

FORMAÇÃO DO EDUCADOR INDÍGENA: INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Simone Rodrigues Batista Mendes¹

RESUMO:

O artigo é resultado da pesquisa de Doutorado sob o título: Autonomia e Fortalecimento da Educação Escolar Indígena: percepções dos sujeitos políticos envolvidos no Projeto Magistério TAMÍ'KAN (2006 – 2013). O Projeto Magistério Indígena TAMÍ'KAN (PMIT), aconteceu no período de 2006 a 2013, fruto da luta dos movimentos e lideranças indígenas de Roraima. O curso teve como objetivo habilitar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas localizadas em terras indígenas. Formação em serviço ofertada para professores que se encontravam em pleno exercício da docência sem formação mínima, executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFERR), unidade pertencente à Secretaria da Educação de Roraima; Analisar a contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena do Estado a partir da percepção dos egressos do curso. A questão metodológica se estabelece a partir de uma abordagem qualitativa, método hermenêutico e técnica análise de conteúdo para entrevistas. Assim, a percepção dos egressos é que a formação adquirida no projeto tem contribuído sobremaneira para o fortalecimento de uma escola indígena, específica, diferenciada, bilíngue e comunitária, tendo em vista, a construção de perfil de professor participativo-reflexivo e com responsabilidade social para com seus parentes de etnia e comunidade. Em síntese, o fortalecimento da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva que emancipa o sujeito indígena.

Palavras-Chave: Fortalecimento; Educação escolar indígena; Magistério indígena Tamí'kan.

INDIGENOUS EDUCATOR TRAINING: INSTRUMENT FOR STRENGTHENING INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT

The article is the result of a PhD research under the title: Autonomy and Strengthening of Indigenous School Education: perceptions of the political subjects involved in the TAMÍ'KAN Teaching Project (2006 - 2013). The TAMÍ'KAN Indigenous Magisterium (PMIT) took place from 2006 to 2013, as a result of the struggle of indigenous movements and leaderships in Roraima. The purpose of the course was to enable indigenous teachers to work in the initial grades of elementary schools located in indigenous lands. In-service training offered to teachers who were in full exercise of teaching with no minimum training, executed by the State Center for the Training of Education Professionals of Roraima (CEFERR), a unit belonging to the Roraima Education Secretariat. To analyze the contribution of the PMIT in the strengthening of the indigenous school education of the State from the perception of the graduates of the course. The methodological question is established from a qualitative approach, hermeneutical method and technique of content analysis for interviews. Thus, the perception of graduates is

¹ Doutora Ciências de La Educación (2016), pela Universidad Evangélica del Paraguay (2016). Assessora técnica do Conselho Estadual de Educação de Roraima, professora colaboradora do Instituto Insikiran, professor visitante da Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil, diretora Acadêmica da Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil.

that the training acquired in the project has contributed greatly to the strengthening of a specific, differentiated, bilingual and community indigenous school, with a view to the construction of a teacher profile, participatory - reflective and with social responsibility to their ethnic and community relatives. In short, the consolidation of indigenous school education depends on the construction of the intellectual, critical-reflexive autonomy that emancipates the indigenous subject.

Keywords: Strengthening; Indigenous school education; Tamî'kan indigenous magisterium.

INTRODUÇÃO

As transformações pelas quais a sociedade vem passando se reproduzem no contexto escolar, na medida em que a escola também se modifica e reproduz. Diante desse contexto, o processo de formação dos educadores indígenas exige dos Estados com populações indígenas e das instituições formadoras constantes debates acerca dos desafios, complexidade e interfaces dessa área da educação.

Nas últimas décadas houve importantes avanços na educação indígena e na formação de professores indígenas, despontando diferentes experiências em várias regiões do Brasil, que, por necessidade, estão construindo projetos educacionais específicos às suas realidades socioculturais e históricas.

A rede estadual de ensino de Roraima é composta por 257 escolas indígenas, 2.108 docentes e 14.161 alunos matriculados (SEE/RR-EDUCACENSO/2015), justificando a necessidade de uma política de formação de professores em atendimento à educação escolar indígena. O Estado possui uma população indígena de 49.637, com 46% das terras demarcadas para as populações indígenas, de modo que 11% da população do Estado são indígenas. (IBGE/CENSO/2010).

A formação de professores indígenas que atuam no sistema público estadual de ensino em Roraima descortina-se a partir das conquistas das organizações indígenas percebidas pelo Estado ainda no final do século XX. Formar professores indígenas para atuar nas escolas localizadas em terras indígenas é uma proposta e uma reivindicação antiga dos povos indígenas

do Estado, na perspectiva de uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade.

Somente a partir dos anos de 1990, o sistema estadual de ensino roraimense alertou-se para a real necessidade de atender as reivindicações das comunidades e organizações indígenas locais, oferecendo formação docente específica, uma necessidade no Estado de Roraima. Ao longo desse período, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED/RR) apresentou duas experiências de formação em nível de magistério: o Magistério Indígena Parcelado (1996) e o Magistério Indígena Tamî'kan (2006), esse último objeto da pesquisa em questão.

Duas questões centrais se apresentam como desafio para formação do professor indígena: a diversidade de etnia, com suas línguas e costumes e, a formação de um professor que saiba lidar com os povos indígenas e não indígena, tendo em vista seu papel frente à comunidade dá-se na função de articulador entre os conhecimentos universais e os conhecimentos tradicionais.

Ter na comunidade um professor indígena é um desejo dos povos indígenas, para que suas crianças sejam formadas por alguém que conheça sua história, sua língua, a cultura do seu povo e sua comunidade. Contudo, a formação de professores indígenas ainda é complexa e desafiadora para o sistema educacional do país e do Estado, haja vista a diversidade e complexidade dessa formação.

O Projeto Magistério Indígena Tamî'kan (PMIT) é um projeto governamental, executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), órgão pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED/RR), realizado no período de 2006 a 2013, com o objetivo de habilitar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas localizadas em terras indígenas do Estado de Roraima.

O Magistério Indígena Tamí'kan (PPP, 2011) “é um curso profissionalizante orientado para oferecer aos professores indígenas alunos (as) formação específica bilíngue (multilíngue) e intercultural” (p. 07). Com matrícula inicial de 300 professores, ao final habilitou 260 professores indígenas das diversas etnias do Estado sendo: 175 Macuxi; 48 Wapichana; 01 Yanomami, 15 Wai-wai; 10 Ingaricó; 07 Yekuana e 04 Taurepang. No decorrer do curso de formação houve 02 reprovações, 02 desistentes, 03 óbitos e ainda estão pendentes 12 cursistas, que podem ainda concluir o curso, se assim desejarem.

Este trabalho é um recorte da tese de doutorado “Autonomia e Fortalecimento da Educação Escolar Indígena: Percepções dos Sujeitos Políticos Envolvidos no Projeto Magistério Tamí'Kan - 2006/2013”. A pesquisa de doutorado foi realizada em Boa Vista-RR tendo como objeto de estudo o Projeto de Formação (PMIT).

Já o artigo centrou-se na análise da contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena a partir da percepção dos egressos do curso. Uma educação escolar assegurada constitucionalmente que tem como premissa o respeito à preservação das especificidades culturais, linguísticas e tradicionais.

1. O PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍKAN - (PMIT)

“Somos iguais e diferentes. Iguais no corpo, na inteligência e no respeito. Diferentes na língua, no jeito, no costume. Somos todos iguais e diferentes: índios, negros e brancos. Professores indígenas do Acre.” O fragmento apresenta uma representação da busca por igualdade e equidade dos povos indígenas. (RCNEI, 2005, p. 13).

Nessa conjuntura, a formação de professores indígenas ainda se caracteriza como um desafio para os sistemas educacionais, uma vez que, uma das funções do professor indígena é provocar em suas comunidades a reflexão crítica e agregar os vários conhecimentos que se articulam no processo da educação escolar. Assim, o DCN (2010) afirma que,

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

Uma formação nessa perspectiva é desafiadora, devido à dualidade que o professor vivencia ao exercer a docência na comunidade. De um lado está a missão de ser promotor do conhecimento universal e do outro ter que resguardar e manter os conhecimentos étnicos próprios seu grupo social de origem. Como argumenta Pimenta (2002),

A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidade que estão postas pela sociedade adquirindo estatuto de legalidade. ... Professor: formador, identidade e trabalho docente questiona "que professor se faz necessário para as necessidades formativa em uma escola que colabore para os emancipatórios da população?"(p.18-19)

Nesse sentido o PMIT (2011) foi concebido com a finalidade de "habilitar professores para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas de suas comunidades." (p. 10). Uma parceria entre Governo Federal e Estadual, executado pelo Sistema Estadual de Ensino de Roraima por meio do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR).

A palavra Tamí'kan palavra tem origem na língua Macuxi, significa "Sete Estrelas", uma referência às etnias que se fizeram presente no projeto de formação (Macuxi, Ingarió, Wapixana, Taurepang, Wai-Wai, Yekuana e Yanomami). Evidenciando a complexidade dessa formação . Assim, tem-se a descrição do site Trilhas do Conhecimento (2016),²

- a) Ingerido: vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela. Dados de 2010 dizem que estão estimados em cerca de 5.400 indivíduos, dos quais entre 800 e 1.000 vivem no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro da Reserva

² Fonte: Informação extraída do site TRILHAS DE CONHECIMENTOS, 2016; IDEIAS NO DESERTO, 2016; SECOYA, 2016. Recuperado em 20 de fevereiro de 2016. < <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>>.

- Raposa Serra do Sol. Os Ingarikó são índios de origem Karib e vivem no extremo norte de Roraima;
- b) Yanomami: habitam a região da fronteira Brasil/Venezuela. Conta-se no território da Venezuela cerca de 14 mil pessoas e mais de 12 mil no território brasileiro. Dessas, 5 mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas;
- c) Y'ekuana: dos 4.000 Yekuana, cerca de 3.600 vivem na Venezuela e cerca de 400 em Roraima, na região do rio Auaris e do rio Uraricoera. Yekuana ou Mayongong, índios de origem Karib, vivem a noroeste de Roraima;
- d) Macuxi: Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 24.000, dos quais 16.500 vivendo no Brasil, na região do Lavrado de Roraima. Os Makuxi, índios de origem Karib, vivem em várias partes do estado de Roraima;
- e) Wapichana ou Wapixana: são cerca de 4.000 na Guiana e cerca de 6.500 em Roraima. Nesse Estado vivem na região do Lavrado. Índios de origem Arawak vivem a norte e a leste de Roraima;
- f) Wai-wai: Dos cerca de 2.150 índios Wai Wai, uma minoria de cerca de 130 habitam a Venezuela, estando os demais divididos entre os Estados de Roraima, Amapá e Pará. Pouco mais de 1.300 estão em Roraima, nos municípios de Caracará, Caroebe, S. João da Baliza e S. Luiz do Anauá. Wai-wai, índios de origem Karib.

O Projeto foi instituído sob a égide da Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF), a Lei de Diretrizes e Base da Educação, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes para Formação de Professores Indígenas. O PMIT apresentou-se de acordo com o PPP (2011) como um,

Ensino Intercultural e Bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos Povos Indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. E como direito aos povos indígenas à uma educação específica e diferenciada de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes

tradicionais e que os profissionais que nela atuam pertençam as sociedades envolvidas no processo escolar. (p. 08)

Nesse sentido, a formação tornou-se uma ação afirmativa dos direitos dos povos indígenas, visto que, a educação como fenômeno social é também uma manifestação histórica, do estar e do fazer do ser humano, que explica a base do processo de socialização. Sendo também, conforme o PPP, (2011) “um instrumento político, assumindo o compromisso de contribuir na autonomia dos Povos Indígenas, qualificando a Educação Escolar Indígena no Estado de Roraima”. (p. 09)

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA

Historicamente a educação escolar indígena vem acontecendo desde o período colonial, com chegada dos missionários jesuítas às Américas, calçada na conquista de novos fiéis para a Igreja Católica, contudo, é na constituição de Constituição Federal (1988) que ela se concretiza, Para Meliá (1999)

A CF assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Cabe ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerada uma categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (p. 11)

A nova perspectiva da educação escolar indígena, constante da CF (1998), apresenta uma escola indígena, comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Especifica no sentido de atender a diversidade dos povos indígenas e diferenciados porque deve respeitar o multiculturalismo e multilinguístico. Diz-se então de uma educação formal e sistêmica, constituída do processo específico e diferenciada.

Conforme o art. 210 da CF de 1988,

FORMAÇÃO DO EDUCADOR INDÍGENA: INSTRUMENTO DE FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Em relação à Educação Escolar Indígena, a Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 deu um grande salto quando reconheceu que o Brasil é um país pluricultural, assegurando para “os povos indígenas a garantia da manutenção de suas culturas, assegurando uma educação específica e diferenciada pautada nos valores e na diversidade indígena, e reconhecendo o modo próprio de ser e fazer educação dos povos indígenas.” (p. 126)

De acordo com Milhomem (2008),

No Brasil, assim como em outros países das Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os estados nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas e dos seus conhecimentos. Essa mudança é respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não indígena brasileira com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o outro. (p. 95)

Nos artigos 231 e 232 da CF (1998) encontram-se reconhecidos e assegurados aos povos indígenas à organização diretiva sobre a língua, as crenças e as tradições. Os mesmos proferem que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses.” (p. 126).

A carta magna diz de uma educação que deve voltar-se para o respeito e principalmente para preservação de suas especificidades culturais e tradicionais, baseada no

princípio de que, as minorias étnicas do país devem ser contempladas por uma política pública apropriada.

Nesse sentido, essa escola indígena deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes.

Um documento importante, que rompeu com o histórico de uma educação assimilacionista e integracionista, foram as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, lançadas em 2005, um referencial em forma de política pública visando assegurar um currículo específico e diferenciado.

Conforme as Diretrizes Nacional para Educação Escolar indígena DCNEEI (2005),

O conhecimento da prática cultural do grupo a que a escola se destina ...Para uma ação educacional efetiva, requer-se, não apenas uma intensa experiência em desenvolvimento curricular, mas também métodos de investigação e pesquisa para compreender as práticas culturais do grupo. Assim, para a definição e desenvolvimento do currículo da escola de uma determinada comunidade indígena é necessária a formação de uma equipe multidisciplinar, constituída por antropólogos, linguistas e educadores, entre outros, de maneira a garantir que o processo de ensino-aprendizagem se insira num contexto mais amplo do que um processo paralelo e dissociado de outras instâncias de apreensão e compreensão da realidade. (p. 13)

Documento formal, pensado e elaborado para orientar os sistemas educacionais e os povos indígenas, conseguindo reunir e sistematizar de forma consensual as mais variadas propostas de educação escolar indígena apresentada por técnicos especialistas e professores indígenas. As Diretrizes trouxeram arcabouço, histórico, jurídico, antropológico e principalmente pedagógico, baseadas na perspectiva de uma escola intercultural, bilíngue e diferenciada.

3. MÉTODO

3.1 Do Percurso Metodológico

Segundo Neves (1996) pesquisa de abordagem qualitativa, com perspectiva de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.” (p. 01)

O método central do estudo é o hermenêutico, pois para Ghedin (2011) “propicia ao pesquisador a oportunidade de conceber uma metodologia e um discurso decifrador da realidade ou do contexto em que acontece o objeto pesquisado”. (p. 53)

Com relação ao objetivo da pesquisa, “analisar a contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena a partir da percepção dos egressos do curso” fez-se uso dos métodos exploratório e documental do Projeto Político Pedagógico do curso e hermenêutico quando da fala dos egressos.

Como instrumento, utilizou-se o formato de entrevista. Dessa maneira, foram entrevistados 13 egressos, definidos por região e etnia, buscando dar voz aos povos presentes na formação. Para o enfoque qualitativo, a amostra é uma unidade de análise ou um grupo de pessoas, “... sobre o qual deverão ser coletados os dados, sem que necessariamente sejam representativos do universo ou da população” (SAMPIERE, 2006, p. 25)

Assim, teve-se a seguinte representatividade dos sujeitos por região:

- a) Região do Amajarí: formada por 25 escolas, com um total de 163 professores, com predominância das etnias macuxi e wapichana. Dois egressos responderam a entrevista;
- b) Região do Baixo Cotingo; composta por 21 escolas, com 65 professores, com predominância das etnias Macuxi e Wapichana. Um egresso respondeu a entrevista;
- c) Região do Murupu: tem 15 escolas, 145 professores, com predominância das etnias Macuxi e Wapichana. Um egresso respondeu a entrevista;

- d) Região da Raposa: possui 17 escolas com 142 professores, predominância das etnias macuxi/wapichana/ingaricó. Um egresso respondeu ao questionário;
- e) Região das Serras: com 65 escolas, 64 professores, predominância das etnia Macuxi. Três egressos responderam a entrevista;
- f) Região Serra da Lua: com 16 escolas, 67 professores e predominância das etnias Macuxi/Wapichana. Dois egressos responderam a entrevista;
- g) Região do São Marcos: com 42 escolas, 88 professores, predominância das etnias Macuxi/Wapichana/Taurepang. Um egresso respondeu a entrevista;
- h) Região do Taino. Com 10 escolas, 55 professores, predominância da etnia Macuxi e um egresso respondeu a entrevista;
- i) Região do Wai-wai com 6 escolas e 17 professores, com predominância da etnia Wai-Wai. Um egresso respondeu a entrevista.

Para Lüdke (2004), a entrevista oferece uma grande vantagem em relação a outros instrumentos, visto que, “permite captação imediata e corrente da informação desejada”. Possibilitando ao pesquisador maior profundidade dos dados levantados. (p.19)

Já para interpretação das entrevistas, usou-se a técnica da análise de conteúdo dos, haja vista que Bardin (1977) afirma: “... a intenção da análise de conteúdo é inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (p. 38).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Magistério Tamí'kan : Formação x educação escolar indígena

Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan (PMIT) apresentou uma concepção libertária e emancipatória. O curso de formação focou-se na perspectiva de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e comunitária,

centrada na diversidade dos povos indígenas. Conforme objetivo geral do PMIT, descrito no PPP (2011),

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

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

Na atualidade histórica, a educação escolar indígena vem assumindo papel importante na consolidação dos projetos de afirmação étnica, pois representa uma significativa conquista educacional dos povos indígenas. A educação atual pretende cortar o cordão umbilical do modelo anterior, resultando em uma conquista fruto da luta e, de várias reivindicações. Para Silva (2011),

Hoje, as escolas, como instrumento para compreensão da situação extra-aldeia, e o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que elas podem favorecer estão incorporadas à maiorias das pautas de reivindicação dos povos indígenas no país. Hoje, também, as possibilidades efetivas de criação de uma escola diferenciadas, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos de autogestão econômica, tecnológica, cultural e linguística por grupos indígenas específicos, são preceitos igualmente estabelecidos na legislação e nas políticas públicas educacionais brasileiras. (p. 101)

Nessa perspectiva, a formação dos professores indígenas tem papel fundamental na construção da autonomia e no fortalecimento da educação indígena, bem como na construção de uma educação escolar indígena forte. Para Ferreira (2001) “os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta” (p.71).

Essa concepção se traduz na fala de uma liderança da maior organização indígena de Roraima: “*gente pensou, vamos formar professor pra ele poder dar aula na sua comunidade, porque ele conhece nossa comunidade, nossa cultura, lá tá o povo dele.*” (L1 [Março 2016] Entrevista VI concedida a Simone Batista/pesquisadora).³

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

Antes a escola chegou para mudar a cultura de um povo, agora, através da escola, nós vamos valorizar a nossa cultura, não é que vamos voltar ao que era, vamos valorizar o que temos. (C1 [outubro 2015] Entrevista II Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora).⁴

Nesse sentido, o educador indígena carrega consigo missão de trazer os conhecimentos universais, e também ser um agente cultural visto que, os povos indígenas aspiram por manter sua cultura, sua identidade, suas crenças, seus conhecimentos tradicionais e seus valores.

Para Maher (2006), o “fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam e, com que sejam percebidos como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente” (p. 05).

O educador indígena como formador do humano simboliza para sua comunidade o ser social e político, apresentando-se como um pensador de forma que não pode ser omissivo, nem neutro ao uso da educação como instrumento de luta e transformação, buscando, nesse sentido, estimular a construção da consciência crítica de seu grupo étnico.

³ L1: abreviatura para Liderança indígena, o número (1) um representa que foram entrevistado mais de uma liderança. Entrevista VI concedida a Simone Batista/pesquisadora.

⁴ C1: abreviatura para Coordenador do Curso, o número (1) um representa que foram entrevistas do mais de uma coordenação. Entrevista II Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora

No contexto das sociedades indígena e não indígena, o debate sobre a educação escolar indígena deve ser constante, principalmente sobre a formação de seus educadores, pois sua responsabilidade é imensa. Para Silva (2001), “não basta à criação da lei que busque englobar os indígenas em uma educação diferenciada, precisa haver um diálogo entre os principais agentes envolvidos nesse processo que são os indígenas” (p. 110).

4.2.1 Percepção dos Egressos do PMIT

Foi questionado aos egressos do PMIT sobre a contribuição da formação no fortalecimento da educação escolar indígenas, sendo entrevistados 13 (treze) egressos das diversas etnias que compuseram o projeto de formação. Das falas destacam-se algumas características que demonstram a percepção dos egressos sobre o papel da formação frente ao fortalecimento da educação escolar indígena.

Na percepção dos egressos, três indicadores são importantes para fortalecimento da educação escolar indígena: a **formação de professores, construção de saberes políticos** entendendo que são intrínsecos, porém, processos distintos e o **protagonismo indígena**.

A formação de professores constitui-se ainda, como um instrumento de defesa e de participação social. Nesse sentido, os egressos listaram quatro características apreendidas durante o curso: **“ter conhecimento da lei, universal e tecnológico; saberes docentes; renovação das lideranças; contribuição com a comunidade”**.

As características elencadas para formação de professores diz de um trabalho voltado para a construção do conhecimento universal e específico, de forma que os possibilitem chegar à comunidade promovendo a articulação dos conhecimentos indígenas e não indígenas.

Segundo Freitas (2011), “o professor é um educador e um profissional do ensino. Assim, “não reduzo a questão à sua atuação em sala de aula, mas defendo uma compreensão mais ampla da educação.” (p. 84). Dessa forma, no processo educativo deve conforme o DCN

(2013) “se considerar a participação de representantes da comunidade na definição do modelo de organização e gestão...” (p. 86). Reforçando o pensamento, têm-se Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002),

... os professores indígenas tem o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados ‘entre os mundos’, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. (p. 21)

As características elencadas evidenciam a compreensão do papel social do professor frente a seu povo, bem como, o duplo desafio de transitar entre os mundos sem perder sua identidade e ainda auxiliar na construção e reconstrução da identidade étnica. Conforme Baniwa (2009), “se os índios não dominarem as técnicas de produção e transmissão de conhecimento, eles serão eternamente representados pela voz dos brancos. E para alcançar a autonomia de pensamento há um único caminho a educação”. (p. 01)

Com relação à construção dos saberes políticos, os egressos elencaram três características: **“processos de decisão através da participação, saber questionar e participar nas assembleias, regionais e estaduais e ter um novo olhar respeitando a organização política da comunidade”**. Essas características que estimularam o indivíduo a posicionar-se frente aos seus e a sua comunidade, permitindo a apreensão de conhecimentos que lhes possibilitem ser um agente político atuante e um educador crítico-reflexivo. Gilberto (2009) salienta:

A complexidade das relações entre os membros da comunidade, a diversidade lingüística e cultural são alguns dos fatores com que o professor indígena tem que conviver. Ser professor indígena significa estar em constante formação e refletir sobre os processos, de modo a aprimorar a prática docente. Contudo, como conciliar essas formas de ser professor... (p. 03)

Nesse sentido, a formação de um professor carrega caráter político, visto que educar já é um ato político e, no caso do professor indígena, ele torna-se referência e autoridade na comunidade em função do conhecimento apreendido. Assim, as características citadas pelos cursistas dizem de uma formação de professores que possibilita a formação de sujeitos atuantes e participativos.

Com relação ao protagonismo indígena, os egressos elencaram como características para o desenvolvimento do protagonismo indígena: **a liderança do professor, ser conhecedor da própria realidade, movimentos das organizações indígenas, conquista de direitos.**

Em dado momento da história, o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1996, p. 34) renunciou a “total extinção dos índios brasileiros antes do século XXI”, demonstrando certa descrença na capacidade da organização política dos índios brasileiros fora do âmbito de suas próprias sociedades. Contudo, retificou sua análise equivocada no início década dos anos 80, em virtude do crescimento dos movimentos indígenas dos anos 70 e em virtude da revitalização étnica povos indígenas.

De certo que o protagonismo indígena vem se construindo ao longo da história dos povos por meio dos movimentos de luta, tendo como bandeira "esclarecer" a sociedade não indígena de sua capacidade de gerir suas políticas em todas as dimensões: econômica, política, educação, cultural e saúde.

A persistência é marca registrada dos povos indígenas. São mais de 500 anos de luta. Uma luta que vem garantindo avanços. O RCNEI (2005) “registra que, “durante inúmeros fóruns foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos” (p. 28).

Bicalho (2010),

O protagonismo indígena na luta por reconhecimento e pela garantia de seus direitos é uma característica do Movimento Indígena no Brasil o qual se tornou mais evidente durante os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte de 1987. O desfecho positivo desses trabalhos, quanto aos direitos indígenas, contribuiu para que a atuação destes povos como protagonistas de sua própria história se apresente na atualidade como especificidade do Movimento.... (p. 06)

Para Secchi (2007) o protagonismo indígena na educação está presente principalmente na capacidade dos indígenas “exercerem controle nas seguintes decisões: a) sobre acesso e gestão dos recursos externos disponibilizados por meio da escola;(...); c) sobre a política de formação dos seus professores.” (p. 16). O protagonismo do professor acontece em várias frentes, dado seu papel social na comunidade e sua importância para o “contexto histórico, a designação de protagonista era de lutador”, como a própria palavra diz ele é um lutador da educação escolar indígena. (p. 14-15).

Percebe-se que, as palavras listadas pelos egressos são: liderança, direitos e realidade própria, revelando a concepção do protagonismo indígena. Portanto, o protagonismo indígena se apresenta na luta por reconhecimento e pela garantia de seus direitos, exercício de liderança em suas comunidades e fora delas a partir do conhecimento do seu contexto comunitário e social.

Segundo Secchi (2007), o protagonismo indígena vem se fortalecendo cada vez nos últimos anos, e se construindo “num contexto de relações interculturais assimétricas.” (p. 15). Uma prova disso são os movimentos. Em Roraima há várias organizações, associações e conselhos como CIR, OPIRR, OMIR, SODIOUR, dentre outras entidades, que estão à frente das lutas pelos direitos dos povos indígenas.

Para Baniwa (2007), “... a grande mudança é no protagonismo mesmo, como disse, eu acho, que essa, conquista de Direito, ter voz própria, de poder participar diretamente das tomadas de decisões, não precisa mais de intermediário...”. Assim, protagonismo indígena se apresenta como a capacidade dos povos indígenas exercerem o domínio das decisões

relacionadas à econômica, a política e a cultural, que são incorporadas ao seu cotidiano, como consequência do convívio intercultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o Projeto Magistério Indígena Tamí'kan (PMIT) percebeu-se que, esse é marcado por um currículo crítico-reflexível, oportunizando aos professores uma formação para uma prática docente contextualizada. Um currículo diferenciado que possibilitou, segundo os depoimentos, articulação entre a educação indígena e educação escolar indígena levando-os a estabelecer a relação entre escola, sociedade e cultura. Logo, o caráter específico e diferenciado do projeto vem fazendo a diferença na formação pedagógica, política, cultural e também na atuação protagonista dos professores indígenas de Roraima.

As entrevistas evidenciaram que os egressos compreendem a formação como uma política importante para o fortalecimento da educação escolar indígena em Roraima e para conquista da autonomia. Na percepção dos egressos a escola é **meio dos meios** para atingir vários objetivos, como: construção do conhecimento universal, da identidade, preservação da cultura. Isso quando a escola se constitui como espaço democrático e de transformação social.

Para dos egressos, a formação adquirida no projeto tem contribuído sobremaneira para o fortalecimento de uma escola indígena, específica diferenciada, bilíngue e comunitária, tendo em vista a construção do perfil de professor participativo reflexivo e com responsabilidade social, para com seus parentes de etnia e comunidade.

Em síntese, o fortalecimento da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva que emancipa o sujeito e, conseqüentemente, fortalece o projeto de educação almejado pelos povos indígenas, de modo que esse sujeito é um interventor da realidade social concreta, quando cria a consciência de que a educação é um ato

político que os possibilita transitar entre os dois mundos sem perder a sua esperança, sua liberdade e sua identidade.

REFERÊNCIAS

1 Artigo de Periódicos

FREITAS, A. M. B. de. (2011, setembro/dezembro) *O Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima: trajetória das políticas para a educação superior indígena*. (Vol. 92, n. 232) Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, (pp. 599-615). Brasília. Recuperado de: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1851/1738>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

MILHOMEM, M. S. F. dos S.(2008, janeiro/julho). *Educação escolar indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue*. (Vols. 3). Revista Fórum Identidades São Cristovão: SE. (3). 95-102.

SECCHI, D. (2007). Autonomia e protagonismo indígena nas políticas públicas: Cadernos de Educação Escolar Indígena. (Vols. 5).

2 Documentos Legislativo

Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23, dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União, seção 1*.

Constituição da República Federativa do Brasil.(1998, 5, outubro). Recuperado em 20 de março de 2016 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Parecer n. 6 de 4 de abril de 2014.(2014,4,abril). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. Conselho Nacional de Educação.

Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012. (2012, 22 de outubro). Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena. Conselho Nacional de Educação.

3 Documentos Publicado na Internet

BANIWA, G. *Acampamento define estratégias do movimento nesta quarta-feira*. (18/04/2007). Recuperado 23 de outubro de 2015 de <<http://www.socioambiental.org/nsa/detalhe?id=2442>>.

BRASIL. (2010), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo Demográfico*. Brasília: Distrito Federal, DF. Recuperado em 18 de fevereiro de 2015.<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>.

BRASIL. (2005) Ministério da Educação. *Referenciais para a formação de professores indígenas*: Brasília, Distrito Federal, DF: MEC; SEF. Recuperado em 25 de junho de 2016.

BRASIL. (2013) *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena*: Brasília: Ministério da Educação. Recuperado em 20 de março de 2016.<<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>.

GILBERTO, I. J. L. (2009). *A Educação Indígena e a Formação de Professores*. 32ª Reunião da ANPED. Recuperado em 30 de março de 2015 de <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT11-5546--Int.pdf>>.

2. Livros

BARDIN, L. (1997). *Análise de conteúdos* (70a ed.). São Paulo, SP.

FERREIRA, M. K. (2001). *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*: In: SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. (orgs.). *Antropologia história e educação: a questão indígena na escola*. (2a.ed.). São Paulo, SP: Global.

GHEDIN, E., & FRANCO, M. A. S. (2011). *Questões do método na construção da pesquisa em educação*: (2a ed.) São Paulo, SP: Cortez.

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

MAHER, T. de J. M. (2006). *A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. In: GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 11-37.

MELIÁ, B. (1999). *Educação indígena e alfabetização*: São Paulo, SP: Loyola.

NEVES, J. L. (1996) *Pesquisa qualitativa: características, uso e possibilidades*. Cadernos de pesquisa em administração. São Paulo, SP: V. 1, nº 3, 2ºsem.

PIMENTA, S. G. (2002). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo, SP: Cortez.

PROJETO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍKAN, (2011). Centro Estadual de Formação de Professores de Roraima (CEFRR). Gerencia de Formação Indígena.

RIBEIRO. (1996). *Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo, SP: Companhia das letras.

SAMPIERI, R. H. (2006) *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: McGraw Hill.

SILVA, A. L. da, (2001). *Educação para a tolerância e povos indígenas no Brasil*. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN.

SILVEIRA, E. D. da, & SILVEIRA, A. D. da. (2012). *Direito Fundamental à Educação Indígena*: Curitiba, PR: Juruá.

3 Teses

BICALHO, P. S. dos S. (2010). *Protagonismo indígena no Brasil*: 468f. Tese Doutorado. - Universidade de Brasília (UNB), Brasília, DF.