodológica de ensinamentos diferenciados, incorporando os processos próprios de ensino e aprendizagem. São 10 (dez) módulos presenciais para atender 100 (cem) profissionais de educação indígena, com a carga horária de 100h (cem horas).

Os cursos de formação indígena, sejam eles de formação inicial ou continuada compreendem um processo contínuo de diálogo entre diferentes segmentos que somam, de certo, com a luta por educação escolar indígena, ou seja, protagonizadas pelos povos indígenas, assim, nenhuma instituição governamental ou não propõe uma concepção de formação de professores ou educação escolar sem a participação das organizações indígenas e segmentos parceiros. Então, ao referir-se a cada curso consta no PROPP/CEFRR que

[...] O curso é executado com a parceria entre organizações governamentais e não governamentais: Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização das Mulheres Indígenas (OMIR), Associação dos povos indígenas de Roraima (APIRR), Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima (ALIDICIR), Associação dos Povos Indígenas da Terra de São Marcos (APITSMO), Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM), Conselho dos povos indígenas Ingarikó (COPING), Associação Yanomami (HAY HUTUKARA), Sociedade de Defesa dos Índios do Norde de Roraima (SODIUR), Associação dos Povos Indígenas Taurepang, Wapichana e Macuxi (TWM) (PROPP/IR, 2016, P. 64).

As parcerias compreendem todos os processos de formação de professores indígenas no Sistema Estadual de Ensino, sejam elas inicial ou continuada.

Figura 1 – Esquema da Estrutura dos processos de demandas dos cursos de formação dos professores indígenas do CEFORR



Fonte: Rosangela da Silva Viana/2016

A ideia do esquema acima, é demonstrar a dinâmica do processo de demandas de cursos de formação de professores indígenas no Sistema Estadual de Ensino. É inviável pensar a política de educação escolar indígena indiferente desse esquema. No centro, as diferentes realidades dos professores indígenas, reconhecidas, apontadas e acompanhadas pelos Centros Regionais Indígenas e as Organizações Indígenas, sendo esses, mediadores entre essas realidades específicas e diferenciadas e a sociedade envolvente onde se identificam demandas que são encaminhadas a SEED, por meio da Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), chegando ao CEFORR, resultando em projetos de formação, elaborados e executados, por meio da Gerência de Formação de Educação Indígena e do Campo(GFEIC).

Esses, na sua execução, são acompanhados e avaliados pelos Centros Regionais, Organizações e, o próprio CEFORR. Hoje, com base nessa experiência, no exercício da práxis desses processos de formação já se aponta a necessidade dos formadores de professores indígenas, também serem indígenas, comprometidos com as questões desse coletivo.

Em 2017, na segunda etapa do Magistério Tamí'Kan, 50% dos formadores já eram indígenas oriundos do Insikiran, alguns, tendo passado também pelo Tamí'Kan. Isso evidencia uma mudança interessante na educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino, alcançando outra etapa dessa política que, de forma sistemática toma um formato teórico, metodológico e político próprio, isto é, a competência profissional docente está

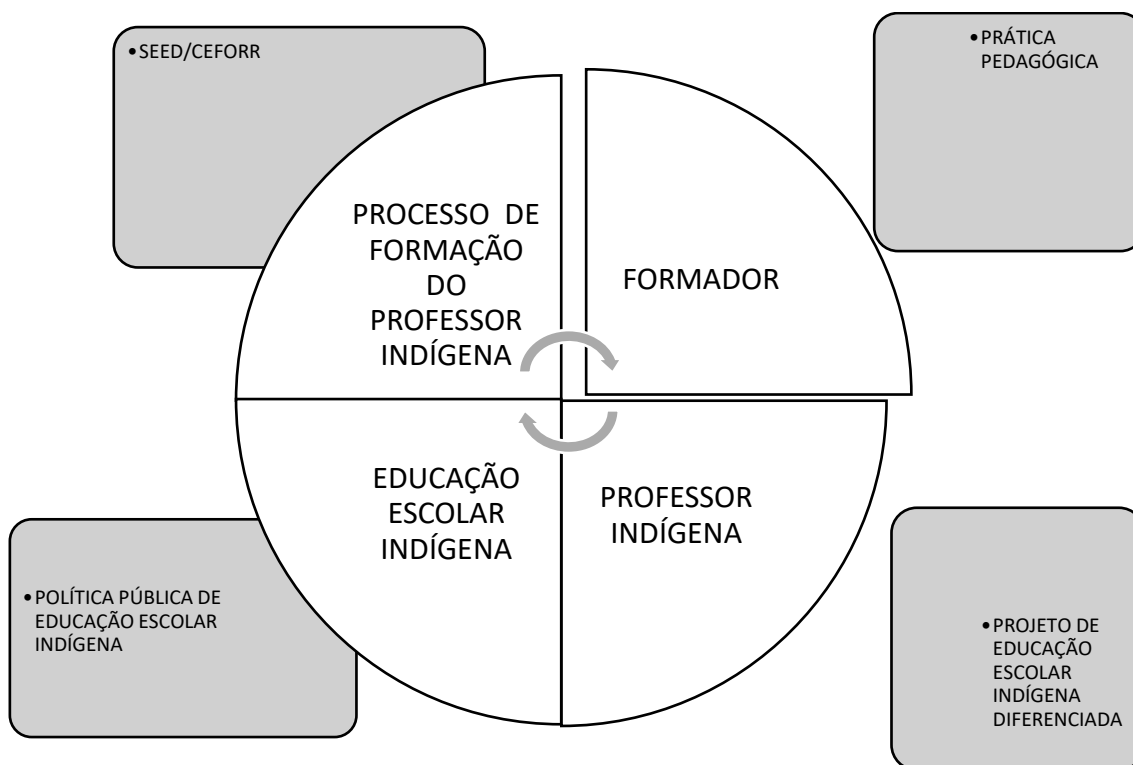
relacionada à capacidade de compreensão da forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos. (CONTRERAS, 2002).

Entende-se que a competência do professor, indígena ou não indígena (do profissional) desenvolve-se na medida em que ele vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica, por meio de uma ação consciente, a qual exige uma postura reflexiva incessante, durante todo o processo. Reflexão essa que não é limitada apenas ao espaço da sala de aula, mas também ao que está “fora” dela, e que, no entanto, determina muito do que ali acontece.

4 NARRATIVAS DOS FORMADORES: OS SENTIDOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA CONSTITUIDOS NAS RELAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Este capítulo trata do processo de formação do professor indígena no CEFORR a partir das narrativas dos formadores, no período de 2012 a 2014. O recorte temporal deve-se a experiência pessoal na Gerência de Formação Indígena (GFI) como parte do quadro de formadores. Momento em que a pesquisadora vivenciou o compartilhamento de questões inerentes a prática pedagógica no processo de formação de professores indígenas.

Figura 2 – a dinâmica da investigação



Fonte: Rosangela da Silva Viana/2016

A figura constitui os elementos centrais da investigação: professor indígena e a necessidade de formação inicial e continuada, demandando a SEED/CEFORR processo de formação e, conseqüentemente, a necessidade de formadores comprometidos com a política pública de educação escolar indígena.

A prática pedagógica ainda é um desafio no processo de formação, sobretudo quando o formador de professores indígenas, de modo geral, ainda está preso as concepções tradicionais de ensino e aprendizagem, talvez por desconhecimento do processo histórico de

resistência enquanto materialização dos projetos de educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, configurando-se ainda como o principal desafio, não ocorrendo, efetivamente, um alinhamento entre o processo de formação, ou seja, a prática pedagógica do formador com o projeto de educação escolar indígena.

O capítulo focaliza na entrevista narrativa compreendendo que essa prática se estrutura, justamente, a partir da perspectiva semântica e hermenêutica como parte da perspectiva dialógica, compreendendo os sujeitos, seus contextos e ideologias.

Com as contribuições de Chartier (1988) e da História Cultural e seu interesse pelo cotidiano, o pessoal, o privado, as representações e apropriações, a valorização das autobiografias, dos depoimentos e dos relatos orais tem aumentado. Em estudos sobre essa perspectiva metodológica também vem despertando mais interesse, como pode-se perceber nas palavras de Souza:

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores (SOUZA, 2006, p.23).

Com relação à subjetividade que venha ser explicitada, é relevante considerar que o olhar constituído por esse tipo de pesquisa obedece a uma direção específica que vai do emissor/sujeito às construções de sentido do mundo. Essa construção histórica, cultural e individual ocorre por meio das narrativas que rememoram e avaliam a trajetória desse indivíduo e suas representações de mundo (SOUZA, 2006).

Ainda sobre o método narrativo, no Brasil, sua utilização vem adquirindo respaldo de muitos estudiosos do campo educacional, entre eles podemos destacar Elizeu Clementino de Souza e Catani,(2003) que em seus trabalhos com pesquisa narrativa evidenciam uma preocupação acerca da constituição subjetiva do docente, situando a história da educação a partir das histórias individuais. Segundo Catani:

[...] O pressuposto sobre o qual se assenta a proposição descrita nos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação escolarização e enseja uma tensão mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro (CATANI, 2003, p. 127).

Assim pode-se afirmar que a importância deste tipo de pesquisa está justamente nesse olhar que se volta para si mesmo e auxilia o sujeito a compreender seus processos de formação, a influência do contexto e do outro em sua própria constituição. No caso da

educação, esse é um processo importante, pois, por conta da natureza específica de seu trabalho, o professor pode atingir um grande número de pessoas, podendo redimensionar sentidos culturais, já que a escola, por sua própria natureza, apresenta a possibilidade de contribuir para a formação das representações que vão se construindo mediadas por diversos agentes.

Os estudos de Alfred Schütz (1974), autor inspirado na filosofia Husserliana e na sociologia Weberiana que buscou estabelecer as bases de uma Fenomenologia Social voltada para o “mundo da vida” e para a interpretação das experiências cotidianas (NATANSON, 1974), contribuíram de forma significativa para a fundamentação teórica e epistemológica da pesquisa qualitativa, bem como para a construção de métodos de análise voltados para a compreensão das diversas realidades sociais por meio do estudo de narrativas.

A preocupação central desse autor consiste em compreender o sentido do mundo da vida cotidiana, a forma como as pessoas interagem no dia a dia. Assim, segundo Natanson (1974, p. 15), Schütz desenvolveu uma “fenomenologia da atitude natural”.

O entendimento da realidade social pelo viés da teoria Schütziana se dá pela tentativa de compreender o “mundo do senso comum”, ou seja, o mundo intersubjetivo que o indivíduo experimenta e o cenário da ação social. Assim, considera-se que cada ser humano se situa na vida de uma maneira específica, denominada “situação biográfica” (Natanson, 1974, p. 17). Ao considerar que indivíduos interpretam o mundo a partir de uma dada perspectiva, de determinados interesses, motivações, desejos, entre outros, a realidade não pode ser concebida sob o princípio de validade universal.

Dessa forma, o sentido subjetivo que tem uma ação para o ator é único e individual, porque se origina de uma situação biográfica única e particular. Com isso, o modo como o senso comum se apresenta depende das experiências que os indivíduos constroem no curso de sua existência concreta. Segundo Natanson (1974, p. 17): “Mi situación biográfica define mi modo de ubicarme en el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos”.

Outra condição a ser compreendida para explicar as possibilidades do mundo do senso comum se refere ao “estoque de conhecimentos” que o sujeito tem à mão. Essa acumulação de conhecimento, nas diferentes fases da vida permite ao sujeito atuar de forma diferenciada na sua existência, possibilitando que utilize técnicas e estratégias para compreender ou controlar sua existência. Portanto, a análise do mundo do senso comum tem origem social e o conhecimento somente se manifesta de forma interdependente da situação exclusiva que o indivíduo ocupa no mundo.

Compreender o mundo do senso comum é compreender a ação social e de acordo com Natanson (1974), a ação social é a conduta humana projetada pelo ator de forma autoconsciente. Por ato, entende-se a ação já realizada. O centro da questão é compreender o sentido que a ação tem para o ator, a interpretação subjetiva do sentido, ou, ainda, a maneira concreta como os seres humanos interpretam, na vida diária, sua própria conduta e a conduta dos demais. Toda ação está relacionada com a realidade social; assim, compreender as múltiplas realidades sociais requer o exercício de apreensão da realidade eminente.

Entende-se por realidade eminente o mundo do fazer, o mundo do senso comum e da vida diária. Nessa perspectiva, situa-se o indivíduo como corpo, como algo que opera fisicamente no mundo e encontra resistência tanto em seus semelhantes quanto nas coisas. Portanto, inserir-se no mundo significa também comunicar-se nele, e como a comunicação pressupõe intersubjetividade, esta sustenta a realidade social.

No entendimento de Schütz (1979), os procedimentos metodológicos elaborados nas ciências sociais para captar a realidade constituem uma importante ferramenta para a compreensão dos princípios gerais que governam o conhecimento humano. Nesta perspectiva: “El investigador social tiene por tarea reconstruir el modo en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propio mundo” (NATANSON, 1974, p. 32).

O desafio consiste em elaborar recursos metodológicos para alcançar um conhecimento objetivo e verificável de uma estrutura subjetiva. Para desvendar o mundo social, Schütz (1974) recomenda atentar para três postulados: a) a coerência lógica, para garantir a validade objetiva dos objetos de pensamento construídos pelos especialistas em ciências sociais; b) a interpretação subjetiva, que se refere à garantia da possibilidade de referir todos os tipos de ação humana ou seu resultado ao sentido subjetivo que tal ação ou resultado de uma ação tem para o ator; c) a adequação, que se refere à compatibilidade das construções científicas com as experiências de senso comum da realidade social.

Sob este prisma, a fenomenologia social de Alfred Schütz representa um importante aporte para o estudo de narrativas, na medida em que instiga o pesquisador a desvelar o sentido que o ator atribui ao seu próprio ato. Este tipo de interpretação mantém relação intrínseca com a subjetividade do ser humano e corresponde a elementos de sua situação biográfica, de seu contexto de vida.

Então, a relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados (SCHÜTZE, 2011). O ato de recordar

e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural.

Rieman e Schütze (1991), ao trabalharem o conceito de “trajetória”, fazem referência aos estudos de Anselm Strauss, um dos fundadores da Teoria Fundamentada, que contribuiu na elaboração e na compreensão da trajetória como organização sequencial de processos que podem ser conhecidos e analisados a partir da perspectiva de diferentes participantes, em eventos públicos ou pessoais.

A grande contribuição de Strauss, quanto ao conceito de trajetória, é avançar no sentido da articulação entre fenômenos sociais e subjetivos, superando a lacuna da abordagem realizada pelos autores do Interacionismo Simbólico e da Escola de Chicago, em geral permitindo entender a trajetória dos sujeitos como um fenômeno biográfico.

Nessa perspectiva, os fenômenos sociológicos são decorrentes de uma trama de complexidades – envolvendo contingências e situações nem sempre controláveis, que precisam ser analisados de forma processual e com base em dados qualitativos, para que possam ser compreendidos.

Uma das contribuições mais importantes sobre o uso de narrativas na pesquisa qualitativa foi realizada por Fritz Schütze. A análise de narrativas está diretamente associada a um tipo específico de entrevista, também desenvolvido por Schütze e denominado como “entrevista narrativa” (SCHÜTZE, 2011; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008).

O autor empregou essa técnica de coleta de dados pela primeira vez em um projeto de pesquisa que buscava analisar as mudanças coletivas em uma comunidade que passou por um processo de reestruturação administrativa nos anos 1970, cujo foco estava voltado, sobretudo, para as ações dos atores políticos locais (SCHÜTZE, 1977).

A entrevista narrativa, como proposta por Schütze (2011), compreende etapas ordenadas, dentre as quais podem-se destacar três etapas principais. Todas as entrevistas deverão iniciar com uma pergunta narrativa orientada autobiograficamente, formulada de forma a abordar toda a trajetória de vida do sujeito pesquisado, ou parte da história de vida, a depender do interesse e do objeto de estudo do pesquisador.

Nessa primeira etapa, a produção da narrativa não poderá ser interrompida; a inserção de novo questionamento somente poderá ser realizada após a indicação de uma coda narrativa. A segunda etapa da entrevista narrativa é dedicada à exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista. Após a explanação do informante, o pesquisador poderá intervir de forma a auxiliar na complementação.

Nesses casos, Schütze (2011, p. 212) sugere a utilização de expressões como: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?”. Por fim, a terceira etapa da entrevista narrativa objetiva a descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem. Nesta etapa incentivam-se respostas argumentativas às perguntas do tipo “por quê?”, ou seja, perguntas que instiguem o informante a verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de sua trajetória.

Evidencia-se, nessa proposta de construção e análise de narrativas, a relação entre experiência e linguagem, pois a narração das experiências biográficas e da trajetória cotidiana é a forma de linguagem que mais se aproxima das situações que foram significativas para os informantes que as narraram. De acordo com Weller (2009, p. 5), a entrevista narrativa foi criada com intuito de “[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia”.

A técnica utilizada nessa pesquisa é a entrevista semiestruturada com um roteiro de questões pré-definida, orientando e permitindo que o entrevistado aborde outros temas para além das questões elaboradas previamente. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi feita a partir de alguns critérios previamente estabelecidos. Tais como: sujeitos pertencentes ao quadro efetivo ou temporário da SEED; não ser indígena; pertencer a áreas distintas (ciências humanas e social, ciências da natureza e matemática e linguagens e códigos); todos com, no mínimo 1 (um) ano de atuação na formação de professores indígenas. A pesquisa foi realizada com 3 (três) formadores do CEFORR.

Após explicar o objetivo de pesquisa aos formadores, foram feitas as seguintes intervenções: (1) podemos começar falando do seu processo de formação e o percurso profissional; (2) como você chega ao CEFORR? (3) Fale mais desse processo de formação dos professores indígenas no CEFORR; (4) Nesse contexto, como você define educação escolar indígena? A cada entrevista intervenções específicas surgiram por tratar-se de memórias pessoais. O pesquisador precisa caracterizar-se pela forma de estimular o entrevistado a contar alguma situação importante tanto na sua vida pessoal, quanto na sua vida social:

As entrevistas narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar. Contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002, p.91).

A centralidade neste estudo é a palavra ou as palavras. Sendo assim, as palavras e as formas de comunicá-las permitem trazer à tona o mundo interior, isto é, expressar os significados produzidos pela consciência individual e construídos no contexto social em que o indivíduo se realiza como pessoa. Deste modo, a palavra e a enunciação por ela expressa tem o papel de materializar a vida semiótica interior (BAKHTIN, 2004).

Este enfoque apreende a narrativa como um elemento para a compreensão dos textos e dos contextos mais amplos, diferenciados e complexos das experiências das pessoas, e o modo específico como elas constroem e dão significado a essas vivências. Com este entendimento, a narrativa representa, ao mesmo tempo, modelos do mundo e da identidade pelos quais construímos a nós mesmos como parte de nosso mundo (BROCKMEIER & HARRÉRO, 2003).

Cada palavra se revela no momento de sua expressão como um produto da interação viva das forças sociais, e é assim que a enunciação, por mais insignificante que seja, constitui um produto que se renova sem cessar na síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, impregnando-se mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais (Bakhtin, 2004).

O autor, ao afirmar que todo signo é social por natureza, tanto o exterior quanto o interior, pretende demonstrar como as interações socioculturais constroem as enunciações e por elas são construídas em um processo ininterrupto e dialético de interação verbal e social dos locutores. Ao se compreenderem as enunciações como uma forma de materialização da consciência, infere-se que a narrativa, vista como uma forma de organizar e expor estas enunciações, ao ser constituída, passa a ter materialidade para a pessoa que a produziu.

Desse modo, a narrativa apresenta uma forte capacidade de influenciar o próprio ser que a elaborou, ao interagir, dialeticamente, com sua atividade mental. Entende-se, neste caso, que a narrativa teria o papel de estruturar e reestruturar a consciência que a pessoa tomou em relação à situação de vida ou às questões nela envolvidas. Em decorrência deste papel estruturante das percepções dos narradores, a narrativa é capaz de definir posturas e perspectivas para o que a pessoa viverá e, portanto, assume uma força social e subjetiva, dando a narrativa uma expressão ainda mais definida e mais estável.

Geertz (1983) vai dizer que a narrativa não seria uma forma neutra, dissociada da história ou da linguagem, e não se limita a ser apenas uma forma de representação secundária em relação ao fato ou situação que ela representa. Conseqüentemente, a importância da narrativa no mundo social advém não apenas do “que” as pessoas falam, mas também do “como” elas falam, na medida em que é por meio da narratividade que vamos conhecer,

entender, mas, sobretudo, dar sentido ao próprio mundo social em que vivemos (HYDÉN, 1997).

O método qualitativo de pesquisa caracteriza-se por abordar questões relacionadas às singularidades do campo e dos indivíduos pesquisados, sendo as entrevistas narrativas um método potente para uso dos investigadores que dele se apropriam. Elas permitem o aprofundamento das investigações, a combinação de histórias de vida com contextos sócio-históricos, tornando possível a compreensão dos sentidos que produzem mudanças nas crenças e valores que motivam e justificam as ações dos informantes.

Nas entrevistas narrativas se considera que a memória humana é seletiva, isto é, as lembranças remetem aquilo que é dado importância e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Importando aqui aquilo que o entrevistado e a entrevistada registram de sua história, o que possui como experiência, o que é real para ela e ele.

Logo, as narrativas preconizam em seu instrumento de coleta a questão gerativa. Esta forma de abordar o sujeito da pesquisa sugere capturar a fala a partir de um posicionamento bastante diferenciado, utilizando-se de um roteiro semiestruturado com perguntas definidas ao qual se deseja circunscrever um dado objeto a ser investigado, nesse caso o processo de formação do professor indígena no CEFORR.

Com relação aos entrevistados, destaca-se que os 03 (três) são imigrantes das regiões: sul, norte e nordeste respectivamente, ambos chegam ao Estado de Roraima em busca de melhores condições de vida. No entanto, a aproximação a cada narrativa com a liberdade do método, (entrevista narrativa) permite-nos perceber que cada entrevistado focaliza mais ou menos a determinados aspectos em suas falas.

Ana e Carlos centralizam-se no processo de formação e exercício profissional, enquanto Biatriz destaca grupo familiar, grupo religioso, grupo político, todos, entendidos por ela como parte do seu processo de formação.

Fica entendido, em conformidade com Chené (1988) que a narrativa implica no recorte da trajetória pessoal e profissional, de modo que o processo de formação apresenta segmentos da narrativa de vida.

Ana, Biatriz e Carlos representam diferentes projetos de formação, experiências profissionais e de vida, constituindo assim suas respectivas posições no tocante a aspectos subjetivos e sociais. Trata-se pois daquilo que Silva (1996) afirma ao referir-se sobre o poder de narrar, apontando que este estar ligado a produção pessoal de identidades sociais.

Pineau (2004) vai dizer então que o processo de formação é sim produto de transações complexas entre polos materiais, sociais e orgânicos. Então, Chené (1988) afirmar que o principal objetivo da narrativa é entender o projeto de formação em que o sujeito esteve implicado, sendo que sua percepção com relação ao tema reflete este projeto.

Quadro I: análise do processo de formação do colaborador (formador do CEFORR)

PROCESSO DE FORMAÇÃO		
ANA	BIATRIZ	CARLOS
<p>Bem, a minha formação inicial, eu tenho magistério, né? Eu fiz o percurso de ensino médio magistério e, logo depois... Depois não! Um bom tempo depois eu fui fazer licenciatura em letras pela UFRR. Terminando letras, eu atuava em duas escolas como professora, uma da rede privada e outra da rede estadual. Uma era a Escola Rei Salomão e eu trabalhei um tempo na Escola Objetivo. Ao final desse momento né, pós-formatura... É, a gente já estava em sala de aula, ou seja, na realidade eu não fui uma estudante profissional, eu fui uma profissional estudante. Então, eu já comecei minha carreira de estudo... É, da de licenciatura, do ensino superior, do processo de formação, já atuando como professora em sala de aula. Ou seja, eu fui direto para sala de aula...É, do 1º ao 5º Ano. Então, eu tenho hoje uma bagagem de experiência de sala de aula, de docência, da educação infantil ao ensino superior. Eu fiz todo esse percurso, né? Posterior à formação eu fiz um curso de especialização a distância pela UFRJ, um convênio com o exército... Na sequência, Mestrado na Universidade de Alcalá na Espanha e Doutorado em Ciência da Educação pela Universidade Evangélica Del Paraguai.</p>	<p>Terminei o Ensino Médio em Manaus, numa escola particular, já... Meu irmão conseguiu com um político lá uma bolsa pra mim e, eu estudei no Objetivo...No Colégio Objetivo! Terminei o 3º Ano lá! Então, eu entendo que essa veio de querer trabalhar a educa...Eu fui parar na educação muito mais por questões sociais! Tanto que a minha formação com a educação...Foi na educação popular! Cheguei na educação pela via popular! Não vim para a escola formal...No entanto até hoje eu não gosto da escola formal! Não é minha identidade trabalhar na rede estadual! Eu participei como ouvinte lá na USP, no curso de Filosofia! Eu estudava, estudava! Eu não estava nem aí, se eu não era institucional! Eu queria assistir como ouvinte! Eu estudei com Marilena Chauí... Na PUC eu entrei em 95! Quando eu fui para Espanha, eles deram curso e levantaram dinheiro para pagar minha passagem que eu não tinha como! Era assim! Isso para nós (...) Eu fui estudar! Uma bolsa que consegui de Antropologia... 2 meses e meio! Era um programa interamericano que existia dentro da PUC. Concluir o curso de Antropologia na UFRR e, em 2015 concluir o Mestrado em Sociedade e Fronteiras Pela UFRR.</p>	<p>É... Eu sou formado em Educação Física no ano de 90! É, trabalhei com Educação física, a, a ... No antigo Magistério, aonde eu trabalhei com o pessoal do magistério indígena chamado Caimbé. É ... Na época eu não era (...) É, não tinha a formação que eu tenho hoje, que é doutorado em Ciência do Movimento Humano, que é da área de Educação Física, mas isso não influenciou na experiência porque é algo específico da área da saúde.</p>

Libâneo (1982) mostra os diferentes pressupostos de aprendizagem, empregados nas diferentes tendências pedagógicas na prática escolar brasileira com vista a contribuir no entendimento da constituição dessas práticas, ou seja, as influências que de certo perpassam também os pensamentos pedagógicos brasileiros. Nas narrativas estão presentes tendências pedagógicas liberais e tendências pedagógicas mais progressistas.

Ou seja, a prática pedagógica é a concretização do trabalho docente, cabendo ressaltar aqui que essa prática cumpre a função social de uma determinada classe concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos.

Entenda-se então que a prática pedagógica representa condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente.

Para os autores, pedagogias liberais sustentam a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Nessa tendência a ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

O perigo consiste na prática pedagógica baseada em “prescrições pedagógicas”, incorporadas pela escola e, muitas vezes, transmitidas de um professor para outro. O que ocorre é que essas práticas contêm pressupostos teóricos implícitos. Nesse contexto existe um pouco de tudo: professores que se apegam a prática da moda; aqueles que percebem o sentido amplo de suas práticas e; aqueles que querem em suas práticas explicitar suas convicções. Ocorre que os processos de formação desses professores em cursos de licenciaturas estão sempre muito distantes das situações concretas, fato que não permite a formação de um quadro teórico-metodológico de referência para orientar a prática pedagógica do professor (LIBÂNEO, 1982).

Ao reconhecer os diferentes focos que os formadores imprimem em suas narrativas constata-se que a prática pedagógica está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre a função da escola, da aprendizagem e do ensino. Entende-se, deste modo, que a formação constitui-se de processos formais e não formais, esses últimos ocorrendo em espaços-tempo fora das instituições formadoras. É o que Gabriel (2011) vai denominar de formação continuada, compreendendo as dimensões interdependentes: pessoal, social, profissional e institucional.

Quadro II: A chegada ao CEFORR

ANA	BIATRIZ	CARLOS
<p>[...]quando o Centro foi criado veio a formação indígena para dentro do Centro, porque não tinha uma instituição que certificasse e era um programa de formação [...]E lá né, convivendo com educação indígena...Lá com a Edith, com a gerência, começamos a dialogar...minha entrada na educação indígena foi mais por curiosidade, de conhecer, de ver né? E, assim, eu acho que eu sempre tive um bichinho da curiosidade trabalhando em mim...E assim fui administrar aulas no Surumu, na época o Tamí'Kan acontecia no Surumu, né?</p>	<p>Assim, então não foi um projeto! Não fui pelo movimento! Eu não fui por nada! Foi nessas circunstâncias. E aí, qual que é? Eu chego lá, é que eu fui dá pé do que era...O projeto Yarapiari...Eu já sabia que eu ia para ajudar ela...Mas, eu estava distante disso. Eu tinha saído do movimento, eu tinha saído de tudo! Eu estava desempregada, estava em outra coisa! Vivendo um momento horrível da minha vida! E eu não queria nem saber de nada! Entendeu? E aí que eu fui tomar pé que o Yarapiari estava lá [...] E aí, quando chegou lá a demanda de formação e aí, pô! Com todo aquele acúmulo, achavam que eu ia contribuir!</p>	<p>[...] Foi quando eu fui trabalhar no CEFORR, lá dentro da Gerência de Formação Indígena, aonde eu peguei a turma terminando o magistério indígena, aí eu participei como uma espécie de (...) Como é que chama? Orientador!! Eu fiquei como uma espécie de orientador dos projetos que eles estavam apresentando e aí nesses...Três, quatro anos que eu trabalhei no, na educação indígena eu participava das assembleias, das assembleias indígenas, dos encontros né? Das comunidades e, aonde despertava o interesse prá ver que, todas as assembleias eles apresentavam danças, músicas e algumas atividades!</p>

A chegada ao CEFORR nas três narrativas aparece como algo circunstancial, porém a experiência com a formação de professores indígenas diferencia-se na perspectiva de ambos. As características pessoais constatadas nas narrativas foram apresentados pelos entrevistados, por meio da linguagem por eles usada e na riqueza de enunciados construídos social e temporalmente, assim como por intermédio dos posicionamentos assumidos em relação ao próprio enunciado. Desenvolver a compreensão da narrativa pessoal no nível da produção de sentidos implica, além de contextualizá-la culturalmente, observar a linha da história que lhe dá significado (SPINIK, 1999).

Biatriz ressalta, ao narrar sua chegada ao CEFORR, que ela não chegou por um projeto educativo ou por algum movimento. Essa fala imprime um certo desconforto com a situação. É nesse sentido que Pineau (2004) destaca formação, enquanto processo contínuo de desenvolvimento pessoal ao longo da vida expressada em inquietações, questionamentos, compreensões e conflitos.

Ana, diferentemente de Biatriz expressa um entendimento positivo quando ressalta: “[...] sempre tive um bichinho da curiosidade” referindo-se a experiência primeira na formação de professores indígenas no CEFORR, reforçando uma positividade aquilo que a impulsionou a chegar lá.

Na memória é possível localizar fragmentos históricos e constituição das posições em um determinado espaço e tempo da profissão, que, por sua vez, estabelece ligação com o todo da engrenagem cultural. Isso ultrapassa a versão única dos fatos e os dados estatísticos que,

muitas vezes, pretendem friamente desvendar as fórmulas de convivência e de interações no meio cultural (GOODSON, 2008).

Hall (1999) ao referir-se a categoria identidade afirma ser o trabalho do sujeito sócio e culturalmente constituído, que não é mais visto como um eu unificado, mas sim fragmentado, possuidor de várias identidades, definidas através de negociação que se dá nas interações sociais a partir das relações com as outras pessoas.

Biatríz, ao mesmo tempo que demonstra insatisfação em chegar ao CEFORR para atuar como formadora de professores indígenas, sem que a sua vinculação represente um projeto educativo mas, por uma circunstância, fazendo-se entender ser contrário a essa forma de vinculação, ela se justifica

“[...] Eu estava desempregada, estava em outra coisa! Vivendo um momento horrível da minha vida! E eu não queria nem saber de nada! Entendeu?”.

Identidade, nesse sentido pode ser também conflitante, pois o indivíduo poderá estar no centro de uma batalha de força entre identidades onde a posição tomada vai depender do interesse num determinado momento. “A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir do nosso exterior pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos Outros” (HALL, 1999, P. 39).

Assim, ao referir-se sobre a identidade o autor considera como algo em constante formação, ou seja, sempre fazer-se ser em relação ao Outro, ao que o Outro espera de retorno, o que se quer que esse Outro veja. Observa-se isso nas respostas dos entrevistados quando focam suas narrativas a determinados aspectos. Pergunta-se: seria essa mesma resposta se acaso fosse outra pessoa a fazer as perguntas? As situações de escolha se definem nas relações sociais. Portanto, as situações de interação diz respeito ao sujeito multifacetado em processo contínuo de construção identitária.

Carlos retrata bem isso, quanto a experiência da formação de professores indígenas, e toma a decisão de aproximar-se um pouco deste outro universo

[...]Três, quatros anos que eu trabalhei no, na educação indígena eu participava das assembleias, das assembleias indígenas, dos encontros né? Das comunidades e, aonde despertava o interesse prá ver que, todas assembleias eles apresentavam danças, músicas e algumas atividades!

A atitude de Carlos implica em um outro movimento, o movimento do formador de professor indígena da SEED/CEFRR que por muito tempo estivera preso aos limites dos seus saberes especializados, olhando agora para outros mundos, outros sujeitos, outros saberes. Desses encontros com a alteridade durante o processo de formação (o processo de formação mais amplo – de vida), um aspecto relevante surge, na medida em que permite exercitar a pesquisa permanente, ligada à prática pedagógica para produzir novos conhecimentos e realidades, entrando, de certo em contato com o projeto de educação escolar indígena.

Em Roraima, questões relacionadas a identidades se fazem presentes na vida de todos e todas, no campo do conflito e das negociações. Desse modo Viegas (2002), afirma que os encontros com a alteridade ajudam a produzir uma história em permanente processo de transformação, que entrelaça o devir, ressignificando a memória.

Quadro III: Processo de formação de professores indígenas no CEFORR

ANA	BIATRIZ	CARLOS
<p>[...] Ao mesmo tempo que você tem um prévio conhecimento, você vai lidar com uma complexidade que você não tem noção! Só quando você tá lá dentro é que você vê! Mas, tem uma coisa que é muito positiva, eles são extremamente receptivo para quem está disposto a trabalhar com eles! Para quem tem essa vertente que eles percebem! Então assim, acaba que eles te auxiliam muito, muito, muito! Eles te dão aporte para você adentrar de formação deles! Então eles vão colocando e a gente vai trabalhando! E como eu trabalhei a parte de legislação...É, trabalhei legislação educacional...Foi muito bom, porque a gente ia trabalhando, muitas vezes, através de situações-problema da escola! Eles iam citando, dando exemplos e aí, a gente ia dizendo aonde a lei se enquadrava e que tipo de solução a gente poderia buscar. Então essa experiência é muito positiva, nesse sentido, mas, a ausência de formação específica também é um complicador. É preciso você ter muito boa vontade de querer adentrar; de querer entender! Você não pode só saber o tema que você vai ministrar a aula...Você tem que ter a noção e o discernimento dessa complexidade,</p>	<p>E aí que, qual era...A CCPY, uma instituição que exigia da gente que a gente aprendesse a língua, entendeu? E isso daí foi meu primeiro grande desafio! E dentro do programa eu acabei ficando na região do Toototobi, responsável por coordenar a parte lá! E o meu maior desafio dentro daquele...É ter tempo prá aprender língua! Tu só vai entrar no universo do significado das coisas prá eles quando tu aprender a língua! Outra, porque os Yanomami valorizam você...Os Yanomami, essa coisa de humanidade eles tem a questão da inteligência, o ser moyami, eles tem todo um sistema de classificação de sabedoria, né? Quem sabe pouco; quem sabe mais ou menos; quem sabe muito...E eles pensam (...). Nós somos...Os não indígenas não sei, se por uma questão de etnia ou porque eles estavam mais duvidosa e que a gente adquire esse status de sábios...De que tá no nível de conversar com eles, um dos indicativos é a língua! Quando tu passa a falar a língua...Há, aquela pessoa é moyami! É inteligente! Ela sabe entender o nosso jeito de pensar! Entendeu? E aí, tu ganha outro status! E hoje é muito forte lá no DSEI, tu falar a língua. Claro que só isso, não é o suficiente, mas é um lastro! Porque tem gente lá que afala a língua e é sem vergonha! Entendeu? Mas tu fala a língua, tu entra na alma desse povo! Tu ganha outro status! Tu passa a ser visto de outro estágio! E tu passa a compreendê-los melhor! Não é só a língua, mas o que ela carrega, entendeu? Nessa relação interétnica, quando eles tomam essa relação conosco, por isso eles olham logo prá você: “ tá vendo?” Tu é uma interlocutora desse mundo prá eles! Você compreende eles! Então, ao falar a língua, eles dizem então: “você compreende o meu pensamento”. Te colocam uma responsabilidade...Aprender a língua portuguesa não era substituição, mas era uma ferramenta política para entender o mundo indígena e aprender a lidar com isso, entendeu? E aí, o contrário também prá nós, aprender a língua Yanomami é instrumento político e etc., por tudo isso que significa ... E é assim até hoje!</p>	<p>Então, não (...) Durante os períodos de contato que eu tive eu não diferenciava por etnia. Que, por mais que eu soubesse que um era duma etnia e de outra, prá mim não havia essa diferenciação, a diferença que eu via é que a quantidade de Macuxi era maior, então eles se manifestavam mais, pela quantidade de pessoas que existe da etnia Macuxi, mas tinha um aluno que era da (...) Pacaraima, que eu não me lembro se era Taurepang, que eram professores que, as vezes, não sei se porque eram Taurepang, eles eram mais incisivos nas cobranças, assim, não sei, se por uma questão da etnia ou porque eles estavam mais necessitados da (...) De aulas, né? Mas, a cobrança era maior dessa etnia, pelo menos, da região que era de Pacaraima. Eles eram mais incisivos! Uma cobrança, assim, mais firme, né? Os outros falavam: nós precisamos disso, disso e daquilo. Não, eles cobravam, insistiam, tanto...É, é um jogo de cintura maior, mas assim, não havia diferença na hora da atividade né? Porque atividade de educação física e atividade lúdica, é, o adulto vira criança de novo! Eles se esquecem até das regras de bom comportamento, então, não existia diferença de etnia, parecia assim, que todos eram criança, criados na mesma comunidade. É, a bagunça é a mesma; a necessidade de querer ganhar; a ficar burlando regras, é igual para todos, independentemente de etnia.</p>

No diálogo entre o formador e o professor indígena, está presente uma interação social entre sujeitos, criando sentidos novos no processo de formação. Ambos (formador e professor indígena) procuram um modo de entender, explicar e articular a formação a um sentido mais

amplo. Isso torna a narrativa como tal, não podendo ser analisada isolada dos contextos de discurso nos quais ela é inserida por diversas convenções culturais (BKMEIER, HARRÉRO, 2003).

A partir da categoria formação do professor indígena do CEFORR as narrativas de formadores refletem sobre o que se tem denominado de educação escolar indígena, quando novas exigências e demandas são colocadas pelos povos indígenas. Cabendo, pensar como as questões relativas à diversidade, à diferença, à cultura e à identidade tem sido tratadas nas reflexões sobre os alcances e limites na construção do olhar pedagógico informado pela perspectiva intercultural, isso, a partir do sentido e a função da educação escolar.

Embora novos termos que vem ganhando espaço no cenário nacional ao tratar de questões relacionadas aos povos indígenas ainda estão impregnados de uma visão “etnocêntrica e distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas” (SAMPAIO, 2006, p.167).

Carlos ao narrar sua experiência na formação de professores indígenas e ser instigado a falar sobre os diferentes povos que se faziam presentes em sala de aula, diz o seguinte

Então, não ... Durante os períodos de contato que eu tive eu não diferenciava por etnia. Que, por mais que eu soubesse que um era duma etnia e de outra, para mim não havia essa diferenciação, a diferença que eu via é que a quantidade de Macuxi era maior, então eles se manifestavam mais, pela quantidade de pessoas que existe da etnia Macuxi.

O modelo de construção de valor cultural é necessário pelo exercício da capacidade de reflexão crítica sobre o modelo de educação e que espaços de formação tem oferecido. Para Paulo Freire (2013), para se chegar a essa capacidade de reflexão, é preciso, primeiro, aprender a pensar certo, e isso requer pensar com profundidade e não com superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos (FREIRE, 2013, p. 35).

Esse não é um movimento de mudança tão fácil, mas é necessária, porque não há como pensar numa outra forma de conceber a diversidade cultural se não aceitar que essas diferenças são partes constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais e, por isso mesmo, não podem configurar realidades homogêneas, porque são construções e desconstruções dinâmicas que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder (CANDAUI, 2011, P. 246).

Logo, o desafio de qualquer escola é o de não transformar as diferenças em desigualdades e os sujeitos a elas referidos em objetos de preconceitos e discriminação. Caberá a esta mesma escola saber como lidar nas práticas pedagógicas e educativas com as diversas manifestações das diferenças: étnicas, orientação sexual, geracional, sensório-motor, gênero etc., para que essas diferenças sejam vistas como contrapostas e não como dimensões que mutuamente se reclamam (CANDAUI, 2011, p. 246 e 248).

Ana, no tocante a experiência na formação de professores indígenas diz:

Foi muito bom, porque a gente ia trabalhando, muitas vezes, através de situações-problema da escola! Eles iam citando, dando exemplos e aí, a gente ia dizendo aonde a lei se enquadrava e que tipo de solução a gente poderia buscar. Então essa experiência é muito positiva, nesse sentido, mas, a ausência de formação específica também é um complicador. É preciso você ter muito boa vontade de querer adentrar; de querer entender! Você não pode só saber o tema que você vai ministrar a aula...Você tem que ter a noção e o discernimento dessa complexidade[..]

A posição de Ana reflete uma inquietação, uma busca constante pela efetivação de práticas pedagógicas que coloque nas instituições de formação, nas suas ações diárias, a dimensão cultural como parte imprescindível para potencializar processos de formação mais significativos e produtivos.

É nesse momento que se reveste de grande importância a prática pedagógica focada no valor a ser dado as culturas presente no processo de formação, portanto o professor indígena será quem definirá, por exemplo, quais conteúdos serão os melhores, ou mais importantes para a formação dos seus alunos, para isso, terá que compreender quais são os saberes valorizados no cotidiano da comunidade.

A partir de suas escolhas, estará definindo de que forma tudo isso ajudará os alunos a conhecer um mundo que lhes é ainda desconhecido, mas que foi produzido por homens e mulheres. Essa tarefa não é uma das mais fáceis ao professor, pois conseguir organizar as diversas culturas externas à escola, articulando-as com as já presentes no cotidiano escolar demanda um conhecimento amplo da diversidade presente neste ambiente educacional.

Biatriz em sua narrativa aponta essa diversidade vivenciada no processo de formação de professores no projeto Yanomami e o entendimento nesse processo:

E[...] aí que, qual era...A CCPY, uma instituição que exigia da gente que a gente aprendesse a língua, entendeu? E isso daí foi meu primeiro grande desafio!... E dentro do programa eu acabei ficando na região do Toototobi, responsável por coordenar a parte lá! E o meu maior desafio dentro daquele...É ter tempo para aprender língua! Tu só vai entrar no universo do significado das coisas para eles quando tu aprender a língua! Outra, porque os Yanomami valorizam você...Os Yanomami, essa coisa de humanidade eles tem a questão da inteligência, o ser moyami, eles tem todo um sistema de classificação de sabedoria, né? Quem sabe pouco; quem sabe mais ou menos; quem sabe muito...E eles pensam (...) Nós somos...Os não indígenas considerados para eles seres de sabedoria duvidosa e que a gente adquire esse status de sábios...De que tá no nível de conversar com eles, um dos indicativos é a língua! Quando tu passa a falar a língua...Há, aquela pessoa é moyami! É inteligente! Ela sabe entender o nosso jeito de pensar! Entendeu? E aí, tu ganha outro status!

O que é evidenciado nessa narrativa é uma perspectiva intercultural no processo de formação de professores quando se evidencia na fala da entrevistada uma imersão na cosmologia Yanomami.

Partindo do posicionamento de Fleuri (2001), o processo de formação perpassa pelo entendimento da importância da relação de diálogo intercultural. Construir diálogos interculturais, neste espaço educativo, contribui na existência de culturas, não apenas uma cultura universal, ou que, tão pouco existe apenas uma única cultura dominante que deve ser considerada a melhor e mais valorizada.

Portanto, foi em meio a esse universo de preconceitos sobre as culturas presentes em uma sociedade plural que as comunidades indígenas tiveram que iniciar a (re)construção da identidade de sua educação escolar.

Para os Yanomami, de acordo com Biatriz os não indígenas “são pessoas de sabedoria duvidosa”, sobretudo quando não falam uma de suas línguas. A língua é a permissão para entrar no universo deles. Todavia, colocar em prática essa educação escolar indígena com foco no diálogo intercultural é uma questão desafiante. E é justamente no processo de formação de professores índios que essa discussão deve ser refletida, (re)

construindo uma nova forma de se pensar e repensar suas relações, culminando com a construção de material didático para as escolas indígenas a partir de uma prática pedagógica constituída no projeto de educação escolar indígena

Quadro IV: Educação Escolar Indígena na perspectiva do formador

ANA	BIATRIZ	CARLOS
<p>Então, assim...Ai a igreja trabalha! E é interessante quando Boff coloca dessa igreja que vai resgatar e trabalhar esse oprimido, ela dar o primeiro pontapé...Então a gente trabalha nessa perspectiva da educação emancipatória para a autonomia...Que é, justamente, eu compreender essa sociedade opressora pra poder me libertar ...Então assim, é muito bonito, por exemplo, eles na rua, por exemplo, passaram 20 dias, 35 dias na frente do palácio do governo, negociar...Saber o quer! Lutar pelo Plano Estadual de Educação que valorizassem né? Então a gente percebe ai a construção...É claro que falta muita coisa...E falta principalmente, fazer um trabalho, dentro do estado, principalmente, por nós termos várias etnias...De um trabalho de desconstrução do preconceito, que tá muito ligado a terra, né? Aos mandatários da terra! Aos grandes latifundiários.</p>	<p>Então, o intercultural eu tenho muito mais claro quando a gente trabalhava no Yarapiari com os Yanomami, porque era uma discussão, né? Que não tinha uma parte teórica. Eu fui ver isso um pouco na academia! Mas que tinha um...Um diretrizes que faziam as coisas ter um sentido! Então, intercultural era todo esse universo dos Yanomami e todo o nosso universo, por exemplo, a escola, né? Como é que a escola, ela entrou no universo dessas comunidades que a gente, que nós... E isso passou por uma discussão, onde o Davi se colocava assim: nós nos empoderamos de uma ferramenta que não é nossa...Mas que ela pode ser, né? Incorporadas por nós em defesa do nosso território! Em defesa da nossa língua! Daí, todo o ensino tinha que ser nas línguas Yanomami primeiro. Ninguém ensinava na língua portuguesa, era nas línguas...Nas várias línguas Yanomami! Então, eu venho (...) A interculturalidade pensada nessa dimensão, dentro de um projeto de sociedade! E de continuidade dessa sociedade! Não era substituição! Muito claro...Muito claro. Então, a gente sabe que nós não estamos indo lá fazer educação Yanomami, porque quem faz educação Yanomami são eles, nós não sabemos! Nós vamos fazer educação escolar dentro desse campo que não é acabado, que é um campo dinâmico, conflituoso, muitas vezes! Né? pesquisa...Tudo isso faz parte da formação!</p>	<p>Então, como eu sou, vamos chamar: da velha guarda da educação, aonde pra mim não existe mais essa questão política! É, e diferença! Existe que (...)Eu vejo que, a (...) Os indígenas, eles cobram como se eles fossem diferentes, mas não são atendidos! É, eu não fazia distinção como relação a isso não, por exemplo, de algo, de uma forma diferente, por eles serem indígenas! Tanto é que eu falava que era com relação as cobranças, ou algo assim, que eles fazem, e eu, meu atendimento seria da mesma forma que como se fossem os não indígenas na cobrança. Agora essa questão da educação diferenciada, é, talvez, pela questão cultural aonde eles não entendam do que é as regras do branco, aja uma dificuldade que tenha que ser essa a diferença, uma forma de expressão e, talvez de, vamos colocar (...) É como eu falei das regras dos jogos né? As regras não vão diferenciar se ele é indígena, se ele é um negro ou se ele é japonês. As regras, são regras! Elas tem que ser seguidas. E isso, talvez tenha sido uma dificuldade minha, porque eles não queriam atender as regras porque indígena, não deveriam seguir! E, pra mim, regra é regra! Regra no desporto, ela tem que ser seguida, independente de etnia ou de região! Se a bola caiu no chão, não adianta dizer que não caiu, porque caiu dentro da quadra. Então são regras específicas assim que digo: não, mas é porque fulano tem o time mais fraco! Não interessa! professores. Eu não estava dando aula pra alunos [...]</p>

As narrativas sobre a educação escolar indígena compreendem três aspectos complementares: preconceito, empoderamento e diferença como questão. Ana aponta em sua fala a necessidade em superar os preconceitos com relação aos povos indígenas

[...] falta principalmente, fazer um trabalho, dentro do estado, principalmente, por nós termos várias etnias...De um trabalho de desconstrução do preconceito, que tá muito ligado à terra, né? Aos mandatários da terra! Aos grandes latifundiários. E nós precisamos compreender que antes de qualquer outro, eles já estavam aqui. Nós é que invadimos esse espaço, mas não temos essa compreensão, e a sociedade local, ela é muito preconceituosa, porque ela foi construída tendo por base os latifundiários...

A questão da demarcação das terras indígenas em Roraima tem ecoado em diferentes discursos como impedimento para o desenvolvimento, ou seja, esse é o argumento, sobretudo da elite política, bem como de organizações indígenas muitas vezes comprometidas com essa elite. O direito originário da territorialidade indígena, produção social e cultural é base das lutas da maioria dos movimentos e organizações e ainda, acesso a bens e serviços que qualifiquem a vida nas comunidades, é nesse outro sentido que o termo desenvolvimento se insere.

Biatriz fala sobre o a educação escolar indígena na perspectiva do Líder Yanomami

[...] E isso passou por uma discussão, onde o Davi se colocava assim: nós nos empoderamos de uma ferramenta que não é nossa...Mas que ela pode ser, né? Incorporadas por nós em defesa do nosso território! Em defesa da nossa língua! Daí, todo o ensino tinha que ser nas línguas Yanomami primeiro.

O projeto de sociedade do povo Yanomami funda-se na comunicação humana e a intervenção na realidade se constitui a razão porque “faz a história em que socialmente se faz e refaz” (FREIRE, 1996, p. 120). Ao relacionar-se de maneira gnosiológica e sociocultural os seres humanos vivenciam a experiência de se “assumirem como pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos” (OLIVEIRA, 1994, p. 04), ou seja, sujeitos históricos.

Ser sujeito diz respeito primeiro do sentir-se sujeito de sua história com autonomia; ser capaz de perceber a sua condição de opressão social e de negação numa realidade social reconhecida como injusta e desigual. Assim, Freire (1997, p. 46) vai dizer: “a assunção de nós

mesmos não significa a exclusão dos outros”. É a "alteridade" do "não-eu", que me faz assumir a radicalidade do meu “eu”.

Carlos ao referir-se a educação escolar indígena tem o seguinte posicionamento:

[...] eu nunca levei muito em consideração essa questão da educação diferenciada não! Eu num [...] Não! Não é a falta do conhecimento do que é a educação diferenciada. É a minha falta de percepção da necessidade dessa educação diferenciada! Eu não vejo necessidade dessa educação diferenciada [...]) É justamente isso, para mim se ele é um ser humano que tem a compreensão de estar naquela situação e poder estar participando com os outros, ele tem que se submeter ao que é a situação, sem haver essa situação de diferenciação.

O posicionamento de Carlos expressa uma perspectiva coletiva. Nesse sentido, Bakhtin (2004), afirma que cada palavra se revela no momento de sua expressão como um produto da interação viva das forças sociais, e é assim que a enunciação, por mais insignificante que pareça, constitui um produto que se renova sem cessar na síntese dialética viva entre o psiquismo e o ideológico, impregnando-se mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.

Logo, a educação escolar indígena precisa ser entendida na forma assumida no cotidiano social, identificado a linguagem, observando a não-regularidade e a polissemia das práticas discursivas (SPINK E MEDRADO, 1999).

Então fica entendido aqui que a palavra precisa ser compreendida na interação das forças sociais, ou seja, ao tratar de uma pesquisa cujo foco é a narratividade implica compreender processos de formação por meio da narrativa de vida, ou seja, uma produção pessoal constituída nas identidades sociais.

A chegada dos 03 (três) formadores ao CEFORR perpassa por situações diferenciadas, envolvendo conflitos e inquietações que, de certo traduzem diferentes identidades definidas, respectivamente, nas interações sociais constituídas na percepção de incompletude.

A personalidade da narrativa é mediada e está envolvida por um contexto, isto é, os símbolos que interagem a partir do meio sociocultural. Em outras palavras, não é apenas a narrativa que faz a mediação, expressa e define a cultura, mas também a cultura define a narrativa.

A formação de professor indígena então precisa ser refletida a partir da contextualização dos discursos em suas convenções culturais, reconhecendo a diversidade cultural e as relações de poder entre culturas a partir do diálogo intercultural. Esse diálogo se dá na atitude de tolerância e de respeito às diferenças culturais pressupondo descobrir o Outro. Deste modo, ela é determinada na atitude, uma práxis transformadora da realidade quando provoca e é provocada nas relações socioculturais.

Nessa perspectiva, a política pública de educação escolar indígena precisa se concretizar no processo de formação de professores indígenas compreendendo-os enquanto mediadores entre diferentes culturas, comprometidos, efetivamente com o projeto de educação escolar da comunidade, de modo que a prática pedagógica seja a prática da intencionalidade de um determinado grupo social, imbuído de um consenso coletivo de educação escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção se discutiu os sentidos da educação, educação escolar e a educação escolar indígena. A primeira perpassa por toda a vida das pessoas, estabelecida nas relações sociais de modo geral, o que muda são os valores dessa educação de acordo com cada cultura. Nesse sentido, educação constitui-se nas ações humanas, ou seja, nas suas finalidades, tanto para manutenção como transformação social.

A educação escolar então é um espaço próprio, planejado especificamente para interesse da sociedade em que ela representa. Ocorre que a escola reflete a sociedade que a mantém, porém, por ser um espaço contraditório pode reproduzir esses interesses como também pode transgredi-los.

A educação indígena perpassa também pelo cotidiano dos povos indígenas, pelos valores culturais passados dos mais velhos aos mais novos. No entanto, com o contato com a sociedade envolvente a educação escolar surge, num primeiro momento como imposição e depois como reivindicação desses povos, apresentando-se como estratégia política dos mesmos.

Trata-se de um processo de reconhecimento da desumanização de grupos minoritários, no sentido de direitos negados historicamente e as estratégias de lutas num processo contrário, o de humanização, cujo foco é protagonizar suas histórias, de serem vistos, ouvidos e reconhecidos enquanto sujeitos históricos. Esses grupos reconhecem que podem mais ao se unirem em suas bandeiras de lutas.

Nesse contexto a educação escolar indígena passa a ser a principal estratégia no tocante a garantia de direitos e sobretudo, a participação em contextos diversos sem deixar de ser índio por isso. Os desdobramentos da educação escolar indígena incide em novas demandas que exigem amadurecimento político por parte das organizações indígenas.

A educação escolar indígena se constitui no processo de reconhecimento da condição de opressão a que os povos indígenas foram submetidos historicamente; na constatação da sua força política enquanto sujeito coletivo; nas denúncias e propostas no tocante à educação escolar que se tem e o projeto de educação que esses povos idealizam como estratégias de implantação e implementação da escola.

A escola então é entendida como um espaço próprio, ou seja, estruturas físicas, currículo e rituais específicos, diferenciada nos sentidos atribuídos pelo grupo social a qual determina sua função social.

Entendeu-se que o território da educação escolar indígena e não indígena é atravessado por forças ideológicas e pragmáticas e que, para compreendê-la se faz necessário saber: como, onde, por quem e quando ela, enquanto projeto político-pedagógico se constitui. Sabendo ser ela uma instituição de origem não-indígena, oriunda de sociedades distintas das sociedades indígenas, sendo esse um dos importantes desafios da sua prática enquanto política pública.

Pensar essa outra educação escolar é primeiro reconhecer que esses povos tem formas próprias de educação e que essas por sua vez, foram fundamentais nas estratégias de resistência cultural ao longo das histórias de contatos.

A educação escolar não é a única forma de ensinar, mas representa uma necessidade atual, quando surgem outras demandas em consequência da intensificação do contato, fortalecendo as bandeiras de lutas pela educação escolar indígena.

Desse utilizou-se o termo interculturalidade enquanto viabilidade do diálogo, interação e interlocução entre culturas. O termo surgiu no momento que diferentes grupos socioculturais, em diferentes cenários denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, ou seja, trata-se de movimentos em favor da inclusão social por meio do reconhecimento étnico, político e cultural.

Ao referir-se ao termo interculturalidade nessa seção implicou-se aqui admitir a presença dos sujeitos historicamente excluídos e oprimidos, ou seja, contrapõem-se a estrutura social e as práticas de desumanização e naturalização das desigualdades sociais. O termo tem raízes nas posições políticas postas pelos movimentos sociais.

Considerou-se então que as relações de interculturalidade constituem-se em contraposição as diferentes formas de adentrar outras culturas, negando-as e impondo violentamente um único modelo cultural, assumindo as diferentes visões e representações de mundo, ou seja, diferentes culturas, partindo do pressuposto que a transformação da realidade ocorre pela incidência da ação dos atores sociais. Em síntese: a relação intercultural se dá dialogicamente, não cabendo relações verticalizadas.

Na segunda seção buscou-se contextualizar o processo de formação do professor indígena compreendendo aspectos histórico das estratégias de colonização como forma de civilização dos povos nativos. A ideia era de ocupação e dominação territorial como prioridade da colônia portuguesa aliada ao domínio de homens e mulheres que já habitavam a Amazônia. O que marca, nesse sentido, é constatar que sempre houveram estratégias de resistências por parte dos povos nativos diante das estratégias de colonização.

A educação escolar indígena é marcada por mecanismos de domínio dos povos nativos e seus territórios, e por isso é a principal estratégia de dominação territorial de homens e

mulheres que ali habitavam. Concluiu-se assim que essa educação escolar em Roraima hoje funda-se ainda nos princípios coloniais, se não política e legalmente, mas nas mentes dos agentes sociais que o fazem, o que exige das organizações indígenas e parceiros amadurecimento político. É justamente assim que a função social da educação escolar passa a ser debatida pelos povos indígenas em espaços de denúncias e reivindicações próprias.

A formação de lideranças indígenas na missão Surumu, pela Igreja Católica é um marco no que diz respeito às práticas de propostas educacionais pelas organizações e movimentos indígenas em Roraima. Uma delas: professores indígenas nas escolas indígenas, resultando na criação de estratégias de formação de professores indígenas, primeiro pela igreja católica e, em seguida, passando a ser exigido do Estado essa política de formação de professores.

As discussões acerca da educação escolar constituíram espaços de denúncias e insatisfações quando os povos indígenas reconheceram que aquela educação não representava seus projetos de educação escolar, mas da sociedade envolvente e assim passa-se a constituir a proposta educação escolar desejada.

O “Dia D” representou um diálogo estabelecido pelo Estado com os povos indígenas para escutar essas denúncias e insatisfações, sobretudo, a demonstração do reconhecimento desses povos da educação escolar ainda ser uma imposição as comunidades indígenas quando representa um projeto de sociedade externa a elas.

Então, naquele momento se aponta a necessidade de cursos de formação de professores e professoras indígenas; contratação de professores e professoras indígenas; e o direito dos alunos e alunas indígenas aprenderem e falarem nas suas línguas. Esse conjunto de exigência provoca uma mudança na estrutura organizacional da então Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto (SECD) que cria o Núcleo de Educação Indígena (NEI) para organizar, acompanhar e coordenar a educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino.

Nesse processo vai se consolidando espaços próprios de debates locais, regionais e nacionais no que diz respeito a essa outra educação escolar, resultando na criação da OPIR cuja a função é viabilizar a realização de atividades necessárias ao processo de organização e encaminhamento das reivindicações por uma educação escolar indígena diferenciada de qualidade.

Mesmo com esses avanços políticos, jurídicos, teóricos-metodológicos as pessoas que compõem órgãos e instituições oficiais que fazem a política de educação escolar indígena, em

sua maioria, permanecem presas a perspectiva colonial com relação aos povos indígenas: civilizar, integrar e/ou mediar pela sua incapacidade.

Desse modo, o processo de formação dos professores indígena do Sistema Estadual de Ensino ainda vincula a prática pedagógico aos princípios da educação escolar tradicional, na maioria dos casos. Todavia, constata-se avanços significativos graças as propostas de formações iniciais e continuadas, em especial, os cursos de pós-graduações em níveis de mestrados e doutorados que compreendem as diversidades étnicas, culturais e sociais contextualizadas na desigualdade social, discriminação, preconceito e exclusão, levando a questão prática da educação escolar indígena a outras perspectivas teórico-metodológicas.

Na terceira seção buscou-se discutir aspectos da educação escolar indígena na narrativa dos formadores de professores indígenas do CEFORR com foco nos sujeitos e seus contextos ao significar: formação do professor indígena; educação escolar indígena; e o professor indígena, perpassando pela política de educação escolar e a prática pedagógica. Essa última, apresentada como principal desafio.

Buscou-se verificar a subjetividade inerente a educação escolar indígena onde o formador atribuiu sentido a sua prática, articulando a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida e sua trajetória. Essa última entendida como organização sequencial de processos analisados a partir da perspectiva dos formadores. A entrevista narrativa, dessa forma, compreende as interações socioculturais, construindo enunciações que resultam em processos dialéticos de interação verbal e social.

O formador do CEFORR, em sua maioria não tem vínculo institucional. E no período de 2012 a 2014, 90% desses, eram professores não indígenas. Esse aspecto visto aqui não como problema, mas uma questão a se refletir, considerando também que essa prática pedagógica não vincula-se ao projeto de educação escolar proposto pelos povos indígenas, enquanto pauta de reivindicação.

Com as narrativas pode-se constatar que a postura, na prática pedagógica está sujeita a condicionantes de ordem sociopolítica que implicam diferentes concepções de homem e de sociedade por parte dos formadores, decorrendo em diferentes pressupostos sobre a função social da escola indígena.

A chegada ao CEFORR ocorre de modo circunstancial: por uma formação específica (educação física, antropologia, língua portuguesa); por outras experiências com formação indígena; ou mesmo para preencher a ausência no quadro de formadores em um determinado curso. Porém, essas experiências com a formação de professores indígenas provocam outros sentidos a vida pessoal, social e profissional desses formadores.

Foi constatado que o processo de formação de professores indígenas não corresponde ainda a um Projeto Político-Pedagógico institucional no CEFORR e sim a perspectivas individuais de cada formador ou equipe de gestão. Diante dessa realidade contraditória debateu-se no texto a importância do reconhecimento da diversidade cultural e as relações de poder entre culturas decorrendo na necessidade do diálogo intercultural.

Para isso faz-se necessário ir além das aparências e perceber as contradições, ações excludentes que promovem desigualdade; buscar outras possibilidades de fazer de tal modo, que promova práticas reflexivas em torno dessa problemática.

A luta pela educação escolar indígena decorre da percepção da importância de relações sociais fundadas na experiência da alteridade partindo daqueles que sentem-se silenciados, negados que, ao perceberem-se sujeitos históricos, tomam posse da voz e da vez, em busca do espaço para dizer quem são; denunciar as violências sofridas; lutar para ter de volta o que lhes foi usurpado; e ter participação efetiva nas tomadas de decisões políticas, constituindo assim o seu espaço construtivo em qualquer lugar.

Nesse sentido, chegou-se ao entendimento que a educação escolar indígena na SEED/CEFORR, enquanto prática pedagógica de formação de professores indígenas, ainda não é um projeto político-pedagógico comprometido com as lutas originadas dos movimentos sociais dos povos indígenas, constituídas no diálogo, na relação intercultural.

Compreendeu-se deste modo que alteridade e relação intercultural se fundam na humanização do Outro, enquanto sujeitos históricos, implicando, sobretudo, na mudança ou transformação dessa realidade, indo além das palavras que insistem existir sem ser compreendidas nas práticas dos sujeitos que o dizem, como e onde dizem. Assim, não é o bastante somente falar de índios ou não índios, mas compreender a realidade concreta em que se constituem as relações sociais entre sujeitos sociais diferentes, que não precisam negarem-se ou serem negados para conviverem e coexistirem igualmente.

Desse modo, ficou evidenciado a necessidade em pensar a prática pedagógica de formação dos professores indígenas a partir do projeto coletivo de educação escolar indígena, no entendimento que a competência desse professor desenvolve-se na medida em que ele vai aprendendo a fazer da sua prática pedagógica uma prática política, por meio de uma ação consciente, a qual exige uma postura reflexiva incessante, durante todo o processo (processo contínuo de formação).

Reflexão essa que não é limitada apenas ao espaço da sala de aula, mas também ao que está “fora” dela, e que, no entanto, determina muito do que ali acontece. A competência profissional do professor indígena ou não, está relacionada à capacidade de compreensão da

forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como a capacidade de intervenção nesses âmbitos.

A concepção dos professores sobre a prática pedagógica apontou para a importância da consciência das diferentes dimensões que essa envolve e que, portanto, não é simples e deve ser a principal tarefa dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes. Para que os professores desenvolvam tal concepção, faz-se necessário estar presente nas propostas de formação, possibilidades em que eles possam narrar e refletir sobre os próprios saberes e fazeres. Para isso, o estímulo ao exercício de indagação sobre a prática da sala de aula e do contexto na qual essa se insere, é imprescindível.

A prática pedagógica nesse sentido, exige uma educação escolar comprometida com mudanças e transformações sociais, por consequência, exige do professor enquanto profissional, o desenvolvimento uma linguagem múltipla, capaz de abarcar toda uma diversidade. Para que isso ocorra é preciso mudar a lógica da formação desses profissionais que os permita perceberem-se como sujeitos que transformam e, ao mesmo tempo, são transformados pelas contingências da profissão.

Então, a prática pedagógica da educação escolar indígena tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. É esse, pois, o pensamento que precisa ser construído com os formadores de professores indígenas, a fim de que se possam ter práticas pedagógicas, as quais consistam processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação.

A proposta desse trabalho foi refletir a partir de questões que são geradas em realidades concretas por sujeitos sociais reais, onde a narrativa compreende elementos importantes acerca da educação escolar indígena, sendo entendida como mais uma via de compreensão dessa realidade. Falar dessa temática implicou compreender as lutas coletivas e as perspectivas sobre os povos indígenas, estes foram se constituindo ao longo do processo histórico de contato, ocasionando hoje nos sentidos práticos dessa educação escolar enquanto política pública. Esse desafio aqui apresentado é entendido nos sujeitos e nas relações sociais estabelecidas, portanto, trata-se de um processo reflexivo contínuo. Entretanto, as demandas da educação escolar indígena exigem um comprometimento com mudanças e transformações sociais.

Para que isso ocorra faz-se necessário mudar a lógica da formação desses profissionais, com o entendimento que a educação escolar não só retrata e reproduz a sociedade, mas também projeta a sociedade desejada.

A prática pedagógica e a educação escolar tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. É esse, pois, o pensamento que precisa ser construído na proposta de formação do CEFORR e, conseqüentemente no professor indígena a fim de que se possam ter práticas pedagógicas, as quais consistam em processos de ação reflexão numa perspectiva transformadora.

6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

APPEL, Michael. **La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México.** ForumQualitativeSozialforschung/ ForumQualitative Social Research [On-line Journal], v. 6, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia.** Trad. Alfredo Bosi. 2 ed. Martins Fontes – São Paulo-SP, 1998.

ALARCÃO, Isabel (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto Editora. Porto, 2005.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 5 ed. Cortez. São Paulo, 2007.

Althusser, L. **Idéologie et appareils idéologiques d'Etat** (notes pour une recherche), in POSITIONS (1964-1975), Paris: Le EditionsSociales. Tradução de João Paulo Queiroz. Paris, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Trad. Paulo Bezerra. Martins Fontes. São Paulo, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Hucitec. São Paulo, 2004.

BATISTA, C. **An introduction to tourism & anthropology.** São Paulo –SP, 2002.

BITTENCOURT, C. M. F. **Disciplinas escolares: História e pesquisa.** In: OLIVEIRA, et al. (Orgs.) **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate.** EDUSF. Bragança Paulista, 2003.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** Companhia das Letras. São Paulo, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Centro Gráfico. Senado Federal -

_____. **Ética e educação: outra sensibilidade.** Autêntica. Belo Horizonte, 2014.

_____. **Diferenças, Culturas, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

_____. **Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença.** Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação /Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

_____. **História das Idéias pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2001

_____. **Viagem filosófica ao Rio Negro.** Manaus: EDUA Editora INPA, 2007..

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Hucitec. São Paulo, 2004.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento.** Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.156.

BANIWA, G. **Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.** Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília/DF, 2011.

_____. **Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas.** Universidade Federal do Amazonas – UFAM. 36ª Reunião da ANPED. Goiânia-GO, 2013.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras.** In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.** São Paulo: UNESP, 1998

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1985

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNEM Mais: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** –Brasília/DF, 2002.

BROCKMEIER, Jens, HARRÉ, Rom. **Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 16. Porto Alegre, 2003.

BATISTA..**Tradução de: Na introductiontotourism&antropology:** São Paulo-SP, 2002.

BURY, M. **Illnessnarratives: factorfiction? Sociol. Health Illn.,** v.23, n.3, 2001.

CALEFFI, Paula. **“O que é ser índio hoje?”: a questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI.** In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo.** Ijuí: UNIJUÍ, 2003.

CAMARGO, Orson. **"Desigualdade social"; Brasil Escola.** Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/classes-sociais.htm>>. Acesso em 26 de dezembro de 2016.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37, Rio de Janeiro – RJ, 2008.

_____ **Diferenças, Culturas, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas, Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDAU, V.; RRUSSO, K. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, p. 151 – 169, 2010.

CARVALHO, Maria Auxiliadora Lima de. **Os movimentos políticos Yanomami: análises da construção de suas demandas e reivindicações**. Dissertação do Mestrado em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima -- Boa Vista/RR, 2015.

CATANI, D. - **Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) – Formação de educadores: desafios e perspectivas. Editora UNESP. São Paulo, 2003.

CEE/RR - **Conselho Estadual de Educação de Roraima**. Resolução nº 41, de 31 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.cee.rr.gov.br/dmdocuments/res_41_03. PDF. Acesso em: 04.06.2015.

CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Difusão Editora. Lisboa, 1988.

CHAUÍ, M. **O que é Ideologia**. Disponível em: www.sabotagem.cjb.net – Publicação 1980. Acesso 20 de setembro de 2016.

CHENÉ, A. **A narrativa de formação e a formação de professores**. In. NÓVOA António e FINGER, Matthias (Org.), **O método (Auto) biográfico e a formação**. Lisboa. Ministério da Saúde, 1988.

COLLET, C. **Quero progresso sendo índio: o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**. 2001. 150 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional, Rio de Janeiro, 2003.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. CurNimuendajú. Campinas-SP, 2012.

DIAZ, R. ALONSO, G. **“Cultura, pedagogia e política. Algunas reflexiones acerca de los cruces entre interculturalidad y educación popular”**. XX Encuentro Nacional de Antropologia Social. La Plata, 1998.

DIEI - Divisão de Educação Escolar Indígena – **Relatório Semestral**. Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED. Boa Vista/RR, 2010.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão**. Editora Vozes. Petrópolis/RJ, 2000.

ESCOBAR, A. **Anthropology and the Development Encounter: The Making and Marketing of Development Anthropology**. *American Ethnologist*, 18(4): 658-682, 1991.

FARAGE, Nádia. **As Muralhas dos Sertões: os povos indígenas no rio Branco e a Colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Os Múltiplos da Alma: um inventário de práticas discursivas Wapishana. In: Itinerários**. Araraquara, nº 12, 1998.

FARAGE, N; SANTILLI, P. “**Estado de Sítio. Territórios e identidades no vale do rio Branco**”. Em: **História dos Índios do Brasil**. Manuela Carneiro da Cunha (org.). Cia. Das Letras/SMC/FAPESP. São Paulo, 1992.

FAUSTO; B. **História do Brasil**. 12 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – SP, 2006.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** Cortez. São Paulo, 2008.

FERREIRA, A. R. **Diário do Rio Branco** – Tratado Histórico do Rio Branco. Biblioteca Nacional (manuscrito), Rio de Janeiro, 1786.

_____. **Viagem filosófica ao Rio Negro**. Manaus: EDUA Editora INPA, 2007.

FILHO, J.M.G. **Humilhação Social – Um problema Político em Psicologia**. Instituto de Psicologia – USP. V.9, n 02, p. 11-67. São Paulo – SP, 1998.

FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade & Culturas. P. 45 – 62, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução: Guacira Lopes Louro. Artes Médicas. Porto Alegre, 1993.

FFREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 17ª Edição. Rio de Janeiro/RJ, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. Rio de Janeiro-RJ, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. EGA, São Paulo/SP, 1996.

FREITAS, L. C. **Uma Pós-Modernidade de Libertação: reconstruindo esperanças**. Autores Associados. Campinas – São Paulo/SP, 2005.

FRIGOTTO, G. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. Vozes. Petrópolis, Rio de Janeiro-RJ, 1995.

GABRIEL, G. L. **Narrativas autobiográficas como prática de formação continuada e de SI: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária do docente.** 1 Ed. Curitiba, 2011.

GADOTTI, Moacir, **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito.** 5 ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1985.

_____. **História das Idéias pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GAUTHIER, P. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** INIJUI. Rio Grande do Sul, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Traduzido por: Fanny Wrobel. Tradução de: The interpretation of cultures. Zahar. Rio de Janeiro, 1978.

_____. **A interpretação das culturas.** Zahar. Rio de Janeiro, 1983.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana.** Tradução: Maria Célia Santos Raposo. 12. ed. Vozes. Petrópolis, 2004.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** Porto: Porto Editora, 2008.

GRÜNEWALD, Rodrigo de A. **Turismo, cultura e identidade étnica.** 24ª Reunião Brasileira de Antropologia, Olinda – PE. 2004.

GRUPIONI, L. D. **As Leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em ação de Educação escolar Indígena.** MEC/SEF. Brasília-DF, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Sociologia Crítica: alternativas de mudanças.** 19 ed. Porto Alegre: Mundo Jovem. 1989

_____. **Representação Social e Ideologia.** Revista de Ciências Humanas. EDUFSC. Edição Especial – Florianópolis, 2000.

GUARNIERI, R. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** Autores Associados. Campinas, 2000.

HABERMAS, J. **Inclusão com sensibilidade para as diferenças.** In A inclusão do outro. Trad. George Sperber, Paulo Astor Soethe e Milton Camargo Mota. 2ª ed. Loyola. São Paulo-SP, 2004.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade.** DP&A. Rio de Janeiro, 1997.

_____. **A identidade Cultural na Pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HERMANN, N. A. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Editora Unijuí. Ijuí, 2010.

_____. **Ética e educação: outra sensibilidade**. Autêntica. Belo Horizonte, 2014.

HYDÉN, L.C. **Illness and narrative**. *Sociol. Health Illness*, v.19, n.1, p.48-69, 1997.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. **Censo Demográfico**. Dados populacionais do Estado de Roraima, 2010.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. **Entrevista narrativa**. In: GASKEL, George; BAUER, Martin (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JONDELET, Denise. **Representations sociale: phénomènes, concepts et théories**. In. S. Moscovid (org.) *Psychologie Sociale*. PUF. Paris, 1984.

_____. **L'idéologie dans l'étude des représentations sociales**. In Verena Aebischer et al. (Org) *Idéologie et Représentations Sociales*. Cousset, Del Val, 1991

JOSSO, M. C. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais de formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si**. In SOUZA, E. C. e ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis. Vozes, Rio de Janeiro -RJ:, 2002.

LANGÓN, M. **Filosofia do ensino de Filosofia**. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Vozes. Petrópolis -RJ, 2003

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. Traduzido por: Marie-Agnès Chauvel. Brasiliense. São Paulo-SP, 2005.

LARAIA, R.B. **Cultura: um conceito antropológico**. 17.ed. Jorge Zahar. Rio de Janeiro-RJ, 2004.

LEI Nº 611/2007. **Cria o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR**. Governo do Estado de Roraima/Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED. www.tjrr.jus.br. Acesso em 18 de fevereiro de 2015.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.senado.gov.br/legislação/lista_texto_integral. Acesso em 22.05.2015.

LIBÂNEO, J.C. **Tendências Pedagógicas na Prática Escolar**. Revista da ANDE, nº 6, São Paulo-SP, 1982.

LIPIANSKY, M. Representations sociales et idéologies. Analyses conceptuelles. In, V. Aebischer, et al. (Org.), **Idéologie et Representations Sociales**. Cousset, Del Val, 1991

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

MELIÁ, B. **Educação indígena e alfabetização**. Loyola. São Paulo-SP, 1979.

_____. **Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença**. Mato Grosso: Secretaria de Estado de Educação / Conselho de Educação escolar Indígena de Mato Grosso, 1997.

_____. **“Educação indígena na escola”**. In: Caderno Cedes, ano XIX, n. 49, Dezembro/1999.

MOSCOVICI, S. **A representação social e a psicanálise**. 1. Ed. Zahar. Rio de Janeiro-RJ, 1978.

_____. **Representação social: investigação em psicologia social**. Ed. Vozes, Petrópolis - RJ, 2003.

NÓVOA, A.(org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula** (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico). Papirus. Campinas, SP, 1994.

OLIVEIRA, O. V; MIRANDA, C. **Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: questão do hibridismo na Escola Sarã**. Revista Brasileira de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileiro de Educação, nº 25. Rio de Janeiro-RJ, 2004.

OLIVEIRA, P. J. **Uma etnologia dos "índios misturados"? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. vol.4, no. 1, p.47-77, Abr. Mana. São Paulo-SP. 1998.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 4.ed. Brasiliense. São Paulo-SP, 2000.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. (Org). **Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo**. Contra Capa. Rio de Janeiro-RJ, 1998.

PINEAU, G. **A histórias de vida**. 2. Ed. Paris: PUF, 1996 (Tradução: Maria da Conceição Passeggi, PPGEd/UFRN, Natal, 2004.

_____. **As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial**. V. 03. Educação & Pesquisa. São Paulo-SP, 2006.

POUTIGNAT, Philippe e STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. Traduzido por: Elcio Fernandes. Fundação Editora da UNESP. São Paulo- São Paulo, 1998.

POZENATO, J. C. **Processos culturais na região de colonização italiana do Rio Grande do Sul**. EDUCS. Caxias do Sul, 1990.

_____. **Processos Culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural**. Educs. Caxias do Sul, 2003

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

RAMOS, A. R. **Convivência interétnica no Brasil**. Os índios e a nação brasileira. Dep. De Antropologia, série Antropologia n 221. Brasília, 1997.

REPETTO, M. **Movimentos Indígenas e Conflitos Territoriais no Estado de Roraima**. 1ª Ed. Ed. UFRR. Roraima-RR, 2008.

_____. **Os sentidos das fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade**. Nº 22, p. 13-30, Textos e Debates. UFRR, Roraima-RR, 2012.

REZENDE, T. V F. **A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIEMANN, G.; SCHÜTZE, F. **“Trajectory” as a basictheoreticalconcept for analyzing suffering and disorderly social processes**. In: MAINES, David. **Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss**. New York: Aldine de Gruyter, 1991.

ROCHA, R. A. **Oficiais indígenas na região amazônica: sociedade, hierarquia e resistência(1751-1798)**. Dissertação (Mestrado em História) –Universidade Federal de Fluminense, Niterói, 2009.

SACK, R. D. **Human territoriality: its theory and history**. Cambridge University Press. Cambridge, 1986.

SAHLINS, M. **Culture and Practical Reason**. Chicago: The University of Chicago Press. Stone Age Economics. Chicago: Aldine, 1976.

SAMPAIO, J. A. L. **O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas**. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, alfabetização e Diversidade. Brasília-DF, 2006.

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

_____. **Processos Culturais: reflexões sobre a dinâmica cultural.** Educs. Caxias do Sul, 2003

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, B. S. **Por uma pedagogia do conflito.** In: SILVA, Luiz Heron et al. (Orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

_____. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, R. J. **Antropologia para quem não vai ser antropólogo.** Tomo Editorial. Porto Alegre, 2005.

SCHÄFER, G. **Historiar: as grandes navegações e a chegada do europeus na América.** site: <http://schafergabriel.blogspot.com.br/2015>. Acessado em 23 de maio de 2016.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Dom Quixote. Lisboa, 1992.

SHULMAN, L. **Thosewhounderstand: Knowledgegrowth in teaching.** EducationalResearcher, 15(2), pp. 4-14, 1986.

SCHÜTZE, Fritz. **Die technikdesnarrativen interviews in interaktionsfeldstudien – dargestelltaneinemprojectzurerforschung von kommunalenmachtstrukturen.** Unpublishedmanuscript, Universityof Bielefeld, DepartmentofSociology, 1977.

SCHÜTZ, A. **El sentido común y lainterpretación científica de laacción humana.** In: El problema de la realidadesocial. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

_____. **Fenomenologia e relações sociais.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____. **Pressureandguilt: warexperiencesof a younggermansoldierandtheirbiographicalimplication (part 1)** InternationalSociology, v. 7, n. 2, p. 187-208, 1992a.

_____. **Pesquisa biográfica e entrevista narrativa.** In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. Metodologias da pesquisa qualitativa em educação. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (orgs.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** Global. São Paulo-SP, 2001.

SOUSA, C. P.; CATANI, D. B.; BUENO, B. O. e CHAMLIAN, H. C. In: SOUZA, E. C. (Org.) **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino.** Porto Alegre: EDPUCRS/ EDUNEB. Salvador, 2006.

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. **Produção de sentido no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas**. In: Spink, M. J. P. (Org.). *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. Cortez. São Paulo-SP, 1999.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TASSINARI, A. M. I. **Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação**. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs) *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. Global. São Paulo –SP, 2001.

TOMAZ, T. S. **A produção social da identidade e da diferença**. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TURBINO, F. **El Interculturalismo Latinoamericano y los Estados Nacionales**. In.: RODRÍGUEZ, M. (Comp.). **Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad**. SEP/CGEIB, FLAPE, Observatorio Ciudadano Contra Corriente. México, 2005.

VELHO, G. **Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas**. 3ª Ed. Jorge Zahar Ed. Rio de Janeiro-RJ, 2003.

VIEGAS, Susana de Matos. **Trilhas: território e identidade entre os índios do sul da Bahia/Brasil**. In: RAMALHO, M. I. E RIBEIRO, A. S. (Orgs.). *Entre ser e estar: raízes, percursos e discursos da identidade*, v. 8, parte 1. Porto: Afrontamento, 2002. p. 185-211.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra –1777 a 1980**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Unpensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial**”. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Del Signo. Buenos Aires, 2006.

WARMAN, A, 1970. **De eso que llaman antropología mexicana**. Editorial Nuestro Tiempo. México, 1970.

WELLER, W. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos**. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2013.

_____. **Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método**. *Educação e Pesquisa* – Revista de Educação da USP, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.

_____. **Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. Anais. Caxambu, MG: ANPeD, 2009.

_____. **Minha voz é tudo que tenho: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

WENZEL, R. L. **Professor: Agente da Educação?** Papirus. São Paulo, 1994.

WHITE, L. **The Science of Culture.** Farrar, Straus. New York, 1949.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.** Bom Tempo Editorial. São Paulo-SP, 2003.