



COLEÇÃO
COMUNICAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INDÍGENA
Projeto Magistério Indígena Tamî'kan

SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
EDUCAÇÃO INDÍGENA**

Projeto Magistério Indígena Tamí'kan

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR



Reitor:
Jefferson Fernandes do Nascimento

Vice-Reitor:
Américo Alves de Lyra Júnior

Pró-Reitora de Ensino e Graduação:
Lucianne Braga Oliveira Vilarinho

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR:
Cezário Paulino Bezerra de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev
Edlauva Oliveira dos Santos
Cássio Sanguini Sérgio
Guido Nunes Lopes
Gustavo Vargas Cohen
Lourival Novais Neto
Luís Felipe Paes de Almeida
Marisa Barbosa Araújo Luna
Rileuda de Sena Rebouças
Silvana Túlio Fortes
Teresa Cristina Evangelista dos Anjos
Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av . Cap . Ene Garcez, 2413,
Aeroporto - CEP .: 69.304-000. Boa Vista - RR - Brasil
Fone: +55.95.3621-3111 e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO INDÍGENA

Projeto Magistério Indígena Tamí'kan

SIMONE RODRIGUES BATISTA MENDES



BOA VISTA/RR
2019

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



NÚCLEO DE PESQUISA SEMIÓTICA DA AMAZÔNIA

EXPEDIENTE

<u>Revisão:</u> Elói Martins Senhoras	<u>Organizadores da Coleção</u> Elói Martins Senhoras Maurício Zouein
<u>Capa:</u> Berto Batalha Machado Carvalho Elói Martins Senhoras	<u>Conselho Editorial</u> Charles Pennaforte Claudete de Castro Silva Vitte Elói Martins Senhoras Maurício Elias Zouein Sandra Gomes Sônia Costa Padilha
<u>Projeto Gráfico e Diagramação:</u> Berto Batalha Machado Carvalho Elói Martins Senhoras	

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

M 538f MENDES, Simone Rodrigues Batista.

Formação de Professores e Educação Indígena: Projeto Magistério Indígena Tamí'kan. Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, 253 p.

Coleção: Comunicação e Políticas Públicas, v. 49. Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein (organizadores).

ISBN: 978-85-8288-212-2

1- Educação. 2 - Educação Indígena. 3 - Formação de Professores. 4 - Magistério Indígena.
I - Título. II - Mendes, Simone Rodrigues Batista. III - Série

CDU – 376.74(182)

FICHA CATALOGRÁFICA: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFRR

A exatidão das informações, conceitos e opiniões são de exclusiva responsabilidade do autor.

EDITORIAL

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), criou a “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” com o objetivo de divulgar livros de caráter didático produzidos por pesquisadores da comunidade científica que tenham contribuições nas amplas áreas da comunicação social e das políticas públicas.

O selo “Coleção Comunicação & Políticas Públicas” é voltado para o fomento da produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância científica e didática para atender aos interesses de ensino, pesquisa e extensão da comunidade acadêmica e da sociedade como um todo.

As publicações incluídas na coleção têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *praxis*, seja na comunicação social, seja nas políticas públicas, e para a consolidação de uma comunidade científica comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates nestas áreas.

Concebida para oferecer um material sem custos aos universitários e ao público interessado, a coleção é editada nos formatos impresso e de livros eletrônicos a fim de propiciar a democratização do conhecimento sobre as relações internacionais *lato sensu* por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Elói Martins Senhoras, Maurício Elias Zouein
(Organizadores da Coleção Comunicação & Políticas Públicas)

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas houve importantes avanços na educação para indígenas e na formação de professores indígenas. Nesse sentido os estados estão construindo projetos educacionais específicos às suas realidades socioculturais e históricas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo.

Uma iniciativa dos povos indígenas de Roraima provocou o estado para construção do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan (PMIT), com objetivo de habilitar 300 professores indígenas para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, na perspectiva específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. O projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de Roraima, no período de 2006 a 2013 e executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR).

Tomando como referência o PMIT, o olhar investigativo desta pesquisa, derivada de tese de doutorado defendida pela autora no ano de 2017, pautou-se no seguinte problema: quais as percepções dos sujeitos políticos envolvidos no Projeto Magistério Indígena Tamî'kan - 2006/2013, quanto à contribuição da construção da autonomia e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena?

O objetivo geral do livro centrou-se em analisar o Projeto Magistério Indígena Tamî'kan - 2006/2013 através das percepções dos sujeitos políticos frente à construção da autonomia e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, razão pela qual a pesquisa se caracterizou pelo uso de uma abordagem qualitativa e dos métodos hermenêutico, exploratório e analítico-descritivo. Como técnica de pesquisa houve a análise do conteúdo ancorada nos instrumentos de entrevista, questionário e seminário.

Como resultado da pesquisa foi possível perceber que o PMIT, em relação à construção da autonomia, cumpriu o que se propôs, os egressos do curso são atuantes politicamente, participam ativamente das atividades na comunidade, assembleias regionais e ampliadas e dos

movimentos de reivindicação de direitos tornando-se construtores de sua própria história. Em relação ao fortalecimento da educação indígena há uma participação ativa nos processos decisórios das políticas educacionais em nível federal e estadual.

Esta obra demonstra, com base nos resultados obtidos na pesquisa, que os sujeitos diretos e indiretos envolvidos politicamente compreendem a educação escolar indígena com um direito e uma possibilidade de libertação individual e coletiva a partir da construção de uma consciência crítica e atuação libertária. Evidenciando-se ainda, que o projeto auxiliou na valorização e construção da identidade. Contudo, percebeu-se a necessidade de revisão da matriz curricular no tocante à língua materna, uma atenção ao bilinguismo e multilinguismo e o aprofundamento aos processos de construção do Projeto Político Pedagógico, possibilitando a associação entre teoria e prática. De forma que o fortalecimento destes aspectos represente as aspirações e particularidades de cada povo indígena.

Boa leitura!

Simone Rodrigues Batista Mendes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 Formação de Professores Indígenas como Objeto de Pesquisa	25
CAPÍTULO 2 Marcos Teóricos sobre Formação de Professores	43
CAPÍTULO 3 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa	105
CAPÍTULO 4 Análise e Resultados	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	227
SOBRE A AUTORA	245

*Se não morre aquele que escreve um
livro ou planta uma árvore, com mais razão
não morre o educador que semeia a vida e
escreve na alma*

Bertold Brecht

INTRODUÇÃO

*As coisas sabidas não são ditas, e, por não
serem ditas são esquecidas.*

Plabo Neruda

INTRODUÇÃO

A temática formação de professores vem sendo, ao longo da história da educação, objeto de várias pesquisas. Muito já foi dito e escrito, contudo, entende-se como um tema sempre atual, havendo muito ainda a ser dito e escrito. Nessa perspectiva só se reflete sobre algum assunto quando ele se apresenta curioso, intrigante e interessante.

É consenso entre os pesquisadores e teóricos da educação, que a formação do professor é condição imprescindível para se alcançar melhores resultados em todas as dimensões do processo educacional. Nesse sentido, ela assume um papel primordial frente às exigências do mundo contemporâneo.

As pesquisas realizadas nas últimas décadas demonstram que a formação do professor é fundamental para se conseguir fomentar as mudanças necessárias para melhoria no campo educacional, visto que ele ainda é o principal agente de mudança no contexto escolar. No âmbito da educação escolar indígena, ter um professor indígena à frente do processo educativo é condição *sine qua non* para a concretização escolar, para, junto com a comunidade e demais sujeitos, participar da formulação de uma pedagogia verdadeiramente indígena.

1. PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Assim, decidiu-se por realizar a pesquisa sobre formação de professores indígenas, tendo como pano de fundo o PMIT, visando propiciar uma reflexão sobre o tema: autonomia e fortalecimento da Educação Escolar Indígena: percepções dos sujeitos políticos envolvidos no PMIT - 2006/2013. A partir do problema, quais as percepções dos sujeitos políticos envolvidos no PMIT - 2006/2013, quanto à contribuição da construção da autonomia e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena?

2. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A motivação pela escolha da temática Formação de Professores indígena deu-se em função do trabalho realizado como professora no Projeto Magistério Indígena Tamíkan (PMIT), no ano de 2008, através do Centro Estadual de Formação de Professores (CEFRR), instituição que, posteriormente, dirige de 2009 a 2014. Foi também interesse pessoal enquanto docente e gestora dos resultados desta formação para o processo de construção da autonomia dos povos indígenas e o fortalecimento da educação escolar indígena.

A justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa fundamenta-se na compreensão de que nas últimas décadas houve importantes avanços na educação escolar para indígenas e na formação de professores indígenas, despontando diferentes experiências em várias regiões do Brasil, que estão construindo projetos educacionais específicos às suas realidades socioculturais e históricas, praticando a interculturalidade e o bilinguismo.

No tocante ao Estado de Roraima não é diferente, entretanto, observa-se que apenas no final do século passado o poder público alertou-se para a real necessidade de atender ao clamor dos povos indígenas advindo das comunidades e organizações indígenas locais, oferecendo formação docente específica em magistério indígena.

Ao analisar a trajetória da formação de professores indígenas no âmbito do Estado de Roraima, pode-se afirmar que a mesma registra historicamente avanços no sentido de solidificar um contingente de profissionais com formação docente para atuar nas escolas estaduais da rede pública de ensino. No entanto, há carências de avaliações científicas que mostrem realmente os resultados dos diferentes processos e estratégias adotadas.

Os registros quanto à formação de professores e, principalmente, indígenas, constituem um grande desafio para o Sistema Educacional Brasileiro. No entanto, quando se trata de formação de professores indígenas esse dilema cresce, despontando para o Estado de Roraima

como um processo desafiador, visto que vários são os fatores que influenciam no atendimento dessa população, como: crescimento da população indígena, infraestrutura, condições de acesso às comunidades e aspectos culturais e linguísticos.

De acordo com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a população indígena de Roraima vem apresentando um crescimento significativo nos últimos anos, com 55.922 indígenas distribuídos, 9.417 fora de Terras Indígenas e 46.505 em Terras Indígenas, com as seguintes etnias: Yanomami, Makuxi, Wapichana, Wai-Wai, Ingarikó, Taurepang, Waimiri-Atroari, Y'ekuana e Patamona, demandando concentração de esforços por parte do sistema educacional para atendimento do direito à educação dessa população, em todas as esferas (IBGE, 2010).

Assim, além da política pública, é necessário investimento para formar professores indígenas, considerando que a rede estadual de ensino, de acordo com o Censo Educacional 2013, é composta por 248 escolas localizadas em terras indígenas, que carecem de professores com habilitação para o exercício da atividade docente adequado ao que exige uma escola com tantas peculiaridades.

Os desafios com a educação escolar são inúmeros e, por sua vez, processos investigativos sobre essa temática são necessários para fortalecer o pensamento científico, sobretudo na região Amazônica, Estado de Roraima. É fundamental desenvolver estudos sobre o processo formativo dos professores indígenas da SEED/RR, no sentido de fomentar investigações, debates e reflexões acerca dos caminhos trilhados pelas políticas públicas nessa área.

O olhar investigativo ao PMIT não pode ser dado como finalístico, pois busca-se a compreensão a respeito das contribuições da formação para construção da autonomia e fortalecimento da educação escolar indígena. No campo teórico, esta investigação pretende observar os resultados do investimento no capital humano e a construção de conhecimentos acerca da formação de professores indígenas no Estado.

No campo da formação de professores indígenas as pesquisas ainda são incipientes. Muito se encontra sobre a identidade, cultura, língua e homologação das terras, cujos trabalhos trazem perspectivas:

antropológica, linguística e sociológica, porém é escasso na área da educação e, principalmente, na dimensão formação de professores.

A relevância desse estudo, no campo prático, está no fato de que este possa contribuir para compreensão do que está se realizando em Roraima no tangente à formação de professores indígenas. Pretende-se também maior apreensão do processo formativo específico e diferenciado dos docentes, que são os principais sujeitos do processo educativo-escolar nas comunidades.

3. OBJETIVOS DO LIVRO

O objetivo geral desta obra é analisar o PMIT - 2006/2013 através das percepções dos sujeitos políticos frente à construção da autonomia e o fortalecimento da Educação Escolar Indígena. A fim de atingir este objetivo geral foram identificados 04 objetivos específicos, conforme identificado a seguir:

1. Interpretar o PMIT - 2006/2013, considerando os indicadores selecionados voltados para a formação dos professores indígenas;
2. Conhecer as percepções dos sujeitos políticos envolvidos no PMIT em relação à contribuição na construção da autonomia dos povos indígenas e no fortalecimento da educação escolar indígena;
3. Identificar os desafios enfrentados pelos professores cursistas no processo de formação quanto à construção de saberes científicos, pedagógicos, políticos e culturais para a construção do protagonismo indígena;
4. Validar os resultados obtidos através da realização de um seminário específico sobre o tema, apresentando, discutindo e avaliando os resultados e subsídios da

pesquisa, visando o uso na qualificação do atual currículo.

4. ESTRUTURA DO LIVRO

A pesquisa faz uma abordagem sobre a formação de professores indígenas no Estado de Roraima à luz do PMIT. O estudo não tem como vertente uma reescrita da história de opressão e violência vivenciada pelos povos indígenas no processo educativo que lhe foi imposto. Optou-se por trabalhar a perspectiva dos avanços alcançados a partir da formação dos professores na conquista da autonomia e no fortalecimento da educação escolar indígena no Estado.

Formar professores indígenas para atuar nas escolas localizadas em terras indígenas é uma proposta e uma reivindicação antiga dos povos indígenas, visando uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade. Sendo um desejo dos povos indígenas que suas escolas sejam geridas por gestores e professores indígenas, que são conhecedores dos contextos culturais de suas comunidades.

O PMIT é um projeto governamental, executado pelo CEFORR, órgão pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Cultura (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.

Com base nesta temática, o presente livro foi estruturado por meio de um estudo exploratório, descritivo e explicativo com base em uma lógica dedutiva que partiu de uma revisão bibliográfica e documental até se chegar ao estudo de caso do PMIT, o que resultou em quatro capítulos, incluídas a presente introdução e uma seção conclusiva onde são apresentadas as considerações finais.

O primeiro capítulo, “Formação de Professores Indígenas como Objeto de Pesquisa” reúne uma coletânea de leis que amparam a Educação Escolar Indígena, em destaque o eixo formação de professores indígenas.

Apresenta-se leis, resoluções e pareceres que garantem e afirmam aos povos indígenas seus direitos legais com relação à Educação Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior e também aos cursos de formação de professores indígenas. Neste capítulo encontra-se ainda o contexto, *locus* da pesquisa. A pesquisa foi realizada no Estado de Roraima e compreende várias regiões do Estado, visto que o PMIT atingiu todos os municípios que compõem o Estado, pois se trata de um curso de formação de professores indígenas aplicado em serviço pela SEED/RR. E, ainda, a justificativa, discorrendo sobre a população indígena do Estado, que apresenta um crescimento significativo nos últimos anos, com 49.538 indígenas, fazendo-se necessários investimentos para formar professores indígenas, considerando que a rede estadual de ensino, de acordo com o Censo Educacional (SEED/RR, 2013), é composta por 248 escolas, localizadas em terras indígenas, que carecem de professores com habilitação para o exercício da atividade docente, adequando-se ao que exige uma escola com tantas peculiaridades. Além do problema, objetivo geral e objetivos específicos, constam os indicativos iniciais que nortearão todo desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo, “Marcos teóricos sobre Formação de Professores”, concentra-se na pesquisa bibliográfica de cunho histórico, com abordagem qualitativa, contextualizando a formação de professores, desde suas origens, fazendo uma retrospectiva histórica dos primeiros momentos da formação de professores, sua evolução e a contribuição para o desenvolvimento das sociedades, dada a importância deste profissional. A formação de professores resgata a historicidade da formação de professores de *Comenius* aos dias atuais, passando pela formação de professores em um grupo selecionado de países na América do Sul, até se chegar ao país.

O terceiro capítulo, “Procedimentos metodológicos da pesquisa”, é apresentado o delineamento da pesquisa, descrevendo a natureza, os métodos, os objetivos, as técnicas e instrumentos dos elementos que nortearam a investigação científica. A pesquisa é de natureza básica, com abordagem qualitativa. Trazendo uma combinação de métodos usados para responder o problema e os objetivos, tendo como método central o hermenêutico e, como auxiliar, o exploratório/descritivo. Como técnica

fez-se uso da análise descritiva, análise de conteúdo, entrevista a partir de um roteiro com os sujeitos políticos envolvidos no PMIT, questionário com questões abertas e o seminário temático com aplicação de questionário de validação com base na Escala Likert, a partir da síntese dos resultados dos indicadores usados nos ICD 01, ICD 02, ICD 03 e ICD04.

No quarto capítulo, “Análise e resultados da pesquisa” a análise é apresentada em quatro momentos. O primeiro momento trata da análise descritiva do PMIT, a partir dos indicadores formação de professores, construção dos saberes científicos, construção dos saberes políticos, construção dos saberes pedagógicos, construção dos saberes culturais, protagonismo indígena, autonomia e educação escolar indígena. O segundo momento traz a percepção dos sujeitos políticos envolvidos no PMIT, com base nas entrevistas realizadas com os pesquisadores, lideranças, coordenadores, professores formadores e cursistas. O terceiro momento apresenta a análise dos questionários aplicados aos cursistas a partir dos indicadores e o quarto momento refere ao questionário de validação logrado, mediante análise dos instrumentos de coleta, por meio do Seminário Temático: Formação de Professores Indígenas de Roraima: um direito a diferença, com mesa de debate discutindo essa formação, a partir da perspectiva focada na legislação atual.

Deste modo, no livro será possível perceber que o PMIT contribuiu e vem contribuindo com este processo de formação do professor indígena, ao passo que no decorrer do curso foi realizado um trabalho de formação política no tocante à construção dos direitos e construção de uma consciência intelectual libertária e emancipatória. No contexto da educação escolar indígena, a oferta da PMIT representa a busca de educação escolar que atenda os interesses e necessidades dos povos indígenas, uma educação diferenciada, específica, bilíngue e comunitária. Por isso, convido-lhe a conhecer mais sobre este rico mundo em construção.

CAPÍTULO 1

*Formação de Professores Indígenas
como Objeto de Pesquisa*

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.

Gersen Baniwa

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS COMO OBJETO DE PESQUISA

A formação de professores indígenas que atuam na Rede Pública Estadual de Roraima descortina-se a partir das conquistas das organizações indígenas, no final do Século XX. A partir da década de 1990, visando a consolidação de um processo de qualificação dos professores indígenas, o governo do Estado começa a discutir a formação docente indígena para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. “A formação de professores indígenas - docentes e gestores - é, portanto, um compromisso público do estado brasileiro que deve ser garantido pelos sistemas de ensino e suas instituições formadoras” (MEC, 2013, p. 305).

O PMIT, Curso de Formação de Professores Indígenas, realizado no período de 2006 a 2013, foi ofertado aos professores que atuavam na Rede Pública Estadual de Roraima, estes professores indígenas não possuíam formação específica de Magistério, assim, foram contemplados com o Projeto.

Nesse sentido o PMIT foi instituído sob a égide da atual Constituição Federal Brasileira (CF) artigos 210, 215, 231,232, da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1996, do Relatório nº 169/2002, Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Resoluções e dos Pareceres do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação de Roraima, que fundamentam a educação escolar indígena e, conseqüentemente, a formação de professores.

Este capítulo reúne uma coletânea de leis que amparam a Educação Escolar Indígena, destacando-se o eixo Formação de Professores Indígenas. Nele apresentam-se leis, resoluções e pareceres que garantem e afirmam aos povos indígenas seus direitos legais em relação à educação básica e superior, como também os cursos de formação de professores indígenas. Apresenta-se também no referido capítulo contexto, *locus* da pesquisa, justificativa, problema e objetivos, indicativos iniciais que nortearão todo desenvolvimento da pesquisa.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS UM DIREITO A DIFERENÇA: FUNDAMENTOS LEGAIS

Em relação à Educação Escolar Indígena a Constituição Federal Brasileira de 1988 deu um grande salto, quando reconheceu que o Brasil é um país pluricultural, e deu aos “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” (BRASIL, 1988).

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 (MILHOMEM, 2008, p. 95).

Nos artigos 231 e 232 da CF encontram-se reconhecidos e assegurados aos povos indígenas à organização diretiva sobre a língua, as crenças e tradições. Os mesmos proferem que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses” (BRASIL, 1988).

Reforçando a CF/1988, encontram-se artigos 26, 32 e 78 da LDB de 1966, o capítulo que trata da Educação Básica, afirmando que o currículo da educação escolar indígena deve incorporar a parte

diversificada via características *loco* regionais da sociedade, da cultura e da economia, com respeito à diversidade de cada etnia.

Cabe destacar ainda, o artigo 79 da LDBN/1996, que trata da responsabilidade da União para com os povos indígenas: “A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa” (BRASIL, 1996, p. 01).

Destaca-se que a BRASIL (1996) traz na sua redação a garantia de que os sistemas de ensino estaduais e municipais devem receber fomento por parte das agências federais para dar assistência ao desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural aos povos indígenas, dentro de suas comunidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, (PNE/2001-2011), dá um destaque especial à Educação Escolar Indígena (EEI), quando apresenta um capítulo sobre esta temática (BRASIL, 2010). O plano é composto por 03 etapas: a primeira o diagnóstico sobre a educação escolar indígena, a segunda as diretrizes para EEI e a terceira e última apresenta as metas e objetivos. Dentre as metas e objetivos destacam-se:

1. Universalizar, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas;
2. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada;
3. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção

do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola (PNE, 2001-2010).

De acordo com Nascimento (2014), o grande avanço PNE foi o reconhecimento das escolas indígenas e a sistematização das responsabilidades dos sistemas educacionais, apresentando que a educação escolar indígena está sob a égide do Estado.

O PNE, Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, com validade de 2014 a 2024, menciona a educação escolar indígena nas diversas metas traçadas, com o objetivo de criar um Sistema Único de Educação Nacional. A escolar indígena apresenta-se nas metas e estratégias: meta 01, estratégia 10.7; meta 02, estratégia 2.6; meta 03, estratégia 4.3; meta 04, estratégia, 4.3; meta 05, estratégia 5.5; meta 07, estratégia 7.27; meta 10, estratégia 10.3 (BRASIL, 2014).

Ao contrário do PNE (2011-2010) o PNE (2014-2024) não apresenta um capítulo específico sobre a educação escolar indígena. As metas e objetivos estão distribuídas nos níveis de ensino, porém não deixa de assegurar os direitos dos povos indígenas, por meio de suas metas e estratégias.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normatizador da educação brasileira, apresenta resoluções e pareceres sobre os direitos educacionais dos povos indígenas. Assim tem-se o Parecer nº 14/1999/CNE/CEB (MEC, 1999a), o qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (DCNEI).

O referido parecer proferiu sobre as normas e estruturas da educação escolar indígena no País e foi construído numa ação conjunta entre órgãos governamentais e não governamentais que garantem a participação de indígenas no processo.

A Resolução nº 03/1999/CEB/CNE regulamentando o funcionamento das escolas indígenas trazendo normas e ordenamento jurídico, trazendo a instrução para o bilinguismo, inserção da

interculturalidade, fixando Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dando outras providências (MEC, 199b).

A Resolução 05/2012/CNE/ CEB na Secção II art. 19, afirma que:

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

[...]

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena (MEC, 2012).

As referidas resoluções 02/1999 e 05/2012 são documentos que orientam os sistemas educacionais apresentando como princípios básicos a educação específica e diferenciada, "acrescendo-se às especificidades de cada um desses grupos as exigências que são próprias das comunidades indígenas e dos portadores de necessidades educativas especiais" (MEC, 1999b).

Outro documento vital à causa indígena: o Relatório nº 169/2002 da Convenção da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, do qual o Brasil é membro e tem assento permanente no conselho de administração (OIT, 2011). São 14 países da América Latina que ratificaram o relatório, tendo obrigação de materializar os princípios. Devendo implementá-los, via do diálogo, entre sindicatos de trabalhadores dos vários setores e órgãos governamentais dos países, pois os "Povos Indígenas tem direitos coletivos que são indispensáveis para a continuidade de sua existência, bem-estar e desenvolvimento como povos,

e para o gozo dos direitos individuais de seus membros” (PMIT, 2011, p. 22).

2. LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL LOCO-REGIONAL

A Lei Complementar Estadual nº 041/2001: “dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências”, garante que a educação abrange os processos formativos desenvolvidos nos vários ambientes do cotidiano a partir da vida familiar, destacando que a educação escolar se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias (RORAIMA, 2001).

A referida Lei, no que se refere à educação escolar indígena, deve ser ofertada, conforme adequação às peculiaridades dessa população, mediante regulamentação e autorização do Conselho Estadual de Educação, assegurando que seja ministrado em língua portuguesa e língua materna específica, bem como processos próprios de aprendizagem.

A Seção VII da Lei, em tese, é dedicada exclusivamente à educação escolar indígena, nos artigos (58 a 66). É dever do poder público de ofertar e assegurar o direito aos povos indígenas, respeitando seus conhecimentos, saberes culturais e tradições, com ensino intercultural e bilíngue. O artigo 89 atenta para a formação docente no que segue:

A formação de docentes para atuarem na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, obtida em universidades e institutos superiores de educação.

[...]

§ 4º A formação de docentes em nível superior destinados à educação escolar indígena será feita de forma específica (RORAIMA, 2001).

Corroborando com a ideia anterior, o CEE/RR aprovou a Resolução nº 41/2003, normatizando o funcionamento das escolas estaduais indígenas. Dispõe a Resolução também a Formação do Professor Indígena, ofertada pelo poder público estadual ou municipal. Os artigos da Resolução nº 41/2003, 14 a 17, preveem oferta de cursos de formação e capacitação para professores indígenas atendendo as especificidades sociolinguísticas de cada povo (RORAIMA, 2003).

O Parecer nº 49/03 do CEE/RR dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta de língua materna indígena no currículo escolar da educação básica, assegurando os princípios da especificidade, bilinguismo e multilinguismo, com organização intercultural, devidamente fundamentada nos projetos educacionais de cada comunidade indígena, buscando valorizar suas línguas e tradições. Tudo isto remete a uma educação escolar indígena comunitária, intercultural e multilíngue, com objetivos, conteúdos escolares, calendário e práticas pedagógicas diferenciadas.

O Parecer nº 19/2004/CEE/RR autoriza a implantação do Projeto Tamî'kan para atendimento inicial de 300 professores indígenas leigos que atuam nas comunidades indígenas. Este é o primeiro parecer de autorização Magistério Indígena (RORAIMA, 2004).

Após o período regular de reconhecimento e credenciamento do Magistério Indígena oficializado pelo Parecer nº 41/2011 do CEE-RR, recebeu-se o autorizativo de mais quatro anos de funcionamento (RORAIMA, 2011).

Em setembro de 2015 foi aprovada a Lei Estadual nº 1.008, referente Plano Estadual de Educação (PEE-RR), sobre a formação de professores, assegurado e apresentando as seguintes estratégias (RORAIMA, 2015):

16. [...] a partir da vigência deste plano, políticas de formação inicial e continuada para professores, gestores e profissionais de apoio, em todas as áreas de conhecimento, em atendimento todos os níveis e

modalidades de ensino por meio de projetos societários e indenitários de sua comunidade.

[...]

24. Regulamentar, no Sistema Estadual de Ensino, a profissionalização e o reconhecimento do magistério indígena com a categoria de professor indígena como carreira específica, considerando as particularidades linguísticas socioculturais que lhes são próprias.

[...]

26. Garantir concurso público específico e diferenciado, para professores indígenas da educação escolar indígena considerando as especificidades socioculturais dos povos indígenas no provimento de cargos efetivos para as escolas nas suas comunidades (RORAIMA, 2015).

A Lei Estadual nº 1.008/2015, ao assegurar a formação, a profissionalização e o concurso público específico para professores indígenas do Estado, aponta caminho para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, tendo como base a “afirmação de uma concepção pedagógica centrada na diferença, na especificidade, no bilinguismo e na interculturalidade” (GUIMARÃES, 2002, p. 47).

A promulgação da CF/1988 e demais legislações apresentadas “redirecionou a orientação ideológica do Estado, imprimindo novos conceitos e novas práticas no seu relacionamento com os povos indígenas. Em todo o País as escolas indígenas vêm passando por profundas transformações e assumindo um novo significado para seus povos.” (GUIMARÃES, 2002, p. 46-47).

3. O CONTEXTO ESTADUAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no Estado de Roraima e compreende várias regiões do estado, visto que o PMIT atingiu quase todos os municípios que o compõem, pois se trata de um curso de formação de professores indígenas aplicado em serviço pela SEED/RR.

Figura 1- Mapa do Estado de Roraima



Fonte: IBGE (2010).

Roraima está localizado na Região Norte do Brasil, mais setentrional do País, com predominância da Floresta Amazônica. Sua população é estimada em 496.936 mil habitantes. Roraima quer dizer Monte Verde, Mães dos Ventos e Serra do Caju (nome de origem indígena). Da extensão territorial do Estado, aproximadamente 104.018

km² são de áreas indígenas. A criação de Estado-Membro, a partir de Território Federal, deu-se com a promulgação da CF de 1988, sendo a sua instalação com a posse do governador eleito, nos termos do art. 14, § 1º, do ADCT (BRASIL, 2008, p. 228).

Roraima faz fronteira com a República Cooperativa da Guiana e a República Bolivariana de Venezuela. Tem 964 km de fronteira com a Guiana e 958 km com a Venezuela, limitando-se com os estados brasileiros do Amazonas e Pará. Possui uma extensão territorial de 225.116,1 km, sendo que 46% da área territorial é constituída de área demarcada para os povos indígenas, oficialmente.

Quanto à participação relativa no total da população do estado, Roraima detém o maior percentual, 11%. Somente seis Unidades da Federação possuem população autodeclarada indígena acima de 1%. Abaixo da média nacional, 0,4%, encontram-se 50% das 27 Unidades da Federação (IBGE, 2010, p. 10).

É um estado formado por várias etnias que habitavam a região desde o início de sua colonização, concentrando-se nas regiões dos lavrados e nas serras. Atualmente, possui uma população indígena de 49.538 habitantes, conforme o último censo de 2010 (IBGE, 2010).

[...] a região onde atualmente está situado o estado de Roraima era povoada por índios de diversas tribos. Sabe-se que na região existiam índios Aicanãs (Tronco Linguístico: Aicanã); Ajurus (Tronco Linguístico: Tupari); Ingarikó, Macuxis, Patamona, Uaimiris-atroaris, Iecuanas (Tronco Linguístico: Karíb); Uapixanas (Tronco Linguístico: Aruak); e Ianomâmis (Tronco Linguístico: Yanomami), entre outras que foram dizimadas (CARVALHO, 2002, p. 135).

Vê-se que, embora tenha ocorrido o processo de dizimação, ainda é um estado de contingente significativo de populações indígenas. Conforme o Censo Demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

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

De acordo com Censo Indígena (2010) o estado brasileiro com a maior população indígena do país é o Amazonas, com o número de 168 mil. Já em termos percentuais o estado que detém maior população indígena é Roraima, onde os indígenas representam 11% da população total do estado.

Os dados do Censo (2010) apontam que os 49.538 indígenas estão distribuídos entre 688 terras indígenas, embora alguns tenham migrado para as áreas urbanas. Dos dez municípios brasileiros que apresentaram maior proporção de indígenas no total da sua população, apresenta-se o município Uiramutã, localizado ao nordeste do Estado, cujo percentual é de 88,1%.

O Estado tem ainda três municípios com grande contingente de indígenas: Normandia 56,9%, Pacaraima 55,4% e Amajari 53,8%, que integram a lista dos municípios com maior incidência de indígenas. Segundo a Secretaria do Índio há mais de 500 comunidades indígenas em Roraima (IBGE, 2010).

Nesse contexto, Roraima se destaca como um dos estados da Federação que vem construindo um diálogo constante com os povos indígenas, inclusive com participação nas assembleias de lideranças realizadas pelos conselhos, organizações e associações de professores

indígenas, como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) e a Sociedade de Defesa dos Indígenas Unidos de Roraima (SODIUR).

Para manutenção desses diálogos o Estado conta com uma Secretaria de Estado do Índio, além de uma Divisão de Educação Escolar Indígena, integrante no organograma da SEED/RR, setor que surgiu a partir das reivindicações das lideranças e vem elaborando e implantando políticas e projetos de formação, a exemplo do PMIT, objetivando formar professores indígenas do quadro para atuar nas escolas em suas próprias comunidades.

O levantamento documental realizado na Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI) - SEED/RR registra que o primeiro curso de formação específico para professores indígenas foi Magistério Parcelado Indígena, organizado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), sob a coordenação da Professora Msc. Elizabeth Melo Nogueira e Professora Dra. Leila Soares de Souza Perussolo, ocorrido no período de 1993 a 1997, desenvolvido em 08 etapas, realizadas nos períodos de férias dos professores, com missão emergencial de qualificar 470 professores.

A proposta do Magistério Parcelado Indígena tem por objetivo habilitar os índios para o exercício do Magistério, especialmente na realidade de suas comunidades. Todas as disciplinas do Magistério tem como eixo a manutenção dos valores culturais de modo que, ao longo do curso, os professores-alunos construam uma proposta pedagógica de 1ª a 4ª série, currículo, conteúdo, metodologia, calendário escolar, avaliação, material didático bilíngue com características efetivamente indígenas, de acordo com a realidade sociocultural de seu grupo étnico, procurando ainda tornar os pesquisadores professores indígenas e registradores de sua língua e culturas (NOGUEIRA; PERUSSOLO, 1996, p. 46).

Este projeto teve grande relevância, pois possibilitou aos povos indígenas do Estado a ocupação dos espaços nas escolas por indígenas. Desde então, os cargos de docência, secretário escolar e direção de escola são exercidos, em maioria, por indígenas e profissionais das próprias comunidades, bem como a coordenação e supervisão na DIEI, da SEED/RR, em Boa Vista. O exercício destas funções por não indígenas, só em último caso, quando não há condições destes cargos serem ocupados por indígenas e, se acontecer, só sob consulta prévia¹ das organizações, conselhos e *tuxauas*² das comunidades³.

4. CEFORR COMO LOCUS DA PESQUISA

O CEFORR, atualmente responsável pela execução do PMIT, foi criado por meio da Lei Estadual nº 611 de 22 de agosto de 2007 (RORAIMA, 2007), com base nos artigos: 61, 62, 63 e 67 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que tratam da obrigatoriedade da União, Distrito Federal, estados e municípios em ofertar formação inicial e continuada para os docentes da educação básica. É mantido pelo poder executivo estadual e teve sua lei de criação alterada pela Lei nº 793/2010 (RORAIMA, 2010). As leis estaduais nº 611/2007 e nº 793/2010, assim preceitua no artigo 2º:

¹ *Convenção 169 da OIT*: No tocante aos direitos fundamentais dos povos indígenas e tribais, diz que: O direito de consulta prévia, estabelecido na 169, constitui inovação para a legislação brasileira e representa uma oportunidade para a construção conjunta de novas regras de entendimento entre povos indígenas e tribais e o Estado. Por outro lado, sua implementação pode implicar perigos oriundos da sua manipulação em detrimento dos direitos de povos indígenas e tribais (OIT, 2011).

² *Tuxaua*: o termo é decorrente de concessão de títulos honoríficos por parte do Estado. De acordo com Santilli (2001) foi a partir do regulamento das missões de 24 de julho de 1845, que foi largamente usado na região do Rio Branco. O termo foi definido a partir do contato. Atualmente é usado para o representante político da comunidade com capacidade para desenvolver intermediações das demandas de suas comunidades junto às agências indigenistas (SANTILLI, 2001).

³ *Comunidade*: termo amplamente usado na região Norte, referindo-se à aldeia ou maloca. Segundo Repetto (2008) foi introduzido paulatinamente em decorrência da estrutura da Igreja Católica (1975) por meio da Diocese de Roraima. O termo visa diminuir o vínculo clientelista que ligava os fazendeiros aos indígenas pela relação de sujeição patrão x força de trabalho. Segundo Santilli (2001), a noção de comunidade baseia-se na construção cotidiana de relações de reciprocidade entre indivíduos cuja cooperação resulta na apropriação do produto de sua atividade.

I - coordenar e ministrar cursos de qualificação e atualização profissional para os profissionais da educação;

Art. 3º

II - promover o desenvolvimento da formação continuada, visando ao atendimento das demandas profissionais por aperfeiçoamento para o trabalho, em consonância com as políticas de governo;

V - ofertar cursos de formação inicial em conformidade com as demandas existentes;

VI - certificar os estudos concluídos com êxito nos cursos de formação inicial e continuada (RORAIMA, 2007).

Desde sua criação o CEFORR oferece capacitação e qualificação para os profissionais da educação de Roraima por meio de programas, projetos federais e estaduais e também cursos planejados e elaborados pela equipe de profissionais que atuam no Centro. Sua proposta abrange cursos técnicos e de formação nas diversas áreas do conhecimento, além de formação inicial e continuada para os professores indígenas.

A partir de 2010, a lei original foi alterada e o Centro foi credenciado pelo CEE/RR a oferecer e certificar cursos em nível médio magistério, com foco na população indígena. O CEFORR apresenta uma estrutura composta por Direção Geral, Núcleo Pedagógico, Núcleo Administrativo, Assessoria Técnica, Secretaria Acadêmica e 06 Gerências, distribuídas em:

1. Gerência de Formação Indígena: planeja e executa ações de formação inicial e continuada aos profissionais da educação que atuam nas escolas indígenas;
2. Gerência de Formação Tecnológica: oferta de formação continuada que possibilite a integração das

mídias no espaço escolar, por meio da implementação dos programas TV Escola e Salto para o Futuro e realização de cursos e oficinas pedagógicas;

3. Gerência de Formação Médio Magistério: oferta de formação inicial em nível médio magistério aos profissionais da rede pública estadual de ensino;
4. Gerência de Linguagens, Códigos e Matemática: oferta de formação continuada específica nas respectivas áreas aos profissionais da educação básica da rede pública de ensino;
5. Gerência de Formação e Gestão Educacional: oferta de formação continuada na área de gestão educacional e nas áreas de conhecimento específico do currículo da educação básica; e
6. Gerência Técnica e Profissionalizante: oferta de formação técnica inicial e continuada aos profissionais da rede pública de ensino, tendo como ação principal o Programa Federal PROFORMAÇÃO (RORAIMA, 2010).

A estrutura física e pedagógica do CEFORR foi criada com o objetivo de atender todos os profissionais da educação que compõem o Sistema Estadual de Ensino, docentes e não docentes e técnicos da SEED/RR, visto que, todos os segmentos que estão a serviço da escola são importantes e devendo estar em constante processo de formação.

O CEFORR tem como objetivo a:

[...] formação que estimule um profissional engajado e comprometido, crítico e reflexivo, professor-pesquisador, considerando o currículo como o elemento de organização da formação, voltado para a profissionalização do magistério. [...] o reconhecimento social da profissão de técnico em

educação e que garantam o direito à profissionalização dos funcionários da educação em efetiva atividade (RORAIMA, 2010).

O CEFORR carrega como desafio implementar uma formação crítico-reflexiva e pesquisadora, objetivando propiciar uma reflexão da prática docente, visto que a prática se constitui em um movimento constante do aprender a aprender. O Centro oferta 02 formações para professores indígenas: o Magistério Indígena Tamí'kan e Magistério Indígena Yarapiari.

Os magistérios têm como objetivo preparar os docentes indígenas que compõem o quadro de professores efetivos ou de professores seletivados⁴ com formação mínima (nível médio), para atuar nas séries iniciais nas escolas das comunidades indígenas do Estado.

⁴ Processo pelo qual o professor passa para exercer o cargo de professor. Assemelha-se ao concurso público, com a seguinte diferença: em um processo seletivo acaba tornando-se servidor público em caráter temporário.

CAPÍTULO 2

*Marcos Teóricos sobre
Formação de Professores*

Yu, queres saber em que consiste o conhecimento? Consiste em ter consciência tanto de conhecer uma coisa quanto de não a conhecer. Este é o conhecimento.

Confúcio

MARCOS TEÓRICOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O presente capítulo concentra a pesquisa bibliográfica de cunho histórico, com abordagem qualitativa, incluindo o Estado da Arte, contextualizando a formação de professores desde suas origens, fazendo uma retrospectiva histórica dos primeiros momentos da formação de professores, sua evolução e a contribuição para o desenvolvimento das sociedades. Pesquisar a formação de professores é acima de tudo entender os acontecimentos à luz de um tempo histórico.

Para Dostoievski (1821-1881) por mais antigo que seja um tema há sempre algo a ser dito. A historicidade e contextualização sobre a formação de professores é elemento básico para a compreensão do educador do percurso histórico, da construção da identidade e a evolução da profissionalização desse ator tão importante na construção e desenvolvimento de uma sociedade.

Temática inquietante no passado e no presente para os pesquisadores da área de educação, falar sobre a formação de professores é tão antigo quanto atual. Ao longo da história esse processo vem se constituindo em um dos elementos fundamentais para melhoria da educação de qualquer país ou sociedade. Nesse sentido é profícuo conhecer a história da formação de professores para compreendê-la nos dias atuais.

No Século XVII, *Comenius* (1649) com “Didática Magna cunhada de o Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, alertava para importância e a necessidade da formação de professores. Para ele dever-se-ia “ensinar com tal certeza que seria impossível não conseguir bons resultados”. *Comenius* foi, e ainda é considerado o pai da didática, ou seja, o pai da arte de ensinar. Seu tratado é considerado a expressão pedagógica na transição da Idade Média à Idade Moderna, dando embasamento para ambos os períodos, e, ao mesmo tempo, traduzindo o término de um e o início de outro. *Comenius* foi o grande edificador do processo educativo, sendo o sistematizador do discurso pedagógico. Na didática já conseguia

relacionar os aspectos técnicos da formação com reflexão sobre a educação do homem desde a sua infância.

Para Santos e Gasparin (2012), a didática de Comenius:

[...] representa aquele momento específico em que o velho modo de ensinar se passa ao novo. Não significa, todavia, que Comênio deixe o velho e se utilize somente do novo, mas que na essência constitutiva de sua arte de ensinar há princípios de um e de outro, concomitante (SANTOS; GASPARIN, 2012, p. 41-42).

Santos e Gasparin (2014) destacam a relevância da concepção pedagógica de Comenius e sua influência até os dias atuais na formação de professores. É dele a concepção que a escola, como *locus* de ensinar, precisa se prover de bons professores, para que o aluno consiga atingir bons resultados. A atuação do professor é primordial.

Na Didática Magna *Comenius* traz o reconhecimento dos mestres e seu valor no processo de aprendizagem e na formação das crianças e jovens. Essa é uma das grandes contribuições da obra de *Comenius*, daí a relevância da mesma para educação da humanidade.

As ideias inovadoras de *Comenius* no Século XVII influenciaram e continuam influenciando a forma de ensinar até os dias atuais. Até porque ela é simultaneamente processo e tratado, ou seja, é tanto o ato de ensinar quanto a arte de ensinar.

A primeira instituição de ensino criada para realizar a formação de professores de que se tem notícia foi instituída por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres”. Sabe-se ainda que foi na Convenção Nacional de 1794, na França, que se apresentou a primeira proposta de instituir os estabelecimentos de ensino para preparar professores, que recebeu o nome de Escola Normal.

Surgiu na Alemanha, no início do Século XIX, o movimento Pestalozziano que iniciou atividades em favor da preparação de

professores para o ensino primário. Após o Desastre de Jena, em 1806, com necessidade de reconstrução da sociedade alemã, associou o ensino à salvação do povo alemão. “Foi exatamente neste momento que se organizou uma educação com bases nacionais e que privilegiava a formação de professores” (GINER, 1985, p. 16).

A Revolução Francesa, de 1789 a 1799, trouxe como um dos princípios a igualdade de direitos e, dentro do conceito de igualdade, a instrução popular. Surgindo, então, a necessidade da escola pública e, para atendimento dessas escolas, de professores preparados e qualificados. França e Itália são os países da Europa que institucionalizaram as primeiras Escolas Normais.

Ao longo do Século XIX foram criadas também as escolas na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Segundo Saviani (2009) neste período havia diferença entre Escola Normal Superior e Escola Normal Primária, desde o Século XVIII.

Já a partir desse momento se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal, simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, se destinava à formação de professores para o ensino secundário, mas, na prática, se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico (SAVIANI, 2009, p. 146).

Saviani (2009) relata que, desde o início da concepção e criação dos estabelecimentos de formação de professores, já se fazia distinção entre as escolas normais primárias e as secundárias. A primeira destinada à formação de professores que atuariam no ensino primário para instrução

das primeiras letras, com foco na leitura e escrita e em conteúdos mais generalizados e, a segunda, com cunho profissionalizante que deixava de lado os aspectos didático-pedagógicos.

Nesse sentido Tanuri (2009) afirma que:

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos da Reforma e Contrarreforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplaram iniciativas pertinentes à formação de professores (TANURI, 2009, p. 62).

Complementando, Villela (2007) esclarece ainda que:

[...] somente com a Revolução Francesa concretiza-se a ideia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, ideia essa que encontraria condições favoráveis no Século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais. Antes, porém, que se fundassem as primeiras instituições (VILLELA, 2007, p. 142).

Os acontecimentos que marcaram as revoluções francesa e industrial possibilitaram a criação e disseminação das escolas normais que vieram a se difundir pela Europa, e “quando a escola elementar se torna universal, atendendo todas as classes sociais, voltando-se ainda para todas

as faixas etárias da mais tenra infância a adultez”. Nesse sentido a importância da formação do professor toma corpo.

O Estado passa a ter influência na educação, a partir do desenvolvimento dos sistemas educacionais associados aos processos político-sociais de materialização dos estados nacionais europeus. O processo educacional toma novos rumos em função do “novo modelo de sociedade”. Em relação ao modelo de sociedade, Cambi (1999) discorre que:

Duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização na modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade (CAMBI, 1999, p. 23).

Na afirmativa de Cambi (1999) percebe-se que as instituições família e escola assumem um papel cada vez mais definitivo no novo contexto social, promovendo uma função mais imperativa na identidade educativa. Nesse sentido, a escola assume função primordial na formação do sujeito, em idade evolutiva e idade de instrução formal.

Os novos modos de produção subvertem as velhas corporações artesanais, permitindo o descobrimento e a construção de um novo mundo. A grande relevância desse momento histórico está na discussão em torno de uma instrução útil e de contribuição concreta, necessária à formação de uma sociedade mais justa e não mais aquela imposta às classes subalternas e de produtores.

Buscava-se uma instrução democrática e que respondesse aos movimentos e reivindicações dos populares durante as lutas pela reforma. A escola cresce com responsabilidade de instruir formalmente no currículo a formação pessoal, pois é uma instituição que passa a cobrir todo o percurso do sujeito, da infância à adolescência, e também o *locus* de formação das novas gerações. É interessante ressaltar que a instrução

passa a ser uma exigência, principalmente pelo invento da imprensa e pelo desenvolvimento econômico e social.

Afirma-se em pedagogia que o princípio do direito-dever de todo cidadão em relação ao estudo, pelo menos no grau elementar, e o princípio da obrigação e da gratuidade da instrução, lançando-se bases para afirmação de um conceito autônomo e responsável de formação [...] (CAMBI, 1999, p. 248).

Para os reformistas, a escola devia preparar seus alunos para as coisas do mundo e não só para as coisas de Deus. Diante da nova sociedade a formação de professores veio a se constituir em uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação da criação de um sistema educativo, o que conduz a importância que esta temática vem adquirindo nos últimos tempos, em meio aos esforços mundiais para melhorar a qualidade do ensino. Nos processos de reformas educativas ela é, então, colocada como elemento central.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMÉRICA DO SUL

A educação na América do Sul começa a acontecer para classes populares a partir do movimento liberal, que revolucionou e transformou o mundo nos séculos XVIII, XIX e XX. Esse movimento foi tão importante que ainda segue influenciando o mundo. Nesse sentido Echeverría e Lopes (2012) afirmam que:

A Europa do Século XVIII foi palco de grandes transformações e viu nascer uma nova ordem social e econômica, que se opunha ao absolutismo monárquico, num movimento que buscava romper com a visão de mundo aristocrática e feudal e que se fazia presente através de grandes revoluções, da

ascensão da burguesia e do liberalismo econômico. Foi o tempo de se despojarem as verdades religiosas e acreditar no poder da razão humana de interpretar e reorganizar o mundo. (ECHEVERRÍA; LOPES, 2012, p. 68).

Em meio a este contexto de mudanças que as escolas de formação de professores são criadas e implantadas. A rigor a criação se deu a partir do crescimento das escolas públicas e o aumento populacional das cidades metropolitanas, onde as escolas públicas nascem com papel de instruir as classes populares e os indígenas. A consolidação do processo educacional nos países da América do Sul acompanhou o ritmo de mudança socioeconômico, momento histórico em consonância com os ideais das revoluções Francesa e Industrial, por isso a necessidade de escolarização e profissionalização da população.

O modelo de colonização dos países desta região trouxe consigo as desigualdades sociais que se reproduziram na educação, assim, o acesso à educação entre as populações urbana e rural se deu com diferenciação, tendo como fatores determinantes a miscigenação da população e a influência dos colonizadores portugueses e espanhóis. O êxodo rural provocado pelas revoluções demandou a criação e institucionalização de uma escola pública, carecendo implantar a instituição denominada de escolas normais, destinadas à formação de professores.

Um breve panorama do processo de formação de professores nos principais países da América Latina: Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai, cuja seleção se deu por serem da mesma sub-região geográfica, o Cone Sul, e por vivenciarem nas últimas décadas do século XX reformas educativas da mesma natureza, além de apresentarem similitudes com o Brasil no processo de colonização. Um indicador relevante é que os quatro países apresentaram menor índice de analfabetismo nas últimas décadas, justificando-se a escolha do quarteto, em detrimentos dos demais que formam a região.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresentou no relatório (2007/2008) os índices da população alfabetizada:

Argentina (97,2%), Chile (95,7%), Paraguai (93,5%) e Uruguai (96,5%), e, dentre os vários indicadores responsáveis por esta melhoria, está o investimento desses países na formação de professores, revelando o interesse dos países em diminuir as desigualdades da população com a política de universalização da educação.

1.1 Formação de professores na Argentina

É o segundo maior país da América do Sul em extensão territorial e o terceiro em população. Sua capital é Buenos Aires. É o maior entre os que falam língua espanhola, porém, não é o maior em se tratando de falantes da língua espanhola, nesse sentido destaca-se Colômbia, Espanha e México. É um país de colonização espanhola, instituído a partir do estado sucessor do Vice-Reino do Rio Prata, colônia espanhola fundada em 1776.

[...] é considerado um país de imigrantes. A maioria dos argentinos são descendentes de colonos da era colonial e de imigrantes europeus dos séculos XIX e XX. A Argentina perdia apenas para os Estados Unidos em número de imigrantes europeus recebidos e, nessa época, sua população dobrava a cada duas décadas. A maioria destes imigrantes europeus veio da Itália e Espanha. 86,4% da população da Argentina se autoidentifica como sendo de ascendência europeia. Estima-se que 8% da população é mestiça e 4% são de ascendência árabe ou asiática. 59 No último censo nacional, 600.000 argentinos (1,6%) se autoidentificaram como indígenas (ECHEVERRÍA; LOPES, 2012, p. 03).

A Argentina constitui-se por imigrantes vindos da Europa e do Oriente Médio, além da sua população nativa, gerando grandes diferenças: sociocultural, racial e religiosa. Assim, o país se desenvolveu frente ao

multiculturalismo, o que originou a política de integração, pensada para assistir à população e sua diversidade. As contradições econômicas, políticas, filosóficas, sociais e religiosas levam o país a instituir um sistema educacional, adotando o princípio de que todos deveriam ser socializados conforme princípios neutros e universais, independente de nacionalidade, religião ou origem social.

De acordo com Echeverría e Lopes (2012, p. 03) “A educação tornou-se, portanto, o meio mais eficaz de garantir a ordem da república e integração nacional”. Assim, a escola pública na Argentina nasceu com objetivo de integrar e massificar a heterogeneidade existente no país. A constituição Unitarista de 1853 traz o papel do Estado frente à educação, colocando-a como obrigatória e gratuita, sendo um direito universal de todos os cidadãos. A partir de então, o país estabeleceu, através de leis, a profissão e formação docente.

O curso de formação de professores foi criado entre 1870 e 1941, com duração de 4 anos para atuar na formação primária, com currículo generalizado, privilegiando as metodologias e a filosofia. Ascolani e Paiva (2009, p. 22-26) dizem que “havia carência de disciplinas de conteúdos históricos e sociológicos, relativos ao fenômeno educacional”.

No início da década de 1970 as escolas normais que ofereciam formação de nível médio foram transformadas em instituições de nível superior, porém não universitárias, com a nomenclatura de “Escolas Normais Superiores”. Concomitante, foram criadas outras instituições como: institutos de educação superior, colégios superiores e escolas nacionais superiores de comércio, com oferta de ensino público e privado. Nesse contexto as universidades passaram a oferecer formação docente, destinadas quase exclusivamente para atuar no nível médio e universitário (RODRÍGUEZ, 2003).

Na década de 1990, o país aprovou a Lei Federal de Educação nº 24.295/1993, que trouxe uma transformação do sistema de ensino, garantindo a reorganização da formação docente. Em seguida é editada a Lei de Educação Superior nº 24.521/1995, que complementou e regulamentou as mudanças contidas na lei anterior, cujos objetivos são:

Preparar e capacitar os professores para um desempenho eficaz em cada um dos níveis e modalidades do sistema educativo; Aperfeiçoar os docentes de forma permanente sob os pontos de vista científico, metodológico, artístico e cultural; Formar investigadores e administradores educativos; Formar o docente como elemento ativo de participação no sistema democrático; Fomentar o sentido responsável do exercício da docência e respeito pela tarefa educadora (ARGENTINA, 1993).

Em relação ao perfil de egressos na formação inicial, a legislação determinou como competências necessárias para a atuação docente: o domínio dos conteúdos básicos e a respectiva contextualização; a fundamentação teórica na prática docente embasada nas concepções éticas e sociais do conhecimento, relacionando à escola e à educação; as habilidades éticas e técnicas, mediante as relações institucionais e pessoais; e, a capacidade de participar da construção e implementação do Projeto Educativo Institucional.

Bem como a capacidade de fazer a inter-relação com o contexto social da escola, analisar e interpretar os resultados para melhorar a qualidade das aprendizagens; o desenvolvimento de aquisição, sistematização, análise de informação, de resultados de inovações, de investigações e de bibliografia atualizada, considerando as temáticas e a prática pedagógica.

Com esta reforma as instituições formadoras passam a ser: Escolas Normais, Institutos de Ensino Superior, Institutos Provinciais de Formação Docente, Institutos Terciários de Formação Docente e Técnica e Universidades. Em relação à organização curricular está constituído em três níveis de concretização curricular, nacional, jurisdicional e institucional e os conteúdos estão distribuídos nos “campos” de Formação Geral, Formação Especializada e Formação de Orientação.

Observa-se ainda que a legislação determinou a seguinte tipologia para a formação docente: formação inicial docente (titulação docente), capacitação, aperfeiçoamento e atualização de docentes em serviço,

capacitação pedagógica dos graduados não docentes e capacitação dos graduados para novos papéis profissionais.

1.2 Formação de professores no Chile

O Chile, cuja capital é Santiago, é mais um país colonizado pelos espanhóis. Sua conquista se deu em 1520, no período de missão de circunavegação de Fernando de Magalhães. Por ocasião da conquista do território chileno, contava com uma população de mais de um milhão de indígenas, sendo um dos últimos territórios a ser povoado na América Latina.

A colonização do Chile aconteceu a partir 1536 e foi gerida pelo espanhol Diego de Almagro, sócio de Francisco Pizarro na conquista do Peru. Com a independência do país em 1818, o general O'Higgins ficou no poder até 1823, contudo, foi obrigado a abdicar, provocando uma instabilidade política que durou até 1833 quando foi promulgada a Constituição Conservadora de 1833.

Envolto no fenômeno da independência, o Chile começou a desenvolver seu sistema de educação pública em meio também ao processo de guerras civis na América do Sul. O educador argentino Sarmiento, que se exilou no Chile, liderou a criação da Escola Normal de Preceptores em 1842, que se configurou como a primeira academia institucional de formação de professores do país, que acabou servindo de modelo de formação para professores na América espanhola.

De acordo com Ávalos (2003), a primeira instituição voltada para formação docente foi a Escola Normal de Preceptores criada em 1842, tendo como precursor o educador argentino Domingo Faustino Sarmiento, baseado na École Normale Française. Em seguida, no ano de 1854, a Igreja implantou a primeira escola normal exclusiva para mulheres, mantida pela Congregação de Freiras do Sagrado Coração de Jesus.

A partir de 1889 foi instalado o Instituto Pedagógico, vinculado diretamente da Faculdade de Filosofia e Humanidades da Universidade de

Chile, porém, somente em meados do Século XX, foram criadas as instituições: Universidade de Concepción, a Escola de Pedagogia da Universidade Católica de Chile, Escolas de Pedagogia e Faculdades de Educação nas universidades Austral de Valdivia, Católica de Valparaíso e Católica do Norte, todas voltadas para formação docente. Simultaneamente, em 1943 o Ministério de Educação criou o curso Pedagógico Técnico, destinado à formação de professores para o ensino técnico-profissional. Essas instituições formavam docentes para atuar no ensino médio.

Verifica-se que o sistema educacional sofreu retrocesso no período do militarismo instalado no país, quando os cursos de formação docente deixaram de ser uma graduação, como afirma Núñez (2002, p. 96):

Entre 1980 e 1981 os cursos de formação de professores foram decretados “não universitários”, tirando-os da jurisdição universitária e foram reestruturados em Academias Superiores ou Institutos Profissionais. O Instituto Pedagógico, que formava professores para o ensino médio, foi separado da Universidade de Chile e convertido também em Academia.

Ao final do período da ditadura militar os cursos de formação docente reintegraram-se a categoria universitária, em decorrência da Lei orgânica Constitucional de Ensino aprovada em 1990, segundo Ávalos (2003), cuja formação docente tem por objetivos: apoiar a formação de docentes em universidades estrangeiras, gerar ações para que os docentes se apropriem da Reforma Curricular e criar novas propostas de formação inicial, estimulando as inovações institucionais na formação docente.

Como perfil da formação inicial, o professor necessita ser responsável pelo sucesso de aprendizagens dos alunos, orientar o ensino com aprendizagens significativas, entender a diversidade existente dos alunos, construir projetos e modificar componentes curriculares,

desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe, utilizar metodologias inovadoras e dinamizar as atividades complementares.

O sistema de formação é composto por: universidades conhecidas como tradicionais antigas e derivadas, universidades privadas autônomas, universidades sob supervisão, institutos profissionais autônomos e institutos profissionais sob supervisão. Para ingresso o postulante necessita apresentar certificado do ensino médio e submeter-se a uma prova de seleção.

O currículo para formação inicial decorre da autonomia das instituições formadoras, porém, está estruturado nas seguintes áreas: Área de Formação Geral (AFG), Área de Formação Profissional (AFP) e Área de Especialidade (AE). Observa-se ainda a existência do estágio profissional, como forma de garantir as habilidades necessárias para o desempenho da profissão.

1.3 Formação de professores no Uruguai

O Uruguai está localizado ao sudeste da América do Sul. Calcula-se que 88% e 94% da população são de ascendência europeia ou mestiça. Faz fronteira com o estado brasileiro do Rio Grande do Sul e com a Argentina. É o segundo menor país da América do Sul. A região foi habitada por índios charruas, guaranis e chanaés até o século XVII.

A Colônia foi criada em Soriano, em 1624, pelos espanhóis. Historicamente, a Colônia do Sacramento é o assentamento europeu mais velho do Uruguai, fundada pelos portugueses em janeiro de 1680.

No ano de 1777, com o Tratado de Santo Ildefonso, a Colônia virou domínio espanhol. A cidade de Montevidéu, sua capital, foi fundada pelos espanhóis no século XVIII como uma fortaleza militar. Tornou-se independente do Império do Brasil entre 1810 e 1828, após guerras que abrangeu Espanha, Portugal, Argentina, além do próprio Brasil.

No contexto da América Latina foi o primeiro país a implantar a educação primária, com caráter universal, obrigatório e gratuito, com base

no modelo de sistema centralizado e com cobertura para todo o país. A formação de professores para atuação primária teve início com a Reforma Nacional do Sistema Educativo Nacional na década de 70, ainda no século XIX, tendo como principal articulador do processo José Pedro Varela, que foi discípulo de Domingo Faustino Sarmiento. E a formação de professores para educação média se inicia em 1950, no Instituto de Professores “Artigas” (IPA).

A formação de professores de Educação Primária inicia-se junto com a Reforma Fundacional do Sistema Educativo Nacional, na Década de 70 do Século XIX, sendo seu principal impulsor José Pedro Varela (discípulo de Domingo Faustino Sarmiento). A formação de professores para Educação Média se inicia em 1950, no Instituto de professores “Artigas” (IPA.), criado sob o impulso do Dr. Antonio María Grompone (RODRIGUEZ, 2008, p. 122).

A Escola Normal foi implantada em 1885, culminando com a inauguração dos institutos normais de Montevideu, tornando um marco no processo de profissionalização da carreira docente, conforme Caraballo (2004). Já em meados do Século XX fundou-se o IPA em Montevideu, em um modelo direcionado para uma elite de docentes titulados, inspirado no modelo francês.

No período da ditadura militar, na Década de 1970, considerou que os professores formados no IPA fluíam de uma ideologia perigosa, o que levou o governo militar a criar 21 institutos de formação docente no interior do país, com o objetivo de descentralizar a formação docente da capital. Assim, os institutos de formação docente do interior passam a ser responsáveis pela formação integral dos professores que atuam no ensino fundamental e formação parcial para os professores que atuam no ensino médio, com cursos chamados “tronco comum”, sem formação específica.

O país tem atingido a demanda de professores habilitados para as séries iniciais, entretanto, a formação docente para o ensino médio ainda

não foi sanada. Segundo Observatorio de la Educación Iberoamericana (OIE), em 1997 só a metade dos professores de Montevideu tinha título docente, entretanto, no interior, as proporções desciam a um para cada cinco (OIE, 2016). Ainda nos anos 1990 o Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de Educação Pública promove uma Reforma Educativa, instituída nos pilares de qualidade e equidade, cuja formação docente passa a ocorrer de duas formas: formação inicial de professores para o ensino médio e capacitação em serviço.

O novo modelo de formação está alicerçado nos objetivos: fortalecimento técnico da formação inicial, promoção da capacitação em serviço e melhoramento gradual das condições do trabalho docente. Isso proporciona um perfil da formação inicial pautado no docente capaz de selecionar os conhecimentos “geradores” voltados para as competências básicas e desempenhos docentes produtivos, criativos, analíticos e críticos, com ênfase nas ideias e teorias que fomentem a organização e construção de novos conhecimentos.

As instituições voltadas para formação docente são: Institutos de Formação Docente (IFD), localizados no interior do país para professores que atuam no ensino fundamental e médio; IPA, para formação docente atuar no nível médio; Instituto Nacional de Ensino Técnico (INET), cuja formação está direcionada aos professores com atuação no ensino técnico; Centros Regionais de Formação de Professores (CERP); Instituto Superior de Formação Física, que depende do Ministério dos Esportes e universidades.

O período de duração dos cursos varia entre três e quatro anos de formação e a organização curricular encontra-se fundamentada nos projetos pedagógicos dos cursos que formam professores para ensino fundamental, médio e técnico-profissional, abrangendo um tronco comum análogo, constituído por disciplinas da área pedagógica e as disciplinas específicas da respectiva formação. Além do estágio, de acordo com as etapas de ensino que o docente atuará, assim estabelecido:

O Plano Nacional Integrado de Formação Docente - Plan 2008 - inclui todas essas opções de formação,

aspirando a estabelecer critérios e níveis comuns, mas respeitando as especificidades. É por isso que ele está estruturado em três grandes blocos: Núcleo Profissional Comum, Formação disciplinar específica e Didática-Prática Docente. Esta atravessa toda a formação desde o primeiro ano do curso (RODRIGUEZ, 2008, p. 126).

Observa-se que Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai têm na história de sua educação as influências europeias, principalmente no modelo francês, país responsável pela disseminação da escola pública e da necessidade de formar professores para educar a sociedade daquele momento. Confirmando este pensamento tem-se a fala de Gallo (1998) em seu texto “A Educação Pública como Função do Estado”:

Revolução Francesa é a grande desencadeadora do terceiro tipo de educação pública, a nacional, que tem por objetivo a formação do cidadão, constituindo-se numa instrução cívica e patriótica do indivíduo, com um caráter popular, elementar e primário. O quarto e último tipo, a educação pública democrática, é ainda, de acordo com Luzuriaga, o desenvolvimento natural da anterior, marcada pelo crescimento da participação popular nas tomadas de decisão, processo que se estende do século dezanove ao vinte. Esse quarto e último tipo de educação pública teria por meta a formação do homem completo, independentemente de sua posição econômica; apresenta um caráter humanizador e aculturador, procurando levar um maior nível ao maior número de homens possível (GALLO, 1998, p. 01).

A história demonstra que as raízes da educação na América Latina, bem como as políticas de formação de professores, têm sua genealogia nas revoluções que transformaram o mundo, sendo também

resultado da colonização sofrida por eles. Os avanços promovidos pela Revolução Industrial na América têm eco com a exigência pela instrução intelectual da população.

1.4 Formação de professor no Paraguai

O Paraguai é um país que faz limites ao norte e oeste com a Bolívia, a nordeste e leste com o Brasil e a sul e oeste com a Argentina. Tem como capital, Assunção, uma área geográfica de 406.752 km², uma população estimada em 6,5 milhões de habitantes e sua economia está alicerçada na pecuária, agricultura e mineração.

O país apresenta diferenças significativas em relação às outras nações latino-americanas, no tocante a cultura, sua língua nativa e oficial é o guarani, que permanece fluente até os dias atuais, embora tenha a influência do castelhano, também falada por seus habitantes. Santos (2003, p. 76) afirma que: "Hoje o Paraguai, destruído no século passado, guarda como marca da experiência libertária o fato de todos os paraguaios usarem o guarani como língua de comunicação familiar". A população Paraguaia identifica-se como mestiços, que reflete os anos de miscigenação entre os diferentes grupos étnicos do país.

O Paraguai tornou-se independente da Espanha em 15 de maio de 1811, sem luta, nem guerra. O Dr. José Gaspar García Rodríguez de Francia governou o país até sua morte, ocorrida em 1840. No período em que governou, Dr. Francia fechou o Paraguai para o resto do mundo, não mantendo relações com nenhum país e proibindo a emigração e a imigração.

Entre los próceres de mayo, se encontraban algunas de las mentes más preparadas de toda la provincia y, a pesar de haberse formado integramente em las aulas coloniales, eram completamente adeptos a las ideas politicas de la revolución Francesa y a los pensamientos rusionianos que las inspiraban com

relación a educación del Pueblo (PINEDA, 2012, p. 14).

No século atual a educação primária é obrigatória com duração de nove anos e o secundário tem duração de três anos. O país apresenta uma taxa de escolaridade primária líquida nas últimas décadas de 88%. Embora os números oficiais de registro sejam elevados, a taxa de evasão escolar também é alta. Mais de 90% da população é alfabetizada.

O modelo educacional do Paraguai no período colonial segue os moldes do ocorrido em toda América Latina “uma formação de uma prática jesuítica da educação para os índios, inspirado na cosmovisão medieval entre o bem e mal: ‘la educación oficial y la que partia de las ordens religiosas tenían destinatários bem definidos’ (PINEDA, 2012, p. 13).

Com as revoluções o país instituiu uma política de educação primária, a partir da demanda oriunda do êxodo rural e das novas ideias de liberdade e igualdade de direitos. O governo lança o primeiro plano de instrução pública da atual sociedade pós-independência, sendo reaberto o Seminário Conciliar, que deveriam ter mais cátedras e os pais tinham obrigação de enviar seus filhos à escola. A educação primária se estendia em saber ler, escrever e contar.

A Convención Nacional Constituyente de 1870 do período transitório, em seu capítulo I, artigo 8, trazia o direito a educação, como uma obrigação do estado, principalmente a primaria. Lá educación primaria será obligatoria y de atención preferente Del gobierno, yel congreso oirá anualmente los informes que este respecto presente el ministerio ramo para promover por todos los médios posibles lan instrucción de los ciudadanos (PINEDA, 2012, p. 10).

Diante desse contexto são institucionalizadas as escolas preceptoras, posterior às escolas normais no país e, em 1903, entra em vigor o regulamento das escolas normais e, dessas instituições, saíram a prática de todos os professores que educariam as gerações seguintes de paraguaios.

Em 1870, meio a um país devastado pela guerra, o governo provisório ordenou estabelecimentos das escolas de primeiras letras e a obrigatoriedade da assistência das crianças pelos centros educativos e é criada a escola para moças, dirigida por Rosa Penã Gonzalez, responsável pela formação das primeiras professoras do país.

Segundo Duarte (2011) a reforma educativa no Paraguai deve ser entendida dentro da agenda educativa dos países latino-americanos, que, na década de noventa, tiveram um denominador comum: a reforma de seus sistemas educativos. No final do período da ditadura, precisamente na década de noventa, o país promoveu a reforma educacional, objetivando mudanças profundas, introdução de novas teorias de acordo com a realidade social instalada, ou seja, preparar os indivíduos para que possam conviver com uma forma social chamada democracia.

A Lei nº 1.264, promulgada em 1998, estabeleceu os princípios gerais para a educação pública e privada do Paraguai, outorgando à educação o gerador prioritário para a consolidação da democracia, equidade e a abertura de novas oportunidades aos cidadãos. Até o final da década de sessenta, para Rivarola (2000), a educação trazia influência das características históricas, com acentuado predomínio das escolas localizadas em zonas rurais ou semiurbanas, elevadas taxas de repetência e evasão, diferença de qualidade entre as escolas rurais e urbanas, restrita oferta do ensino médio, alta concentração de recursos na Capital, diferença por gênero no acesso e retenção na escola, forte proporção de profissionais não qualificados, escassa atenção as modalidade linguísticas da população escolar.

Essas características eram resultado dos condicionamentos estruturais do país, com setor produtivo essencialmente agrário, precário crescimento urbano, dinâmica política e social centralizada em Assunção, dentre outros. O conjunto de fatores refletia diretamente na educação,

restringindo a condição de baixo nível de escolarização. Nesse contexto, Duarte (2011) pontua o analfabetismo, a pobreza, a mentalidade arcaica e sentimento de impotência da sociedade que não se manifestava para reclamar seus direitos e melhores condições de vida, pois não os conhecia.

A partir de 1974 o Paraguai adotou um sistema de formação de professores não universitário de nível superior, objetivando o desenvolvimento da formação, experiência e pessoal dedicado à educação, que até o início dos anos 90 ocorreu grande heterogeneidade na formação direcionada aos professores em exercício, garantindo a respectiva diplomação por meio dos institutos de formação de professores e universidades. A reforma educacional teve início com o advento da Lei de Educação e da Lei de Ensino Superior, a qual determina que a formação docente seja realizada pelas universidades, faculdades e outras instituições de ensino superior.

A reforma traz como objetivos: fortalecer a convivência democrática e elevar a competitividade da força de trabalho com redução da pobreza, fortalecer o país com profissionais da educação com condições favoráveis a melhorar a qualidade da educação, integrar as ações de formação docente inicial e contínua, elevando o nível de educadores do país, promover formação docente continuada, assegurando integração entre educação e as constantes mudanças sociais, formar educadores com experiência adequada no domínio do conhecimento, a criatividade, a autonomia crítica e o espírito de investigação.

Associado também a esses objetivos: promover a formação continuada para desenvolver competências, habilidades e estratégias gerais de construção e apropriação do conhecimento interdisciplinar, associando à prática pedagógica e promover atividades curriculares multidisciplinar, transferindo as abordagens para sala de aula.

A estrutura organizacional para a formação docente está voltada para avaliar seu conhecimento diante da construção e reconstrução adquirido durante o processo de formação, avaliar o papel da interação e trabalho em equipe na socialização, construção e desenvolvimento do currículo, refletir sobre suas práticas docentes, apropriar-se dos principais referenciais teóricos que lhes permitem analisar, resignificar, transformar,

orientar e projetar suas práticas, assumindo um caráter científico no exercício da docência.

A política de governo para formação docente está estruturada no sistema de ensino com programas de formação inicial de professores, formação continuada específica e profissional. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) é a instância máxima de poder para definir e desenvolver políticas de educação e cultura e aprovar projetos, planos e programas a serem aplicados em todo o sistema nacional.

Os entes federados possuem autonomia para criar ou fechar as instituições de ensino, conforme os regulamentos e leis específicas, bem como orientar e projetar as práticas docentes, entretanto, o financiamento da educação depende, acima de tudo, do Orçamento Geral da Nação.

O perfil da formação inicial busca, em princípio, as práticas e valores que mostram a consciência cívica e convivência democrática, sensibilidade e responsabilidade para a preservação, recuperação e atualização dos recursos do meio ambiente e social, compromisso de conservação e preservação do patrimônio cultural, demonstração de sentimentos de autoaceitação, permitindo interagir com os outros, garantir o desenvolvimento do multilinguismo e multiculturalismo paraguaio e reforçar o bilinguismo como o fundamento e o núcleo da identidade nacional.

O sistema educacional adota a pesquisa, atitudes humanista e científica para promover a reflexão com soluções alternativas para o problema identificado, implementação de um currículo filosófico, científico e educacional, garantia do emprego fluente da língua guarani e castelhano em sua comunicação oral e escrita, habilidade em lidar com estratégias de ensino diversificada, capacidade para exposições de se relacionar, adaptar, desenvolver com criatividade utilizando recursos para a aprendizagem e finalmente galgar a capacidade de planejar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem diante da observação, diagnóstico e inovação educacional.

O currículo inicial para formação docente é constituído nos aspectos: básico, organização formal, estrutura geral e formação profissional. A formação em serviço é realizada de forma continuada,

especialização na área educacional voltada para avaliação, currículo, orientação ou administração, e profissional, que se destina a fornecer um grau de ensino para os solteiros que estão servindo como professores e profissionais de formação de professores.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A educação no Brasil Colônia se apresenta com caráter de formação religiosa, tendo como maior agente de expansão a Igreja Católica do novo mundo, além do que, foi usada como instrumento de catequização dos “selvagens”. Um período denominado de “alfabetização pela fé”, realizado pelos primeiros jesuítas que chegaram ao Brasil em missão “civilizatória”.

2.1 Educação na Colônia

Enquanto a Europa vivenciava grandes transformações, o Brasil ainda vivia sua colonização (1500 a 1822). A educação sofreu as influências desse processo durante os primeiros 200 anos e a educação formal foi realizada pelos jesuítas.

A colonização portuguesa no Brasil se materializou com exploração, povoamento, assolação e conquista dos povos indígenas do novo mundo. A educação no período colonial (1500 a 1822) era voltada para catequizar e civilizar o novo território descoberto, porém, essa educação tornava-se onerosa, pois precisava atender de forma completa, com alimentação, hospedagem e remédios para os “selvagens”.

A Companhia de Jesus tinha como princípio formar um exército de soldados da Igreja Católica capazes de combater a heresia e converter os pagãos, apresentando desse modo características de uma

milícia. Para atingir seus objetivos, os jesuítas - soldados de Cristo - deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios e os pecados e purificá-los contra o mal (AZEVEDO, 1996, p. 08).

A educação na qual os índios foram submetidos foi à chamada "catequese", promovida pelos missionários jesuítas que vinham ao novo país difundir a crença cristã entre os povos pagãos. Sem recursos para continuar promovendo a "civilização" com a "educação" dos indígenas, a colônia cria, em 1564, a primeira escola para brancos por determinação da coroa portuguesa, na Bahia, destinada aos órfãos dos portugueses e filhos da elite colonial, sendo estruturado em regime de internato.

As escolas apresentam pedagogia consolidada e bem estruturada, tendo os jesuítas como os responsáveis pela educação, em 1599, mas as instituições escolares da época sofrem com a carência de professores.

O território a ser conquistado era imenso com poucos para fazer o trabalho, era preciso que viessem professores de Portugal e, como a viagem era longa, os professores levavam certo tempo para chegar ao novo continente e, quando não, muitos morriam a caminho, gerando carência de professores para atuar nas escolas implantadas. Em 1777, o poder político dos jesuítas foi questionado pela coroa portuguesa, bem como seu modelo pedagógico de formação do homem.

O Marquês de Pombal expulsa a congregação do novo continente. "[...] a educação passa a ser regida pelas leis vindas de Portugal através das Reformas Pombalinas, legitimadas pela Legislação Pombalina, conceituada como peças legislativas que foram idealizadas, elaboradas e expedidas durante D. João V" (MENEZES, 2009, p. 07).

Os jesuítas permaneceram no Brasil por 210 anos, entre o século XVI e XVII, tidos como os grandes educadores da Colônia e a sua expulsão significou para o país a desconstrução do sistema educacional vivenciado em dois séculos, que, de acordo com Ribeiro (1995, p. 20):

A atuação jesuítica na Colônia pode ser compreendida em duas fases distintas: a primeira corresponde ao período de adaptação e construção de seu trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos. Já a segunda fase, que corresponde ao segundo século de sua atuação, foi um período de grande desenvolvimento do sistema educacional implantado no primeiro período, ou seja, foi a fase de consolidação de seu projeto educacional.

Não se pode esquecer que era a educação do momento e que atendeu a um contexto social e histórico. A expulsão dos jesuítas não promoveu uma ruptura de todo modelo da educação e escolas existentes, pois ao longo dos anos foi se formando uma massa significativa de tios-padres, capelães de engenho. Estes, por exigências e ausências de outros, foram exercer a função de mestres-escolas e/ou preceptores dos filhos da aristocracia da época, de modo que não ocorreram maiores mudanças na concepção pedagógica da escola, em função de seus executores procederem de formação eminentemente religiosa.

Seguindo o modelo europeu criou-se no Brasil às escolas seminários (1759 a 1822) e, mesmo com a saída dos jesuítas, deu-se continuidade às atividades de instrução conforme o modelo pedagógico dos jesuítas, o que significou uma instrução voltada para formação cristã. Assim, mesmo os jesuítas fora do país, eles continuaram influenciando no modelo de escola e na formação dos professores.

Tentando romper com o modelo jesuíta e minimizar a falta de professores para atendimento da demanda, o governo de Pombal criou as aulas régias e um número significativo de professores se habilitou a ministrá-las. O sistema de aulas régias foi instituído no Brasil pelo Marques de Pombal, ministro de Estado Português.

A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande

influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livros (FALCON, 2009, p. 423-424).

No modelo de aulas régias os professores usavam suas casas para ministrar as aulas aos alunos. Eram aulas autônomas e desarticuladas em que os alunos poderiam frequentar a disciplina que os interessava, contanto que escolhessem apenas uma cadeira, pois, em função das carências de professores e da variedade de ofertas, as aulas régias aconteciam somente nas principais vilas do país.

De acordo com Falcon (2009) os professores régios da Colônia, nomeados na década de 1760, foram designados para realizar suas atividades primeiramente na Bahia e em Pernambuco. Na década de 1770 alguns já ministravam aulas em outras capitânias.

As escolas populares foram criadas nas províncias mais populosas que atrairiam os jovens que viviam nas regiões vizinhas. “Na capitania mais urbanizada Minas Gerais pelo menos trinta e quatro localidades - entre vilas, arraiais e a cidade de Mariana - tinham aulas régias de primeiras letras e de gramática latina desde a década de 1780” (FALCON, 2009, p. 68).

No início foram ofertadas aulas régias apenas para meninos e a partir de 1790 D. C. Maria I incluiu as meninas. Para as classes populares o método de ensino foi mútuo, baseado no modelo Lancasteriano, onde um contingente maior era instruído ao mesmo tempo e a baixo custo.

O modo de produção e a modernização econômica e cultural vigente no mundo influenciaram no modelo de educação e nas escolas. Aos poucos o país vai abandonando a concepção da ideologia religiosa e introduz a ideologia liberal, leiga e autônoma. “Havia uma necessidade de se construir uma identidade nacional e instruir o povo para habilitá-lo a votar. A educação deveria contribuir para consolidação destes objetivos” (SEVERINO, 1997, p. 78).

No Brasil Colônia somente o governo central tinha o poder de criar escolas e esta prerrogativa foi do Império à República. As províncias

ficaram com o papel de criar as escolas normais e, assim, em 1835 foi fundada uma das primeiras de nossas Escolas Normais, em Niterói e, em 1842, a da Bahia.

Saviani (2009), estudioso da história da educação brasileira, faz uma explanação cronológica das primeiras escolas normais implantadas no país, desde seu descobrimento.

Quadro 1 - Enredo histórico

1835	Na Província de Minas Gerais já em 1835, luta-se pela consecução de uma Escola Normal. Em 1879, o Presidente da Província de Minas Gerais, Roberto Horta, informa à assembleia Legislativa: “Conta a Província atualmente com cinco Escolas Normais: a da capital e a de Campanha funcionam desde 1872; a de Diamantina instalada no presente ano, e as Paracatu e Montes Claros que só poderão funcionar no ano próximo.
1846	A Província de São Paulo, considerada a primeira em instrução, estabelece, em 1846, sua primeira Escola Normal, instalada em 1847; e, em 1867, apesar de tudo, é surpresa esta Escola Normal, a única da Província de São Paulo.
1873	Na Província do Espírito Santo, a reforma da instrução primária, em 1873, manda criar uma Escola Normal. Na Província do Rio Grande do Norte, a Escola do Normal é instalada em 1874, enquanto, na Província do Amazonas, em 1882.

Fonte: Saviani (2009, p. 07).

A expansão populacional das províncias de Niterói, Bahia, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Norte provocou a criação das primeiras escolas normais. A instituição das escolas primárias gerou a necessidade de professores para atendimento de uma população analfabeta e que precisava aprender a ler e escrever.

A institucionalização das Escolas Normais está relacionada à institucionalização da educação pública, principalmente a implantação das

escolas primárias ou de primeiras letras criadas pela Lei de 15 de outubro de 1827, que estabelecia a criação das escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares com maior contingente populacional do Império.

2.2 Educação no Império

O período de 1822-1889 é marcado pela chegada da família real portuguesa para o Brasil e também pela Proclamação da Independência por D. Pedro I. Depois da independência em 1822, foram criadas no país duas faculdades de Direito, uma em São Paulo, outra em Recife, sendo destinada à burguesia para que formasse os filhos para assumir os altos cargos da administração pública, na política e no jornalismo brasileiro.

Em 1824 foi outorgada a primeira constituição brasileira, nela foi instituída a educação primária como gratuita para todos os cidadãos. A Constituição Imperial trazia o princípio da instrução gratuita para todos no ensino primário e decretava como competência da Assembleia Legislativa o direito de legislar sobre a instrução pública das províncias.

Contudo, este princípio não foi respeitado e o império termina com mais de 14 milhões de habitantes, ou seja, cerca de 85% desta população de analfabetos. Neste período foram criados os quatro graus de instrução ginásios e academias, pedagogia e liceus. Em 1837, foi criado no Rio de Janeiro, o Colégio Pedro II sendo responsável pela educação secundária.

O império trouxe propostas educacionais inovadoras para seu tempo, porém não se concretizaram, de forma que as ações traçadas para educação não se efetivaram em função da ausência de concepção de sistema educacional.

De forma que o período do império é marcado pelo ideal de organização de uma educação nacional e uma educação elitista, para os nobres educação era um direito de quem tinha posses e não da grande população.

De acordo com Manacorda (2006, p. 221), o método Lancaster (1789) implantado para suprir a falta de professores, permaneceu no cenário brasileiro por 15 anos. Conforme o autor é o que teve de melhor em relação à educação no Brasil Império.

Foi através deste método que as crianças em processo de alfabetização passavam a ter noção da leitura, do cálculo, da escrita e do catecismo. Fávero (1996, p.67) explica que o método consistia em colocar 100 alunos para serem atendidos por um professor, e, este escolhia entre os melhores alunos, aquele que poderia ser o decúrio (nome dado ao serviço de monitor) de uma turma de 10 alunos.

Em 1834 é expedido o Ato Adicional, emenda constitucional que trouxe algumas alterações ao texto constitucional sendo uma delas “transformar em Assembleias Legislativas Provinciais com poderes para legislar sobre organismos sociais, dentre eles a instrução pública em nível primário e secundário” (TANURI, 2000, p. 63).

O Ato Adicional trouxe uma importante contribuição para educação do país, pois, por meio dele foram criadas as primeiras escolas normais do país. Tanuri (2000, p. 63) confirma: “[...] as escolas normais brasileiras fizeram parte dos sistemas provinciais”.

2.3 Educação na República

Ao proclamar a República o Brasil assumiu o federalismo e o poder centralizado na pessoa do imperador foi dividido entre o presidente e os governos estaduais. Esse momento se caracterizou “pelo desenvolvimento da indústria, pela reestruturação da força de trabalho - não mais escrava - pelas greves operárias e pela Semana de Arte Moderna”.

A República sofreu influências das transformações econômicas e sociais que vinham ocorrendo na Europa. Em relação à educação, somente a do Rio de Janeiro ficou a cargo da união e os estados assumiram a responsabilidade de oferecer o ensino à população. Nesse período foi

criado o Ministério da Educação e Correios e Telégrafos. Na sequência textual será retratado o panorama da educação, a partir da Proclamação da República, as influências e transformações que o Estado implementou com a advento republicano.

2.4 Primeira República

Em 1889 acontece o golpe militar, liderado por Marechal Deodoro da Fonseca que põe fim ao período do império. Com a República deu-se o fim da escravidão, a guerra do Paraguai e também a negativa de apoio da igreja, bem como a rejeição da elite (cafeicultores) do país ao Estado Imperial. Esses acontecimentos trouxeram consequências para o novo governo.

Com o surgimento da República, o Ministério da Educação e Correios e Telégrafos foi criado, contudo Correios e Telégrafos consumiam a maior parte do orçamento. Após dois anos foi atrelado ao Ministério da Justiça.

Nesse período foi promulgada a 1ª Constituição da história da República, em 24 de fevereiro de 1891, de caráter democrático e liberal, baseada no modelo norte-americano, adotando princípios federalistas, promovendo as antigas províncias a estados e estabelecendo o modelo presidencialista.

No artigo 35, a Constituição Federal de 1891 criava os institutos de ensino superior e secundários nos estados, sendo a União responsável por criar e controlar o ensino secundário e a instrução em todos os níveis na capital federal.

De acordo com a Constituição os estados seriam os responsáveis por criar e controlar o ensino primário e profissionalizante, que naquele período era formado pelas escolas normais e escolas técnicas. Depois da promulgação da Constituição inúmeras reformas foram implementadas, visando minimizar as dificuldades e conflitos advindos da dualidade de controle.

A Constituição não deixou claros os papéis da União e dos estados. Para União ficou a educação secundária e superior, níveis que somente a elite do país tinha acesso. Aos estados coube à educação primária e profissionalizante, porém os recursos eram poucos e não possibilitavam cuidar nem de um, nem de outro.

Visando desconstruir a dualidade veio à reforma de Benjamin Constant, pautada nos princípios da liberdade e laicidade do ensino, bem como a gratuidade da escola primária:

Os princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira. Uma das intenções desta Reforma era transformar o ensino em formador de alunos para os cursos superiores e não apenas preparador. Outra intenção era substituir a predominância literária pelo científico (CUNHA, 2014, p. 01).

Nesse sentido é importante conhecer os principais acontecimentos deste momento republicano, os quais provocam inúmeras reformas durante o período de 1902 a 1940, as quais foram identificadas no quadro 2, disposto na página seguinte como uma síntese desta evolução, com o título de “Acontecimentos e reformas”.

As reformas ocasionadas pela constituição liberal democrática pereceram. Não demorou, de modo que Getúlio Vargas fechou o Congresso Nacional e deu início à ditadura do Estado Novo, governo de caráter repressivo, centralizador e corporativista. “No ano 1937 foi outorgada uma nova constituição que, na prática, representou um passo atrás em relação à Constituição de 1934 em matéria educacional” (SAVIANI, 2007, p. 68).

Quadro 2 - Acontecimentos e reformas

1902	São criadas, em São Paulo, as Escolas de Comércio Álvares Penteado e do Mackenzie College. São Ministros da Justiça e Negócios Interiores, no Governo Rodrigues Alves: José Joaquim Seabra e Félix Gaspar de Barros e Almeida.
1906	É Ministro da Justiça e Negócios Interiores, no Governo Afonso Pena: Augusto Tavares de Lyra.
1911	Surge a Lei Orgânica de Rivadávia Correia, estabelecendo o ensino livre e retirando do Estado o poder de interferência no setor educacional.
1914	É fundado o Centro de Estudos Sociais por José Oiticica e Fábio Luz. São Ministros da Justiça e Negócios Interiores, no Governo Venceslau Brás: Carlos Maximiliano Pereira dos Santos e Augusto Tavares de Lyra (interino).
1915	Conclui-se que a Lei Rivadávia Correia não poderia continuar. A Lei do Ministro Carlos Maximiliano reoficializa o ensino
1920	Sampaio Dória realiza em São Paulo uma reforma tentando reconduzir a educação para novos métodos de ensino. O percentual de analfabetos no país referente a todas as idades é de 75% e na população de 15 anos e mais é de 65%.
1922	O educador Carneiro Leão inicia uma reforma educacional no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. José Augusto publica "Eduquemo-nos".
1923	O educador Lourenço Filho inicia um movimento de renovação educacional com a reforma realizada no Estado do Ceará.
1924	É criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), por Heitor Lira, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Sússekind de Mendonça, Delgado de Carvalho, entre outros. Contando com o apoio da Força Pública Estadual, eclode em São Paulo a Revolução Paulista que conspirava contra o governo de Artur Bernardes.
1925	O educador Anísio Teixeira realiza uma reforma educacional no estado da Bahia, através da Lei 1.846. Através da Reforma Rocha Vaz é introduzida a cadeira de Instrução Moral e Cívica, como forma de combater o protesto estudantil contra o governo de Artur Bernardes.
1927	O educador Francisco Campos realiza no Estado de Minas Gerais uma reforma educacional. Realiza-se a primeira das Conferências Nacionais de Educação, em Curitiba, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Por iniciativa de Francisco Mendes Pimentel é criada a Universidade de Minas Gerais (a iniciativa teve curta duração).
1928	Fernando de Azevedo realiza uma reforma educacional na cidade do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, e Carneiro Leão, em Pernambuco.
1930	É criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, através do decreto.
1940	Tendo como ministro do governo Getúlio Vargas Francisco Luiz da Silva Campos. E o educador Lourenço Filho publica "Introdução Pedagógica Brasileira", e no final deste período os alunos matriculados nas escolas correspondem a 30% da população em idade escolar.

Fonte: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm#crono>>. Acesso em: 20/06/2018.

2.5 Segunda República

Depois da Revolução de 1930 o país entra na era do capitalismo, o novo modelo gerou a necessidade de investir numa formação voltada para o trabalho e, diante da nova realidade brasileira, o governo investiu na “educação para a formação de mão-de-obra especializada a fim de abastecer o mercado de trabalho”.

No governo provisório de Getúlio Vargas são aprovados vários decretos que estruturam e organizam o ensino secundário e as universidades no país. Documentos que ficaram conhecidos como a “Reforma de Campos”. Nesse sentido Sousa *et al.* (2011) afirma:

[...] a reforma orquestrada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) impôs uma estrutura orgânica ao Ensino Secundário, Comercial e Superior, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória e o ensino em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e, ainda, a exigência de habilitação neles para o ingresso no Ensino Superior. Igualmente, equiparou todos os colégios secundários oficiais ao Colégio Pedro II, mediante a inspeção federal e deu a mesma oportunidade às escolas particulares que se organizassem (SOUSA *et al.*, 2011, p. 325).

O modelo capitalista e as reformas de Campos provocaram um confronto de ideias e, em 1932, um grupo de intelectuais publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O manifesto foi um documento referencial de luta na renovação da educação do país, caracterizando um momento histórico.

O documento recomendava que o Estado elaborasse um plano geral para educação, propondo uma escola única, pública, laica,

obrigatória e gratuita. Segundo Romanelli (1984), os intelectuais do Estado Novo foram responsáveis pelas discussões e mudanças, porém perdeu força na construção da Constituição de 1937. “O movimento foi alvo fortes críticas da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada” (ROMANELLI, 1984, p. 06).

Um documento cunhado por 26 educadores, com vistas à "reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo", com objetivo de balizar as diretrizes nacionais de uma nova política da educação com abrangência em todos os níveis e modalidade de ensino, trazia "uma síntese e uma tentativa de avanço sobre as novas propostas de educação". O princípio embasador do documento centrava-se na "concepção de vida e do ideal que se desejava alcançar, considerando [...] os educandos."

O Manifesto dos Pioneiros representou a luta pela reconstrução da educação no Brasil, trazendo à luz de novos ideais, uma reação de um grupo de educadores que acreditava na transformação da sociedade a partir de uma educação voltada para o povo, na realidade uma reação ao empirismo dominante da época. Daí a rejeição da igreja e das instituições privadas, primeiro a luta pela escola pública e segundo a busca da quebra da educação tradicional. Os educadores buscavam um novo modelo de educar.

2.6 Escolas Normais no Brasil

A formação de professores no Brasil surge de forma mais contundente no pós-independência, quando da organização da escola pública, voltada para instrução popular.

Saviani (2009) em seu artigo “Formação de professores” afirma que aspecto histórico e teórico do problema histórico, publicado na Revista Brasileira da Educação, aponta 6 momentos importantes na materialização da formação de professores, da Independência à República.

1) Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p.143).

Esse momento releva o início da “preocupação” com a formação daqueles que seriam os instrutores das Escolas Primárias. A lei do Ensino de 1827 apresenta as orientações do método a ser usado e qual preparação pedagógica o professor deveria ter. Os professores deveriam custear sua formação em sua província.

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, as Escolas Normais adotam o modelo de formação pedagógica da Europa. Uma formação específica com a predominância do domínio dos conhecimentos das primeiras letras.

“A trajetória da escola de formação de professores para a instrução primária no Brasil tem início precisamente no ano seguinte ao Ato Adicional, ou seja, em 1835, através do decreto número 10 da Assembleia Provincial do Rio de Janeiro, datado de 1º de abril de 1835, que criou a escola normal de Niterói” (NOGUEIRA, 1938, p. 20).

A escola de formação de professores tinha como foco central ensinar os futuros professores ao ensino das primeiras letras e o domínio do método, a formação prática sobrepunha à formação teórica. O objetivo centrou-se na prática de alfabetizar, como afirma Saviani (2009, p. 144):

2) Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo.

A expansão das Escolas Normais tornou-se inevitável em virtude do aumento populacional das províncias e a obrigatoriedade da instrução pública. Esse processo gerou a necessidade de um modelo com padrão de formação, que é marcado pela reformulação do programa de estudos, o qual se apresentava, até então, centrado nos conhecimentos das primeiras letras e ausência de preparo prático dos alunos. A partir de então se enriqueceu o currículo e deu-se ênfase na prática, assim delineadas:

3) Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933 (SAVIANI, 2009, p. 144).

A organização dos Institutos de Educação marcou a nova fase na educação do país. Os institutos tinham como objetivo o ensino e a pesquisa em educação. É quando Anísio Teixeira cria o Instituto do Distrito Federal. O Pensamento do educador era desconstruir o vício da formação de professores constituído a partir das Escolas Normais, que pretendia formar em cultura geral e cultura profissional e não dava conta de nenhuma das duas formações.

Em 1932, por meio do Decreto nº 3.810, Anísio Teixeira converte as Escolas Normais em Escolas de Professores, apresentando um novo currículo compreendendo disciplinas de cunho pedagógico, de desenvolvimento do ser humano e de formação geral.

Um currículo voltado para prática e a técnica. Assim, para Saviani (2009) os institutos de educação,

4) [...] foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento científico [...]. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das

Escolas Normais (1939-1971) (SAVIANI, 2009, p.147).

Este momento representou ascendência dos Institutos de Educação ao nível universitário, sendo à base dos cursos superiores de educação. Os cursos de Pedagogia e Licenciatura deram base para estruturação dos cursos de formação de professores a nível secundário. “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006)” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Chega-se aos primeiros anos do século XIX, os anos 1930 são marcados pelas transformações políticas, econômicas e sociais, trazendo com isso um novo modo de conceber a educação. O momento de luta pela expansão da escolaridade, os pioneiros da educação vinham desde a década de 1920 lutando por uma escola pública gratuita, para todos e também pela profissionalização dos professores.

O manifesto dos pioneiros significou a luta dos intelectuais também pelas escolas normais e fruto de luta. Em janeiro de 1946 é promulgado o decreto-lei 8530, que instituiu e oficializou o ensino normal. “Promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1984, p. 164).

Observa-se o esforço da comunidade de educadores por uma escola com professores habilitados para educação da infância e também pela formação dos professores. Há uma compressão que os professores deveriam receber formação específica pedagógica e técnica. “Ao processo de formação cabe atualizar e aprofundar os parâmetros da construção,

reflexão e da crítica para que o professor avance no sentido da aquisição de maior autonomia profissional” (MONTEIRO, 2001, p. 68).

O país tem sua educação regida pela Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, sendo a primeira lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, perdurando sua vigência até 1971. Passado esse período, a formação de professores encontra eco no século XX com a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, a qual fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.

Neste quinto momento, em seu art. 30 regulamenta dois eixos para formação de professores: o primeiro, correspondente à formação dada por cursos regulares e o segundo correspondendo à formação regular acrescida de estudos adicionais, apresentando cinco níveis de formação de professores:

- 1) Formação de nível de 2º grau, destinada a formar o professor polivalente das quatro primeiras séries do 1º grau;
- 2) formação de nível de 2º grau com 1 ano de estudos adicionais, para formar o professor apto a lecionar até a 6ª série do 1º grau;
- 3) formação superior em licenciatura curta, destinada a preparar o professor para uma área de estudos e a torná-lo apto a lecionar em todo o 1º grau
- 4) formação em licenciatura curta mais estudos adicionais, preparando o professor de uma área de estudos com alguma especialização em uma disciplina dessa área, apto a lecionar até a 2ª série do 2º grau;
- 5) formação em nível superior em licenciatura plena, destinada a preparar o professor de disciplina, apto a lecionar até a última série do 2º grau (SAVIANI, 2009, p. 148).

A lei trouxe avanços, mas também apresenta contradições ao abordar o aspecto da formação. Ao fazer esta regulamentação descaracterizou a Escola Normal, quando transformou o curso em uma habilitação profissional entre as demais no ensino de 2º grau, de certo banalizando a formação como mais um curso, não dando à devida importância a formação de professores. Nessas questões afirma que:

[...] as novas políticas ultrapassavam o campo do modelo de formação técnico-especialista em si e alcançavam a dimensão própria do autoritarismo do poder instituído. Assim, como parte de um movimento nacional por redemocratização do país e no contexto do debate sobre a formação do professor, os educadores brasileiros iniciaram um movimento de resistência às proposições do Conselho Federal de Educação (BORTOLINI, 2009, p. 25).

Ao colocar o curso Normal no mesmo rol dos demais cursos de ensino de 2º grau esqueceu-se do papel intelectual do professor. A formação desse profissional tem características próprias, o resultado de sua formação tem influência determinante na construção da sociedade, como dizia Durkheim (1922-1925). Devido à necessidade de manter os mecanismos básicos da socialização ideológica e comportamental, os professores ocupam uma posição estratégica central e sensível na sociedade.

A Lei nº 5.692/1971 trouxe como mudanças com a extinção do modelo de formação para professores regentes e a descaracterização da estrutura dos cursos normais. O currículo composto por um núcleo comum era obrigatório em todo território nacional e outra parte destinada à formação específica, ou seja, o primeiro ano básico era comum a todos os cursos do 2º grau e os dois últimos anos com matriz voltada para formação de professores. Esse formato ocasionou o esvanecimento nos cursos de magistério, nível médio. “Os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita com

responsabilidade exclusiva nos cursos de Pedagogia” (BORTOLINI, 2009, p. 25).

No sexto momento, nos anos 1990 foi promulgado a nova LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e com ela a extinção da Escola Normal em nível médio. A partir de então, uma nova agência formadora de professores às Escolas Normais Superiores. Veja o que dispõe a Lei (BRASIL, 1996):

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Art. 63 Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

O advento da lei extinguiu as escolas de formação de professores e elevou essa formação a condição de nível superior. A nova LDB só corroborou com a lei que antecederá. O curso de pedagogia definitivamente passa a ser o responsável pela formação dos que desejam atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Para alguns educadores um avanço da lei, para outros uma decisão que merecia reflexão.

As pesquisas atuais da área de formação de professores demonstram que foi um equívoco extinguir as escolas de formação de professores, pois a lacuna deixada por essa formação vem causando sérios

problemas aos sistemas de ensino. Os jovens estão chegando cada vez mais cedo ao ensino superior e, sem muita certeza da formação desejada. Para corrigir a situação em 2013 o art. 62 da LDB/1996 sofre alteração.

O Art. 62-A (Lei nº 12.796/2013) dispõe que “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”. Vista que, ir direto para o curso de pedagogia carece o futuro professor do conhecimento da profissão, saberes, técnicas, desafios e perspectivas, diferentemente daqueles que passaram pelas as escolas de formação, acendendo a certeza do exercício da docência, pois já tiveram um contato com a docência (BRASIL, 2013).

Nas últimas décadas o MEC lançou dois programas de formação em nível médio magistério, o Programa de Formação de Professores em exercício (PROFORMAÇÃO, 1998), ação conjunta com os entes federados: união, estados e municípios, em atendimento a demanda e necessidades da rede pública de ensino.

O PROINFANTIL (2012) é um curso Normal em nível médio, na modalidade à distância, trazendo a concepção de valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento aos profissionais que atuam na educação infantil. As políticas demonstram ainda que se fazem necessárias ações reparadoras em relação à formação de professores para educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

Essas políticas corretivas só evidenciam a imperatividade das escolas normais que cumpriam esse importante papel. Também demonstra ter uma função reparadora, visto a demanda em relação aos professores sem formação em nível magistério e leigos atuando em escolas públicas.

Educadores que afirmam em suas pesquisas que os jovens que passam por um curso de magistério em nível médio dão continuidade a carreira com mais consciência do seu papel social e profissional. Anastasiou (2007, p. 15) declara que ao passar por uma primeira experiência o futuro professor compreende: “[...] a ação de ensinar e a [...] de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivas na sala de aula e fora da dela”.

Os cursos de pedagogia carecem de uma ação pedagógica mais focada no processo de ensinagem, ou seja, um processo que provoque no professor pensar a "situação em que cada aluno possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio de aspectos que se determinem e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos [...]" (ANASTASIOU, 2007, p. 15).

2.7 Educação Indígena: da Colônia à República

Quando os portugueses chegaram ao novo continente (1500) encontram uma população formada por índios, cerca de 6 milhões, vivendo da terra, da pesca e da caça, com cultura, costumes e crenças e um processo educativo realizado por adultos das "aldeias" operacionalizados pelos pais, tios e avós.

Este modelo educativo foi localizado principalmente nas tribos Tupis Guaranis e em outras tribos, que, além dos familiares, havia também os pajés que cuidavam da instrução cultural e transmissão dos valores.

Os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 com o objetivo de alfabetizar os índios, tendo como instrumento a fé para realizar um trabalho de catequização, forma de civilizá-los para o convívio e também convertê-los a fé cristã.

Ressaltando o processo educativo do período colonial Mandulão (2006) diz que:

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

O professor Fausto Mandulão, em sua retórica, avigora os relatos históricos de que a educação escolar dos jesuítas que vieram em primeira expedição enviada por D. João III, rei de Portugal, chegou ao Brasil sob o comando do Padre Manoel da Nóbrega e que trouxe os primeiros “professores” com missão de imprimir a fé católica, religião da coroa portuguesa bem como também ensinar o idioma dos colonizadores, rejeitando qualquer forma educativa encontrada com os índios.

Os missionários situaram o processo educativo nos meninos e para os meninos, inicialmente, em casa de taipas próximas as aldeias. Além dos estudos bíblicos eles estudavam língua portuguesa e língua espanhola, aprendiam operações básicas de matemática, profissões de mecânico e teatro.

Porém, uma característica da cultura indígena influenciou o modelo educativo dos missionários - a catequização foi o nomadismo, essa característica dificultava a educação dos índios, visto que os jesuítas não os acompanhavam e o processo educativo se rompia. Outro fator de interferência foi a resistência dos índios, as mães índias levavam seus pequenos para as matas para livrá-los da influência dos jesuítas.

A princípio a educação escolar para o índio foi instrumento de negação da sua diversidade cultural e linguística. Com objetivo da conquista alguns missionários aprenderam uma ou outra língua indígena, mas a título de inserção, porque a missão mesmo era o ensino da língua portuguesa, que passaria a ser a língua materna dos colonizados, pois a imposição da língua era uma forma de carimbar um estado colonizado. Confirmando esta afirmação Maher (2006) expressa:

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

Modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2006, p. 20).

A educação da colonização para índios era realizada por não índios e carregava consigo uma política que não valorizava os saberes e a cultura do índio. A educação era uma forma de garantir a domesticação e submissão dos povos indígenas. Uma das primeiras providências de forma de submissão era a extinção da língua e suas crenças. A anulação da língua representa o poder do povo colonizador e significava a total submissão.

Com a expulsão dos jesuítas da Colônia o Marques de Pombal criou o Diretório do Índio, uma política que tinha por principal objetivo afastar os jesuítas das aldeias. A partir do documento cada aldeia deveria ser contemplada com uma escola, com mestres específicos, um para meninos e outro para meninas.

O idioma oficial deveria ser o português, a nudez era imoral, portando proibida, e habitações coletivas também foram coibidas. O descumprimento levava a morte. Para Pombal com essa política tinha como inserir os índios na sociedade, conforme Garcia (2007) observa:

[...] objetivo principal a completa integração dos índios à sociedade portuguesa, buscando não apenas o fim das discriminações sobre estes, mas a extinção das diferenças entre índios e brancos. Dessa forma, projetava um futuro no qual não seria possível distinguir uns dos outros, seja em termos físicos, por meio da miscigenação biológica, seja em termos comportamentais, por intermédio de uma série de dispositivos de homogeneização cultural (GARCIA, 2007, p. 78).

O relato demonstra claramente que se tratava de uma política de integração que abolia toda e qualquer lembrança da cultura e da língua, ou seja, uma negação completa da identidade do índio. Na realidade a política de Pombal emanava:

[...] três preocupações da Coroa: estabelecimento das populações indígenas em unidades populacionais fixas; de forma a proteger o território colonial; sua incorporação ao modelo de civilização europeu, pautado no trabalho; e, por fim, a introdução e o fortalecimento da autoridade metropolitana (COELHO, 2007, p. 33).

No Brasil Império a educação indígena foi marcada por dois documentos: a Lei das Terras (1850) que indicava que era dever do governo reservar às terras a colonização indígena e o Regulamento das Missões de Catequese e Civilização do Índio (1845), o qual indicava a criação de aldeias e missões para assentar os índios selvagens (MOREIRA, 2002).

Para Ferreira (2001, p. 58) a educação indígena do país se apresenta em quatro fases, sendo: a primeira, que se inicia na Colônia, descrita na primeira parte desse texto; a segunda fase, que acontece com a criação de Serviço de Proteção ao Índio em 1910; a terceira fase, com aparecimento das organizações não governamentais, tais como CMI, OPAN, Comissão Pró-índio, bem como o movimento indígena no final dos anos de 1969; quarta fase, que se inicia nos anos de 1980, quando os movimentos indígenas vão ganhando corpo e robustez, um movimento em busca de serem sujeitos da própria formação e escolarização.

Assim, historicamente registra-se:

- a) *1540-1910*: educação jesuíta, negação de si mesmo, catequização. Reforçando esse pensamento Sartori, Golfetto e Silvania (2014, p. 164): “A coroa portuguesa por meio dos seus subordinados, em específico a igreja, tinha por obrigação catequizar aquele povo e domesticá-los em processo civilizatório”.
- b) *1910-1970*: fase da integração SPI e FUNAI, educação centrada no ensino profissional; 1970-

1980 inserção das ONGs com seus projetos alternativos, ausência do Estado "na busca pela defesa de seus direitos e interesses de continuidade sociocultural, os povos indígenas criaram organizações sócio-políticas, com intuito de superar a situação de tutela a que historicamente formam submetidos" (SANTOS, 2003, p. 115).

- c) *1980-2015*: luta dos movimentos pelos seus direitos em busca por uma educação eminentemente indígena em respeito ao multiculturalismo e ao bilinguismo. Nesse sentido, "a intuição escolar ganhou novos papéis. Abandonou de vez a perspectiva interacionista e negadora das especificidades da cultura indígena, tornando-se um local de afirmação de identidade e pertencimento ético" (BANIWA, 2013, p. 347).

Nos dias atuais é garantida ao indígena uma educação que afirme e reafirme sua identidade, suas línguas, crenças e costumes. Para isso o Estado criou e vem criando leis com objetivo de resguardar seus direitos e valorizar sua cultura. A LDB/1996 "garante aos índios o acesso ao conhecimento proveniente de uma educação especializada, com programas e currículos específicos para a comunidade" (BRASIL, 1996). A Constituição Federal preconiza:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 trata a educação como um direito de todos sem distinção de raça, credo ou cor, sendo juridicamente um direito subjetivo. Em consideração as demais constituições promulgadas no país, a atual é a mais democrática e avançada em relação ao reconhecimento dos direitos de todos os cidadãos.

Para garantir esses direitos usou-se palavra como igualdade, liberdade e pluralismo, colocando todos em pé de igualdade jurídica e partindo do princípio da educação como forma de inserção social, embasado nos princípios do direito da pessoa humana. Nesse sentido, a educação escolar indígena encontra na Constituição o amparo legal para uma educação diferenciada, atendendo as especificidades de cada povo:

Art. 210 (...)

II - 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.

§ 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.

A ênfase dada está na garantia de uma educação escolar ancorada em matriz curricular comum a todos, assegurando o respeito à diversidade, à língua e à cultura. Os artigos citados trazem dispositivos de garantia e fortalecimento dos direitos indígenas, frutos da luta dos movimentos indígenas iniciados nos anos 1970.

O currículo indígena é composto por uma base comum e uma parte diversificada, sendo esta última a que garante aos indígenas o ensino da língua materna, o respeito à cultura, costumes e valores conforme prega a Constituição. “Os conteúdos curriculares que compõem a parte diversificada serão definidos pelos sistemas de ensino e pelas escolas (DCN, 2013), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reforçam o papel das escolas, buscado assegurar a diversidade e as diferentes realidades, além da singularidade de cada escola.”

Reforçando a CF/1988, a LDB/1996 nos artigos 4^a, 5^o, 9^o, 10 e 11 e o inciso VIII, reafirmam tudo que foi assegurado na CF e a educação intercultural preconizada ganha cada vez mais espaço com “objetivo de manter os costumes dos índios e ensinar a sua língua junto com outras matérias. O currículo diferenciado não é só o ensino da língua materna, mas um currículo além das questões de cada povo”. “Esta modalidade tem diretrizes próprias instituídas pela resolução do CNE/CBE n^o 3/1999, com base no parecer CNE/CBE n^o 14/1999, que fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas” (BRASIL, 2013, p. 45).

Para Sartori, Golfetto e Sylvania (2014, p. 04) “nunca no Brasil se falou tanto em questões relevantes ao índio: valorização da língua materna, ensino bilíngue, formação de professores, respeito aos costumes, crença e acesso aos conhecimentos”. Porém, o que se questiona é se praticam todas as leis, se projetos estão acontecendo de fato e de direito e se todas as políticas estão se efetivando. Afinal, todos esses mecanismos são políticos e ações redentoras em função de todo processo vivenciado pelos indígenas ao longo dos séculos.

Ao longo da história são inegáveis as conquistas e avanços dos povos indígenas no campo da educação escolar, principalmente nos últimos 30 anos. Além dos direitos garantidos na CF /1988 e na LDBN 9.394/1996, ainda estão sendo implantadas as políticas afirmativas, com

vista a corrigir os erros do passado e promover a inclusão desses povos (BRASIL, 1996).

Como exemplo, em 2012 foi aprovado a Lei de cotas sob nº 12.711/2012, a qual trata do ingresso de indígenas nas instituições federais de nível superior e técnico, afirmando a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas instituições públicas federais (BRASIL, 2012). Sendo 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Regra máxima ter estudado ensino médio em escolas públicas, modalidade regulares ou educação de jovens e adultos.

Assim têm-se os artigos:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

[...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por auto declarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Essa é uma grande conquista, mas não pode se constituir um fim em si mesmo, nem como sendo a solução dos problemas sofridos pelos povos indígenas ao longo dos tempos. A educação é um direito e uma necessidade do cidadão e deve ser garantida para todos, mas, principalmente para o indígena, que hoje administra 13% do território nacional e, particularmente, na Amazônia legal chega a 23%.

Portanto, faz-se necessário promover e garantir a capacidade dessas comunidades de gerir seus territórios, sua cultura, língua e coletividade étnicas, bem como demandas básicas como: educação, saúde, autossustentação, transporte e comunicação. De modo que o indígena tenha assegurada sua cidadania, sua educação diferenciada para que possa dialogar com o Estado e com a sociedade nos seus interesses comuns e nacionais.

Visto que “nos últimos 30 anos, os povos indígenas vêm se constituindo em sujeitos de seu próprio destino, fazendo valer seus direitos e cobrando dos governos um Estado que possibilite igualdade de todos” (BRASIL, 2012).

2.8 Educação Indígena em Roraima: a Luta Pela Formação de Professores

Roraima faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, 46% do seu território são terras indígenas e possui uma população indígena de 49.637 habitantes autodeclarantes, representando 0,8% da população do estado (IBGE, 2010). Formado pelas etnias: Macuxi, Wapixana, Taurepang, Ingaricó, Yekuana, Patamona, Wai-wai, Waimiri-Atroari e Yanomami. O acesso desses povos com os colonizadores data do século XVII, inicialmente com espanhóis e holandeses, antes mesmo da chegada dos portugueses oficialmente.

A dominação europeia teve como objetivo consolidar o projeto de conquista do território, das riquezas e de mão de obra disponível que já tinha iniciado em toda América Latina. Nesse contexto, a educação

indígena no Estado de Roraima seguiu aos moldes da colonização do restante do país. Uma educação voltada para o contato religioso, na perspectiva de uma formação de inserção na sociedade não índia: “Os aldeamentos consistiam em instituições religiosas comprometidas em preparar e “domesticar” os índios para o trabalho colonial mediante um processo educativo essencialmente eurocêntrico.” (UFRR, 2002, p. 09).

Neste contexto, a educação foi estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com um Estado Nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, do território, da religião, etc. Este modelo buscava formar homens cristãos e patriotas a serem integrados à sociedade invasora, pecuarista e mineradora. Assim foram concebidas e construídas as escolas para índios (UFRR, 2002, p. 09).

Educação indígena no Estado obedeceu aos moldes da colônia e do colonizador. Inicialmente a cargo da igreja, com a educação para catequizar, usando o ensino da língua para atingir os objetivos do projeto de dominação e hegemonia nacional, ou seja, uma educação na perspectiva de catequização por meio de uma política interacionista e missionária. Nesse contexto que são criadas as vilas, fazendas e missões.

Na metade do século XX a Igreja Católica e o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foram os responsáveis pela educação indígena no então Território Federal. A igreja Católica, por meio da ordem dos Beneditinos, instalou uma missão localizada às margens do Rio Surumu, que posteriormente a transformou em escola internato, no meio do território Macuxi e Wapixana.

O SPI instituiu ainda uma escola na Fazenda São Marcos em 1923, com objetivo de alfabetizar os índios e profissionalizá-los, ofertando cursos de ferreiro, marceneiro, seleiro e carpinteiro.

Visando a formação de mão de obra para atuarem nas fazendas da região. A forma da educação escolar da época direcionada aos indígenas centrava-se no ensino de ofícios.

A partir de 1920 missionários religiosos e o Estado, através do SPI, implantaram um modelo pedagógico que privilegiou o ensino da língua portuguesa, a catequização e a profissionalização dos índios. Ampliou-se, desse modo, o processo civilizatório, no qual aprender a ler e a escrever a língua portuguesa foi a meta principal. Esse estado de coisas perdurou até a década de 80 do século passado (UFRR, 2002, p. 10).

Estas instituições foram responsáveis pelos primeiros momentos da educação indígena no Território Federal do Rio Branco (1943). O modelo educacional seguiu a política do momento, a de contato com os índios: a igreja, com a missão Beneditina, trabalhando para conversão dos índios em cristãos e o Estado, com uma política interacionista, visando a ocupação do espaço geográfico, sob o discurso da ideologia da soberania nacional frente à ocupação estrangeira.

A Missão Consolata chegou ao território em 1948, implantando várias escolas religiosas em terras indígenas, principalmente na região dos índios Macuxi e Wapixana. Nesta região foram criadas 11 escolas e estas, conseqüentemente, foram dirigidas por professores religiosos e não índios.

De modo geral, a educação indígena em Roraima começa a mudar a partir dos anos 1970, acompanhando os acontecimentos do país. Em função do crescimento dos movimentos indígenas que começam a ganhar dimensão e maturidade. Outros motivos de mudança foram às alterações de ordem estrutural, administrativa, didático e pedagógico. A educação indígena passa a ser responsabilidade do MEC e não mais da FUNAI.

Foi nesse contexto de mobilização que as comunidades indígenas questionaram diversas situações: a) a insatisfação de pais e alunos com professores não índios; b) que utilizavam métodos já ultrapassados de castigo e de violência) bem como promoviam a super valorização da cultura e da língua brasileira) com o conseqüente menosprezo direto da cultura e das línguas indígenas; e) promovendo, por fim, a dominação cultural e a submissão políticas e social (REPETTO, 2008, p. 02).

Nessa perspectiva o CIR classifica a educação indígena de Roraima em quatro fases: primeiro período 1948 -1966; segundo período 1967-1987; terceiro período 1987-1996, e, finalmente, o quarto período 1997-2012.

Na atualidade (2014) o Sistema Estadual de Ensino de Roraima é composto por 382 escolas, sendo 255 escolas indígenas, representando 65% do total das unidades de ensino (RORAIMA, 2014). Com um total de 14.161 alunos indígenas, sendo que, desse total, 109 são especiais. O referido Censo (2014) aponta o município de Uiramutã, Nordeste do estado, com a maior concentração de escolas, com 65 unidades e 3.297 estudantes.

Segundo o IBGE (2010) esse município tem o maior percentual de índios, com 88% (de um universo de 49.637), sendo 56% só na zona urbana.

O município de Normandia aponta como segundo município com maior concentração de alunos indígenas, no total 2.384 e 48 escolas. Ao todo 56% da população da cidade são indígenas, 18% em zona urbana. O terceiro município do estado, Pacaraima, tem 2.214 alunos indígenas e 40 unidades de ensino.

A SEED/RR realiza processo seletivo específico para professores indígenas, objetivando atender as demandas do ano letivo das escolas indígenas. As escolas são dirigidas por professores indígenas, escolhidos pelas lideranças e comunidades.

No Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações dos Servidores da Educação Básica do Estado de Roraima (PCCREB), sob a Lei nº 892 de 25 de janeiro de 2013, foi garantido pela primeira vez a Carreira de Magistério da Educação Indígena, direcionado aos profissionais que desempenham suas atividades na educação básica.

Art. 39 A Carreira de Magistério da Educação Indígena está estruturada no cargo de provimento efetivo de nível médio e de nível superior, denominado Professor de Educação Indígena, constante do Quadro 1, do Anexo II desta Lei, ao qual correspondem todas as funções de magistério (RORAIMA, 2013b).

A criação da carreira de magistério da educação indígena da rede pública estadual representa uma conquista histórica, onde o poder executivo estadual vem atender as reivindicações dos povos indígenas, no sentido de garantir a autonomia administrativa e pedagógica de suas escolas, para que elas sejam geridas por indígenas e suas crianças sejam formadas por professores indígenas.

2.8.1 Formação de Professores Indígenas em Roraima

Ao longo da história a educação indígena no Estado de Roraima foi tratada no bojo da política educacional global, um modelo único para indígenas e não indígenas, sendo definida a partir do interesse do Estado Brasileiro e guiada pelas diretrizes adotadas em todo o país.

No artigo "Escolas em movimento uma trajetória de uma política indígena", de autoria da pesquisadora Rosa Helena Dias da Silva, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como o artigo constante no "site" do CIR sob o título "Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol - CIFCRSS" apontam que a primeira

formação de professores indígenas de Roraima aconteceu no Internato do Surumu. Essa formação se deu em função da necessidade, não foi um curso específico para professores. Na proporção que os indígenas concluíam os estudos passavam a assumir o papel de professores nas escolas indígenas.

Colaborando com seu pensamento:

[...] no final da década de 40 surgia em pleno lavrado de Roraima - em meio a fazenda e malocas dos chamados “peões caboclos” (na realidade, indígenas Macuxi e Wapixana) - a missão - escola de São José de Surumu, ligada à igreja católica. A crença oficial da época era de que a escola poderia ser o caminho mais curto e eficaz para transformar o índio em não índio (NASCIMENTO, 2014, p. 24).

Os primeiros professores indígenas foram formados na Missão - Escola São José, que estava localizada na vila do Surumu. Os relatos dão conta que essa formação não teve caráter intencional para formar professores, quem ia conseguindo maior grau de instrução assumia o papel de professor.

A escola missão denominada São José era mantida pela Igreja Católica, nos anos 20, em regime de internato. A escola foi responsável por formar a primeira turma de professores indígenas no ano de 1972, para atuar de 1ª à 4ª série do 1º grau e no ano seguinte formou a 2ª turma, só que para lecionar até a 8ª série do 1º grau, em função da necessidade.

Em nível institucional, sob a responsabilidade do Estado, a formação de professores indígenas só começou a acontecer dos anos 1980, a partir do dia “D”, evento nacional ocorrido em 1985, com objetivo de discutir a educação escolar brasileira, que também aconteceu no Território Federal de Roraima, momento em que os povos indígenas marcam seus posicionamentos por uma educação diferenciada.

Somente nos anos 1990 o estado dá início ao primeiro curso Magistério Indígena de Roraima. O curso de Magistério Parcelado Indígena teve início em 1994, com a meta de qualificar 470 professores indígenas leigos, tendo como princípio ser modular em função de ser uma formação em serviço, ocorrendo nos períodos de férias e recesso escolar. À frente do Projeto estiveram as professoras Elizabeth Melo Nogueira - coordenadora geral do curso e Leila Soares de Souza Perussolo - coordenadora pedagógica.

O curso tinha carga horária de 3.120 (três mil, cento e vinte) horas, composto por disciplinas de formação geral: Linguística, Língua Materna, Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Etnohistoria e Etnomatemática, Ciências Físicas e Biológicas, Educação e Saúde, Jogos e Competições indígenas. No currículo ainda constava as disciplinas de formação Especial: Fundamentos da Educação, Antropologia Cultural, Estrutura do Funcionamento do 2º grau, Metodologia da Língua Portuguesa e Materna, Metodologia de Estudos Sociais, Metodologia das Ciências, Metodologia da Educação Artística, Metodologia dos Jogos e Recreação, Introdução à Pesquisa e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (NOGUEIRA; PERUSSOLO, 1996, p.45).

Após a finalização do curso Magistério Parcelado o Sistema Estadual levou alguns anos para implantar e implementar outro projeto de caráter específico para os indígenas. Ocorrendo uma grande lacuna, sem investimento nessa área, somente nos anos de 2003/2004 por meio da DIEI/RR e, em atendimento a reivindicação dos movimentos indígenas, foi elaborado o Projeto Tamí'kan. Um curso de magistério normal de nível médio, cujo objetivo é de habilitar professores indígenas para atuar do 1ª à 4ª série nas escolas indígenas do estado.

Em 2007 foi criado o CEFORR (Lei Estadual nº 611/2007), unidade desconcentrada administrativa subordinado a SEED/RR, implantado para realizar a formação continuada dos profissionais que atuam na educação básica do estado. Porém, com a necessidade de certificar o Magistério indígena Tamí'kan, a lei do centro foi alterada e hoje ele oferta cursos em nível médio para formação de professores indígenas do estado (RORAIMA, 2007).

Por meio da gerência de Formação Indígena, o Centro de Formação planejou a continuidade ao Projeto Tamí'kan com mais uma edição. Atualmente está implementando 2 outros cursos específicos em nível médio normal, um voltado para os povos Yanomami e outro para os povos Ingaricó, além de ofertar formação continuada na área de línguas materna, formação de gestores indígenas e elaboração de PPP. Na atual conjuntura o Centro de Formação dispõe de 3 projetos de formação de professores indígenas, sendo:

1) O magistério Tamí'kan (Sete Estrelas) - curso em nível médio com objetivo de habilitar professores para atuar do 1ª ao 5º ano do ensino fundamental. Na sua primeira edição formou 243 professores para atuar em suas comunidades, com uma previsão de formar mais 200 professores no período de 2014-2017.

2) O curso normal Yarapiari (Passaro Sabiá) - curso nível médio magistério específico para etnia Yanomani. Iniciou com a organização não governamental Hutukara (Associação dos Povos Yanomami). Em 2008, o curso foi repassado ao Estado e passou a ser executado pelo CEFORR, iniciou com 60 cursistas e já formou 18.

Inicialmente foi financiado por organismos internacionais. Em 2008, ao passar para a gerência do estado foi incluído no Plano de Ações Articuladas (PAR), financiado pelo Governo Federal. Atualmente está aguardando repasse de recursos, para continuidade das demais etapas da 1º turma e para ingresso de mais 30 alunos. Tinha como responsável a organização não governamental, o Instituto Socioambiental - ISA. Em 2007 passou a ser executado pelo CEFORR, por reivindicação da associação Hutukara, Associação dos Povos Indígenas Yanomani.

3) O magistério Amokoóisantan (Velho Sábio) - Curso Nível Médio Magistério - voltado a professores Ingarikó, Makuxi e Patamona, moradores da Região Ingaricó e Serras. De 2014 a 2017 há previsão de formação de 30 professores indígenas, aguardando recursos do PAR para iniciar.

O magistério Amokoóisantan foi uma solicitação da etnia Ingaricó reivindicando um atendimento específico e diferenciado a sua etnia, com língua materna específica e a parte diversificada voltada para atendimento aos hábitos e costumes desta etnia. Segundo Nascimento e Vinha (2007), no texto "Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação" esse é um dos avanços jurídicos e pedagógico da educação escolar indígena e:

[...] sustenta-se em toda uma instituição jurídica com relação ao tratamento epistemológico e pedagógico que deve ser reservado às populações indígenas do país, no sentido de lhe serem respeitadas a diferença e a especificidade, referentes à educação escolar e à formação/capacitação desses povos, não só como recurso de fortalecimento de identidades, mas, também, enquanto recursos de construção de autonomia e emancipação para o enfrentamento dos problemas que a eles se põe na contemporaneidade. (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 05).

O Estado de Roraima vem implementando ao longo das últimas décadas várias experiências na área de formação de professores indígenas. As IES federais, estaduais e privadas desenvolvem cursos de formação de professores específicos em atendimento dos povos indígenas. Como exemplo tem-se: As Políticas de Formação de Professores Indígenas aplicadas no Estado de Roraima:

A Universidade Federal de Roraima - UFRR:
Licenciatura Intercultural: Formar e habilitar

professores indígenas em Licenciatura Plena com enfoque intercultural, com áreas de concentração em Ciências Sociais, em Comunicação e Artes ou em Ciências da Natureza, de acordo com legislação vigente. A primeira turma formou 37 alunos. Entrada de 60 alunos por vestibular (UFRR, 2002, p. 12).

A Licenciatura Intercultural ofertada pela UFRR ao longo desses anos teve um ingresso de 600 acadêmicos, desde a sua implantação em 2003. O projeto é resultado de um esforço conjunto das organizações indígenas e a universidade gerando, inclusive, a criação do Núcleo Insikiran setor responsável dentro da UFRR pela formação superior dos indígenas na instituição.

O Instituto Insikiran foi criado em atendimento as reivindicações dos povos e comunidades indígenas que lutavam por acesso ao ensino superior. Em 2001 a Assembleia dos Professores Indígenas deu origem a Carta do Canauanim, que solicitava da UFRR a oferta para ensino superior específico e diferenciado aos povos indígenas de Roraima.

Para Freitas (2011), o Instituto Insikiran,

[...] mais do que proporcionar o acesso de indígenas ao ensino superior, quase sempre pensado e projetado para as elites da população brasileira, as ações do Instituto têm o objetivo de tornar ostensiva a presença e a causa indígena no meio universitário e no cenário intelectual local e nacional (FREITAS, 2011, p. 611).

O Instituto Insikiran apresenta os seguintes dados desde sua criação em 2001: 600 ingressos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, 200 egressos, atingindo 66,7% do total. Um excelente índice em relação aos demais cursos de graduação. Os 33,3% restantes equivalem a 6 óbitos, 15 desistentes e 79 retidos. Esse percentual é com base em 300 aptos a concluírem o curso (FREITAS, 2014).

As políticas para a formação de professores indígenas em Roraima foram implantadas nas seguintes instituições:

- a) Universidade Federal de Roraima - oferece licenciatura em Pedagogia Indígena para professores indígenas no campus do município de Pacaraima e com salas descentralizadas na região do Contão, com o curso de Pedagogia Indígena e ainda com sala descentralizada na região do Surumu dos cursos de Ciências da Natureza e Matemática com ênfase em Matemática e Física.
- b) Centro Universitário Claretiano - oferta Licenciatura em Pedagogia Indígena para 200 indígenas, com atividades iniciadas em 2015 e com proposta de ofertar pós-graduação com foco na formação de professores indígenas.

A Universidade Federal de Roraima (UFRR), com o Vestibular Indígena PSEI - Processo Seletivo Específico para Indígenas e Universidade Estadual em atendimento as reivindicações dos povos indígenas, ofertam uma formação específica com o objetivo de habilitar professores para atuarem nas escolas indígenas.

Na UFRR e Universidade Estadual de Roraima (UERR), há a presença de indígenas em outros cursos como: Direito, Biologia, Medicina, História, dentre outros. Também nos cursos de mestrados ofertados pelas duas instituições.

Historicamente o caminho percorrido pelos povos indígenas para chegar ao ensino superior obedeceu 2 vieses: o primeiro foi à procura pela formação superior para professores indígenas em cursos diferenciados e específicos, com objetivo de habilitá-los para atuação em suas escolas. O segundo foi a busca dos indígenas, em desenvolver capacidades de gerenciar as terras demarcadas "e os desafios de um novo patamar de interdependência entre povos indígenas e o Estado no Brasil".

O primeiro viés relaciona-se à educação escolar que foi imposta aos indígenas e que gerou a formação de professores indígenas. O segundo viés passa pela necessidade de se ter profissionais indígenas graduados nos saberes científicos veiculados pelas universidades, capazes de articular, quando cabível, esses saberes e os conhecimentos tradicionais de seus povos, pondo-se à frente da resolução de necessidades surgidas com o processo contemporâneo de territorialização a que estão submetidos e que redundou nas demarcações de terras para coletividades, processo que se incrementou ponderavelmente após a Constituição de 1988 (LIMA; HOFFMANN, 2004, p. 171).

Os autores realçam a conquista dos povos indígenas para chegar ao ensino superior. Essa vitória é resultado da luta dos movimentos indígenas, o que para os povos indígenas representa assumir o controle de suas vidas na condução dos processos da gestão da terra e a educação escolar indígena.

A busca pela educação superior é uma resposta, de forma satisfatória, as suas necessidades referentes à educação, à economia e à construção da identidade, onde a formação de professor mantém relação direta com o respeito e desenvolvimento de uma educação diferente e específica para cada povo, além da busca para quebrar o modelo "historicamente dominante" a que foram submetidos.

As políticas de formação docente apresentadas são consequências dos mais de 50 anos de luta das lideranças e organizações, que vem se consolidando na força e na pressão política do movimento indígena em nível local, regional e nacional.

Com base nestes apontamentos, percebe-se que aos poucos a oferta da educação escolar está se ampliando da alfabetização ao ensino superior, resultado da relação dialógica que vem se construindo entre Estado e Movimentos indígenas.

CAPÍTULO 3

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este livro traz uma combinação de métodos usados nesta pesquisa qualitativa para responder ao problema e atender aos objetivos, além de alguns questionamentos que surgiram ao longo desenvolvimento da investigação. Por isso, este capítulo apresenta o delineamento da pesquisa, descrevendo a natureza, os métodos, os objetivos, as técnicas e instrumentos utilizados.

Os procedimentos metodológicos de uma pesquisa científica são de extrema importância, visto que estes determinam os vetores condizentes e preponderantes para o alcance dos objetivos indicados. Neste sentido, utilizou-se como método central, o hermenêutico, e, como auxiliar o exploratório/descritivo. A combinação vislumbrou responder com maior precisão o problema apresentado.

Por um lado, os instrumentos de coleta de dados fundamentaram, tanto, em revisão bibliográfica e documental com o objetivo de reunir o arcabouço referencial da pesquisa em termos teóricos, conceituais e normativos, quanto, em um estudo de caso de natureza exploratória com trabalho de campo, no qual foram realizadas entrevistas com atores selecionados, os quais possuíam características qualitativas de relevância para apreender dados na temática da pesquisa.

Por outro lado, os instrumentos de análise de dados tiveram alicerce no método hermenêutico, o qual propiciou um modelo de interpretação da realidade, com base em determinados fundamentos teórico-conceituais (GHEDIN; FRANCO, 2011), no método descritivo, permitindo o conhecimento detalhando o fenômeno PMIT, ao apontar “características significativas ao fenômeno analisado” (SAMPIERI, 2006, p. 102), bem como uso de análise de discurso nas entrevistas realizadas.

1. Instrumentos de coleta de dados

Para responder ao problema e materializar os objetivos foi usado um conjunto de instrumentos, tais como: a análise descritiva do PMIT, entrevista de cunho livre (roteirizada) o questionário (questões abertas) e

o seminário (ancorado em questionário dos resultados indicadores: Autonomia, Educação escolar indígena, Construção dos saberes Políticos, Pedagógicos, Culturais, Científicos, Protagonismo Indígena, Educação Escolar Indígena).

O ICD/01 teve como instrumento do PMIT. Realizou-se uma análise descritiva procurando identificar as nuances do projeto a partir dos indicadores elaborados para pesquisa à luz da legislação nacional e internacional, Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (MEC, 2002a), Referenciais para a formação de professores indígenas (MEC, 2002b), Referencial Curricular Nacional para Educação Básica (MEC, 2013).

O uso da revisão bibliográfica e documental tornou-se em um relevante instrumental de natureza exploratória, descritiva e explicativa, possibilitando a sistematização das variáveis fáticas-normativas relevantes na temática de Formação de Professores Indígenas no estado de Roraima.

No ICD/02 como instrumento entrevista roteirizada com questões abertas, cunho livre, deixando o entrevistado à vontade e permitindo-lhe falar livremente sobre o assunto, sendo muito usada nas pesquisas de grupo ou indivíduos que vivenciaram algum fenômeno. Os entrevistados foram nomeados com pseudônimos, tendo como aspecto relevante à ética e o sigilo (mesmo com termo de consentimento, optou-se pelo anonimato).

Assim, na pesquisa os entrevistados foram identificados por seus pseudônimos representados nas siglas: CP1 (coordenador de projeto 1); CP2 (coordenador de projeto 2); L1 (liderança 1); L2 (liderança 2); PF1 (professor formador 1); PF2 (Professor formador 2); P1 (pesquisador 1) e P2 (pesquisador 2). As entrevistas foram realizadas e desenvolvidas após esclarecimento da pesquisa aos entrevistados, apresentando o tema e o problema, observando o objetivo da pesquisa. As entrevistas foram registradas por meio de gravação, de forma que os entrevistados ficaram livres para discorrer sobre o assunto e a pesquisadora para observar atentamente a fala do entrevistado.

O ICD/03 constituiu-se de um questionário estruturado, composto por quatro itens. O primeiro item apresenta os dados gerais, o segundo

tem-se os dados sobre a formação, o terceiro apresenta uma caracterização dos indicadores, visando subsidiar as respostas, o quarto item do ICD/03 foi composto de questões que caracterizam os indicadores da pesquisa.

Foi solicitada a apresentação de três características entre 8 indicadores: Autonomia, Formação de Professores, Construção dos Saberes Políticos, Pedagógicos, Culturais, Científicos, Protagonismo Indígena, Educação Escolar Indígena. Foram aplicados 14 questionários para alunos egressos do PMIT, das diversas regiões, uma amostra dos sujeitos, visto que apresenta as percepções das várias etnias que compunham o projeto.

No ICD/04 consorciou-se a técnica de seminário com aplicação de questionário a partir dos indicadores selecionados, tendo como base de tabulação na Escala Likert para atender ao objetivo de validação dos resultados obtidos. O questionário foi aplicado no Seminário Temático “Um olhar sobre a formação de Professores Indígenas de Roraima”, realizado no ano de 2016 a partir da disciplina Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena do curso de graduação Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran da UFRR.

O seminário possibilitou a operacionalização da aplicação do questionário, bem como a validação dos dados obtidos através dos demais instrumentos aplicados no decorrer da investigação. A metodologia do questionário, além ser de uma ferramenta estratégica, permite a troca de experiências, informações, saberes e aprofunda a discussão sobre a temática. Assim, é um método bastante usado em cursos de todas as dimensões, especialmente nos de pós-graduação.

2. Design da pesquisa

O *design* da pesquisa representa um diagrama do roteiro de construção deste trabalho de pesquisa, a partir de uma matriz que contempla o tema, o título, o problema e os objetivos, indicando os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa quanto à natureza, método, técnica e instrumentos. Trata-se de um modelo que permite uma visão geral da investigação.

Quadro 3 - Design da Pesquisa

OBJETIVO GERAL					
Analisar o Projeto Magistéri- 2006/2013, através das percepções das lideranças indígenas, pesquisadores, professores formadores e cursistas, quanto à contribuição da construção da autonomia e a consolidação da Educação Escolar Indígena? O Tamíkan					
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TIPO DE PESQUISA	MÉTODOS	TÉCNICAS	INDICADORES	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS
Analisar o PMIT - 2006/2013 em Roraima, considerando os indicadores seleccionados e voltados para a formação dos professores Indígenas.	QUALITATIVA	Hermenêutico Exploratório Descritivo	Revisão bibliográfica	a) Formação dos professores b) Construção dos saberes científicos	ICD 01 - Analítica Descritiva dos indicadores presentes no PMIT - 2006/2013.
Conhecer as percepções dos sujeitos políticos envolvidos quanto à contribuição do Projeto Tamíkan na construção da autonomia dos povos indígenas e no fortalecimento da educação escolar indígena.		Hermenêutico	Análise de Discurso	c) Saberes pedagógicos d) Saberes políticos	ICD 02 - Entrevista com questões abertas aos indicadores da pesquisa.
Identificar os desafios enfrentados pelos professores cursistas no processo de formação quanto à construção de saberes científicos, pedagógicos, políticos e culturais para a construção do protagonismo indígena.		Hermenêutico	Análise do Discurso	e) Saberes culturais f) Autonomia	ICD 03 - Questionário Estruturado
Validar os resultados obtidos através da realização de um seminário específico sobre o tema, apresentando, discutindo e avaliando os resultados e subsídios da pesquisa visando o uso na qualificação do atual currículo.		Hermenêutico	Análise do Discurso	g) Construção do protagonismo indígena h) Educação Escolar Indígena	ICD 04 - Seminário associado ao questionário estruturado.

Fonte: Elaboração própria.

3. Marcos conceituais selecionados como indicadores da pesquisa

Ao longo da pesquisa lançou-se mão de oito conceitos: formação de professores, saberes científicos, saberes pedagógicos, saberes políticos, saberes culturais, autonomia, protagonismo indígena e educação escolar indígena. Conceitos usados para subsidiar melhor a compreensão do problema elaborado. Os conceitos também são indicadores da pesquisa.

Conceito 1 - Formação de Professores

Entende-se por Formação de Professores como o processo de construção de conhecimentos fundamentais, por meio de um conjunto de procedimentos formais, a partir do “ser e do fazer”, gerando a capacidade de desenvolver práticas e ações no desempenho da práxis docente, podendo ser inicial e continuada.

A formação inicial constitui a etapa de apropriação do conhecimento específico, didático e pedagógico, direcionado ao acadêmico, preparando-o para o exercício da docência. A formação continuada é a etapa que promove o aperfeiçoamento e atualização profissional da ação docente, geralmente em serviço, visando o desenvolvimento da qualidade da educação a partir da prática docente e do conhecimento teórico, podendo ser cursos de capacitação, qualificação, oficinas pedagógicas, etc.

A formação docente como processo consiste em uma política que envolve o desempenho e a valorização profissional associado à epistemologia da prática docente. No âmbito educacional vincula-se a formação docente e a sua prática pedagógica, resultando num ensino de qualidade. Nesse sentido, a formação do professor está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento dos saberes docentes direcionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Para Goldani e Krahe (2010, p. 91):

[...] a formação de professores tem uma trajetória construída historicamente e, atualmente, como preparação profissional passa a ter uma função fundamental no desenvolvimento de competências, a formação de professores tem uma trajetória construída historicamente e, atualmente, como preparação profissional passa a ter uma função fundamental no desenvolvimento de competências necessárias para atuar neste novo contexto em que a educação está inserida.

Imbernón (2006, p. 13) declara que “o conhecimento do professor não pode ser desvinculado da relação entre teoria e prática [...]”. “Nesse sentido a prática docente não pode caminhar sem teoria e o sucesso desta prática está em conseguir que as teorias tenham sentido tanto para o professor quanto para o aluno.” (GOLDANI; KRAHE, 2010, p. 91).

Conceito 2 – Saberes Científicos

A construção de Saberes Científicos constitui os conhecimentos construídos a partir das informações explanadas de forma clara, racional e precisa, que geralmente opõe o saber popular, mediante fatos e acontecimentos, cujos resultados traduzem melhorias para a sociedade. É um trabalho de investigação e pesquisa baseado em métodos, que permite constatar, conhecer e transformar o mundo. Trata-se de um trabalho objetivo, quanti e qualitativo, generalizado e diferenciado, o qual gera resultados capazes de influenciar e mudar procedimentos e atitudes em prol da sociedade.

A pós-modernidade utiliza cada vez mais a tecnologia como instrumento para atingir as descobertas científicas, entretanto, coexistem os saberes populares que devem incorporar à evolução do conhecimento, proporcionando informações que levam a descobertas valiosas. A educação formal deve permitir articulação entre os saberes, cuja capacidade de unir o acadêmico ao popular e o presente ao passado

promove uma conexão capaz de responder aos desafios científicos da atualidade.

[...] educar na escola, significa, ao mesmo tempo, preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. (PIMENTA, 1997, p. 09).

A função de professor, observadas as circunstâncias e as conjunturas para o seu fazer e o exercício da sua profissão, “interage constantemente com os elementos ou atores principais e contextos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Essas experiências possibilitam-lhes construir conjuntos de saberes sobre cada um, os quais orientam suas práticas” (VAGULA, 2005, p. 03).

Conceito 3 - Saberes Pedagógicos

Os Saberes Pedagógicos perpassam pela aptidão de exercer a docência, saber aplicar metodologia e técnicas pedagógicas mediante a explanação de conteúdos dos componentes curriculares. Constituem saberes pedagógicos, os baseados na prática educativa e pedagógica sistemática e concomitante, em que uma prática complementa a outra prática, devidamente fundamentadas, sem caráter espontâneo e fragmentado, que comprometa os procedimentos metodológicos. Tais saberes são capazes de transformar uma determinada prática simplesmente educativa em uma práxis de caráter intencional e compromissada, voltada

às ações e respectivas atividades pedagógicas que conduzem uma transformação pedagógica de construção e reconstrução do conhecimento.

É evidente que a prática pedagógica é um ícone fundamental da atividade humana num processo educacional, que proporciona a formação de um povo repassando valores, construção e reconstrução de conhecimentos. O processo formal do conhecimento, a partir dos saberes pedagógicos associados à prática docente, seja de forma perceptiva, reflexiva ou ainda motora, organizada em ações didáticas e metodológicas, proporcionam o ensino e aprendizagem de forma a alcançar plenamente o objeto do conhecimento.

[...] aponta como caminhos de superação, que nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos. [...]. Além da consideração dos aspectos epistemológicos característicos das áreas de conhecimento que denotam avanços intrínsecos e que colocam novas questões ao ensino, pois dizem respeito a novos entendimentos da questão do conhecimento no mundo contemporâneo, a renovação da didática terá por base os aspectos pedagógicos (PIMENTA, 1997, p. 10-12).

Conceito 4 - Saberes Políticos

A essência dessa expressão admite o conhecimento utilizado como poder para atingir determinados interesses de uma sociedade, isto é, a conquista de um povo para a realização de suas necessidades. Para tanto, são necessários os movimentos, a partir das relações intersociais e democráticas, num processo participativo, que se transforma potencialmente no poder, cuja força cria novas formas de relações sociais.

Atualmente, utilizam-se as expressões: “saber do cidadão”, “saber comum” ou “saber do utilizador” nos processos participativos, onde as

reivindicações surgem nas mais diversas formas específicas do saber, fortalecendo a dicotomia entre teoria elitista e teoria participativa no processo democrático, em que os saberes dos cidadãos contribuem nas decisões políticas da sociedade como um todo.

Os saberes políticos se encontram atrelados aos saberes do cidadão comum e do utilizador, os quais expressam de forma analítica as reivindicações focadas no saber questionar e participar democraticamente nos processos de decisões de uma comunidade e de um povo, através da participação efetiva dos que compõem a sociedade. Cada povo identifica e conhece suas demandas específicas, ao mesmo tempo em que busca a solução de cada necessidade, de maneira a atingir o interesse comum.

[...] é oportuno destacar que o professor imbuído de uma perspectiva profissional coerente, caracteriza-se também como sujeito em construção, pois os seus saberes aprendidos “estão” situados numa dinâmica temporal entre o crivo da significação e ressignificação de novos olhares. É a partir destas pontuações que o novo professor precisa se pautar, não perdendo de vista a atualização de seus olhares: nas leituras conceituais e problematizadas da literatura especializada, de uma avaliação constante de sua formação e seu papel social enquanto educador e construtor de opiniões “junto com” [...] (LIMA, 2010, p. 09).

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

Conceito 5 - Saberes Culturais

Os saberes culturais fundamentam-se na produção da inteligência do homem a partir de seus costumes, leis, religiões, artes, ciências, crenças, mitos, valores morais e sociais, em que as pessoas são capazes de demonstrar claramente através de seus sentimentos, pensamentos e ações no seu cotidiano. Assim, esses saberes refletem as tradições de diferentes ângulos, construídas ao longo do tempo, que revelam os conhecimentos, entendimentos e realizações de um povo no contexto social, transmitido de geração em geração. Esses saberes se acumulam, constituindo o conjunto de identidade que caracteriza um povo, uma sociedade e uma nação.

É constituído pelo mosaico da arte, religião, valores e costumes de um povo refletido da educação popular. Na prática educativa de uma sociedade sobressaem a práxis pedagógica em harmonia com os saberes culturais dos educandos, criando e recriando cenários com foco no processo de ensino e aprendizagem, respeitando a diversidade da condição do homem e considerando o significado dos símbolos da cultura objetiva e subjetiva formando o conjunto da essência humana.

[...] depreendemos que aquele que não tem acesso à formação cultural estabelece uma relação ingênua, imediatista, alienada e superficial com os objetos da semicultura. A formação cultural possibilita ao sujeito acesso à cultura, à dialética entre autonomia e adaptação, sendo esse é um processo emancipador (SUANNO, 2009, p. 646).

A formação cultural do professor é um elemento importante no seu fazer docente e os professores devem levar em consideração a importância deste saber em sua formação, visto que “[...] é parte do processo de construção da cidadania, é direito de todos se considerarmos que todos - crianças e adultos - somos indivíduos sociais, sujeitos

históricos, cidadãos e cidadãs produzidos na cultura e produtores de cultura” (KRAMER; LEITE, 2010, p. 21).

Conceito 6 - Autonomia

Entende-se por Autonomia a independência e liberdade de uma pessoa ou de um povo, que constroem suas leis e regras, nas quais determinam suas tomadas de decisões. Esse processo constitui a liberdade de um povo em gerenciar livremente suas necessidades, procedendo racionalmente suas próprias escolhas para sanar as lacunas oriundas das demandas identificadas. A autonomia traduz a capacidade de um grupo social se organizar sozinho, mas sem total dependência de outros, porém sabendo identificar, administrar e reivindicar suas necessidades de forma eficaz, trazendo resultados exitosos, que superam as respectivas necessidades. A autonomia de um povo revela sua autossuficiência.

A autonomia está alicerçada no poder de determinar e no poder de realizar o que se propõe. Tal capacidade tem por princípio a liberdade de conceber, decidir e fazer o que se pretende. A sociedade autônoma obedece a legislação e decisões do conjunto social delimitada no mundo em que vive. A autonomia de uma sociedade está condicionada ao respeito e consenso da coletividade, portanto não é absoluta. Ao sujeito cabe a condição de exercer o poder de determinar-se diante de uma situação.

[...] pensar na construção da autonomia em tempos pós-coloniais, significa que cada grupo cultural tem o direito de significar, de dizer quem é. [...] cada grupo tem o direito de fazer as perguntas e de dar as respostas, segundo suas crenças, mitos, tradições, costumes, saberes... Porém, em tempos pós-coloniais, tanto as perguntas como as respostas sempre serão perguntas e respostas, fruto de processos de negociação cultural (BACKES, 2006, p. 62).

Nessa perspectiva deve-se pensar a autonomia como “um direito a ser reconhecido e um valor a ser perseguido”. Contudo, é bom lembrar que é uma condição de auto-organização na busca da informação, conhecimento e construção do saber. “O que leva o indivíduo a uma liberdade de escolha, aumentando a sua responsabilidade consigo e com o coletivo” (SECCHI, 2005, p. 08).

Conceito 7 - Protagonismo Indígena

Protagonista é o indivíduo que tem função central em um contexto ou acontecimento. O protagonismo está relacionado à promoção de algo novo e de relevância social, “estando num plano inicial, de uma conquista e passando disso algo de bem, proveitoso de uma conquista.” (Dicionário on-line). O protagonismo está alicerçado no fato de realizar algo novo e de relevância social, ainda num estágio inicial, que resulte numa conquista proveitosa. Isso ocorre a partir das relações de poder e interesses de um povo que busca de forma responsável as estratégias necessárias para atender seus objetivos. Assim, os povos indígenas lutam por seus interesses utilizando seu poder no contexto social para atingir os resultados esperados para a melhoria do seu povo.

Verifica-se que a correlação de forças se apresenta como fator condicionante para reivindicar e suprir as necessidades do povo indígena, promovendo condições favoráveis à implementação de políticas substanciais dos anseios sociais. Embora haja dificuldades, é nítido o avanço da luta indígena em defesa dos seus direitos, cujos instrumentos de participação dos índios têm sido reconhecidos nas diversas instâncias decisórias.

O protagonismo indígena se personifica na luta pelo reconhecimento e a garantia dos direitos no decorrer dos séculos e se fortaleceu a partir da luta e do clamor dos movimentos das organizações indígenas, que ganharam força, resultando na garantia instituída em lei.

Este protagonismo vem se concretizando a partir das oportunidades participativas, por meio do direito individual e coletivo, o que tem garantido, efetivamente, o protagonismo dos povos indígenas no cenário da sociedade brasileira. “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” (BICALHO, 2010, p. 10).

Assim, os povos indígenas se apresentam como protagonistas de sua própria história, construída e evidenciada antes mesmo do descobrimento do Brasil até os dias atuais. “Eles são protagonistas, eles são aqueles que decidem, que pensam com a própria cabeça e decidem com a sua própria vontade e agem com as próprias pernas, isso é grandioso” (BALDUÍNO *apud* BICALHO, 2010, p. 249).

Conceito 8 - Educação Escolar Indígena

Educação Escolar Indígena diz-se da educação formal e sistêmica, constituída do processo específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e/ou multilíngue e comunitária, voltada para os povos indígenas, respeitando e preservando suas especificidades culturais e tradicionais. A educação escolar indígena é um direito assegurado pela CF de 1988 aos povos indígenas do Brasil, cujo caput do artigo 210 estabelece que essa educação é garantida com base no princípio de que as minorias étnicas do país devem ser contempladas por uma política pública apropriada. A educação escolar indígena surge como garantia de um direito para a educação formal, respeitando as diversidades, identidades étnicas e especificidades resguardadas no ambiente escolar na construção do conhecimento formal.

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 considerados 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 (MELIÁ, 1999, p. 11).

Uma educação que nasceu das exigências dos movimentos indígenas e foi resguardado pela CF/1988, que trouxe a garantia à preservação da língua, costumes e tradições de cada povo indígena. Uma legislação que rompeu com o histórico de uma educação assimilacionista e integracionista promovida pelo governo.

Neste contexto, o MEC instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, como política pública de assegurar um currículo específico e diferenciado.

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 (MEC, 2005, p. 13).

Um avanço para educação escolar indígena, pois se faz necessário que, além das escolas, a implantação e implementação de um processo de formação de professores no qual discutam sobre o processo de ensino e aprendizagem, a educação intercultural, específica, diferenciada e comunitária, para que possam contribuir efetivamente com o desenvolvimento e valorização da educação indígena.

CAPÍTULO 4

Análise e Resultados

*A alegria não chega apenas no encontro
do achado, mas faz parte do processo da busca*

Paulo Freire

ANÁLISE E RESULTADOS

As análises e resultados da pesquisa de campo se fundamentaram na estruturação das discussões com base nos 4 *Instrumentos de Coletas de Dados* (ICD 01 a 04), os quais possuíam lógicas próprias de levantamento de dados, mas que compartilharam em comum a existência de 8 *Indicadores de Pesquisa* (IP 01 a 08, respectivamente identificados por formação de professores, construção de saberes científicos, saberes pedagógicos, saberes políticos, saberes culturais, construção do protagonismo indígena e educação escolar indígena).

Em um primeiro momento, o estudo partiu do ICD 01 a fim de realizar uma análise descritiva do Projeto Tamí'kan à luz de uma ampla revisão teórico-legal construída por meio de revisão bibliográfica e documental que teve como foco em cada um dos 8 Indicadores de Pesquisa.

Em um segundo momento, o ICD 02 se constituiu na análise de discurso das entrevistas realizadas com pesquisadores roraimenses, o Coordenador do Projeto Tamí'kan e Professores Formadores, inter-relacionando com os 8 IPs, visando apreender de modo qualitativo as percepções desses sujeitos com relação ao problema tratado na investigação.

Em um terceiro momento, o ICD 03 se fundamentou na aplicação de um questionário estruturado com questões abertas, aos cursistas egressos do PMIT (2006-2013). No questionário as perguntas versaram sobre a temática “Autonomia e fortalecimento da Educação Escolar Indígena: percepções dos atores sociais envolvidos no Projeto Magistério Tamí'kan - 2006/2013”, e seus indicadores.

Em um quarto momento, o ICD 04 buscou extrair um *feedback* dos participantes do Seminário Temático Formação de Professores Indígenas: “Um olhar sobre a formação de professores indígenas de Roraima” por meio de questões elaboradas em escala Likert sobre os resultados prévios dos indicadores desta pesquisa (ICD01, ICD02 e ICD03), divulgadas e debatidas no evento no ano de 2016.

1. ANÁLISE COM BASE NO ICD 1

Na análise do PMIT buscou-se compreender as nuances do projeto quanto a estrutura, contextualização, currículo, matriz curricular, metodologia e avaliação. Nesta análise os indicadores se constituíram em categorias.

1.1 Indicador 1 - Formação dos Professores

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:

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

Uma formação nessa perspectiva é desafiadora vista a dualidade que o professor vivencia ao exercer a docência na comunidade. De um lado está a missão de ser promotor do conhecimento universal e do outro ter que resguardar e manter os conhecimentos étnicos próprios de seu grupo social de origem. Como argumenta Pimenta (2002, p. 18-19):

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?"

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

Figura 2 - Apresentação do *slogan* do PMIT com a composição das etnias que constituíram o projeto



Fonte: Logomarca do PMIT

A palavra Tamíkan significa "Sete Estrelas", uma referência às etnias que compõem o Estado de Roraima, uma palavra de origem da língua Macuxi. O slogan do projeto traz as etnias presentes na formação: Macuxi, Ingaricó, Wapixana, Taurepang, Wai-Wai, Yekuana e Yanomami.

No quadro abaixo fez-se um demonstrativo do desafio dessa formação, dado a pluralidade dos povos. Quadro que tenta mostrar as diferenças e especificidades de cada povo inserido no processo de formação e garantido aos povos indígenas a profissionalização docente, os cursos de formação de professores indígenas tem a obrigação de respeitar o contexto étnico em que o projeto acontece.

Quadro 4 - Etnias e dados informativos

Ingaricó	Vivem em um território dividido entre Brasil, Guiana e Venezuela, dados de 2010, dizem que estão estimados em cerca de 5.400 indivíduos, dos quais entre 800 e 1.000 vivem no Brasil. Suas terras estão compreendidas dentro da Reserva Raposa Serra do Sol. Os Ingarikó são índios de origem Karib, vivem no extremo norte de Roraima.
Yanomami	O povo Yanomami habita a região da fronteira Brasil/Venezuela. Contase no território da Venezuela cerca de 14 mil pessoas e mais de 12 mil no território brasileiro. Destas, 5 mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas.
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.
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 de Roraima.
Wapicha	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 leste de Roraima
Taurepang	A maior parte dos 21.000 indivíduos do grupo vive na Venezuela. Dessas, cerca de 500 habitam a região do Lavrado de Roraima, índios de origem Karib.
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, São João da Baliza e São Luiz do Anauá. Wai-Wai, índios de origem Karib.

Fonte: Trilhas do Conhecimento (2016); Ideias no Deserto (2016) e Secoya (2016).

Confirmado o papel dos cursos de formação a Resolução nº 05 CNE/CEB/2012 no art. 20 afirma que os cursos de formação de professores indígenas devem proporcionar o respeito as diferenças e as especificidades.

§ 1º A formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura específica ou, ainda, em cursos de magistério indígena de nível médio na modalidade normal.

[...]

§ 3º Os cursos de formação de professores indígenas, em nível médio ou licenciatura, devem enfatizar a constituição de competências referenciadas em conhecimentos, saberes, valores, habilidades e atitudes pautadas nos princípios da Educação Escolar Indígena.

Assim, o PMIT apresenta uma estrutura organizacional composta de 21 itens, sendo: dados de identificação, organização promotora, contexto loco-regional área de abrangência, justificativa, base legal, objetivos competências e habilidades, perfil do professor indígena cursista, perfil do professor formador, organização curricular, itinerário curricular, estágio supervisionado e atividades complementares, visando atender a diversidade étnica.

Compõe ainda, a estrutura organizacional do PMIT: o trabalho de conclusão de curso, o acompanhamento e avaliação do curso, a matriz curricular do curso, o resumo de atividades, o ementário, o currículo da equipe formadora e a bibliografia.

Segundo Matos (2013, p. 46), um projeto dessa envergadura deve ofertar “condições para que os futuros professores desenvolvam habilidades, linguagem, conhecimentos, atitudes, disposições, saberes e valores”, a partir das suas estruturas pedagógicas e também a estruturas

curriculares, conforme Chaves (2014, p. 23) urgência “uma formação de educadores conscientes e críticos que entendam o contexto histórico e social”. Nesta perspectiva:

O curso de formação em Magistério será desenvolvido a partir dos princípios da educação indígena, respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem, valorização da língua materna indígena e diálogo intercultural, bem como da socialização tradicional dos conhecimentos, onde o ser, o aprender e o fazer compreendem o processo global desde a infância. Portanto, as competências e habilidades decorrentes do Projeto de Magistério Indígena Tami'kan partirá da concepção filosófica de que a compreensão do mundo e a construção de conhecimentos se dão de forma global (PROJETO TAMÍ'KAN, 2011, p. 24).

Obedecendo as orientações legais, curriculares e pedagógicas o PMIT se constituiu como um espaço de debate constante sobre o papel do professor nas comunidades indígenas e da educação escolar indígena para construção da autonomia dos povos indígenas, um desafio constante na luta de direitos.

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

De acordo com Mandulão (2016) em uma Palestra realizado em 22/03/2016 no seminário temático “Um olhar sobre a formação dos professores indígenas de Roraima”, a historização da formação afirma que, o processo inicia com Centro de Formação Surumu - 1949, porém não por meio de uma formação específica para este fim, formar professores.

Assim, segundo o autor tem-se a seguinte cronologia de formação de professores indígenas em Roraima.

Em 1972 sai os primeiros professores – com nível de estudo primário - 4ª série. Em 1975 se forma a primeira turma de professores com nível de Fundamental (Ginásio - 8ª série). Magistério Indígena: Normal Parcelado (1980); Parcelado Indígena (1994); Projeto Tamí'kan (2004), Yarapiari (2000). (MANDULÃO, 2016).

Na palestra Mandulão (2016) trouxe uma reflexão sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas para formar seus profissionais, colocando que, além das formações em nível de magistério ofertado pelo Estado e a licenciatura intercultural criada com objetivo de formar os professores com características específicas e diferenciadas, é chegado o momento de somar esforços para a implantação e implementação dos mestrados e doutorados, com linhas de pesquisa voltadas para formação de professores indígenas.

1.2 Indicador 2 - Saberes Científicos

O saber científico está relacionado ao conhecimento, às competências, habilidades, aptidões e atitudes docentes. Sendo o professor um mediador e articulador do processo ensino aprendizagem, cuja formação científica estimula o papel de pesquisador diante do seu contexto e, também concretiza a reflexão crítica da sua práxis (TARDIF, 2008, p. 222).

Neste sentido, o curso deve voltar-se para a produção do saber que privilegie conteúdos abertos a possibilidades novas e às necessidades do professor indígena e suas comunidades, reunindo elementos

que possibilitem o desenvolvimento de habilidades ao professor indígena (cursista) para qualificação de sua prática cotidiana. Ademais os Projetos de Trabalho contarão com temas definidos, atividades e objetivos a serem atingidos, tendo a preocupação de selecionar questões fundamentais a serem priorizadas e quais disciplinas podem contribuir para se explorarem estas questões. (PPP-PROJETO TAMÍKAN, 2011, p. 25).

Para atingir esse objetivo, além das disciplinas de formação científica como: Iniciação a Metodologia de Pesquisa, Filosofia, Sociologia e Etno-pesquisa, o curso estimulou a articulação entre ensino e pesquisa, ao introduzir a "sexta cultural", um momento de culminância e apresentação dos trabalhos produzidos durante cada etapa do projeto e também o trabalho de conclusão de curso (TCC). Também evidenciado nos objetivos, aqui tratados como categoria conhecimento, tendo o objetivo de realizar palestras e debates interculturais sobre direitos indígenas, biodiversidade, economia, educação, saúde, organizações indígenas, entre outras, com os alunos, comunidades indígenas e não indígenas.

Esta categoria demonstra o objetivo do currículo em promover uma formação global e interdisciplinar na perspectiva de uma prática reflexiva, possibilitando ao professor em formação desenvolver “capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la e de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razão de agir” (TARDIF, 2008, p. 222).

O saber científico é um conhecimento que dever estimular o professor a repensar sua prática, seu papel social e sua função na escola como peça chave na construção dos conhecimentos e na transmissão das informações. Dessa forma, o curso pretendeu “contribuir para construção de teoria, fazer ciência da cultura diferente; bem como, possibilitar a elaboração de materiais pedagógicos específicos à realidade das escolas para publicação e divulgação” (PROJETO TAMÍKAN, 2011, p. 25).

De acordo ainda com Tardif (2008, p. 60): "O saber" científico representa uma "noção ampla do conhecimento" pensamento que se articula com o de Freire quando diz que "ensinar não é transferir conhecimento", então para ensinar é preciso conhecimento científico, visto que, é um ato que "exige criticidade da sua própria e pesquisa". (FREIRE, 1996, p. 33)

[...] o professor deixa de ser somente aquele que ensina. Existe sobre ele uma nova e complexa demanda de habilidades, não apenas incorporadas ao processo de ensinar, mas sobretudo às formas de refletir e avaliar este processo. A reflexividade crítica sobre a prática e as experiências cotidianas da escola adicionada à atividade da pesquisa, viabilizam a reformulação da identidade do professor, como profissional e como indivíduo. (GHEDIN; *et al*, 2008, p. 78).

O grande propósito do PMIT foi realizar uma formação que possibilitasse ao professor conhecimentos científicos, desenvolvimento de habilidades para operar, analisar e reconstruir esses mesmos conhecimentos. Isso significa confrontar e contextualizar de forma articulada o conhecimento sistematizado com a realidade em que o sujeito está inserido. "[...] é preciso aprender a aprender durante toda vida [...]" (GALUCH, PETERNELLA, 2012, p. 91).

Para reforçar este saber, o projeto conta com a disciplina Etno-pesquisa, uma novidade na matriz de formação profissional e pedagógica. A Etno-pesquisa ganha importância no currículo por seu caráter investigativo auxiliando o "professor-cursista" a realizar uma descrição dos significados de um grupo ou fenômeno social, de forma que ele possa junto com seus alunos interpretar os significados das práticas sociais ocorridas na própria comunidade.

O curso se desenvolverá via etno-investigação, relacionando diferente saberes, sem uma preocupação com o mero saber cumulativo. Com isto, pretende-se evitar a compartimentalização e fragmentação dos conhecimentos. O intercâmbio de conhecimentos na comunidade, entre as comunidades, regiões e povos, permitirá a investigação participativa, o cursista trabalhará seus conhecimentos, problemáticas, etc., que serão aprofundados com a colaboração do professor-orientador (PROJETO TAMÍKAN, 2011, p. 44).

Nesse sentido, “a escola indígena deve ser espaço de pesquisa, de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos que participam dela” (RCNEI, 2013, p.43).

O currículo do curso procurou proporcionar ao professor-cursista conhecimentos sobre sua realidade, como interpretá-la e, também como se desenvolve no cotidiano escolar, demonstrando a intencionalidade na construção de um perfil “que desenvolvesse a capacidade de articular ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e de uma prática pedagógica diferenciada” (PROJETO TAMÍKAN, 2011, p. 45).

Assim, há no projeto a explícita intenção de formar um professor pesquisador e também de incentivá-lo ao autoconhecimento do seu "eu" de seu grupo social, além de estimular o etno-desenvolvimento e o estudo etnorracial.

1.3 Indicador 3 - Saberes Pedagógicos

O indicador Saberes Pedagógicos relaciona-se ao caráter da formação pedagógica do professor. Pimenta (2002, p.24) diz que para "ensinar não basta só a experiência, é preciso ter saberes pedagógicos e didáticos" tomando a prática como ponto de partida. Os objetivos finalísticos deste indicador são:

1. Elaborar e aplicar metodologias com atividades didáticas entre alunos, educadores e familiares, que facilitem o conhecimento e estudo da língua indígena nas comunidades;
2. Realizar formação de professores indígenas em nível médio magistério, com aulas presenciais de acordo com as demandas de professores das escolas indígenas;
3. Assessorar as comunidades na elaboração e execução de projetos participativos que visem o fortalecimento socioeconômico, religioso e cultural do povo indígena.

Esta categoria relaciona três objetivos específicos que estão vinculados às recomendações do RCNEI/2005 e do DCN/2013 sobre o papel dos cursos de formação professores.

É necessário [...] formação que dê conta dos objetivos educacionais das comunidades indígenas na sua apropriação da instituição escola, [...] voltados para o fortalecimento de sua identidade étnica, a recuperação de sua história, valorização de suas línguas e ciências [...] (BRASIL, 2007, p. 42).

E também as orientações constantes dos princípios da Educação Escolar Indígena na Resolução 05/2012.

Art. 5º na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo organização e gestão, bem como:

[...]

I - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;

[...]

III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem (RESOLUÇÃO 05/CNE/CEB /2012).

Para atingir os objetivos, a Matriz Curricular do curso apresenta o eixo de formação pedagógica, marcado por componentes curriculares essenciais aos cursos de formação de professores. Componentes estes que dão conta do fazer docente, com vistas ao processo ensino aprendizagem.

Além do eixo pedagógico, o curso apresenta uma lista de disciplinas que fazem parte da Base Nacional Comum (BNC), obrigatória ao Ensino Médio. Disciplinas de conhecimentos universais que possibilitam ao professor cursista uma visão global e holística da sociedade não indígena.

A matriz curricular do curso traz no núcleo pedagógico 17 disciplinas, totalizando 860 horas aulas. Este núcleo é composto por disciplinas específicas profissionalizantes do magistério, tendo por objetivo preparar o professor para o fazer docente, com vistas às boas prática e práxis pedagógicas.

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

Os conhecimentos adquiridos por meio destas disciplinas possibilitam ao professor "[...] um saber pedagógico e sobre o uso desse saber na aplicação eficaz de métodos, técnicas e estratégias pedagógicas para melhor viabilizar a compreensão dos alunos sobre os temas estudados, contribuindo para uma aprendizagem significativa" (ARAÚJO; INÁCIO FILHO, 2009, p. 10).

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

É importante enfatizar que, no processo de formação de professores, as didáticas e as metodologias são disciplinas integradoras de conhecimentos, que congregam o que ensinar como ensinar, porque ensinar e quando ensinar.

A formação pedagógica permite ao professor a construção e a reconstrução do saber ensinado, visto que o objetivo central deste bloco de disciplinas concentra-se no ensino e no fazer docente. Para Silva (2008, p. 8):

[...] entende-se que o educador, antes de tudo, precisa ser um profissional que deve manter seus alunos sempre motivados para a assimilação dos conhecimentos revelando-os assuntos que despertem os seus interesses, e, isso, exige uma prática pedagógica encantadora que estimule a alegria, a curiosidade, o “gosto de querer mais”, desafiando e conquistando o seu interesse com entusiasmo.

Assim sendo, um dos maiores desafios dos cursos de formação de professores está no campo pedagógico, no que tange a concretizar teoria e prática. Em geral os cursos de formação de professores ainda estão presos ao modelo tradicional de formação, onde a prática se dá somente no momento de estágio.

No PMIT o estágio supervisionado tem uma carga-horária de 420 (quatrocentos e vinte) horas, conforme rege a legislação em vigor, de caráter profissionalizante, direto e específico, permitindo ao professor-cursista o contato com o mundo do trabalho, objetivando a associação entre teoria e prática (LDBN, Artigo 1º, §2º). De acordo com PMIT (2011, p. 44) o estágio:

É a atividade desenvolvida pelo professor indígena (cursista) em sala de aula, na qual ele pode recriar sua prática a partir dos estudos realizados nas etapas presenciais e as multipresenciais que são as pesquisas (diagnóstico) em suas comunidades e escola.

O estágio é a oportunidade de o acadêmico entrar em contato com a prática. Para Tracz e Dias (2016, p. 01): “O estágio é uma chance que o acadêmico tem para aprofundar conhecimentos e habilidades nas áreas de interesse do aluno”. Não é só isso, “é no momento do estágio que o acadêmico vê realmente como é a realidade cotidiana e a complexidade da sua futura área profissional”.

Nessa perspectiva, segundo Pimenta (2008, p. 110) o Estágio:

Na formação de professores deve possibilitar, ao aluno - professor, a articulação de conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento de habilidades essenciais à docência: criatividade, autonomia, tomada de decisão e, sem dúvida, reflexão sobre a sua ação docente.

Mao-Tsé Tung que diz "o conhecimento começa pela prática, pois só colocando-se em contato com um fenômeno, vivenciando-o é que se poderá conhecê-lo". Dessa forma o estágio contribui para uma formação contextualizada e permite ainda a integração entre os conhecimentos teóricos e práticos, que por meio da prática promove uma postura reflexiva ao futuro professor.

1.4 Indicador 4 - Saberes Políticos

A formação do professor indígena nas últimas décadas representa para os povos indígenas uma conquista legal, social e um compromisso com a difusão da cultura indígena, construção da autonomia e

emancipação dos povos indígenas. O PMIT, por si só, já se constitui em uma importante ferramenta para formação política dos indígenas.

[...] formação onde os futuros professores são levados a pensar na questão social da educação. Alguns vêm seu trabalho social como neutros em relação ao status quo, aceitando esse como sendo imutável e, portanto, sua formação é pensada de forma descontextualizada politicamente (KERBEJ, 2012, p. 02).

Nessa perspectiva, o professor é um agente político quando busca uma educação transformadora - crítico - reflexiva. O ato de educar tem caráter político e o professor, como agente social, carrega na sua ação a responsabilidade de formar um sujeito crítico e atuante em sociedade. O papel da escola e do professor é prepará-lo para vida em sociedade, logo, a ação docente está carregada de simbolismo transformacional. “O ato de educar requer do professor comprometimento e que o docente busque aprimorar-se e não estagnar no tempo. E também que seja capaz de elaborar um planejamento que venha atender aos anseios do grupo [...]” (SANTOS, 2004, p. 09).

O pensamento de Santos (2004) confirma o do mestre Freire, quando este afirma que o papel do professor é ensinar seu acadêmico a pensar e refletir, daí a dimensão política do ato de educar, é possibilitar o outro a ser autônomo.

O caráter político da formação do professor está imbricado na ação docente. Conforme Freire (1967) é a consciência política e social que promove uma prática docente capaz de desenvolver a prática dialógica e a participação crítica do indivíduo de modo a “formar indivíduos capazes de estar no mundo e para o mundo. [...]” O ensino não envolve a memorização do que é ensinado, mas sim uma “atitude de criação e recriação das coisas pelo homem crítico” (FREIRE, 1967, p. 110).

O saber político mostra-se no PMIT também no eixo de formação em gestão escolar, uma reivindicação que atende a um dos princípios da

educação escolar indígena. “Na organização da educação escolar indígena deve ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de gestão [...]” (RESOLUÇÃO N°. 05/CNE/CEB 2012).

As diretrizes da Educação Escolar Indígena orientam que a gestão das escolas indígenas deve ser realizada pelo seu povo. Nesse sentido um curso de formação de professores indígenas segue a preposição ofertando um eixo de formação em gestão.

Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representante da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como suas estruturaras [...] (DCN, 2013, p. 361).

Nesse sentido a Resolução n° 05/CNE/CEB 2012 dispõe que:

Art. 2º inciso IV, assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas, seja “preferencialmente” realizado por professores indígenas. E no art. 20 dispõe sobre “Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como compromisso público brasileiro” (RESOLUÇÃO N°. 05/CNE/CEB 2012).

O curso de formação de professores indígenas tem a função de prepará-los para o exercício da gestão escolar, uma luta dos movimentos dos povos indígenas que as escolas indígenas sejam dirigidas por um indígena. Além de formar para docência os sistemas têm por obrigação formar o corpo técnico-administrativo.

Para o gestor, recomenda-se uma formação voltada para os princípios da gestão democrática, comunitária e diferenciada, "visando uma melhor adequação das atividades de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico das escolas e da rede de ensino" (RESOLUÇÃO Nº 05/CNE/CEB/2012). Na categoria Elaboração de Projetos e Programas, recomenda-se:

1. Participar na elaboração dos projetos políticos-pedagógicos nas escolas indígenas do Estado, garantindo o ensino específico, diferenciado, intercultural, bilíngue e multilíngue;
2. Realizar palestras e debates interculturais sobre direitos indígenas, biodiversidade, economia, educação, saúde, organizações indígenas, entre outras, com os alunos, comunidades indígenas e não indígenas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN, 2013), no capítulo da Educação Escolar Indígena item Professores Indígenas - Formação e Profissionalização, que orientam aos sistemas educacionais com relação à execução de cursos de formação de professores para os povos indígenas.

Os cursos de formação de professores indígenas devem ter como um dos princípios o desenvolvimento de competências e habilidades para: elaboração, desenvolvimento e avaliação de programas e produção de material didático para educação escolar indígena.

Vê-se a consonância das DCN com o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) e a LDB/1996. Estes documentos oficiais diretivos da educação escolar indígena observam também que o curso deve estar voltado para elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, bem como, a produção de material. "[...] é necessário formar e valorizar professores voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas

servam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como porta de saída” (DCN, 2013, p. 377).

Para que os professores respondam a estas expectativas sociais e "possam agir, de acordo, é preciso possuir conhecimentos, competências, qualidades pessoais e possibilidades profissionais” (DELOR, 2001, p. 153-155). Quando se trata da formação de professores solicita-se total atenção ao desenvolvimento de competências e habilidades para elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico, pois o processo avaliativo ainda se constitui em um desafio no ambiente escolar.

A participação na elaboração e execução do projeto político-pedagógico tem caráter político, visto que a participação é um dos princípios da democracia. A LDB/1996, no artigo 13, inciso I e artigo 14, inciso I, determina a participação do docente na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, proporcionando autonomia e envolvimento deste profissional no processo. Neste sentido, assessorar as comunidades na elaboração e execução de projetos participativos que visem o fortalecimento socioeconômico, religioso e cultural do povo indígena, torna-se um objetivo.

De acordo com DCN (2013) e RCNEI (2002) faz-se necessário uma atenção especial ao currículo dos cursos de formação de professores no tocante a preparação dos professores para processo avaliativo.

Para uma atuação docente holística, o professor deve compreender as duas dimensões do processo o da aprendizagem e o institucional. Daí a importância dos cursos realizarem um trabalho mais aprofundado sobre avaliação educacional e institucional.

"Tais cursos devem estar voltados para elaboração, o desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios” [...] (DNC, 2013, p. 377). Fernandes (2002) entende que a avaliação poder ser considerada um processo que visa o desenvolvimento dos homens na sua pluridimensionalidade e deve ser centrada nessa ideia (FERNANDES, 2002, p. 117).

A compreensão dos processos avaliativos possibilita ao professor o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades teórico-práticos, preparando-o para realizar ações de acompanhamento, monitoramento e avaliação de projetos e programas educacionais curriculares e complementares ao currículo, além das políticas organizadas em atendimento aos povos indígenas, conforme interesses e necessidades das comunidades e dos povos. No contexto indígena a questão da metodologia se fundamenta a:

1. Trabalhar com a pedagogia diferenciada com temas e conteúdos pertinentes à realidade e problemas dos alunos, das comunidades e das organizações indígenas;
2. Realizar palestras e debates interculturais sobre direitos indígenas, biodiversidade, economia, educação, saúde, organizações indígenas, etc. com alunos, comunidades indígenas e não indígenas.

Um dos grandes desafios "para consolidação da Educação Escolar Indígena é que esta deve ser orientada nos princípios da diferença e da especificidade" (DCN, 2013, p. 376). Princípios que devem estar presentes nos processos metodológicos dos cursos de formação de professores indígenas. Visando desenvolver competências teórico-pedagógicas para o fazer docente.

E um dos papéis do professor indígena na comunidade indígena é o de "refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se entrelaçam no processo escolar." (DCN, 2013, p. 76). Para tanto, a utilização de uma metodologia diferenciada subsidia e apoia o trabalho do professor no sentido da invenção e reinvenção constante de suas práticas.

A temática administrativa e organizacional se indica, por sua vez em implantar, organizar e manter o Centro Pedagógico Indígena na região e comunidade indicada pelas organizações indígenas, com estrutura

apropriada e adequada à realização da Formação dos Indígenas ao Magistério e programa de ações.

O momento de realização de cada etapa do curso possibilitou aos cursistas um espaço de debate, transformando-se em lócus democrático participativo em virtude da reunião das várias etnias e comunidades. Ao longo do curso foram promovidos momentos de reflexão e de avaliação sobre as condições em que acontece a educação escolar indígena no Estado.

Ao debater a necessidade da criação de um centro de formação, quando dos momentos de avaliação realizado ao final de cada etapa, ficou evidenciada a carência de condições adequadas para realização das formações e também a vontade dos povos de possuírem centros em suas terras.

Vale ressaltar que a ausência de um lugar específico gerou dificuldades para implementar o curso de formação, a falta de uma estrutura física adequada tornou a execução do projeto de formação complexa, dado a necessidade de recriar um ambiente bem próximo ao habitat natural dos povos indígenas.

Com isso o curso aconteceu em diversos locais, se constituindo sempre em um complicador, muitas vezes, até comprometendo a execução das etapas. A execução do projeto alternou-se entre etapas na capital Boa Vista (Escola Estadual Barão de Parima, CEFORR, Casa de Cura, Prédio do Paulo VI) e outras em terras indígenas como a Comunidade do Barro e Comunidade da Malacacheta.

O número de 300 cursistas também foi um complicador na alocação de espaço adequado que comportasse o quantitativo e acolhesse as especificidades indígenas. O Estado possui 11% da população indígena e 46% das suas terras são demarcadas, contudo não reconhece essa condição. A capital é essencialmente urbana, não possui um espaço com as peculiaridades dos povos indígenas. Todos os espaços foram adaptados para que pudessem receber a formação.

Uma característica dos indígenas é sair de sua comunidade acompanhado de familiares. Nesse aspecto, o espaço pretendido tinha que

ser para além de 300 indígenas. As mães sempre traziam seus filhos e, quando paridas, traziam o marido, uma criança mais velha ou outro parente para cuidar do bebê enquanto estavam em sala de aula.

1.5 Indicador 5 - Saberes Culturais

Os saberes culturais relacionam-se a uma Educação Específica e Diferenciada. No projeto o diferenciado e específico vem como expressão chave no objetivo geral. Sendo uma forma dos povos indígenas chamarem atenção para a conquista de um direito constitucional, que é o de ser diferente e ao mesmo tempo específico.

Muitos direitos importantes foram conquistados, mas considero fundamental para este trabalho destacar o direito à diferença, que põe fim à política assimilacionista do Estado, garantindo legalmente aos povos indígenas o respeito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e o direito a uma educação específica e diferenciada, ao reconhecer o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (MEDEIROS, 2012, p. 55).

Para os povos indígenas uma educação específica e diferenciada representa uma educação voltada para os interesses e necessidades dos povos e das comunidades. A educação específica e diferenciada é uma educação pensada de modo "que represente as aspirações particulares e características de cada povo" (RCNEI, 2005, p. 24) e que também promova a autonomia em relação à construção de suas escolas.

O específico e diferenciado nos remete ao entendimento da existência dos vários tipos de educação escolar indígena e também das múltiplas realidades socioculturais *loco* regionais experienciadas por cada

povo ou comunidade indígena. A contextualização da produção de material didático deve ser direcionada para:

1. Produzir livros, subsídios didáticos, programas de rádio, danças, cantos, artigos de jornais, periódicos e dramatizações, educativos para divulgação dos trabalhos indígenas;
2. Investigar e documentar conhecimentos do patrimônio cultural próprio e da sociedade envolvente, através das atividades pedagógicas e didáticas, nas escolas indígenas.

Os cursos de magistério indígena de nível médio trazem a responsabilidade de desenvolver competências e habilidades voltadas para a construção e produção de material didático específico para seu povo e que lhes dê sustentação teórica e metodológica. Assim, "tais cursos devem estar voltados para elaboração de materiais didáticos específicos [...]" (DCN, 2013, p. 377).

A diversidade cultural e linguística, elemento marcante dos povos indígenas, é também uma preocupação para uma boa formação pedagógica e uma educação escolar indígena de qualidade. Daí a importância da existência de material didático específico, elaborado pelos próprios indígenas, de forma que atendam e reflitam a realidade e as necessidades de cada povo.

O estudo do patrimônio cultural traz como indicativo a procura pela preservação da cultura, formando a consciência de conhecer para preservar. Conforme orienta a Resolução nº 05/CNE/CEB/2012, no art. 3º, inciso I "a recuperação de suas memórias históricas; reafirmação de sua identidade étnica; a valorização de suas línguas e ciências".

Em sendo um projeto de formação concebido por indígenas torna-se primordial um objetivo que trate da manutenção de sua cultura, um dos anseios dos povos indígenas. E a educação indígena se confirma como um processo possível de promover todo esse contexto.

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

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

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

Assim, questiona-se se 120 horas constantes no projeto são suficientes para formar um falante de língua materna? Observa-se que a língua materna para o indígena tem caráter de construção e afirmação de identidade.

Sabe-se que o ensino de língua materna é um desafio, tendo em vista que, muitas línguas indígenas ainda não foram estudadas, existindo somente alguns falantes (os anciões) correndo o risco de extinção. Assim, os cursos de formação de professores indígenas devem se constituir em um:

Espaço de reflexão e busca de estratégias pedagógicas e didáticas para o tratamento valorativo dessas línguas como línguas de instrução e objeto de estudo, propiciando a dinamização, revitalização e

continuidade e continuidade de seu uso pelas gerações mais jovens (RCNEI, 2005, p. 149).

A língua materna é um instrumento de preservação da identidade e da cultura indígena. Os cursos de formação de professores devem incentivar e dar tratamento diferenciando ao ensino dela. Segundo Câmara Jr. (1979, p. 230): "A língua é o mais forte traço cultural que identifica um povo; tudo o que a cultura possui se expressa através da língua. A língua é a expressão em miniatura de toda a cultura de um povo".

1.6 Indicado 6 - Autonomia

Ser autônomo é um o anseio dos povos indígenas e este desejo fica claro no objetivo geral do PMIT "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, gerando educadores e gestores indígenas capacitados na elaboração e acompanhamento do processo político-pedagógico das comunidades e de cada povo".

A palavra autonomia tem origem grega, relaciona-se com a ideia de liberdade, independência, autossuficiência e como significado diz ser "faculdade de se governar por si mesmo e direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias". Nas humanas e sociais o termo autonomia significa a capacidade, a liberdade e o direito de se reger pelas suas próprias leis.

Para Kant (1724-1804) a autonomia está intrínseca a capacidade humana de se autodeterminar de acordo com a moral por ela mesma estabelecida. Lopez e Rivas (2015, p.4) reforçam o pensar de Kant quando concebem que a autonomia "está relacionado aos princípios igualitários e participativos na perspectiva da autogestão e da coletividade".

A educação para os povos indígenas funciona como uma ferramenta de libertação e de defesa, possibilitando meios para

compreensão da sua sociedade e de outras, instrumentando-os para enfrentamento do modelo de sociedade que não dá conta de compreender seu modo de vida e os seus processos econômicos.

Quando falamos em educação para a autonomia é essencial que falemos em política. Autonomia não é autossuficiência, ela acontece na ação no mundo e relacionamentos com os outros sujeitos, portanto, envolve a dimensão política. Autonomia também implica na realização dos próprios projetos pelos quais o ser humano se faz a si e ao mundo, numa ação criadora e recriadora. É por meio da ação política que condições sociais mais favoráveis ou desfavoráveis para a realização da autonomia são estabelecidas (ZATTI, 2007, p. 68).

Para os indígenas, autônomo significa ser independente, mas também ser responsável pelos seus atos, confirmando sua capacidade e o poder de se autoadministrar economicamente, socialmente e culturalmente. Ser autônomo representa à auto-organização, ser diferente, mas também igual, enquanto ser social. Para Freire (1980, p. 32): “Autonomia é a condição sócio histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação. E conquistar a própria autonomia implica, em libertação das estruturas opressoras”.

Nesse sentido Zatti (2007) reforça o papel da educação:

A realidade social permeada pela estetização, pela racionalidade instrumental, e que se caracteriza como sociedade de massa, ecoa diretamente sobre a educação. Os modelos educacionais elaborados a partir de um pensamento tecnicista-instrumental não abordam a educação em sua totalidade formativa, se mostrando, por tanto, insuficientes na formação do educando enquanto homem e cidadão. Dessa forma,

sociedade e escola acabam gerando um ser humano incapaz de formular juízos próprios e autônomos, incapaz de pensar certo³, como diz Paulo Freire, tanto no nível de conhecimento como em nível moral. Permanecem as pessoas, então, dependentes e determinadas por pensamentos, normas de conduta, ideais, projetos que não são seus, normalmente “impostos” pelos meios de comunicação ou pelo senso comum vigente. E a determinação passiva do sujeito pelo que lhe é externo é heterônoma. A autonomia supõe que o sujeito seja capaz de fazer uso de sua liberdade e determinar-se (ZATTI, 2007, p. 09).

O ideário da autonomia justifica a luta por uma educação que os permita ser livre para conceber suas escolas, de modo que sejam respeitadas suas peculiaridades: cultural, costumes e tradições. Sendo papel da educação formá-los para um pensar autônomo e transformador, capacitando-os para realização de projetos para si e para sua comunidade. Segundo Freire, autonomia é um “[...] processo de construção de conhecimentos e saberes, no qual o educando se percebe como sujeito do processo histórico e responsável pela sua condição social individual e, também, coletiva” (FREIRE, 2002, p. 24).

A autonomia defendida por Freire diz de um sujeito que se reconhece dentro do processo histórico e também na responsabilidade social e coletiva, nessa perspectiva o CP1 diz:

[...] isso mesmo, tinha que fazer acontecer, e nós tínhamos assim alunos também que tinha essa coragem, eles não, eles foram muito incentivados a ir, a seguir, as vezes nós tínhamos dificuldades eles traziam a resposta pra gente, não...vamos fazer assim, nós tínhamos dificuldades com alguma questão e eles, eu como passei o tempo coordenando eu digo que: muitas das questões que foram executadas e foram feitas, eu tinha bons líderes de turmas.

A concepção de autonomia aparece no texto com: "tinha que fazer acontecer [...] tinha essa coragem, [...] e eles foram incentivados a ir, a seguir, nós tínhamos dificuldades, eles traziam a resposta pra gente [...]". A fala do CP1, sugeri iniciativa, resolução de problemas e reflexão. Fruto de uma formação "libertadora precedida do desenvolvimento da capacidade do indivíduo criar suas próprias representações do mundo, pensar estratégias para resolução de problemas" (FREIRE, 2002, p. 42).

Uma boa formação possibilita o livre-arbítrio para agir e pensar criticamente. Desenvolvendo um sujeito emancipado a capacidade de realizar seus projetos. Para PF1, deve-se discutir autonomia no contexto da sala de aula trazendo para o centro do debate o que é autonomia e que ela significa para os povos indígenas.

Assim, tem-se a seguinte fala:

[...] O que é autonomia pra nós? E a gente começa a pensar assim: às vezes a gente pensa que autonomia é querer fazer, não agora eu faço como eu quero, porque eu tenho autonomia pra fazer isso, então é do nosso jeito, na verdade não é bem assim, autonomia requer o que? O acréscimo de responsabilidade. É responsabilidade. Autonomia é você adquirir responsabilidade, é você ter mais trabalho, quer dizer: pra você adquirir autonomia, você tem que é caminhar junto: responsabilidade e autonomia. Autonomia está relacionada à responsabilidade.

Para PF1, a autonomia pressupõe a responsabilidade, o sujeito ser responsável por seus atos, comportamentos, atitudes e ações e, principalmente pelo pensamento, de forma que o sujeito compreenda as implicações de ser autônomo. A fala demonstra que ser autônomo não é ser autossuficiente. "E a gente começa a pensar assim: às vezes a gente pensa que autonomia é querer fazer, não agora eu faço, como eu quero, porque eu tenho autonomia pra fazer isso, então é do nosso jeito, na verdade não é bem assim".

Nesse sentido, Zatti afirma que "autonomia é oposto à heteronímia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro" (ZATTI, 2007, p. 12).

A palavra chave na fala do PF1 é "responsabilidade" e chama a atenção para uma responsabilidade não somente com o "eu sujeito", mas uma responsabilidade com o "sujeito coletivo", carregada de compromisso com a intencionalidade de fortalecer a identidade étnica, a reconstrução da memória histórica e valorização da língua e dos conhecimentos dos povos indígenas. Assim, se depreende na fala do PF1 que autonomia deve promover independência responsável e, pautada no princípio da coletividade, visto que o indígena vive em comunidade, sendo um processo que envolve o eu e outro, não permitindo agir isoladamente ou tomar decisão que venha a comprometer a coletividade.

Percebe-se na fala do PF1 que há uma busca constante por uma educação transformadora, tendo como princípio que: "Ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito consciente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido" (FREIRE, 1998, p. 134-5).

Autonomia está associada à relação de poder, mas, não é este modelo de autonomia que buscam. A autonomia almejada, está relacionada à capacidade de decidir e, principalmente, poder responsabilizar-se por suas ações, tendo sempre em mente que, "é indispensável à postura crítica para codificar e decodificar os fenômenos do mundo que nos cerca" (FREIRE, 2002, p. 24).

1.7 Indicador 7 - Construção do Protagonismo Indígena

É interessante ressaltar que o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, pronunciou a "total extinção dos índios brasileiros antes do século XXI", contudo, retificou sua análise equivocada no início década dos anos 1980, em virtude do crescimento dos movimentos indígenas dos anos 1970 e à revitalização étnica povos indígenas. Ele era totalmente descrente

da capacidade política dos índios brasileiros fora do âmbito de suas próprias sociedades.

O que não ocorreu e o protagonismo indígena vem se construindo ao longo da história dos povos indígenas por meio dos movimentos de luta tendo como bandeira, "esclarecer" a sociedade não indígena 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. "Durante [...] inúmeros fóruns foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos" (RCNEI, 2005, p. 28).

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 [...]. (BICALHO, 2010, p. 6).

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" (SECCHI, 2007, p. 16).

Nesse contexto de lutas e conquistas, nasce o PMIT, criado com incumbência de formar professores indígenas para atuar nas escolas situadas nas terras indígenas. Confirmado na fala do PF1:

Lembro que na época do Tamí'kan era professora Natalina que estava à frente da divisão de Educação Indígena e os coordenadores pedagógicos [...], ainda estavam acompanhando [...] e nós tínhamos assessores que não eram da divisão, mas de outros departamentos né, tinha outras pessoas que contribuíram. [...] nós tínhamos vários parceiros [...] a verdade é que, que apesar de nós indígenas estarmos ali firmes, acompanhando diretamente o projeto, mas nós tínhamos outros assessores também, a gente não pode negar a realidade também, havia muitas pessoas de outros departamentos que contribuíram [...] da universidade, dos departamentos da secretaria.

A fala do CP1 confirma uma ação protagonista quando da elaboração do projeto PMIT, discutido amplamente nas assembleias:

[...] discutindo como organizar, como nós iríamos executar o projeto e onde? Quem eram os alunos que iriam estudar? Como seria a participação das organizações indígenas, das universidades, então tudo isso foi discutido esses dois dias. Após isso o professor Enilton, que na época era conselheiro, ele que nos orientava o que nós tínhamos que acrescentar organizar, então ele foi também o nosso orientador, com a professora Maria Edna também ela praticamente ficou eu e a Edna, ela me ajudava porque ela entendia muito de informática, então ela que me ajudava nas digitalizações, então, mas nós ajudamos a reconstruir a reorganizar o projeto porque o projeto quando ele foi apresentado ele já veio, eu creio que já estava escrito assim, como deveria ser o projeto e quem apresentou pra nós foi a Ângela Luzovic, alguma coisa assim, foi ela que apresentou, após ela ter apresentado que teve todas essas modificações, não mudou muito, mas algumas

coisas mudaram assim o egresso, então ela veio inclusive de mato grosso pra apresentar esse trabalho, e nós passamos a trabalhar nesse projeto pra evitar que novamente o magistério indígena ira voltar, porque o estado estava carente de professores indígenas.

A elaboração e implementação do projeto contou com as diversas representações setoriais e étnicas (lideranças, Tuxauas, organizações e comunidades). Antes de sua implementação o projeto foi submetido à consulta prévia, em várias assembleias indígenas, realizadas em algumas regiões. Principalmente nas assembleias gerais organizadas pelo CIRR.

Assim, se apresenta uma das faces do protagonismo indígena no Estado. A provocação dos povos gerou um novo projeto de formação para professores depois anos de ausência de 12 anos sem atenção a formação dos professores indígenas. Em 2004 começam os primeiros movimentos, em 2005 a DIEI constituiu uma comissão formada por técnicos, professores e lideranças, visando à construção coletiva de um projeto de formação para professores indígenas leigos que se encontravam em sala sem a devida formação.

Ressaltando que a "comissão" foi formalizada a partir de articulações entre estado (SEED/RR) e organizações lideranças. Na investigação não foi encontrado nenhum documento formal (portaria e/ou decreto) com a nomeação dos envolvidos, como é de praxe na Secretaria de Educação. Essa comissão trabalhou pelo compromisso com causa indígena, não havendo remuneração.

Dessa forma, o projeto se concretizou com a assinatura dos povos indígenas, uma vez que contou com participação dos vários segmentos e foi aprovada nas assembleias indígenas, alinhavado, a partir da multiculturalidade, bilinguismo, a concepção diferenciada e específica. Atendendo as aspirações e aos direitos indígenas que puderam participar e serem ouvidos.

O curso Magistério Indígena Tamî'kan se apresenta como garantia do direito constitucional do cidadão indígena, visto que, para os povos

indígenas a educação escolar nos dias atuais, além do caráter interativo, é principalmente libertadora. Uma ação afirmativa dos direitos dos povos indígenas. Sendo a educação um fenômeno social é também uma manifestação histórica do estar e do fazer do ser humano, que explica a base do processo de socialização.

O PMIT tem um papel fundamental no desenvolvimento dos povos indígenas do Estado quando busca contribuir para autonomia desses povos, qualificando-os a partir dos princípios da diversidade e multiculturalidade de forma contextualizada e específica.

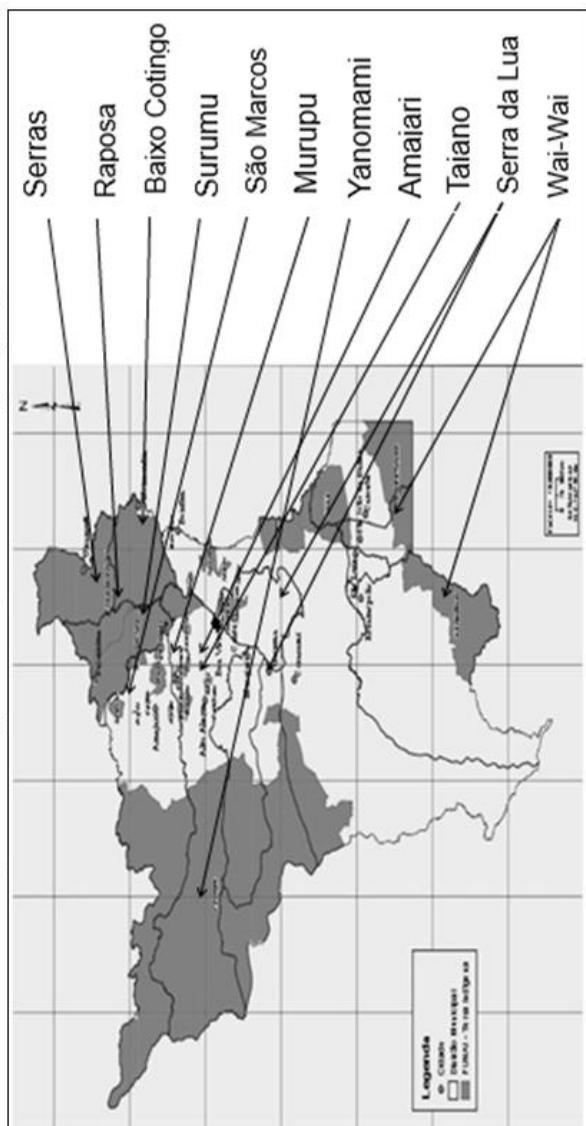
A primeira etapa do curso aconteceu em 2006, na capital Boa Vista, na Escola Estadual Barão de Parima. Com o ingresso de 100 professores indígenas, o projeto foi concebido como uma formação em serviço. "A oferta de programas de capacitação e formação em serviço deverá ser feita sem comprometer o calendário escolar, assegurando aos alunos da educação básica o cumprimento integral da carga horária do ano letivo" (RESOLUÇÃO 02/2001/CNE/CEB, p. 02).

A primeira versão do curso apresentou uma matriz curricular com carga-horária de 3.220 horas, sendo 2.780 horas desenvolvidas na modalidade presencial e intensiva no período de férias dos professores cursistas, uma formação em serviço.

O mapa, identificado na página seguinte, evidencia a título de ilustração como é ampla a distribuição espacial das localidades atendidas pelo projeto, demonstrando assim a abrangência da formação para povos indígenas de Roraima.

O mapa demonstra que foi possível no PMIT agregar as diversas etnias existentes nos estado: Amajari, Baixo Cotingo, Murupu, Taiano, Surumu, Serras com a presença das etnias Macuxi/Wapichana, Raposa com Macuxi/Wapichana/Ingaricó, São Marcos com Macuxi/Wapichana/Tarepang, Wai-wai com os wai-wai, um projeto pensado para garantir os princípios da igualdade, da diferença, da especificidade e do multilinguismo.

Figura 3 - Mapa das regiões atendidas pelo projeto



Fonte: Genilisa Cunha (2014) - Assessora CEFORR

1.8 Indicador 8 - Educação Escolar Indígena

A expressão Educação Escolar Indígena nos dias atuais afigura-se como uma formação escolar focada na diversidade e especificidade dos povos indígenas. Antes refletia o modelo da política de integração e assimilação à sociedade não indígena. Na atualidade, Educação Escolar Indígena tem um papel importante na consolidação dos projetos de afirmação étnica. Dessa forma:

As escolas indígenas, enquanto instrumento para compreensão da situação extra-aldeia, e o domínio de conhecimento e tecnologias específicas que elas podem favorecer parecem estar incorporadas de modo bastante fortes à maioria das pautas de reivindicação de povos indígenas do país (SILVA; ARACY, 2011, p. 12).

A Educação Escolar Indígena se apresenta como uma educação que acontece de maneira formal e decorre da situação de contato dos povos indígenas com a sociedade não indígena. Essa educação procura se apropriar e ressignificar seu espaço. Em Roraima é resultado da luta dos movimentos como em todo país, iniciados nos anos 1970.

Sendo dever do Estado:

[...] assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-cultural, assim como equipamento que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural (BRASIL, 1988).

Com a CF/1988, a educação escolar indígena assumiu o caráter comunitário, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, de forma a instrumentalizar os indígenas para garantia de seus direitos, manutenção de seus valores sociais e culturais, e linguísticos. Cabe salientar:

As políticas educacionais formuladas a partir dos novos marcos constitucionais têm como diretrizes “a afirmação das identidades étnicas, a recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e ciências dos povos indígenas e o acesso aos conhecimentos e tecnologias relevantes para a sociedade nacional” (LDBN, 1996, p.79).

O PMIT apresenta as palavras-chave autonomia, diferenciado e específico, no seu objetivo geral “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” [...]. (PROJETO TAMÍ’KAM, 2011, p. 23) demonstra o anseio dos povos indígenas por uma educação escolar autônoma e promotora de novos caminhos, que os possibilitem relacionarem-se e posicionarem-se frente a uma sociedade, que não seja a sua.

Com isso, percebe-se a vontade de uma educação libertadora emancipatória. Como dizia Freire: “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. (FREIRE, 1967, p. 34). Hoje a educação escolar está centrada “na asserção dos direitos humanos, entre eles o de ter seus projetos societários e identitários fortalecidos nas escolas indígenas” (CADERNOS SECAD, 2007, p. 17).

Sobre este aspecto, Baniwa (2013) diz que:

No campo jurídico e político, as conquistas avançam em três direções, no estabelecimento de arcabouço normativo que reconhece e garante as autonomias

pedagógicas e de gestão dos processos educativos, no reconhecimento político e jurídico da educação escolar específica e diferenciada como direito coletivo (BANIWA, 2013, p. 347).

Uma educação libertária que lhes possibilitem conhecimentos suficientes para autogerir-se, conforme interesses e necessidades do coletivo. A intenção é formar-se para libertar-se, mas também, para preservar e/ou reconstruir sua identidade. “Durante cinco séculos, os índios foram pensados como seres efêmeros, em transição para a cristandade, a civilização, assimilação, o desaparecimento. Hoje se sabe que as sociedades indígenas são parte do no futuro e não só do nosso passado” (CUNHA, 2006, p. 30).

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

Para Maher (2006, p. 5) 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".

Nesse sentido a organização curricular do PMIT foi pensada para que o professor indígena articule a educação indígena e a educação escolar indígena. O Curso de Formação de Professores indígenas, na modalidade normal, nível médio, apresenta uma perspectiva integral entre a Base Nacional Comum obrigatória do Ensino Médio e a parte Específica compreendida pelas disciplinas de formação pedagógicas, características de um curso normal que objetiva formar professores.

Para a primeira situação a matriz apresentada carga-horária total de 3.320 horas, destas, 2.780 são desenvolvidas de forma presencial e intensiva, nos períodos de férias e recessos escolares e são assim distribuídas: 1.470 horas são de conteúdos da Base Nacional Comum, 360

horas correspondentes à Parte Diversificada, 950 horas de conteúdos de Formação Profissional para o Magistério.

Para o ingressante com ensino fundamental a matriz apresentada consta da carga-horária total de 3.320 horas, destas, 2.780 são desenvolvidas de forma presencial e intensiva, nos períodos de férias e recessos escolares e são assim distribuídas: 1.470 horas são de conteúdos da Base.

Para os ingressantes com Ensino Médio a carga horária total do curso é de 1.610 horas, distribuídas em 950 horas conteúdos de Formação Profissional de Magistério; 120 horas relativas à parte diversificada; 420 horas correspondentes ao Estágio Curricular Supervisionado e 120 horas de estudos, pesquisa e produção de memorial de formação profissional.

O projeto apresenta um elenco de disciplinas da Base Nacional Comum distribuída entre áreas do conhecimento proposta para o Ensino Médio: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias e a parte diversificada.

Para Saviani (2009, p. 148-149), o "currículo de um curso de formação deve ser concebido na perspectiva de formar o professor para efetivo preparo didático". Deve visar a prática profissional, os fundamentos metodológicos e o fazer cotidiano da sala de aula, de forma que promova a integração dos componentes curriculares, os fundamentos educacionais e as atividades didáticas.

O currículo de um curso, quando planejado de maneira flexível, acaba por dar vazão aos contextos políticos e culturais, dimensões extremamente relevantes quando se trata de formação para indígenas. A matriz curricular do projeto apresenta um currículo para concepção teórico-prática.

Ao analisar o currículo do Projeto Tamî'kan percebe-se que foi construído na perspectiva de estabelecer as relações entre a educação formal e não-formal, concentrando na matriz curricular, a relação entre

sociedade e a escola de forma que contemplem "os saberes e as práticas socialmente construídas e os conhecimentos escolares. Podemos dizer o os primeiros constituem as origens do segundo" (CANDAU, 2006, p. 24).

Com relação à consolidação da educação escolar indígena, o Estado de Roraima vem se sobressaindo no cenário nacional, quando oferece políticas de formação para professores em nível médio e superior. Cursos de formação com pedagogia diferenciada, com objetivo de atender às aspirações dos povos indígenas, excluídos ao longo da história.

O PMIT é uma formação em serviço que propõe qualificar os docentes que atuam nas escolas indígenas da Rede Pública Estadual, garantindo seus direitos e preservando a identidade de cada povo, no processo educacional através da educação formal.

2. ANÁLISE COM BASE NO ICD 2

As percepções dos sujeitos políticos envolvidos no PMIT (2006-2013) foi analisada por meio da aplicação de entrevistas. Foram realizadas 8 entrevistas pesquisadores, coordenadores, professores formadores e lideranças indígenas. Os coordenadores, professores e lideranças são indígenas das etnias macuxi e wapichana. Já os pesquisadores, não são indígenas, mas atuam com formação dos povos indígenas e têm diversos trabalhos publicados sobre a temática indígena e representatividade para os povos indígenas no Estado de Roraima e também em nível nacional.

As entrevistas foram gravadas e os entrevistados discorreram livremente sobre o assunto. Por uma questão de respeito à identidade, os entrevistados receberam os codinomes de P1 (pesquisador 1) e P2 (pesquisador 2), CP1 (coordenador 1), CP2 (coordenador 2), L1 (liderança 1), L2 (liderança 2), PF1 (professor formador 1) e PF2 (professor formador 2).

O P1 é professor do Núcleo Insikiran Universidade de Roraima, com formação em ciências sociais e mestre pela Universidade do Amazonas. Atua em atendimento aos povos indígenas há mais de 20 anos e hoje está em processo de doutoramento.

O segundo P2 é professor da Rede Estadual de Ensino, com atuação no Ensino Médio. Formado em antropologia, mestrado e doutorado pela Universidade Federal do Pernambuco e com diversas publicações sobre a temática e atua também com a educação popular.

O PF1 é professor indígena da etnia Wapixana, da Rede Estadual de Ensino com atuação na educação básica e ensino superior. Tem formação em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal de Roraima e graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Teologia do Norte do Brasil.

O PF2 é professor da rede estadual, da etnia Wapixana, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Área de pesquisa no campo do currículo no contexto das escolas indígenas.

O C1 professora da rede estadual, da etnia Macuxi. Mestre em Sociedade e Fronteiras. Foi à coordenadora do PMIT durante o período de execução e foi assessora pedagógica em escolas e também na DEI/SEE/RR. Atuou na educação fundamental e também como professora no projeto. Tem participação ativa nos movimentos e organizações.

O C2 é professora da rede estadual, da etnia Macuxi, foi chefe da DIEI/SEE/RR, acompanhou a execução do projeto, atuou como professora na primeira etapa em 2006. Hoje está à frente da gerência de formação indígena do CEFORR, com missão de dar continuidade ao projeto.

L1 é da etnia Macuxi, comunidade do Maturaca, vice-coordenador do Conselho CIR, a maior organização indígena de Roraima, composto por oito conselhos regionais que congregam em torno de 220 comunidades indígenas, tendo objetivo a luta pela garantia dos direitos dos povos indígenas de Roraima.

L2 é vice-coordenadora da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), da etnia Macuxi, reside na comunidade do Araçá, possui o ensino fundamental e tem atuação ativa junto aos movimentos indígenas de Roraima.

Como perfil tem-se educadores que estão em pleno exercício da docência e da pesquisa, com formação em nível de pós-graduação, 04 (quatro) dos entrevistados tem vivência na educação básica e formação de professores.

Dos 8 entrevistados, 6 tem mais de 10 anos de experiência profissional. A escolha dos sujeitos deu-se a partir da atuação junto aos programas de formação de professores no Estado, desenvolvimento de pesquisa na área indígena e junto aos movimentos indígenas.

2.1 Indicador 1 - Formação dos Professores

“A formação de professores indígenas em cada região, em cada comunidade, isso para nós como lideranças, como organização [...] a gente vê isso como muito importante, a gente lutou para que isso acontecesse.” (L1, 2016).

A afirmação da L1 chama atenção para formação de professores indígenas, como dos princípios da educação escolar indígena. Conforme o Parecer nº 06/2014/CEB/CNE, a “formação de professores indígenas tem-se apresentado como uma tarefa complexa, tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras, quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores”.

Vem se firmando em decorrência da procura pela escolarização dos povos indígenas e também como afirmativa da sua luta nas últimas décadas. O número de professores indígenas tem aumentado significativamente. “O Curso magistério indígena - Tamí'kan visava à formação, na função de Magistério, aos indígenas indicados pelas comunidades [...]” (PROJETO TAMÍ'KAN, 2011, p. 26).

“Nas últimas décadas as comunidades indígenas têm buscado construir projetos de educação escolar diferenciada em contraposição à tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente.” (DCN, 2013, p.282). “Em 2004 iniciam-se então as discussões do curso de formação de magistério que recebeu nome Tamî’kan.” (CP1, 2015).

Nesse sentido os sistemas de ensino, buscando atender as reivindicações dos povos indígenas, têm encontrado diferentes soluções em diversos estados do país, principalmente na Região Norte, onde há uma população significativa de indígenas.

Para execução dos cursos de formação de professores indígenas, “não havendo, desse modo, um único modelo a ser adotado, dado a heterogeneidade e a diversidade de situações sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização vividas pelos professores indígenas e por suas comunidades” (Parecer nº 06/2014/CEB/CNE, p. 4).

Foto 1 - Formatura do Projeto Tamî’kan (2012)



Fonte: CEFORR (2012).

“Nós queremos que o professor indígena tenha sua formação”, ou seja, hoje, para os povos indígenas é condição *sine qua non*, haja vista que

os professores indígenas têm também exercido papel de liderança em suas comunidades e também de mediador político e cultural (L1, 2016).

Vale enfatizar aqui a função social dos professores frente à sua comunidade e sociedade não indígena, porque além do papel de docente, ele atua como articulador das relações interétnicas “protagonizando processos de reflexão crítica sobre os conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos nas escolas” (PARECER Nº 06/14/CEB/CNE, p. 4).

Reafirmando o pensamento tem-se a fala do PF2: “Eu costumo dizer que o professor na comunidade é como médico aqui na cidade, tem um destaque muito grande” (PF2, 2015).

“A 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, 2016).

Nessa perspectiva, a fala da L1 é reforçada por Silveira e Silveira (2012, p. 26): “O desafio de avançar na formação para docência indígena precisa ser vencido porque os professores indígenas são os principais agentes para transformação da comunidade”.

2.2 Indicador 2 - Construção dos Saberes Científicos

“[...] a importância da prática da pesquisa nos cursos de formação de professores indígenas”. Desta forma, se destaca como é relevante formar os professores indígenas como pesquisadores, principalmente das práticas culturais e pedagógicas de suas próprias comunidades. (PARECER Nº 06/2014/CNE/CEB, p. 04).

A formação na perspectiva do professor reflexivo e pesquisador são vitais para o fortalecimento da educação escolar indígena, para que este sujeito político possa estabelecer articulação harmônica entre os diferentes saberes e conhecimentos, de modo que “os professores indígenas devem observar a relação entre as pesquisas e o “plano de vida”

de seus grupos de pertencimento, procurando torná-los cientes e partícipes das pesquisas” (PARECER Nº 06/2014/CNE/CEB, p. 04).

Partindo desse princípio, o professor conseguirá realmente uma educação específica e diferenciada, pois o caráter formativo é de suma importância para os projetos socioeducativos e políticos dos povos indígenas.

Para o P2 a formação de professor pesquisador auxiliará na construção do material didático, que é quase inexistente para os povos indígenas, sendo um dos desafios do professor para concretizar o projeto de educação escolar indígena autônomo.

“Outra questão que eu vejo, na educação escolar indígena e a questão do material didático, não tem material didático específico das populações indígena”. Assim, a formação científica constitui-se como uma dimensão essencial na formação do professor e, na construção de saberes docente (P2, 2015).

No PMIT, essa formação se apresenta com introdução das disciplinas de metodologia do trabalho científico e etno-investigação, buscando uma visão mais profunda do que é a pesquisa, principalmente no tocante à produção “da metodologia indígena de observação global, socializada e oral, relacionando diferente saberes, sem uma preocupação com o mero saber cumulativo” (PROJETO TAMÍ’KAN, 2011, p. 45).

2.3 Indicador 3 - Construção dos Saberes Políticos

“Quando chegam os professores, eles têm uma formação crítica, os professores indígenas de certa forma têm uma concepção política da realidade das coisas”. A formação política do professor indígena é uma condição dos cursos de formação de professores, visto que, a educação para os indígenas é um instrumento para autonomia (P2, 2015).

O papel do professor na comunidade é transformar o conhecimento da criança indígena, levando-os a construir novos saberes a partir do dia-a-dia escolar, possibilitando a construção e reconstrução de

saberes e conhecimentos. De acordo com Freire (1999, p. 55): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, nesse sentido, o aprender a aprender exige do professor uma visão abrangente do mundo e sociedade em que está inserido, como um todo. Conforme Silva (2010) o professor exerce sua profissão consciente:

[...] deve entender qual é o seu dever para com o educando, entender que para ele não basta apenas aprender aquilo que está proposto em uma grade curricular normativa de uma escola, mas que o ato de educar está presente a partir do momento em que ele passa a entender o mundo a sua volta, e entende que está inserido em uma sociedade onde há direitos, mas que também há deveres a serem cumpridos (SILVA, 2010, p. 10).

Essa formação para além dos conteúdos é percebida nos professores egressos do PMIT, uma vez que são indicados pelas comunidades a partir de um perfil traçado pelo projeto, outra que o curso permite o transitar entre os movimentos e assembleias, além dos espaços de debate que os cursistas vivenciaram dentro do próprio curso.

Cada turma teve seu representante, um grupo de cursistas que junto com a coordenação auxiliava nas tomadas de decisões e, ao final de cada etapa, junto com os demais cursistas, realizavam o processo avaliativo demandando os avanços e as necessidades de adequação ou mudança para próxima etapa do curso.

Esses momentos aconteciam não só com a participação dos cursistas, mas também com a presença de outros sujeitos políticos ligados às causas indígenas. “Os seminários propostos, com a presença de lideranças, professores indígenas (alunos) (as), equipe pedagógica e professores assessores também se apresentaram como fóruns de avaliação do processo de formação e sua aplicabilidade prática” (PROJETO TAMÍKAN, 2011, p. 50).

2.4 Indicador 4 - Construção dos Saberes Pedagógicos

Assim, a formação pedagógica assume caráter decisório no processo educativo dos professores indígenas, devendo promover um processo teórico-prático de qualidade que habilita o indígena a atuar em sua comunidade como educador.

Nesse sentido, o P1 diz que os professores egressos do PMIT apresentam uma formação pedagógica mais consolidada, visto que é “um projeto construído a partir de olhares indígenas, no diálogo com o movimento indígena” (P1, 2015).

Uma formação pedagógica contextualizada que, segundo P2, dever dar conta principalmente da produção de material didático de acordo com a realidade sociocultural que está presente no cotidiano do professor indígena. Tendo em vista a ausência de material pedagógico para a educação escolar indígena, “preciso um material que além dos conhecimentos universais acolham a cultura, caso isso não aconteça corre-se o risco de perde-se muitas das tradições e costumes” (P2, 2015).

O P2 fala da relevância dos cursos de formação de professores indígenas atentarem para a dimensão pedagógica, pois é esta que o prepara de fato para o fazer docente. Um aspecto que ele registra é o desafio da construção e produção de material didático e de não bastar só a vontade, é necessário um arcabouço teórico-prático e agentes financiadores para esta produção.

Conforme o Parecer 06/2014/CNE/CEB, um dos princípios básicos da formação é “promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena” (PARECER Nº 06/2014/CNE/CEB, p. 09).

Outro aspecto relacionado à formação pedagógica é discutido pelo PF2, a construção do PPP das escolas indígenas para ele é “a parte

fraca disso, nós professores indígenas estamos engatinhando nessa fase, sinto falta dessa parte teórica” (PF2, 2015).

Para Pimenta (2012), além da formação profissional, os cursos de formação de professores necessitam trabalhar a formação pedagógica de forma mais aprofundada. É preciso que o professor saia dos cursos com a consciência do que é “formação e educação e quais são os teóricos pedagógicos para que se tenha clareza na hora de escolher qual a corrente direciona a metodologia que irá adotar” (FRANCO, 2012, p. 01).

2.5 Indicador 5 - Construção dos Saberes Culturais

“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.” A fala do P1 evidencia a importância da escola no processo de preservação ou revitalização da cultura para os povos indígenas (C1, 2015).

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

Por um lado, as fotos 2A e 2B identificadas na página seguinte registram a construção de saberes culturais no movimento de greve dos professores indígenas no estado de Roraima no ano de 2015, uma vez que captam a luta por direitos e garantia em um contexto que há uma valorização de vestimentas típicas, saberes tradicionais, práticas culturais e costumes.

Foto 2 - Movimento de greve em 2015



Fonte: Rodrigo Sales (2015); Mayara Wapichana (2015).

Por outro lado, a construção dos saberes culturais indígenas no PMIT trouxe as “Sextas Culturais” como um momento de levantamento de costumes e tradições, uma oportunidade do cursista conhecer algumas práticas que alguns deles conheciam, mas não praticavam. Diante da fala C1, percebe-se que a formação do professor indígena é uma ferramenta potencializadora para construção e reconstrução da identidade e preservação da cultura, visto que um dos papéis do professor na comunidade é articular-se “com demais profissionais da educação escolar e os com os educadores tradicionais da comunidade indígena.” (PARECER Nº 06/2014/CEB/CNE, p. 07).

Desta forma, o professor indígena formado no Magistério Tami’kan deverá possuir sólida formação para atuar como profissional do magistério, possibilitando um intercâmbio cultural e linguístico, permitindo aos seus alunos indígenas a reelaboração e reciprocidade de sua cultura junto a seu povo. (PROJETO TAMÍ’KAN, 2011, p. 32).

O professor indígena carrega consigo a missão de ser um agente cultural, pois os povos indígenas aspiram por manter sua cultura, sua identidade, suas crenças, seus conhecimentos tradicionais e seus valores.

De forma que o professor, para realizar este trabalho, deve conhecer e compreender os processos da educação indígena e da educação escolar indígena, sendo sempre objeto de reflexão e debate entre os educadores indígenas, as lideranças, organizações e os movimentos.

2.6 Indicador 6 - Protagonismo Indígena

O parecer fala de uma liderança que se estabelece a partir do protagonismo indígena, fruto da luta e das conquistas dos próprios povos indígenas. Uma liderança que deve atuar e participar em diferentes dimensões da vida cotidiana da comunidade, conforme a especificidade de cada povo.

Assim, o protagonismo do professor acontece em várias frentes, visto seu papel social na comunidade e dada a sua importância. Neste “contexto histórico, a designação de protagonista era de lutador”, como a própria palavra diz ele é um lutador da educação escolar indígena (SECCHI, 2007, p. 14-15).

Nesse sentido, o protagonismo indígena para o P1 “é um movimento feito a partir dele, para dialogar com o estado, para reivindicar do estado, para propor ao estado”. Dessa forma o protagonismo vai se materializando, porque agora se compreendem como sujeitos políticos, são os indígenas dizendo ao estado qual educação é por eles desejada (P1, 2015).

Já para C2 outra forma de protagonismo se dá quando o indígena “domina a lei indígena, porque quando o branco chegar para falar contigo, tu não precisa gritar, tu precisar dizer o direito do povo indígena” (C2, 2016).

Assim, o protagonismo indígena revelado se apresenta como a reafirmação da luta dos diretos dos povos indígenas, a uma educação de qualidade, uma educação adequada para todos os indígenas e uma boa formação para os professores indígenas. Sem essas condições o projeto

pedagógico diferenciado e específico fica comprometido ou quiçá inviabilizado.

Nesse sentido o Projeto Tamí'kan, de acordo com Sacchi (2007, p. 18): “[...] em seus múltiplos aspectos supõe a participação indígena em todas as suas fases: definição das prioridades, elaboração, busca de financiadores, planejamento e administração dos recursos e das ações, acompanhamento, avaliação, registros”.

Como política de formação de professores indígenas desenvolvida em Roraima, contou com participação de vários segmentos indígenas, organizações e lideranças e pode ser considerado um avanço em relação aos projetos anteriores. “Era um pedido forte das lideranças, eles queriam mesmo, e dos professores, mas por trás estavam as lideranças” (C2, 2016).

Um projeto que proponha, através da educação, a autonomia e protagonismo indígena, além de ser fruto dos anseios dos sujeitos políticos, dialogando com todas as instâncias do poder público. “Não propondo um protagonismo excludente, mas aberto a todos os que desejam cooperar com o movimento indígena na construção de sua liberdade” (SACCHI, 2007, p. 18). O protagonismo indígena:

[...] repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre o Estado e os povos indígenas, concretizada na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o paradigma do reconhecimento, manutenção e proteção da sociodiversidade indígena nas políticas públicas. (DCN, 2013, p. 282).

A formação dos professores é resultado desse protagonismo gerado pelo envolvimento nos movimentos “[...] participação seja consciente. Se não há consciência política e mesmo assim há participação/engajamento no processo político [...]” (D’ANGELIS, 1983 p. 56).

2.7 Indicador 7 - Construção da Autonomia

Com relação à autonomia tem-se a fala do P1:

[...] autonomia, que é a própria autonomia do movimento indígena, que é um movimento feito a partir deles, pra dialogar com o estado, pra reivindicar do estado, pra propor ao estado, e o estado se apropria dessas políticas indígenas para transformar em político indigenistas, nas políticas oficiais, então essas políticas indígenas vão ser materializadas nesses documentos que eu já citei, como a própria ação do estado, então a autonomia hoje como é falado, vejo como autonomia pedagógica, ela tá se iniciando porque você tem o protagonismo principal que são os sujeitos políticos, que são os indígenas como professores (P1, 2015).

A fala do entrevistado evidencia a autonomia política que advêm do protagonismo, entendida a partir da concepção Freiriana, resultante de uma consciência intelectual que possibilita ao indígena ser sujeito da ação e não receptor da ação. Para Zatii (2007, p. 19) essa autonomia é "a liberdade de fazer uso público da razão é necessária para que se possa haver autonomia de pensamento (pensar por conta própria), autonomia da ação e também da palavra", ou seja, um sujeito que está preparado para a tomada de decisão.

[...] então pra classe que tem uma autonomia pedagógica, o próprio protagonista vai ser o sujeito, que são os indígenas, agora, claro que pra que essa autonomia ela vá, além disso, o estado ele tem que flexibilizar, o estado tem que se apropriar e não impor os parâmetros curriculares nacionais homogêneos, mas aceitar a pedagogia indígena, que

essa autonomia, ela ainda não é totalmente uma autonomia pedagógica porque o estado ainda não aceita a pedagogia indígena, então ela tem uma autonomia política (P1, 2015).

Nesta fala o P1 atenta para autonomia pedagógica preconizada no artigo 12 da LDB/1996 quando fala da participação do professor e da comunidade na elaboração do PPP e outras instâncias da escola, como os colegiados que devem ter representação de todos os segmentos da escola. O que representa a liberdade da escola na construção de uma educação para sua realidade. No caso do indígena, significa uma educação que atenda a necessidade de sua comunidade. “Escola que temos e escola que queremos” tão discutida nos anos 90, com Plano Decenal.

Para Martins (2001, p. 333): “[...] a autonomia pedagógica se materializa na prerrogativa de cada escola elaborar seu próprio PPP e seus planos de trabalho, considerando, de um lado, as diretrizes nacionais e locais e, de outro, as características particulares do contexto [...].”

A educação indígena tem no seu interior a característica da participação e da coletividade já estar internalizada no processo de decisão coletiva, o que vem ao longo da história corroborando com o princípio da autonomia, um princípio indígena de democratização trazido para educação escolar indígena.

A autonomia pedagógica vem acontecendo com a participação da comunidade na construção dos processos educativos, por meio das reuniões de comunidade na busca de uma educação específica e diferenciada. De acordo com Baniwa (2013) essa autonomia só acontece quando o Estado:

[...] garante o direito pleno aos povos indígenas enquanto coletividades constituídas e formativas da nação brasileira e enquanto coletividades com direitos diferenciados, o que significa garantir espaço físico (territorial), cultural (cosmologia, filosofia, epistemologia, espiritualidade e

materialidade próprias) e temporal (civilizações milenares e históricas do passado e do futuro) (BANIWA, 2013. p. 352).

Ao garantir esses direitos a fala indígena ganha eco e esse eco transforma-se em protagonismo, protagonismo que se dá também no âmbito escolar, a partir da "participação por meio do acompanhamento e incidência sobre políticas para sua comunidade, para que as formulem, executem e avaliem" (BANIWA, 2013, p. 353).

Para o P2 autonomia vem com a consciência intelectual e da identidade:

Porque em algum momento não se falava mais a língua daquela aldeia, hoje a língua volta com toda força que ela tem nas escolas, como é uma disciplina obrigatória nas escolas indígenas, exatamente pra reforçar a questão da identidade, porque que a língua é importante? Porque com uma identidade forte mas socializada por assim dizer, eles vão conseguir ser visto pela sociedade e vão conseguir a sua autonomia, então vejam todo o processo de educação, a gente vai analisando eles tem uma, eles tem um objetivo em comum, que é alcançar autonomia e a efetivação, as duas palavras que são chave pra pensar a questão indígena, que é autonomia e a efetivação, Então todas as práticas deles (P2, 2015).

Com relação à língua Silva e Azevedo (2004, p. 152) afirma que não basta uma escola bilíngue, se "feita de maneira acrítica acarreta problemas para os próprios professores e a comunidade indígena". Para Teixeira (2004, p. 292) a língua de um povo "é também a chave que nos permite conhecer todo universo cultural de um povo."

Nesse sentido, a educação escolar indígena tem o papel de promover a valorização e a conservação sua própria cultura através do uso da língua materna nas suas dimensões oral, escrita e literária, visando o desenvolvimento da capacidade para bilinguismo funcional de forma a promover a fluência oral e escrita da língua materna e na língua portuguesa, em todas as áreas da aprendizagem.

Maher (2006, p. 49) diz que “a escola indígena tem um papel importante na valorização das línguas indígenas ao possibilitar a escrita dessas línguas (até então ágrafas) e criar novos contextos de uso”. Nessa perspectiva a construção da identidade indígena perpassa pelo fortalecimento da língua materna, sendo uma das vertentes para a consolidação da identidade:

[...] deve ser vista como uma estratégia de valorização da identidade grupal, enquanto comunidade política frente a uma identidade nacional, também aponta para as possibilidades de diálogo intracultural, bem como para as relações que se estabelecem dentro da comunidade (NASCIMENTO, 2014, p. 34).

Para o P3 a autonomia:

[...] esse termo autonomia, ele tem um sentido pra mim, então venho até a década de 70 onde se falava muito em autonomia, a década de 80 você tem aí principalmente, claro que tem vários pontos que nós poderíamos mencionar, mas o principal dele no meu entender é a criação das organizações indígenas, pessoa jurídicas que vão lutar também, vão entrar nessa luta pela mudança da escola, de uma escola integracionista pra uma escola que valoriza a cultura indígena, então eu acredito que outro marco importante é a constituição de 88, onde a gente consegue alguns direitos, isso, essa reivindicação

que se tinha na década de 70 e 80 ela passa a ser legal a partir de 88, década de 90 nós temos aí a LDB também, nós temos alguns artigos que são também essenciais, pra nessa né de luta de valorização da cultura indígena, ou seja, você tem a lei agora ela garante que você tem uma escola que valoriza a cultura indígena, então eu acredito que nesse aspecto nós avançamos muito na questão da autonomia, agora hoje quando se fala em autonomia, eu posso dizer que a lei ela te garante uma tal autonomia pra você planejar a educação (P3, 2015).

O P3 é professor da educação básica, indígena da etnia Wapixana e pesquisador. Diferente dos demais entrevistados, ele trabalha a temática autonomia sobre a vertente das conquistas legais alcançadas pelos povos indígenas a partir dos anos 1970, com evolução dos movimentos e, principalmente, com advento da Constituição Federal de 1988.

Nesse sentido, “a luta do movimento indígena e de seus aliados repercutiu na redefinição conceitual e pragmática das relações entre Estado e os povos indígenas, concretizado na Constituição Federal do Brasil de 1988, que estabeleceu o reconhecimento e proteção da sociodiversidade nas políticas públicas” (DCN, 2013, p. 358).

Essa autonomia vem possibilitando aos povos indígenas a construção de projetos educativos de caráter específico e diferenciado, em oposição ao modelo secular de educação assimilacionista e integracionista.

Direito previsto na CF/1988 que prevê o reconhecimento aos índios de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (SILVA, 2000, p. 01).

2.8 Indicador 8 - Fortalecimento da Educação Escolar Indígena

Para o P1 a consolidação da educação escolar acontece quando há uma boa formação em nível médio.

[...] a formação nível superior se a gente não tiver uma boa base na formação de nível médio, e como você fala nível médio e trazer jovem só com a disciplina e sem reflexões pedagógicas, ele vem com acúmulos, eu pensa a psicologia de aprendizagem, desenvolvimento, prática docente, ele vem totalmente sem essas informações, porque tá preso a geografia, história, a ciência, biologia, onde vai entrar essas áreas? A não ser que seja curriculum de ensino médio integrado (P1, 2015).

Aqui o pesquisador chama atenção para os investimentos na formação inicial do professor indígena desde o ensino médio. A importância de uma formação em magistério a partir de um projeto voltado para educação escolar indígena e a educação indígena, visto que o professor na comunidade exerce um papel fundamental no entrelaçamento das culturas e da interação entre as sociedades.

Porque é dele "a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégia para promover [...] os diversos tipos de conhecimentos ditos universais a que todo estudante, indígena ou não dever ter acesso" (DCN, 2013, p. 376). De acordo com os DCN (2013, p. 376):

Formar indígenas para serem professores e gestores das mais de 2.836 escolas localizadas e terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma educação escolar indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Nesse caso o professor deve ter consciência do seu papel social e de sua responsabilidade na formação de sujeitos críticos. Nos dias atuais o professor não pode ser um mero transmissor de informações, mas sim um provocador da construção do conhecimento e, para tanto, precisa valorizar a experiência e os conhecimentos trazidos pelos educandos, de forma a promover uma formação em que o sujeito se torne capaz de pensar, criar e vivenciar o novo.

Já o P2 considera a consolidação da educação escolar indígena sob a ótica do papel social que a escola tem frente sua realidade:

[...] eles aumentaram a carga horária, de 800 horas pra 1500 horas aula, então veja que eles quase dobraram o processo, pra poder contar a educação indígena como um elemento fundamental no processo de educação indígena naquela comunidade, e aumentaram os dias letivos, eu não me lembro agora, quantos dias letivos eles tem, na grade curricular deles, mas é em torno de 1500h, porque? Porque ao invés deles ficarem só com um horário na escola, eles utilizam os dois horários, um horário eles vão pra roça, eles contam como aula dada, porque eles tem a roça de mandioca, tem a roça de milho, tem o momento também de trabalhar na comunidade, então tudo isso eles contam como processo de formação, tem uma reunião da comunidade, todos os alunos são convidados a participar, isso é formação, formação política cidadã, isso também contam isso como aula dada, e isso eles retomam nas aulas teóricas, por exemplo: eu estive lá, em abril, quando teve aquela movimentação do dia do índio, uma semana inteira a escola ficou fechada, todos os alunos e professores, desceram pra pedra branca, onde estavam acontecendo a manifestação, isso é o que? Isso é formação para a cidadania (P2, 2015).

Nesse sentido o Parecer Nº 05/CEB/CNE/2012 definiu as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, preconizando que “as escolas indígenas devem [...] promover a participação das famílias e dos sábios, especialmente nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade [...]”.

Reafirmando o papel da escola indígena Baniwa (2013 p. 348) diz que "as novas escolas se esforçam por valorizar as pedagogias indígenas e seguir os processos próprios de ensino-aprendizagem de cada povo. Uma conquista importante [...] é o reconhecimento de suas categorias específicas [...]”.

A fala do P2 reafirma o papel da escola em cada comunidade, explicitando a necessidade de uma aproximação entre saberes universais e saberes indígenas, sendo primordial para sobrevivência dos povos indígenas uma articulação da educação escolar indígena e a educação indígena.

Para o P3 a consolidação da educação escolar indígena é vista sob o prisma do papel da escola e do professor.

[...] Nós temos uma importância tremenda, mas ela só vai se concretizar se você souber o seu papel naquele lugar, e o seu papel e de interlocutor do movimento pra escola, da escola pro governo, então você faz isso tudo, uma hora você está discutindo com o governo, uma hora você tá discutindo com o movimento, então se o governo diz: olha, nós queremos a escola assim, ai você diz: não. O movimento diz assim, então eu acho que ele ocupa um lugar estratégico na escola, agora ele precisa entender também a função dele lá dentro, precisa ter segurança do que ele tá fazendo, se não ele acaba saindo, acaba ficando lá, acaba deixando que o governo faça o que ele quer, e muitas das vezes a comunidade fica calada (P3, 2015).

A consolidação da educação indígena na visão do P3 se concretiza quando o professor consegue articular com "sistema" o "modelo" de uma escola que comunidade precisa. Nesse contexto é justa a reivindicação dos povos indígenas por ter em suas escolas professores indígenas. Nesse sentido Lana (2015, p. 03) diz que:

Ter à frente da escola indígena, um professor indígena é condição fundamental para a concretização dessa escola, para junto com a comunidade, com os alunos e seus pais participarem da formulação de uma pedagogia indígena, que é o princípio norteador do documento de referência para a educação desses Ter à frente da escola indígena, um professor indígena é condição fundamental para a concretização dessa escola, para junto com a comunidade, com os alunos e seus pais participarem da formulação de uma pedagogia indígena, que é o princípio norteador do documento de referência para a educação desses povos [...].

O professor na comunidade indígena tem papel de líder, uma liderança que exerce a função integradora entre os saberes universais e indígenas, cabendo ao professor indígena dois papéis específicos: o de preparar o educando a pensar criticamente e de formar este para que se torne capaz de conhecer seus direitos na sociedade envolvente. De acordo com Grupioni (2006, p. 24), ele "têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes."

Assim, conforme a falado P3, o professor tem papel fundamental para consolidação de uma educação escolar indígena emancipadora e promotora de uma consciência, visto que é *locus* de formação do individual e do coletivo, pois "as escolas não são jamais organismos fechados em si mesmos, mas essencialmente fenômenos cujos contornos são definidos por sua relação com exterioridade" (SILVA; AZEVEDO, 2004, p. 159).

3. ANÁLISE COM BASE NO ICD 3

O questionário estruturado aplicado sobre as percepções dos cursistas egressos do PIMT (2006-2013) foi constituído de quatro partes: 1) dados gerais, 2) dados de formação, 3) caracterização dos indicadores de pesquisa definidos no capítulo de procedimentos metodológicos, e, 4) opinião dos cursistas “sobre aspectos que favoreceram a construção da Autonomia e consolidação da Educação Escolar Indígena a partir do Projeto Magistério Tamí’kan - 2006/2013”.

Foram aplicados 14 questionários para os egressos do PMIT e como critério usado foi etnia e as regiões participantes do projeto, tendo-se o seguinte perfil: 5 homens, 9 mulheres, 5 casados e 9 solteiros, com uma média de 5 a 7 filhos e a faixa etária variando de 28 a 61 anos.

Dos 14 que responderam o questionário 10 estavam em efetivo exercício da docência e 4 fora de sala de aula, aguardando o resultado do processo seletivo realizado pela SEED/RR para contratação de professores indígenas.

Todos que estavam dando seguimento a sua formação, encontravam-se cursando a Licenciatura Intercultural ofertada pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), uns em processo de conclusão e outros na metade do curso.

Foi perguntado aos egressos: por que eles estavam em sala de aula? Aparecendo as seguintes respostas: a. “é um dever para com os alunos indígenas”; b. “contribuir com minha comunidade” e aplicar o conhecimento adquirido; c. “gosto de trabalhar com educação.”

O quesito “a” demonstra a responsabilidade do professor indígena com o seu povo e sua comunidade, visto que para fazer os cursos as lideranças em assembleias nas comunidades indicam quem deve participar. Logo, este indígena tem obrigação de dar uma resposta ao seu povo. Para sua indicação faz-se necessário “Ser e comprometido com a causa indígena; reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente àquela comunidade/povo indígena onde funciona a escola; Ser indicado e apoiado

pelas comunidades por meio de suas formas de representação política” (PROJETO TAMÍKAN, 2011, p. 26).

O item “b” revela a consciência política do professor indígena, aparecendo duas dimensões importantes na formação do professor, a política e científica, evidenciando o papel do curso na construção de sujeito voltado para sua causa, sendo papel dele “promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue” (DCN, 2013, p. 281).

O item “c” revela o discurso das últimas pesquisas em educação, que afirma que o professor que faz o percurso do magistério e segue para licenciatura, vai para exercício da docência com convicção, assume o magistério por identificação com a profissão. De acordo com Feracine (1998) “toda uma vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança”.

Rubens Alves alerta ainda que “há uma distinção entre professor e educador, ao afirmar que professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor” (ALVES apud FERACINE, 1998, p. 50).

3.1 Indicador 1 - Formação de professores

As características tradicionalmente existentes neste indicador sobre formação de professores são: 1) Ter conhecimento da lei, universal e tecnológico. Saberes docentes; 2) Renovação das lideranças; e, 3) Contribuição com a comunidade.

Por sua vez, as características ressaltadas pelos cursistas para formação de professores dizem a respeito 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. Confirmado o pensar dos cursistas tem-se:

[...] os professores indígenas têm 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. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2002, p. 21).

Percebe-se com as características relacionadas pelos cursistas do PMIT, a compreensão do papel social do professor frente a seu povo, o duplo desafio de transitar entre os mundos sem perder sua identidade e ainda auxiliando na construção e reconstrução da identidade étnica.

Outra característica é a renovação da liderança, pois, a partir de seu trabalho, o professor vai se confirmando como um líder do conhecimento, das leis e das tradições. E como liderança vai se firmando como articulador e mediador contribuindo “para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural”, no movimento de contato (BANIWA, 2002, p. 25).

3.2 – Indicador 2 - Construção dos Saberes Científicos

As características que definem o indicador de construção dos saberes científicos são: 1) Evolução do conhecimento; 2) Incorporar a evolução científica, pesquisador, produção de pesquisa comunitária; e, 3) Articulação entre os saberes.

As ideias centrais dos saberes científicos sublinhados nos questionários são de articulação, produção de conhecimento e incorporação da evolução científica, ou seja, que este professor seja “instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilhão de dois caminhos, lado a

lado, de conhecimentos indígenas e não indígenas” incorporando conhecimento ao seu e também repassando conhecimento. (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2002, p. 25).

Dessa forma o professor indígena poderá identificar este conhecimento, interpretá-lo e sistematizá-lo para apresentá-lo ao seu povo. Assim, o conceito parece ser de operacionalizar para nortear as relações entre as sociedades indígenas e não indígenas.

3.3 Indicador 3 - Construção dos Saberes Pedagógicos

As características que tipificam o indicador de construção dos saberes pedagógicos são: 1) Construção do PPP e produção didática; 2) Conhecimentos dos métodos; e, 3) Organização das ações didáticas e metodológicas.

É essencial para sobrevivência dos povos indígenas que educação escolar indígena possa promover por meio de seus professores a elaboração de materiais didáticos específicos para cada povo, se não ela perde o caráter específico e diferenciado. “Produzir, na comunidade indígena, materiais didáticos para a inovação curricular pretendida em suas escolas, a partir de suas línguas e culturas” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2002, p. 26).

Uma reivindicação antiga e justa, dada a diversidade étnica, assim, é condição que os professores sejam preparados para esta construção. “Para tanto, as escolas indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola” (DCN, 2013, p. 286).

Uma característica destacada foi à importância da capacidade de auxiliar a gestão da escola na elaboração do PPP, bem como participação ativa, desenvolve no professor um sentimento de pertencimento e um sentimento de coautoria do projeto, fazendo com que se lute pela

realização do que foi planejada para aquela escola e comunidade, pois. “é na escola que se deve começar a educação para cidadania consciente e ativa” (DELOR, 2001, p. 67).

Outra característica foi a do conhecimento de métodos e metodologias e como organizar didaticamente estes materiais. O PF2 fala da importância de conhecer os métodos educacionais e saber que método é diferente de metodologia, correndo o risco dela não saber qual a filosofia da sua escola.

Sinto falta dessa parte teórica, você definir qual é a linha pedagógica que realmente você, quando eu falo de métodos educacionais, eu não estou falando só, método é diferente de metodologia na parte didática, então quando eu falo de método, se eu chegar pra uma, um professor ou uma escola, e sim? Qual é a tua filosofia de educação? Qual é a filosofia educacional da escola indígena. (PF22015).

São características que fazem parte dos princípios da educação escolar indígena, portanto os cursos de formação de professores indígenas devem desenvolver competências e habilidades, para que, ao concluírem, eles sejam capazes de cumprir um anseio de seu povo.

3.4 Indicador 4 - Construção dos Saberes Políticos

São características do indicador construção dos saberes políticos, os seguintes descritores: 1) Processos de decisão através da participação; 2) Saber questionar e participar nas assembleias, regionais e estaduais; e, 3) Ter um novo olhar respeitando a organização política da comunidade.

“O professor é um educador e é um profissional do ensino. Então, não reduzo a questão à sua atuação em sala de aula, mas defendo uma compreensão mais ampla da educação.” (FREITAS, 2011, p. 84). Neste

contexto, no processo educativo deve “se considerar a participação de representantes da comunidade na definição do modelo de organização e gestão [...]” (DCN, 2013, p. 86).

A formação de um professor carrega o caráter político, tendo em vista que educar já é um ato político e, no caso do professor indígena, ele se torna referência em sua comunidade em função do conhecimento apreendido. Assim, as características citadas pelos cursistas dizem de uma formação de professores que possibilita a formação de sujeitos políticos atuantes e participativos.

[...] com poder de escolha entre o pensar e o agir, ou seja, que tenha autonomia moral e intelectual; tenha como princípio formativo os valores ético-profissionais, comprometimento e responsabilidade com a formação de sujeitos também intelectualmente autônomos que se sintam responsáveis pelo desenvolvimento da sua comunidade (SANTOS; BARRETO, 2011, p. 79).

Nesta perspectiva o “político que se discute aqui, é a maneira de agir e a forma de se relacionar com o outro, de acordo com a compreensão aristotélica, que a concebia como uma forma de se preocupar com o coletivo, com a felicidade da coletividade” (SANTOS; BARRETO, 2011, p. 79).

3.5 Indicador 5 - Construção dos Saberes Culturais

São características deste indicador: 1) Conhecimento repassado pelos anciões; 2) estudo dos costumes, identidade e língua materna; e, 3) Mosaico de artes, religião, conhecimentos das ervas de cura; respeito arquitetura indígena.

Os cursistas relacionam características importantes para sobrevivência dos povos indígenas o conhecimento transmitido pelos anciões, a língua materna e ciência da cura (usada pelos pajés). A preservação da cultura indígena é garantia da continuidade dos povos, “precisa ter uma escola que valorize nossa cultura” (PF2, 2015). Assim:

Preservar as referências culturais dos povos indígenas significa que, ao reconhecê-los como parte fundadora da nossa condição nacional, estamos reafirmando nossas raízes e incluindo-os no campo de nossas políticas públicas. A ação patrimonial tem o papel de ajudar na construção da cidadania, garantindo a esses povos o exercício de plenos direitos (MENEZES, 2009, p. 01).

Com relação ao conhecimento repassado pelos os anciões significar garantir “às futuras gerações acesso aos testemunhos de sua história e aos domínios da vida social que dão significado aos complexos processos de construção de identidades” (OLIVEIRA, Gerente de Identificação e Registro do Departamento de Patrimônio Imaterial - DPI/IPHAN).

Um costume que não se pode perder, conforme Mandulão (2006, p. 218): “Os mais velhos tiveram papel importante na transmissão dos conhecimentos aos mais jovens. São eles os responsáveis pelo relato das histórias, das restrições de comportamento, das nossas concepções de mundo, etc”.

Ferreira (2001) reafirma a necessidade da valorização da oralidade, pois “a cultura indígena se caracteriza pela oralidade, onde a maioria dos ensinamentos tradicionais é repassada de forma oral e que requer uma maior passividade por parte de quem aprende” (FERREIRA, 2001, p. 25). A língua materna é condição para construção e reconstrução da identidade e os cursos de formação de professores indígenas devem trazer sempre o debate da importância valorização da língua no contexto escolar e fora dele.

Para Manipiniktikinya e Houghton (2000) a “[...] valorização das línguas indígenas deve fundamentar-se, em primeiro momento, num compromisso de sobrevivência dos povos indígenas [...]”. Nesse sentido, é essencial que o professor indígena, enquanto articulador e mediador dos saberes, difunda na sua comunidade a importância de manter sua língua como elemento de resistência a sua cultura. Para Ferreira (2001, p. 25): “A cultura indígena se caracteriza pela oralidade, onde a maioria dos ensinamentos tradicionais é repassada de forma oral e que requer uma maior passividade por parte de quem aprende.”

Um desafio que os professores trazem também para si, a luta pela preservação do conhecimento da ciência das ervas, evidenciando a preocupação com desaparecimento desta cultura que rapidamente vem se perdendo entre os grupos indígenas do Brasil. Um saber adquirido que tem que passar de geração para geração, conhecer e cultivar plantas que propiciem a cura de doenças.

3. 6 Indicador 6 - Protagonismo Indígena -

As características do protagonismo indígenas são tipicamente identificadas por: 1) Liderança pela formação do professor. Ser conhecedor da própria realidade; 2) Movimentos das organizações indígenas; e, 3) Conquista de direitos.

As palavras-chave dos cursistas são: liderança, direitos e realidade própria, revelando a concepção do protagonismo indígena. Assim, 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.

Nesse sentido o professor deve trazer consigo características que lhe possibilitem uma atuação de alteridade, pois “sua atuação não se limita ao espaço escolar apenas, mas família e comunidade” (TAVARES, 2007, p. 41).

Neste contexto o protagonismo indígena vem se fortalecendo cada vez nos últimos anos, e se construindo “num contexto de relações interculturais assimétricas.” (SECCHI, 2007, 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.

“[...] 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 [...]” (BANIWA, 2008).

O protagonismo indígena se apresenta como a capacidade dos povos indígenas exercerem o domínio das decisões relacionadas a econômica, a política e a cultura, que são incorporadas ao seu cotidiano, como consequência do convívio intercultural.

3.7 Indicador 7 – Autonomia

Autonomia é um indicador que apresenta de modo característico as seguintes atribuições: 1) Autoridade e propriedade; 2) Conceber, decidir e fazer; e, 3) Contribuir com a sociedade.

A concepção de autonomia está com o conceber, decidir, fazer, autoridade e contribuir. Palavras carregadas de significados, o “conceber” representa compreender a sua realidade e de outra sociedade, com espírito de produzir conhecimento. “Decidir” significa ter voz e vez, participar das tomadas de decisões, fazer e não ser objeto e sim sujeito das ações, construindo com “autoridade” e “propriedade” intelectual.

De forma “que são eles que decidem que pensam com a própria cabeça e decidam com sua própria vontade, e agem com suas pernas. Isso

é grandioso”, para os povos indígenas, isso é autonomia (BALDUINO, 2008).

A autonomia indígena se constitui na capacidade de luta pela sobrevivência física e cultural e existe desde a colonização e, aqui neste estudo trata da formação do professor indígena e sua contribuição, para conceber, decidir e fazer na construção da autonomia dos povos indígenas.

“Para o P1 a autonomia indígena dever ser principalmente intelectual, para instrumentalizar o professor capacitando-o para” assumir seu papel de pesquisador de sua própria autonomia intelectual, o que reflete na autonomia política, enquanto sujeito que vai estar nessa relação com o outro com alteridade (P1, 2015).

Já para o L2 autonomia representa “você ter sua casa, sua comunidade organizada e na parte do desenvolvimento sustentável é o indígena ter sua produção sem depender do governo, seja ele municipal ou estadual” (L2, 2016).

Percebe-se que a autonomia desejada pelos povos indígenas é o de ter a livre determinação, podendo “determinar livremente sua condição política e perseguindo livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural” (DECLARAÇÃO DA ONU - Direitos dos Povos Indígenas, Art. 3, 2008, p. 07).

Autonomia reforçada no art. 4, “Os povos indígenas, no exercício do seu direito à autodeterminação, têm direito à autonomia ou ao autogoverno nas questões relacionadas a seus assuntos internos e locais, assim como a disporem dos meios para financiar suas funções autônomas” (ONU, 2008, p. 07).

3.8 Indicador 8 - Educação Escolar Indígena

São característica do indicador 8, Educação Escolar Indígena:

1) Garantia de um direito formal; 2) Desenvolver suas próprias políticas educativas; e, 3) Preservação da língua e das tradições.

A educação escolar indígena para os povos indígenas representa garantia de direitos, desenvolvimento de políticas educacionais próprias, preservação da língua e das tradições; uma afirmativa internalizada e compreendida em todas as dimensões do papel da educação e da escola indígena.

“A educação deve ser utilizada como forma de desenvolvimento, pois, a ação educativa acontece quando se tem compreensão da realidade social, em que se estar presente, para poder ajudar a outros homens a se educarem” (XAVIER, 2016, p. 02).

A educação escolar indígena vem se construindo e se fortalecendo na diversidade, autonomia e na liberdade de pensar o mundo e significado de cada povo indígena. Para Mandulão, “a educação escolar indígena vem deixando de ser imposição nas terras indígenas, pois como instrumento de educação vem sendo construída na perspectiva da educação específica e diferenciada” (MANDULÃO, 2006, p. 219).

Assim, se compreende a educação escolar indígena como uma ferramenta de libertação, de garantia de direitos e, principalmente, o de ser diferente, e pode e deve auxiliar na “construção coletiva do projeto de emancipação da consciência crítica”, onde o indígena seja “capaz de decidir qual o melhor caminho a seguir rumo a sua autonomia e ao seu próprio desenvolvimento” (PAREDES *et al.*, 2016, p. 12).

Como última parte do questionário foi demandada aos cursistas a opinião “sobre aspectos que favoreceram construção da Autonomia e consolidação da Educação Escolar Indígena a partir do Projeto Magistério Tamîkan - 2006/2013”.

As falas registram como o PMIT vem favorecendo os cursistas na construção do projeto coletivo de autonomia dos povos indígenas e, também, como vem auxiliando e na consolidação de uma educação escolar específica e diferenciada, um direito dos povos indígenas.

“A partir do Projeto Tamí’kan abriu-se novas janelas, [...] tive oportunidade de contribuir para construção da proposta pedagógica”.

Mas, não é assim com a imensa maioria dos professores indígenas - em geral, cabe a eles a elaboração de todo o projeto político pedagógico de suas escolas: o estabelecimento de seus objetivos educacionais, de seu calendário, de sua grade curricular, do conteúdo das disciplinas e do seu sistema de avaliação (MAHER, 2006, p. 25).

Nesta fala o cursista destaca como participar da formação lhe fez crescer, construindo aporte teórico-prático para partilhar com seus pares na comunidade sobre como elaborar o projeto político pedagógico da escola, documento de suma importância, responsável pela identidade da escola. Como diz Vasconcelos é “pela participação, o indivíduo pode assumir a condição de sujeito e não de objeto” (VASCONCELOS, 1996, p. 25).

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola (LDB, 1996).

A luz da legislação a participação do professor na construção do PPP de sua escola é um direito democrático, mas também um dos princípios dos cursos de formação de professores indígenas. O artigo da LDB evidencia a proposta de autonomia do professor no tocante a sua participação e na elaboração do PPP da escola.

“Grandes avanços em relação autoestima e sobre seu direito como docente”.

Esta fala ressalta o trabalho realizado no projeto em relação a duas dimensões: identidade e direito indígenas. Ao assumir sua identidade eleva-se a autoestima demonstrando a valorização étnica, de forma a se reconhecer enquanto indígena, assumir sua identidade. Se reconhecer etnicamente é uma forma de se valorizar.

Para os povos indígenas, território, natureza, comunidade e saberes fazem parte de um todo. O espaço físico é também um espaço mítico, sem o qual, não terão condições de perpetuar seus saberes e se manter como povos. O desrespeito à morada dos seres sobrenaturais ou não saber falar com eles pode causar sérios danos ao ambiente e as populações que nele habitam (PROJETO TAMÍ’KAN, 2011, p. 45).

Identidade ressaltada também a partir desta fala “Descobri muitas coisas culturais, costumes, e língua falada, esse foi um avanço para mim”.

As populações indígenas têm direito a seus territórios, a cultura e língua, por motivos históricos, que foram reconhecidos no Brasil ao longo dos séculos. Mas estes direitos não devem ser pensados como um óbice para o resto do país: ao contrário, são pré-requisitos da preservação de uma riqueza ainda inestimada, mas crucial. O que se deve procurar, no interesse de todos, é dar as condições para que esta riqueza não se perca (CUNHA, p. 01).

Nesse sentido, vale ressaltar que fazer parte de uma sociedade que não é a sua, não representa lançar mão de sua origem, sua tradição e modo de vida característico, mas estabelecer uma relação interativa consciente

com outra cultura que promova a valorização de si mesmo. A C1 fala da importância do trabalho que foi realizado no PMIT sobre a cultura indígena.

A sexta cultural foi uma saída que nós tivemos pra mostrar pra esses alunos que estão se formando, como trabalhar dentro de um tema, como a partir dali ter outros olhares, inclusive da própria cultura, que no projeto nós tínhamos todos os povos de Roraima. (C1, 2015).

Outro aspecto dá-se em relação ao trabalho de conscientização dos direitos indígenas à profissionalização, um direito que possibilita o desenvolvimento da educação escolar indígena.

Art. 21 A profissionalização dos professores indígenas, compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas, tais como:

I - criação da categoria professor indígena como carreira específica do magistério público de cada sistema de ensino; II - promoção de concurso público adequado às particularidades linguísticas e culturais das comunidades indígenas (RESOLUÇÃO Nº 05/2012/CNE/ CEB).

A profissionalização do professor indígena é um requisito para o fortalecimento e consolidação da educação escolar indígena. O processo de profissionalização de professores se apresenta nos dias atuais como uma das principais estratégias dos movimentos e lideranças indígenas para fortalecimento dos povos indígenas.

“Incentivou os cursistas a estudarem seus direitos e defender a autonomia do seu povo”.

Esta fala diz da importância do indígena ser conhecedor dos direitos, este conhecimento funciona como instrumento de defesa, principalmente em função para processo de dominação que se estabeleceu ao longo da história dos povos indígenas. É papel do professor indígena ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres dos povos indígenas no processo pedagógico diferenciado. Para reforçar a fala cita-se: “Art. 231: São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Conhecer seus direitos lhes garante autonomia para fazer a gestão das suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições, e o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam. E também lutar por políticas que lhes permitam avançar, sem perder sua essência.

Cabe ressaltar que:

[...] é importante atentar para o fato de que [...], é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. (MAHER, 2006, p. 24).

A formação dos professores indígenas se fundamenta a partir de um projeto que os instrumentaliza de aporte para a reflexão sobre si e o seu protagonismo, enquanto se reconhecem como sujeitos de sua própria história.

“Ser um sujeito crítico e colaborador no desenvolvimento da educação escolar indígena”.
“Ter voz para se expressar, ter sua autonomia”.

Ser crítico, participativo e atuante são características de uma educação libertadora, uma educação que faz o sujeito estar à frente da ação e não sofredor da ação, de forma que Castro (2006) afirma que:

[...] se constituem em condições inerentes e necessárias para o ser humano e realizem como indivíduo e coletivo, [...] fazendo-se todos, assim, igualmente livres, autônomos, capacitados para autodeterminar e autogerenciar sua história pessoal e coletiva. Como consequência a liberdade (CASTRO, 2006, p. 159).

Varela (1994) ressalta que a formação crítica do professor centrado na competência de articular a teoria e a prática diante de educação contextualizada, “uma difícil via de aproximação entre saberes gerais, teorias científicas e saberes locais, os saberes dos práticos, com o fim de inter-relacionar uns saberes com os outros” (VARELA, 1994, p. 95). Fazendo da escola *locus* de construção e reconstrução do conhecimento.

“Ter voz para se expressar. Ter sua autonomia”.

A frase acima converge com a percepção de Alves (1994, p. 35): “Educação é isto: o processo pelo qual os nossos corpos vão ficando iguais às palavras que nos ensinam”. Nesse sentido, o autor nos fala de uma educação que liberta, que ensina a pensar, agir e construir conhecimentos propiciando a criticidade e a reflexão.

Nesse sentido é responsabilidade do professor indígena que, enquanto educador, “tem esta tarefa fina e sublime de mostrar que a criticidade é necessária para aprender com autonomia.” (DEMO, 2000, p. 53). Segundo Freire (2008, p. 26): “Ensinar inexiste sem aprender e foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar.”

Demo e Freire defendem uma educação que proporcione a autonomia do sujeito. Uma educação libertadora possibilita “o desenvolvimento da capacidade do indivíduo criar suas próprias representações do mundo, pensar criticamente para modelos e estratégias para solução e resolução de problemas e aprender a compreender-se e apreender-se enquanto sujeito da história.” (FREIRE, 2008, p. 26).

“Trouxe um conhecimento específico, fortalecendo os valores indígenas, e que também somos capazes de realizar sonho”.

A fala do cursista pontua educação escolar indígena ancorada pela educação indígena. Pois, segundo Silva (1982, p. 58): “A escola dever ser um espaço para discussão da situação presente e das experiências de vida pela quais eles estão expostos devido ao contato”.

Nessa perspectiva os cursos de formação de professores indígenas são fundamentais para consolidação de uma educação específica e diferenciada que se configura para os indígenas como instrumento de afirmação de uma identidade étnica, principalmente porque carrega a marca de ser pensada pelo próprio indígena. “Os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue, multilíngue e comunitária” (RESOLUÇÃO N.º. 05/2012/CNE /CEB).

Um aspecto positivo ressaltado pelos cursistas diz respeito ao fato do PMIT ter estimulado-os à continuidade de sua formação. Os egressos que responderam ao questionário são acadêmicos da licenciatura

intercultural da UFRR. “Continuar com nosso ensino”, aqui entenda-se continuidade de estudos”.

[...] depois a gente pensou: não, não só queremos o magistério indígena! Queremos também que o professor indígena tenha sua formação de doutor, de doutorado, de bacharelado isso a gente pensou, nisso também, porque não a gente ter uma universidade para povos indígenas, que a gente via que o magistério indígena não era só aquilo [...]. (L1, 2016).

Um anseio dos povos indígenas e uma reivindicação das lideranças que em suas comunidades tenham profissionais qualificados e indígenas. Mandulão (2016) afirma que uma liderança luta por essa possibilidade “Implantar mestrado direcionado aos egressos da Licenciatura Intercultural, visando fortalecer um possível Doutorado na UFRR”. Este é sonho das organizações, associações, lideranças e tuxauas (SEMINÁRIO TEMÁTICO, 2016, UFRR/INSIKIRAN). Formação de Professores Indígenas: um direito a diferença. Boa vista, 2016).

4. ANÁLISE COM BASE NO ICD 4

O instrumento de questionário foi aplicado no Seminário Temático “A formação de professores indígenas de Roraima: um direito a diferença”, realizado no Instituto Insikiran no curso de Licenciatura intercultural, a partir da disciplina Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena, ministrada pelo Prof. MSc. Luiz Otavio Pinheiro.

O seminário foi organizado pelos pesquisadores Marcos Braga e Simone Batista, em parceria com o professor responsável da disciplina. Realizou-se uma mesa de debate com os palestrantes: Edith Andrade (ex-coordenadora do PMIT), Fausto Mandulão (Prof. Indígena, ex-conselheiro do CEE/RR e ex-coordenador da OPIRR), Marcos Braga

(pesquisador e professor do Insikiran) e Simone Batista (pesquisadora e ex-diretora do CEFORR/RR).

O questionário foi composto por duas partes, sendo: a parte I, formada por oito quadros cada um com cinco itens, analisados a partir dos critérios (DT) discordo totalmente, (D) discordo, (I) indiferente, (C) concordo e (CT) concordo totalmente, e a parte II com duas questões solicitando a opinião sobre a importância e validade da pesquisa e a mudança provocada na educação escolar indígena de Roraima depois do PMIT.

O seminário contou com presença de 50 acadêmicos do curso de licenciatura intercultural, foram aplicados 17 questionários sendo: 13 aos egressos do PMIT (número presente no evento), 2 coordenadores, 2 professores formadores e 1 pesquisador, perfazendo um total de 17 questionários.

4.1 Indicador 1 - Formação de professores

Conforme respostas apresentadas de modo agregado no quadro 5, a formação de professores para os indígenas, ainda representa um desafio para os sistemas educacionais e também para próprio professor, em função da dualidade de promover na comunidade a difusão dos conhecimentos universais em articulação com os conhecimentos originários (afirmativas 1 a 2).

[...] os professores indígenas apresentam-se, em muitos casos do atual cenário político e pedagógico, como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo, com isso, a sistematização e a organização de novos saberes e práticas (PARECER 06/2012/CP/CNE).

Quadro 5 - Indicador 1 - Formação de professores

Nº	Afirmativas	DT	D	I	C	CT
1	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.				6/17	7/17
2	Magistério Tamí'kan formação nessa perspectiva é desafiadora visto a dualidade que o professor vivencia ao exercer a docência na comunidade, de um lado está à missão ser promotor do conhecimento universal e, do outro tem que resguardar e manter os conhecimentos étnicos próprios seu grupo social de origem.				4/17	9/17
3	O projeto é fruto da luta dos movimentos indígenas e se apresenta como uma política pública do Estado. É o segundo projeto de cunho específico para professores indígenas a ser ofertado pelo Estado de Roraima - executado pela SEED/RR.				5/17	8/17
4	Fortalecimento da cultura indígena, Valorização da comunidade. Renovação de lideranças. Contribuição com a comunidade.				7/17	6/17
5	É porque tem formação pra cultura, no caso a língua, a preservação da língua.				8/17	5/17

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, Henriques (2006) diz que a “formação dos membros da comunidade em professores para as escolas localizadas nas aldeias é um desafio e deve ser uma prioridade para todo o sistema educacional brasileiro” (SECAD, 2006).

Há uma ampla percepção de que o PMIT é fruto da luta dos movimentos dos povos indígenas de Roraima e também que os cursos de formação de ter a responsabilidade de trabalhar nos seus currículos o “Fortalecimento da cultura indígena”, comunidade. Renovação de lideranças” e “a preservação da língua” (afirmativas 3 a 5).

4.2 Indicador 2 - Construção dos saberes científicos

Para Maher (2006, p. 26-27) o professor tem a missão de “registrar os conhecimentos tradicionais e tornar-se um guardião da herança cultural, além da competência e capacidade de tomar decisões, bem como de grafar no seu próprio idioma”. A afirmativa demonstra que os cursistas concordam que os currículos dos cursos de formação devem dar conta de desenvolver no professor habilidades de liderança, preservação da cultura e da língua.

Conforme se observa no quadro 6, a maioria dos cursistas concordam sobre a importância da formação de um professor pesquisador (assertivas 1 e 2), visto que os cursos de formação devem desenvolver no professor a habilidade de pesquisas, possibilitando não só o repensar da sua prática, como também incorporação no seu cotidiano das inovações científicas e trazer para o seu fazer pedagógico os desafios científicos da atualidade.

Para Gil (2006), “o ser humano valendo-se de suas capacidades, procura conhecer o mundo que o rodeia [...] desenvolvendo sistemas mais ou menos elaborados que lhe permitem conhecer a natureza das coisas” (GIL, 2006, p. 19). O papel do professor é se munir de curiosidade científica para produzir conhecimento de forma a aprender a aprender sempre.

Quadro 6 - Indicador 2 - Construção dos saberes científicos

Nº	Afirmativas	DT	D	I	C	CT
1	O saber científico está relacionado ao conhecimento, às competências, habilidades ou aptidões e atitudes docentes. Sendo o professor um mediador e articulador do processo ensino aprendizagem, cuja formação científica estimula o papel de pesquisador diante do seu contexto e, também concretiza a reflexão crítica da sua práxis.				5/17	8/17
2	A construção do saber científico é um conhecimento que deve estimular o professor a repensar sua prática, seu papel social e sua a função da escola, enquanto peça chave na construção dos conhecimentos e na transmissão das informações.				5/17	6/17
3	Produção de pesquisa comunitária. Torna-se progressivamente um pesquisador, discutir e refletir sobre as possibilidades das experiências da formação de pesquisador.			1/17	9/17	3/17
4	Incorporar a evolução científica e os desafios científicos da atualidade.		1/17		7/17	5/17
5	Autoconhecimento de seu grupo social. Além de estimular etnodesenvolvimento e o estudo etnoracial. Conhecimento sobre sua realidade, como interpretá-la e desenvolvê-la.				8/17	5/17

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido vale apontar que:

Desde o passado, a profissão docente sempre foi de grande importância, como processo de socialização da cultura e dos conhecimentos sistematizados nas diferentes sociedades. Atualmente os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social que exige cada vez mais reflexões e respostas imediatas aos problemas postos no cotidiano vivenciado por eles mesmos e pelos alunos (MOTA, 2012, p. 01).

Nos itens 3, 4 e 5, o pensamento é reforçado quando a maioria assinala critério concordo, eles chamam para si a responsabilidade da “produção de pesquisa comunitária”. Considerando a possibilidade que ao longo da sua formação e atuação docente precisa “torna-se progressivamente um pesquisador”, contudo não basta ser só um pesquisador, é necessário “discutir e refletir sobre as possibilidades das experiências da formação de pesquisador”. Freire (2002) diz que quando “o homem compreende sua realidade ele pode levantar hipótese sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções [...]” (FREIRE, 2002, p, 31).

Na construção dos saberes científicos aparece um discordo, com relação a “Incorporar a evolução científica e os desafios científicos da atualidade”, levanta-se a hipótese que esta resposta esteja relacionada com a possibilidade da perda dos costumes e tradições, uma discussão presente entre as lideranças mais velhas ou até mesmo o não entendimento do quesito.

O indiferente em relação a “Produção de pesquisa comunitária. Torna-se progressivamente um pesquisador, discutir e refletir sobre as possibilidades das experiências da formação de pesquisador”. É inquietante esta resposta, visto que um dos objetivos do PMIT é formar também um professor pesquisador.

Acredita-se na não compreensão da relevância da formação de um professor pesquisador, ou ainda, não compreenda a escola e sala de aula como *locus* de produção de conhecimento. A docência é uma ação cotidiana desafiadora e complexa, que exige disposição diária do professor aprender a aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e porque ensinar.

4.3 Indicador 3 - Construção dos saberes pedagógicos

Conforme observado no quadro 7, os itens 1, 2, 3 e 4 apresentaram maior incidência no critério concordo totalmente demonstrando que no objeto relativo à construção dos saberes pedagógicos o PMIT cumpriu com seus objetivos. Há um entendimento que para o exercício da docência é preciso que o professor vá além da experiência, pois o fazer pedagógico é inerente à atividade docente. Para Gatti (2010) este é o papel dos currículos dos cursos de formação de professores para que a formação docente responda às demandas que são necessárias para educação básica. Nesse sentido Freire (1998, p. 25):

Ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.

Para isso, professor deve dominar “Organizações das ações didáticas e metodológicas” e compreender que o ensino é uma atividade complexa que exige dele uma formação e habilidades técnicas e pedagógicas, é preciso um conhecimento aprofundado do fazer docente.

Quadro 7 - Indicador 3 - Construção dos Saberes Pedagógicos

Nº	Afirmativas	DT	D	I	C	CT
1	[...] para "ensinar não basta só à experiência é preciso ter saberes pedagógicos e didáticos" tomando a prática como ponto de partida (PIMENTA, 2002, p. 24).				5/17	8/17
2	Organizações das ações didáticas e metodológicas				6/17	7/17
3	Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Planejamento escolar e produção e material didático				3/17	10/17
4	Construção e reconstrução de conhecimento e ações didáticas. E desafio de construção de um currículo diferenciado				3/17	10/17
5	O conhecimento dos métodos cada vez melhor, para saber lidar com ser humano				9/17	4/17

Fonte: Elaboração própria.

Pimenta (2002, p. 26), diz que “a especificidade da formação pedagógica não é fazer refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se dever fazer, mas sobre o que se faz, ou seja, a prática e práxis”. Assim, os saberes pedagógicos, via de regra, vão se construindo e reconstruindo a partir da reflexão da prática docente.

No item 5, por sua vez, a maioria concorda que o professor deve conhecer e dominar o método, pois “desenvolver didáticas específicas às diversas áreas de estudo da proposta pedagógica, conhecendo processos de aprendizagem dos alunos, conteúdos de ensino e metodologias é das suas atividades dentro da escola” (REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2002, p. 26).

Em conversas informais com alguns professores da licenciatura intercultural do Instituto Insikiran - UFRR os alunos egressos da PMIT apresentam postura em sala diferenciada daqueles que não foram alunos

do projeto, principalmente em relação à formação pedagógica. “Eles trazem uma bagagem maior do fazer pedagógico, há um fator pedagógico diferenciado” (P1, 2015).

4.4 Indicador 4 - Construção do Saberes Políticos

Conforme respostas agregadas apresentadas nas afirmativas 1 e 5 do quadro 8, os cursistas apontam ampla concordância, demonstrando compreensão do papel político do professor, visto que os cursos de formação de professores têm papel marcante na construção do perfil político do professor indígena.

Nesse sentido, um intenso processo de politização e mobilização se desenvolve durante os cursos de formação. [...]. Muitas etapas de ensino presencial oferecem a esses novos agentes políticos, oriundos dos diferentes contextos culturais a oportunidade de se articularem, organizarem suas pautas de reivindicações, conquistarem aliados e avanços em sua luta pelo fortalecimento de suas identidades, línguas e culturas (MATOS; MONTE, 2006, p. 81).

Reforçando o pensamento de Monte (2006), apresenta-se o registro fotográfico de um desses momentos, observado pela pesquisadora no período de entrevista dos egressos do PMIT, quando houve palestra proferida pelo Prof. Dr. Edson Damas, procurador de Justiça em Roraima (foto 3A), aos alunos da Licenciatura Intercultural (foto 3B), com objetivo de discutir o Direito Fundamental à Educação Indígena, confirmando a fala de Matos e Monte (2006). Esse processo de politização e mobilização também seu deu em todas as etapas do PMIT.

Foto 3 – Palestra no curso de licenciatura Intercultural



Fonte: Arquivo pessoal (Trabalho de Campo).

O papel do professor na comunidade é uma liderança e também um articulador das relações externas a sua comunidade. Assim sendo, Santos (2004, p. 05) afirma que: “O professor é um agente político porque interfere na realidade cotidiana, mesmo quando age de modo desarticulado dentro do contexto social”.

Em relação às assertivas 2, 3 e 4, os respondentes apontam concordância de que o PMIT, atuou na sua formação política no sentido de prepará-los para a “Construção de projetos indígenas educacionais e participação democrática para atingir seus objetivos e metas”. Santos (2004, p. 13) afirma que: “O papel do educador é desenvolver plenamente suas capacidades, superando seus limites, e convivendo socialmente para construir conhecimentos, compreendendo o mundo com olhares críticos”.

Nesta perspectiva o processo de formação do professor, principalmente o indígena, visa à formação de um indivíduo autônomo, que consiga conviver e lidar com os desafios cotidianos da escola. Uma formação emancipadora que os permitam uma consciência contra a opressão, a dominação e a alienação.

Quadro 8 - Indicador 4 - Construção do Saberes Políticos

Nº	Afirmativas	DT	D	I	C	CT
1	[...] o professor é um agente político quando busca uma educação transformadora e crítico- reflexiva. O ato de educar tem caráter político e o professor como agente social carrega na sua ação a responsabilidade de formar um indivíduo crítico e atuante em sociedade.				5/17	8/17
2	O ato educar requer do professor comprometimento e que docente busque aprimora-se, e não estagnar no tempo. E que também que seja capaz de elaborar um planejamento que venha atender aos anseios do grupo [...]. (SANTOS 2004, p. 09).				7/17	6/17
3	A política desperta em nosso meio para sermos cidadão. Através dela conseguimos nossos objetivos e metas, sem ela não há democracia.				8/17	5/17
4	Construção de projetos indígenas educacionais, e reflexão do movimento indígena.				7/17	6/17
5	Saber questionar e participar nas assembleias, regionais e estaduais. Ter vez e voz para expressar seu sentimento. Ter um novo olhar, respeitando a organização política da comunidade.				4/17	9/17

Fonte: Elaboração própria.

4.5 Indicador 5 - Construção dos Saberes Culturais

Nas assertivas 1 e 4 houve convergência de respostas sob os critérios concordo e concordo totalmente em relação à construção dos

saberes culturais focados no PMIT, no qual os cursos de formação de professores indígenas têm papel fundamental na luta pela preservação da cultura a partir da valorização dos conhecimentos dos anciões, da arte indígena e também da revitalização e preservação da língua materna.

Quadro 9 - Indicador 5 - Construção dos Saberes Culturais

Nº	Afirmativas	DT	D	I	C	CT
1	A língua materna é um instrumento de preservação cultural e construção de identidade indígena. Os cursos de formação de professores devem incentivar e dar tratamento diferenciando ao ensino de língua materna.				2/17	11/17
2	Os eventos culturais realizados na formação com a presença da arquitetura indígena, comida, artesanatos e grafismo indígena.				7/17	6/17
3	Os trabalhos de história oral, conhecimento repassado pelos anciões das comunidades, valorização dessas práticas.				8/17	5/17
4	O estudo dos costumes, identidade e língua.				8/17	5/17
5	Mosaico de arte, significado dos símbolos e respeito à diversidade.				8/17	5/17

Fonte: Elaboração própria.

O ensino da língua materna é um dos principais elementos diferenciados da educação escolar indígena, sendo imprescindível que o professor [...] tenha uma formação apropriada nos dois idiomas. [...] uma das principais reivindicações dos povos indígenas é que a educação diferenciada se inclua a forma de viver de cada povo, ou seja, que seja uma educação intercultural e bilíngue (LANA, 2015, p. 12).

A língua materna indígena é uma das chaves que possibilita o conhecimento cultural dos povos indígenas, TEIXEIRA (2004, p. 293) traz como reflexão a importância da revitalização e/ou preservação da língua, pois ela “produz um conhecimento que pode ser revertido em encaminhamento de soluções, [...] decorrente da situação de contato das comunidades indígenas com o não indígena”.

Eu não perdi a minha identidade, eu continuo ainda cultuando meus valores, os meus costumes, quero voltar a aprender a minha língua (QUESTIONÁRIO, 17/2016).

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

No PMIT, “a Sexta Cultural foi uma saída que nós tivemos pra mostrar pra esses alunos que estão se formando, como trabalhar dentro de um tema, como a partir dali ter outros olhares, inclusive da própria cultura, que no projeto nós tínhamos todos os povos de Roraima” (C1, 2015).

4.6 Indicador 6 - Autonomia

No indicador 6, autonomia, os cursistas do PMIT marcaram critérios de convergência nas diferentes assertivas do quadro 10, demonstrando reconhecer que a formação específica para professores indígenas é uma marca no caminho da construção da autonomia. Os cursos de formação de professores são resultados da consciência de autodeterminação e do protagonismo indígena.

Os itens 3 e 4, com concordo e concordo totalmente, demonstram uma percepção de autonomia centrada na “responsabilidade, o sujeito ser responsável por seus atos, comportamentos, atitudes e ações e, principalmente, pelo pensamento, e ter sua própria opinião, cultura e direito a educação diferenciada”.

Quadro 10 - Indicador 6 - Autonomia

Nº	Afirmativas	DT	D	I	C	CT
1	“Autonomia hoje nós temos. Hoje nossa formação como indígena, como liderança, como organização”. (L01, 2016).		1/17	1/17	5/17	6/17
2	“O que é autonomia pra nós? E a gente começa a pensar assim: às vezes a gente pensa que autonomia é querer fazer, não agora eu faço como eu quero, porque eu tenho autonomia pra fazer isso, então é do nosso jeito, na verdade não é bem assim, autonomia requer o que? O acréscimo de responsabilidade. É responsabilidade. Autonomia é você adquirir responsabilidade, é você ter mais trabalho, quer dizer: pra você adquirir autonomia, você tem que é caminham juntos: responsabilidade e autonomia. Autonomia está relacionada a responsabilidade”. (P01, 2015).			1/17	7/17	5/17
3	“A autonomia pressupõe a responsabilidade, o sujeito ser responsável por seus atos, comportamentos, atitudes e ações e, principalmente pelo pensamento. De forma que o sujeito compreenda as implicações de ser um sujeito autônomo.			2/17	7/17	4/17
4	Ter sua própria opinião cultura, direito a educação diferenciada. Capacidade de contribuir com a sociedade. Respeito e consenso da coletividade.			1/17	3/17	9/17
5	Possibilidades e limites de experiência de formação de professores frente às diferentes demandas coletivas e das suas comunidades indígenas. Em especial o respeito à construção de projetos pedagógicos, curriculares e formas próprias de gestão escolar.				5/17	8/17

Fonte: Elaboração própria.

O pensamento dos cursistas encontra respaldo na fala de López e Rivas (2015): “Autonomia é um processo de resistência mediante o qual as etnias ou povos soterrados, negados ou esquecidos fortalecem ou recuperam a sua identidade através da reivindicação da sua cultura, dos seus direitos e das suas estruturas político-administrativas” (LÓPEZ; RIVAS, 2015, p. 13).

Nesse sentido, para o indígena ser autônomo, significa reger-se pelas próprias leis e possa ter capacidade de “contribuir com a sociedade”, como indígenas defendendo seus interesses diante das outras sociedades, “normativas e poderes próprios, conseqüentemente opostos a toda a dependência ou subordinação heterônoma” (LÓPEZ; RIVAS, 2015, p. 13).

Entretanto, a autonomia não é uma unanimidade entre os cursistas, quatro dos respondentes se dizem indiferentes ao processo de conquista de autonomia, isso talvez em função de não vivenciarem com maior intensidade a autonomia conquistada por alguns povos da região e ainda vivenciarem um modelo tutelar mais pungente.

[...] qualquer conceito, a autonomia indígena contemporânea deve ser compreendida no seu contexto histórico: a luta dos povos originários por conservarem e fortalecerem a sua integridade territorial e cultural através de autogovernos que praticam a democracia participativa e enfrentam – com uma estratégia anti-sistêmica – a espoliação e a violência do sistema capitalista na sua atual fase de transnacionalização neoliberal (LÓPEZ; RIVAS, 2015, p. 13).

Nessa perspectiva, deve-se compreender a autonomia ainda como um processo em construção, com avanços, mais ainda está longe de atender aos anseios dos povos indígenas. (fotos 4A e 4B), sobre a representação simbólica do movimento de resistência e busca pela autonomia dos povos indígenas de Roraima).

Foto 4 - Assembleias de comunidades indígenas



Fonte: Elaboração própria.

Segundo L2 “autonomia no entender indígena é você ter a sua casa, sua comunidade organizada e na parte do desenvolvimento sustentável é o indígena ter a sua produção e ele administrar sua produção sem ele depender do governo, seja ela municipal ou estadual” (L2, 2016).

4.7 Indicador 7 – Protagonismo indígena

Os itens 1 a 5, presentes no quadro 11, versam convergência positiva sobre um protagonismo indígena que foi se construindo ao longo da história dos povos indígenas através da resistência representada pelos movimentos. A maioria que respondeu concordo totalmente. A luta é uma marca dos povos indígenas e o protagonismo é um sinônimo dos “novos sujeitos coletivos de direito, como inovadores das práticas políticas empreendidas fora dos espaços tradicionais de representação” (MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL).

La incursión de los movimientos indígenas como movimientos sociales, y la constitución de los movimientos indígenas como sujetos políticos, representan uno de los fenómenos sociales y políticos más novedosos y complejos en la historia reciente de América Latina (DÁVALOS, 2005, p. 17).

Quadro 11- Indicador 7 - Protagonismo Indígena

Nº	Afirmativas	DT	D	I	C	CT
1	Indígenas como agentes de intervenção em diferentes projetos educacionais. Movimentos indígenas e suas repercussões para o repensar da educação escolar indígena			1/17	7/17	5/17
2	Movimentos das organizações indígenas.				4/17	9/17
3	Luta pela liderança, formação de professores. Ser conhecedor da própria realidade, buscando ter vez e voz para se expressar.				4/17	9/17
4	O debate sobre uma educação intercultural para os povos indígenas tem suas raízes atreladas às reivindicações dos movimentos indígenas e indigenistas dos anos de 1970. Neste período, o movimento indígena organizado começou a questionar os modelos educativos homogeneizantes que lhes eram impostos e passou a reivindicar uma educação que fosse pautada no respeito e na valorização de sua diversidade étnica e cultural (NASCIMENTO, 2014, p. 9).				5/17	8/17
5	A persistência é marca registrada dos povos indígenas, são mais de 500 anos de luta, uma luta que vem garantindo avanços, "durante [...] inúmeros fóruns foram produzidos documentos em que as reivindicações e os princípios de uma educação escolar indígena diferenciada estão expressos" (RCNEI, 2005, p. 28).				3/17	10/17

Fonte: Elaboração própria.

O protagonismo indígena se caracteriza da consciência individual e coletiva, símbolo da história dos povos indígenas, que são ao mesmo tempo:

[...] produtores e portadores de culturas, são construtores de trajetórias históricas, tomam decisões, são vítimas, são algozes, e também vítimas e algozes ao mesmo tempo. A historiografia interpreta os contatos interétnicos como fenômenos de resistência, adaptação e transformação cultural, capitaneados inclusive pelos povos indígenas (FLECX, 2005, p. 01).

Ser protagonista é tornar-se o sujeito mais importante dentro dos contextos e acontecimentos, resultado de “persistência [...] marca registrada dos povos indígenas, são mais de 500 anos de luta, uma luta que vem garantindo avanços” (RCNEI, 2005, p. 28).

Segundo Bicalho (2010, p. 25), o protagonismo indígena iniciado nos anos 1970 dá vazão ao processo de construção de consciência e de luta por direitos e vem se fortalecendo gradativamente nas últimas décadas, para autora há “diferentes formas de resistência indígena”. A luta pela terra, saúde, educação e direitos são exemplos do protagonismo indígena, fortalecendo o papel agente de mudança em suas comunidades.

4.8 Indicador 8 – Educação escolar indígena

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

A maioria dos cursistas assinalou concordo e concordo totalmente em relação à educação escolar indígena ser formal e sistemática, confirmando que ela se constituiu da situação de contato com os não indígenas. Para Tassinari (2001, p. 50): “A escola é um espaço de contato entre “dois mundos”, “duas formas de saber” ou “de conhecer o mundo.” Cavalcante diz que “[...] há uma grande vontade dos educadores indígenas em fazer de suas escolas e de seus processos pedagógicos um meio formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas” (CAVALCANTE, 2003, p. 21).

Nos itens 2 e 5, os cursistas reconheceram que a educação escolar indígena é um instrumento para o “fortalecimento dos conhecimentos específicos, nesta perspectiva é uma possibilidade aberta para interculturalidade, diferenciação, especificação e bilinguismo,”. Para isso, o indígena anseia pela concretização do processo descolonização e ainda se encontra arraigado na sua prática.

Logo os indígenas pensam “a escola como referência principal para essa construção e também como forma enfrentar os “fantasmas” que rondam o imaginário do sujeito índio, sobretudo quanto à igualdade de condições para o enfrentamento das adversidades sociais e econômicas, impostas” pela sociedade não indígena (CURY; SARATTO, 2006, p. 06).

As imagens descrevem a luta dos povos indígenas de Roraima por uma educação escolar indígena que seja “discutidas e defendidas pelas próprias comunidades onde estão localizadas” (SILVA; AZEVEDO, 2004, p. 149). Uma escola que emancipe para reconhecimento da cidadania indígena e que respeite a diferença que é peculiar aos povos indígenas.

Nos itens 1 e 5 assinalou-se o critério discordo e o indiferente em relação a “Educação Escolar Indígena se apresenta como uma educação que acontece de maneira formal e decorre da situação de contato dos povos indígenas com a sociedade não indígena” e fala do PF2 “Eu quero liberdade para pensar e refazer a escola, essa escola que foi imposta para nós”.

Quadro 12 - Indicador 8 - Educação Escolar Indígena

Nº	Afirmativas	DT	D	I	C	CT
1	A Educação Escolar Indígena se apresenta como uma educação que acontece de maneira formal e decorre da situação de contato dos povos indígenas com a sociedade não indígena.		1/17	1/17	5/17	6/17
2	O Fortalecimento da educação indígena [...] se concretiza quando o professor conseguir articular com "sistema" o "modelo " de escola que comunidade precisa (P3, 2015)				7/17	6/17
3	Promove o fortalecimento das identidades culturais, incentiva a pesquisar e estudar os seus direitos.				4/17	9/17
4	Fortalecimento do conhecimento específico, valorização da cultura indígena e a oportunidade de realizar os sonhos das lideranças indígenas, que já se foram e as de hoje.				3/17	10/17
5	Eu quero liberdade para pensar e refazer a escola, essa escola que foi imposta para nós. [...]. Não é preciso descolonizar a escola, mas descolonizar o professor que está lá. E fazer com pense numa perspectiva indígena (P3, 2015).			1/17	5/17	7/17

Fonte: Elaboração própria.

Assim, tem-se:

“Escola formadora de guerreiros”, “escola para aprender a ler um documento”, “escola específica e diferenciada”, “a serviço da comunidade”, “uma escola indígena e não uma escola com peninhas”, “escola para formar nossos próprios advogados, médicos, enfermeiros, professores...”, “para não depender mais dos brancos”, “para não sermos mais explorados”, “escola inserida na luta pela terra”, “escola na retomada” e “escola para aprender a língua” (MANIFESTO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL).

As respostas não representam o entendimento da maioria com relação ao papel da educação escolar indígena. Uma, segundo Grupioni (2009, p. 3), a “escola reivindicada pelos povos indígenas [...] em contraposição a uma escola que se constituía pela imposição do ensino da língua portuguesa, pelo acesso à cultura nacional e pela perspectiva da integração”. Uma (ou Outra?) da educação escolar indígena, instrumento de resistência a toda maneira de colonialidade.

Na segunda parte do questionário de validação foi solicitado aos sujeitos políticos: pesquisadores, professores formadores, coordenadores, lideranças e cursistas presentes no evento “Seminário Temático” três aspectos relevantes que provocaram mudanças à educação escolar indígena e educação indígena, ocasionado pela formação PMIT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método

Antonio Gramsci

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a pesquisa Autonomia e Fortalecimento da Educação Escolar Indígena: percepções dos sujeitos políticos envolvidos no Projeto Magistério Tamíkan - 2006/2013 resulta em uma contribuição para área da formação de professores indígenas no estado de Roraima, em função da importância do papel do professor indígena no desenvolvimento da educação escolar indígena no Estado.

Cientificamente compreende-se a relevância da investigação sobre a temática, em função do Estado possuir 46% de suas terras demarcadas em áreas indígenas, 11% da população é indígena, 255 escolas indígenas, 14.161 alunos indígenas e 2.108 professores indígenas. Apresentando uma produção científica crítico-reflexiva do Projeto Magistério Indígena Tamíkan e sua contribuição para construção da autonomia e fortalecimento da educação escolar indígena.

Na análise do PMIT, constatou-se que o mesmo está em consonância com os documentos oficiais: Diretrizes Nacionais Curricular da Educação Básica, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Diretrizes para Formação de Professores e Legislação da época e da atualidade atendendo os requisitos formais estabelecidos por estes documentos.

Em relação aos indicadores selecionados: formação de professores, construção dos saberes científicos, saberes pedagógicos, saberes políticos, saberes culturais, autonomia, protagonismo indígena e educação escolar indígena, usados para análise do PMIT, à luz da formação de professores têm-se:

A construção dos saberes científicos e pedagógicos foram se desenvolvendo ao longo da formação em articulação com eixos estruturantes do projeto, possibilitando aos cursistas a aquisição de conhecimento científico-pedagógico para sua práxis e prática docente, fortalecendo a base teórico-prática e possibilitando a aplicação de novas metodologias no dia a dia da sala de aula.

Em relação aos saberes políticos, culturais, protagonismo indígena e autonomia, observou-se como saberes estratégicos no processo de formação de professores indígenas, constituindo-se em elementos fundamentais para formação de um professor, cuja atuação é repleta de ambiguidade. Saberes importantes, pois, possibilitam uma reflexão crítica sobre os contextos vivenciados pelos povos indígenas, principalmente quando se deparam com insegurança das conquistas políticas e sociais, além de outros desafios que perpassam a prática pedagógica do dia a dia da sala de aula.

Para realidade indígena estes saberes configuram-se como a competência e habilidade da autodefesa, no sentido de instrumentá-los para lutar por direitos, resgatar e/ou preservar os saberes próprios, possibilita-os resistir e manter-se na luta pelos seus ideais, a partir de uma consciência crítico-reflexiva.

Os referidos saberes são elementos constituintes do fortalecimento da identidade indígena e da participação ativa e consciente frente aos processos decisórios que dizem respeito a sua comunidade e a sociedade não indígena.

Os saberes políticos, culturais, protagonismo indígena e autonomia, promovem a formação crítico-reflexiva e estimulam a construção da consciência intelectual libertária que os permitem sair da condição de tutelado, oprimido, para a condição de um sujeito autônomo.

Com relação ao indicador educação escolar indígena, percebeu-se o desejo constante dos sujeitos envolvidos politicamente por uma formação que ajude na consolidação do projeto educação escolar específica e diferenciada, bilíngue e comunitária e ainda esteja em sintonia com os interesses e os direitos dos povos indígenas.

Depreendeu-se que o curso Magistério Indígena Tamí'kan se constituiu como um instrumento dessa educação escolar indígena, visto que, é resultado da persistência e da resistência dos povos indígenas do estado, sendo fruto da reivindicação das lideranças, tuxauas, organizações e movimentos, e sua concretização contou com participação de várias instâncias, governamental e não governamental.

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

No geral o PMIT vem conseguindo atingir seus objetivos, contudo no pressuposto da valorização da língua materna, percebeu-se como uma das suas fragilidades. Diz-se do ensino bilíngue, há uma sobreposição da Língua Portuguesa (L.P) em detrimento da língua materna (LM) uma carga-horária de 120 horas de LM contraposição a 320 horas de LP. Sendo um ponto a ser discutido e revisto, pois, o projeto tem como um dos objetivos a valorização da língua materna.

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

Percebeu-se também, a necessidade de um trabalho aprofundado na formação teórico-prática da construção do PPP das escolas indígenas, mesmo evidenciando-se a contribuição neste aspecto, os professores formadores (PF- sujeitos da pesquisa) consideram como um ponto frágil do projeto, dado a importância dos PPP na edificação da identidade das escolas indígenas.

Bem como, na manutenção de seus valores, nas práticas e conhecimentos tradicionais e, também na busca de novos saberes visando uma vivência harmônica entre a sociedade indígena e não indígena. O PPP das escolas indígenas ainda se apresenta como um desafio para os professores e gestores indígenas.

Por fim, conclui-se que na percepção dos sujeitos políticos envolvidos no processo é que a formação contribuiu para a construção do

projeto de autonomia dos povos indígenas locais. Nesse sentido, tornou-se um instrumento de afirmação e reelaboração dos processos políticos, educativos e culturais, com uma proposta que foi capaz de atender aos anseios dos povos indígenas do Estado.

No tocante ao fortalecimento da educação escolar indígena, a percepção dos sujeitos é que a formação 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 de comunidade. Além promover atuação docente que vem permitindo pensar o passado, presente e futuro em busca de uma educação escolar que se concretize a partir de sua realidade.

Em síntese, a materialização da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva que emancipa o sujeito indígena 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. A hora é de não se deixar oprimir, mas de resistir e lutar!

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. A. V. “Políticas linguísticas para os povos indígenas”. **Memórias del XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina**. João Pessoa: ALFAL, 2014.

ALMEIDA, S. A. “Bilinguismo e educação bilíngue intercultural: os Apinayé e o uso das línguas apinayé e portuguesa nos seus domínios sociais”. **Anais do VII Congresso Internacional da Abralín**. Curitiba: Abralín, 2011.

ALVES, R. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ARS Poética Editora Ltda, 1994.

ANASTASIOU, L. G. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2007.

ARAÚJO, M.; INÁCIO FILHO, G. **História(s) comparada(s) da educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ARGENTINA. **Ley de Educación Superior (LES) nº 24521/1995**. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, 1995.

ARGENTINA. **Ley Federal de Educación nº 24.295**. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, 1993.

ASCOLANI, A.; PAIVA, M. M. “Igreja Católica e educação em regiões rurais na Argentina e Brasil”. In: ARAÚJO, M.; INÁCIO FILHO, G. (orgs.). **História(s) Comparada(s) da Educação**. Brasília: Liber Livro, 2009.

ÁVALOS, B. **La formación docente inicial em Chile**. Santiago: Informe IESALC, 2003.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**. Brasília: Editora da UnB; 1996.

BACKES, J. L. “A construção da autonomia em tempos pós-coloniais”. **Palestra na disciplina Interculturalidade, Educação Escolar Indígena e Sustentabilidade do Programa de Mestrado em Educação da**

Universidade Católica Dom Bosco [19/05/2006]. Campo Grande: UCDB, 2006.

BANIWA, G. “Educação escolar indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas”. **Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED**. Goiânia: ANPED, 2013.

BANIWA, G. **Entrevista concedida à pesquisadora Poliene Soares dos Santos Bicalho**. Brasília: UNB, 2008.

BANIWA, G. “A Lei de Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para diversidade”. **Portal Geledés** [13/12/2012]. Disponível em: <www.geledes.org.br>. Acesso em: 23/01/2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BICALHO, P. S. S. **Protagonismo indígena no Brasil: movimento, cidadania e direitos (1970-2009)**. (Tese de Doutorado em História). Brasília: UNB, 2010.

BORTOLINI, M. R. **A pesquisa na formação de professores: experiências e representações** (Tese de Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro, 1996**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro, 2001**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto, 2012**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.796, de 4 de abril, 2013**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho, 2014**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos Secad**. Brasília: MEC, 2007.

CÂMARA JR., J. M. **Introdução às línguas indígenas brasileiras**. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1979.

CAMBI, F. H. P. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CAMPOS, C. J. G. “Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde”. **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 57, n. 5, 2004.

CANDAU, V.(org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.

CARABALLO, D. “La formación docente en el Uruguay: evolución, estado de situación y perspectivas”. **Informe IESALC**, Montevideo: IESALC/UNESCO, 2004.

CARVALHO, A. M. V. **Índio na rede: ciberativismo e Amazônia**. 2002 (Dissertação de Mestrado em Comunicação). São Paulo: USP, 2002.

CASTRO, G. W. “As políticas públicas e a educação na diversidade”. *In*: HERNALZ, I. (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Brasília: UNECESO/SECAD/MEC, 2006.

CAVALCANTE, L. I. P. “Formação de Professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, janeiro-abril, 2003.

COELHO, M. C. “A construção de uma lei: o diretório dos índios”. **Revista do IHGB**, vol. 437, n. 168, 2007.

CUNHA, M. C. **Introdução a uma história indígena**. São Paulo: Editora CIA das Letras, 2006.

CUNHA, M. C. “Políticas culturais e povos indígenas: uma introdução”. *In*: CUNHA, M. C.; CESARIO, P. N. (orgs.). **Políticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2014.

CURY, J.; SARATTO, M. “Reflexões sobre a construção da autonomia em escolas indígenas: o caso da reserva indígena de Dourados-MS”. **Anais do II Seminário Internacional Fronteiras étnicas-culturais e fronteiras de exclusão**. Campo Grande: Editora UCDB, 2006.

D’ANGELIS, W. R. “Os povos indígenas: consciência étnica e consciência política”. **Revista Perspectiva**, n. 25, junho, 1983.

DÁVALOS, P. “Movilización indígena, autonomía y plurinacionalidad”. **Material didático do Curso Clacso “Pueblos indígenas, globalización y Estado plurinacional”**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DELOR, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DEMO, P. **Política social do conhecimento: sobre futuros do combate à pobreza**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

DUARTE, G. J. F. **La reforma educativa en el Paraguay, en la encrucijada entre la teoría, la práctica educativa y los resultados**. Asunción: Don Bosco, 2011.

DURKHEIM, E. **Educacionet sociologie**. Paris: P.U.F., 1989.

ECHEVERRÍA, B.; LOPES, D. E. **Discurso y modernidad: ensayos escogidos**. Bogotá: Desde Abajo, 2012.

FALCON, F. J. C. “Pombal e a Companhia de Jesus”. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, ano 170, n. 443, abril-junho, 2009.

FÁVERO, O. (org.) **A Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

FERACINE, L. **O professor como agente de mudança social**. São Paulo: Editora EPU, 1998.

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

FLEX, E. C. D. “Hostilidade e cordialidade: a face dupla dos contatos (Brasil, séculos 16 e 17)”. **Anais do XXIII Simpósio Nacional de História**. Londrina: ANPUH, 2005.

FRANCO, S. “Formação pedagógica é necessária para professores universitários”. **Revista Escola de Enfermagem**, ano 45, n. 42, 2012.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. “Pedagogia do oprimido 30 anos depois”. *In*: FREIRE, A. A. F. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2002.

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

GALLO, S. “A educação pública como função do estado”. **Revista Comunicações**, vol. 5, n.1, 1998.

GALUCH, M. T. B.; PETERNELLA, A. “A Formação do pedagogo sob a orientação de documentos elaborados no início do século XXI: da necessidade de continuar o debate”. **Anais do IX Anped Sul**. Caxias do Sul: ANPED-SUL, 2012.

GARCIA, E. F. “O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional”. **Revista Tempo**, vol. 12, n. 23, 2007.

GATTI, B. “Formação de professores no Brasil: características e problemas”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 31, n. 113, 2010.

GHEDIN, E *et al.* **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília. Líber Livro, 2008.

GHEDIN, E; FRANCO, M. A. S. **Questões do método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

GINER, M. I. C. **Origen y desarrollo de lãs escuelas normales em Francia (1979-1982)**. Valencia: Promolibrio, 1985.

GOLDANI, A.; KRAHE, E. D. “Formação de professores: o conceito de competência e a (re)significação dos saberes docentes”. **Revista Trajetória Multicursos**, vol. 2, 2010.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil: formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006.

GUIMARÃES, S. M. G. **Aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerentes**. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <www.indigenas.ibge.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **O Brasil Indígena**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <www.indigenas.ibge.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

IDEIAS NO DESERTO. “Índios em Roraima: outras etnias”. **Blog Ideias no Deserto** [2016]. Disponível em: <www.idealzodeserto.blogspot.com.br>. Acesso em: 18/10/2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

KERBEJ, M. H. “Dimensão política da formação do professor”. **Portal Eletrônico Pedagogia da Virtualidade** [23/11/2012]. Disponível em: <www.pedagogiadavirtualidade.wordpress.com>. Acesso em: 28/11/2015.

KRAMER, S.; LEITE, M. I.(orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Editora Papirus, 2010.

LANA, E. S. C. “O professor indígena e o Sistema Nacional de Educação”. **Anais do V Encontro Anual da ANDHEP**. Belém: ANDHEP, 2015.

LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. (orgs.). **Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil**: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais. Rio de Janeiro: UFRJ/CNPq, 2004.

LIMA, P. G. **Formação de professores**: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola. Dourados: Editora da UFGD, 2010.

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

MAHER, T. J. M. “A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória”. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: da Antiguidade aos novos dias. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

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

MANIPINIKINYA, A. G. S.; HOUGHTON, J. “Políticas linguísticas em Colômbia: esboço de uma problemática”. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (orgs.). **As Línguas Amazônicas hoje**. São Paulo: IRD/ISA/MPEG, 2000.

MARTINS, R. C. R. “Gestão de recursos materiais”. *In*: RODRIGUES, M. M.; GIÁGIO, M. (orgs.). **PRASEM III**. Guia de consulta para o programa de apoio aos Secretários Municipais de Educação. Brasília: FUNDESCOLA/MEC, 2001.

MATOS, M. B. de. **As culturas indígenas e gestão das escolas da Comunidade Guariba, RR**: uma etnografia (Tese de Doutorado em Educação). São Leopoldo: UNISINOS, 2013.

MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: MEC, 2013.

MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, 2005.

MEC – Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro, 1999**. Brasília: MEC, 1999a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

MEC – Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

MEC – Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

MEC – Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para Educação Básica**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

MEC – Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro, 1999**. Brasília: MEC, 1999b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

MEC – Ministério da Educação. **Resolução CNE CEB nº 5, de 22 de junho, 2012**. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

MEDEIROS, J. S. “Educação escolar indígena específica e diferenciada: o estudo da língua kaingang e do artesanato na escola”. **Anais do IX Anped Sul**. Caxias do Sul: ANPED-SUL, 2012.

MENEZES, S. “Retratos - Índios: Regaste cultural”. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, ano 6, edição 52, julho, 2009.

MILHOMEM, M. S. F. S. “Educação escolar indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngüe”. **Revista Fórum Identidades**, ano 2, vol. 3, janeiro-junho, 2008.

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

MONTEIRO, A. M. “Prática de ensino e a produção de saberes na escola”. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MONTEIRO, A. M. “Professores: entre saberes e práticas”. **Educação e Sociedade**, vol. 21, n. 74, 2001.

MOREIRA, V. M. L. “Terras Indígenas do Espírito Santo sob o regime territorial de 1850”. **Revista Brasileira de História**, vol. 22, n. 43, 2002.

MOTA, A. K. A. “O professor pesquisador e a sua prática docente: um estudo de revisão bibliográfica”. **Revista Digital**, ano 17, n. 168, Mayo 2012.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. “Educação escolar indígena e o Sistema Nacional de Educação”. **Anais do Simpósio XXIII Simpósio da ANPAE**. Porto Alegre: ANPAE, 2007.

NASCIMENTO, R. N. F. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana** (Tese de Doutorado em Antropologia). Recife: UFPE, 2014.

NEVES, J. L. “Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades”. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, vol. 1, n. 3, 1996.

NOGUEIRA, E. M.; PERUSSOLO, L. S. S. “Educação indígena em Roraima: o magistério indígena”. *In*: ASSIS, E. (org.). **Educação**

índigena na Amazônia: experiências e perspectivas. Belém: UFPA, 1996.

NOGUEIRA, L. **A mais antiga escola normal do Brasil (1835-1935):** esboço de história administrativa e episódica. Niterói: Oficina Gráfica do Diário Oficial, 1938.

NÚÑEZ, I. “La formación de docentes: notas históricas”. In: AVALOS, B. (org.). **Profesores para Chile:** historia de un proyecto. Santiago: Ministerio de Educación, 2002.

OIE - Observatorio de la Educación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. **Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica.** Madri: OIE, 2016. Disponível em: <www.oei.es>. Acesso em: 04/04/2016.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. **Convenção n° 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Brasília: OIT, 2011.

OLIVEIRA, E. “Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação”. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 4, n. 9, 2003.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas.** Rio de Janeiro: ONU, 2008.

PADILHA, R. P. “Projeto político pedagógico”. **Revista Pátio**, ano 7, n. 25, fevereiro-abril. 2003.

PIMENTA, S. G. “Formação de professores: identidade e saberes da docência”. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

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

PINEDA, O. **Breve história de la educación em Paraguay.** Asunción: Editorial Servilibro, 2012.

PMIT - Projeto Magistério Indígena Tamî'Kan. **Projeto Magistério Indígena Tamî'Kan**. Boa Vista: CEFORR, 2011.

REPETTO, M. A. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no Estado de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. Campinas: Editora Autores Associados, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

RIVAROLA, D. **La reforma educativa en el Paraguay**. Santiago: CEPALECLAC, 2000.

RODRIGUEZ, M. V. **Políticas de formación docente argentina**: desafios de la implantación de la red federal de formación docente continua (RFFDC). Bogotá: Edições Antropolis, 2003.

RODRIGUEZ, M. V. "Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai". **Nuances: estudos sobre educação**, ano 14, vol. 15, n. 16, 2008.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

RORAIMA. **Lei Estadual nº 611, de 22 de agosto, 2007**. Boa Vista: TJ-RR, 2007. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 04/06/2016.

RORAIMA. **Lei Estadual nº 793, de 06 de dezembro, 2010**. Boa Vista: TJ-RR, 2010. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 04/06/2016.

RORAIMA. **Lei Estadual nº 892 de 25 de janeiro, 2013**. Boa Vista: TJ-RR, 2013b. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 04/06/2016.

RORAIMA. **Lei estadual nº 1008, de 03 de setembro, 2015**. Boa Vista: TJ-RR, 2015. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 04/06/2016.

RORAIMA. **Parecer CEE/RR nº 19/2004**. Boa Vista: CEE/RR, 2004. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

RORAIMA. **Parecer CEE/RR nº 41/2011**. Boa Vista: CEE/RR, 2011. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

RORAIMA. **Resolução CEE/RR nº 41/2003**. Boa Vista: CEE/RR, 2003. Disponível em: <www.cee.rr.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

RORAIMA. **Lei Complementar Estadual nº 041, de 16 de julho, 2001**. Boa Vista: TJ-RR, 2001. Disponível em: <www.tjrr.jus.br>. Acesso em 04/06/2016.

ROSA. M. V. “Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar suanno”. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: PUC-PR, 2009.

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

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

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

SANTOS, B. S. (org.) **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS. C. P.; BARRETO. R. P. “Formação de professores como compromisso político”. **Revista Metáfora Educacional**, n. 10, junho, 2011.

SANTOS. M. D. **Professor - um agente político para o novo milênio**. (TCC de Especialização em Docência do Ensino Superior). Rio de Janeiro: UCAM, 2004.

SANTOS, N. O. B.; GASPARIN, J. L. “O trabalho educativo: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica”. **Anais da IX Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Região Sul (ANPED SUL)**. Caxias do Sul: ANPED, 2012.

SARTORI, E. R.; GOLFETTO; M. R. L.; SILVANIA, F. S. M. N. **Formação de professores indígenas** [2014]. Disponível em: <<http://meuartigo.brasile scola.com>>. Acesso em: 30/11/2014.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Editora Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. “Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro”. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14, n. 40, 2009.

SECCHI, D. “Autonomia e protagonismo indígena nas políticas públicas”. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, vol. 5, 2007.

SECCHI, D. “Política de Educação Escolar Indígena: nos caminhos da autonomia”. **Anais da 28ª Reunião da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2005.

SECOYA. “O povo Yanomami”. **Portal Eletrônico Secoya** [2016]. Disponível em: <www.secoya.org.br>. Acesso em: 22/11/2016.

SEED/RR – Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Roraima. **Censo Educacional de 2013**. Disponível em: <www.educacao.rr.gov.br>. Acesso em 04/06/2016.

SEVERINO, A. J. **A filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.

SEVERINO, A. J. **Pedagogia escolar**: personagens no encontro da arte com a vida. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SILVA, H. D. “Escolas em movimento: trajetória de uma política indígena de educação”. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, 2000.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. “Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre”. In: SILVA, L. A.; GROUPIONI, L. D. (orgs.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

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

SOUSA, C. N. I. *et al.* **Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2011.

SUANNO, M. V. R. “Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar”. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação**. Porto Alegre: PUC-RS, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

TANURI, L. M. “História da formação de professores”. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-agosto, 2000.

TAVARES, R.W. **Docência: um momento reflexivo**. São Paulo: Editora Ícone, 2007.

TEIXEIRA, R. F. “As línguas indígenas no Brasil”. *In*: SILVA, L. A.; GROUPIONI, L. D. (orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 2004.

TRACZ, M.; DIAS, A. N. A. “Estágio Supervisionado: um estudo sobre a relação do estágio e o meio produtivo”. **Revista Advérbio**, vol. 6, 2016.

TRILHAS DE CONHECIMENTOS. “Núcleo de Roraima: população indígena”. **Portal Eletrônico Trilhas de Conhecimentos** [2016]. Disponível em: <www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>. Acesso em: 24/05/2016.

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

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Banco Interamericano de Desenvolvimento. Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: UNESCO, 2006.

VAGULA, E. “O professor, seus saberes e sua identidade”. **Revista Científica Faculdade Lourenço Filho**, vol. 4, n. 1, 2005.

VARELA, J. “O estatuto do saber pedagógico”. *In: SILVA. T. T. (org.). **O sujeito na educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.*

VASCONCELOS, A. S. “Diocese de Roraima: a participação da igreja no processo de organização dos povos indígenas do estado”. **Revista Textos e Debates**, n. 2, 1996.

VILLELA, H. O. S. “O mestre-escola e a professora”. *In: LOPES, E. M.; TEIXEIRA. A. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2007.*

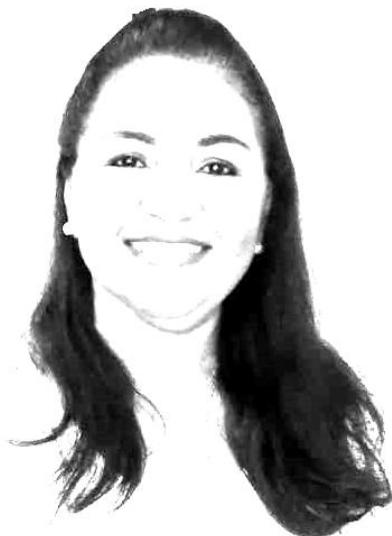
XAVIER, R. K. N. “Escolas indígenas: uma busca pela cultura sufocada”. **Portal Eletrônico Infoescola** [2016]. Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 09/04/2016.

WHAN, C. “Etnocentrismo e a experiência da diversidade cultura”. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º grau indígena**, vol. 2, n. 1, 2003.

ZATTI, V. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

SOBRE A AUTORA

SOBRE A AUTORA



Simone Rodrigues Batista Mendes é licenciada em Letras, especialista pós-graduada em Supervisão Escolar e em Educação Internacional, Mestre em Educação e Doutora em Ciências da Educação. É professora da Educação Básica e Superior e assessora da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, seccional Roraima (UNDIME/RR). Atua como professora colaboradora do Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e do programa de Pós-graduação da Universidad Evangélica del Paraguay (UEP). *Email* para contato: simonebatista810@gmail.com

COLEÇÃO

Comunicação & Políticas Públicas

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

O Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS), da Universidade Federal de Roraima (UFRR), está à frente do selo coleção “Comunicação & Políticas Públicas” e recebe propostas de livros a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 40 laudas e no máximo 100 laudas configuradas obrigatoriamente em espaçamento 1,5, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas em arquivos separados, de maneira que ao longo do texto do livro sejam apenas indicados os espaços onde serão inseridas. As imagens deverão ser nomeadas e numeradas conforme os espaços indicados no texto.

A submissão do livro deverá ser realizada por meio do envio online de arquivo documento (.doc) em Word for Windows 6.0 ou versão mais recente. O autor ou autores devem encaminhar para o e-mail nupsbooks@gmail.com três arquivos: a) formulário de identificação do autor e da obra, b) livro com sumário no formato Word for Windows 6.0 ou versão mais recente, e, c) via escaneada de carta de autorização assinada pelo (s) autor (es) atestando que cede(m) seus direitos autorais da obra para a editora da Universidade Federal de Roraima.

ENDEREÇO DE CORRESPONDÊNCIA

Coleção “Comunicação & Políticas Públicas”

Núcleo de Pesquisa Semiótica da Amazônia (NUPS)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Campus Paricarana

Bloco 1. Sala 179. Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413.

Bairro Aeroporto. Boa Vista, RR.



+ 55 (95) 981235533 /



nupsbooks@gmail.com



www.livroeletronico.net

