



## MAGISTÉRIO INDÍGENA: FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS POVOS INDÍGENAS DE RORAIMA

### INDIGENOUS MAGISTRARY: STRENGTHENING SCHOOL EDUCATION OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF RORAIMA

MENDES, Simone Rodrigues Batista <sup>1</sup>

**Resumo:** O artigo é resultado da pesquisa de Doutorado, realizado pela autora, sob o título: Autonomia e Fortalecimento da Educação Escolar Indígena: percepções dos sujeitos políticos envolvidos no Projeto Magistério TAMÍ'KAN (2006 – 2013). O Magistério Indígena TAMÍ'KAN (PMIT), aconteceu no período de 2006 a 2013, fruto da luta dos movimentos e lideranças indígenas de Roraima. O curso visou habilitar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas localizadas em terras indígenas. Foi um curso de formação para professores que, se encontrava em pleno exercício da docência, executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). A artigo traz como objetivo analisar a contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena do Estado, percepções dos sujeitos envolvidos. Como caminho metodológico uma abordagem qualitativa, método hermenêutico, técnica análise de conteúdo e como instrumento entrevista. Como sujeitos da pesquisa professores egressos do PMIT, pesquisadores, professores e lideranças. Assim, a percepção dos sujeitos é que a formação adquirida no projeto tem contribuído sobremaneira

<sup>1</sup> Doutora em Ciências de la Educación - Universidad Evangélica del Paraguay-PY (2016). Mestre em Educación: Planificación Y Gestión de la Práctica Educativa - Universidad de Alcalá-ES (2010). Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Assessora Técnica UNDIME/RR. Professora colaboradora do Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR, disciplina de Direitos Fundamentais da Educação Escolar Indígena. E-mail: simonebatista810@gmail.com

para o fortalecimento de uma escola indígena, específica diferenciada, bilíngue e comunitária, tendo em vista, a construção de perfil de professor, participativo - reflexivo e com responsabilidade social para com seus parentes de etnia e comunidade. Em síntese, a consolidação da educação escolar indígena depende da construção da autonomia intelectual, crítico-reflexiva que emancipa o sujeito indígena.

**Palavras-chave:** Contribuição. Fortalecimento. Educação Escolar Indígena. Magistério Indígena Tamí'kan.

**Abstract:** The article is a result of a doctoral research carried out by this author under the title: Autonomy and Strengthening of Indigenous School Education: perceptions of the political subjects involved in the TAMÍ'KAN Teaching and learning Project (PMIT) which took place from 2006 to 2013, as a result of the struggle of indigenous movements and leaderships in Roraima. The course aimed to enable indigenous teachers to work in the initial grades of Elementary School in schools located in indigenous territory. It was a training for teachers who was in full teaching, performed by the Center for the Training of Education Professionals of Roraima (CEFORR). The article aims to analyze the contribution of the "TAMÍ'KAN Teaching and learning Project" (PMIT) in the strengthening of the indigenous school education of the State, perceptions of the subjects involved. As methodological pathway a qualitative approach, hermeneutic method, content analysis technique and as instrument interview. As subjects of this research graduate teachers of the PMIT, researchers, teachers and indigenous leaders. Thus, the subjects' perception is the training acquired in the project has contributed greatly to the strengthening of a differentiated, bilingual and community specific indigenous school, aiming at the construction of a teacher profile, participatory - reflective and with social responsibility with their ethnic and community relatives. In summary, the consolidation of indigenous school education depends on the construction of the intellectual autonomy, critical-reflexive that emancipates the indigenous as a subject.

**Keywords:** Contribution. Strengthening. Indigenous School Education. The TAMÍ'KAN Teaching and learning Project.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas houveram importantes avanços na educação escolar indígena e, na formação de professores indígenas, se apresentando no cenário nacional diferentes experiências em várias regiões do Brasil. Projetos e programas de formação oriundos da necessidade loco-regional que visam atender as realidades socioculturais e históricas, na perspectiva da interculturalidade e o bilinguismo.

As transformações pelas quais o povo indígena vem passando se reproduz no contexto escolar, na medida em que a escola se modifica e ou reproduz um modelo que está posto. Nessa perspectiva a formação de professores indígena

exige debate e reflexão entorno dos desafios, complexidade e interfaces com educação indígena e não indígena.

A formação de professores indígenas de ensino em Roraima descortina-se a partir das conquistas das organizações indígenas percebidas pelo Estado ainda no final do século XX. Somente no final do século passado o poder público alertou-se para necessidade de atender as necessidades demandada pelas comunidades e organizações indígenas, ofertando formação específica, em nível médio Magistério.

Ressaltando-se que a primeira formação em nível médio magistério ocorreu na década de 90, iniciada mais precisamente no ano de 1994 (Magistério Parcelado Indígena). Assim, a formação professores indígenas para atuar nas escolas localizadas em terras indígenas é uma reivindicação antiga dos povos indígenas do estado de Roraima e dos povos indígenas como um todo.

Logo, o anseio indígena é que suas escolas sejam dirigidas por indígenas e suas crianças formadas por professores conhecedores dos contextos culturais de suas comunidades, buscando materializar uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária,

Contudo, duas questões se apresentam como desafio para formação do professor indígena, primeiro: a diversidade de étnica acompanhado das línguas, costumes e tradições, segundo: a formação de um professor interdisciplinar, transdisciplinar, articulador dos saberes tradicionais e universais, um dos grandes desafios da formação desse ator.

O texto é um recorte da tese de doutorado “Autonomia e Fortalecimento Da Educação Escolar Indígena: Percepções Dos Sujeitos Políticos Envolvidos No Projeto Magistério Tamí’Kan (PMIT) - 2006/2013”. Com o objetivo analisar a contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena do Estado.

O estudo da temática se fortalece, tendo em vista que, o Estado possui uma população indígena de 49.637, 46% das terras são demarcadas para as populações indígenas e sendo que 11% da população do estado são indígenas. (IBGE/CENSO/2010). E seu sistema de ensino é composto por 257 escolas indígenas, 2.108 docentes e 14.161 alunos matriculados (SEE/RR-EDUCACENSO/2015). O que justifica uma política de formação de professores em atendimento a educação escolar indígena.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 O Projeto Magistério Indígena Tamikan - (PMIT)

Foto 1: Acervo CEFORR/2012 - Formatura Projeto Tamikan



Fonte: Acervo - CEFORR/2012

O PMIT é um projeto governamental, pensados por indígenas, organizações e técnicos da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEE/RR), executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), órgão pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e 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 uma entrada de 300 professores teve como resultado 260 habilitados das diversas etnias, sendo: 175 Macuxi; 48 Wapichana; 01 Yanomami, 15 Wai-wai; 10 Ingaricó; 07 Yekuana e 04 Taurepang. No decorrer do Curso de Formação houve 02 reprovações, 02 desistentes, 03 óbitos e ainda estão pendentes 12 cursistas.

No quadro abaixo se apresenta 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, os cursos de formação de professores indígenas tem a obrigação de respeitar o contexto étnico em que o projeto acontece.

Quadro 1 - Etnia e informativos

<b>Ordem</b>	<b>Etnia</b>	<b>Dados Informativos</b>
<b>01</b>	<b>Ingaricó</b>	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.
<b>02</b>	<b>Yanomami</b>	O povo Yanomami habita a região da fronteira Brasil/Venezuela. Conta-se no território da Venezuela cerca de 14 mil pessoas e mais de 12 mil no território brasileiro. Destas, 5 mil moram na região do Médio Rio Negro, estado do Amazonas.
<b>03</b>	<b>Y'ekuana</b>	Dos 4.000 Yekuana, cerca de 3.600 vivem na Venezuela e cerca de 400 em Roraima, na região do rio Auaris e dorio Uraricoera. Yekuana ou Mayongong, índios de origem Karib, vivem a noroeste de Roraima.
<b>04</b>	<b>Macuxi</b>	Vivem entre Roraima e a Guiana. Estão estimados em cerca de 24.000, dos quais 16.500 vivendo no Brasil, na região do Lavrado de Roraima. Os Makuxi, índios de origem Karib, vivem em várias partes do estado de Roraima.
<b>05</b>	<b>Wapichana</b>	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
<b>06</b>	<b>Taurepang</b>	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.
<b>07</b>	<b>Wai-wai</b>	Dos cerca de 2.150 índios Wai Wai uma minoria de cerca de 130 habitam a Venezuela, estando os demais divididos entre os estados de Roraima, Amapá e Pará. Pouco mais de 1.300 estão em Roraima, nos municípios de Caracará, Caroebe, S. João da Baliza e S. Luiz do Anauá. Wai-wai, índios de origem Karib.

Fonte: [http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/roraima/populacao\\_indigena.htm](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/roraima/populacao_indigena.htm)

A palavra Tamî'kan palavra tem origem na língua Macuxi, significa "Sete Estrelas", uma referência às etnias que se fizeram presentes no projeto de formação (Macuxi, Ingaricó, Wapixana, Taurepang, Wai-Wai, Yekuana e Yanomami).

Figura 2 - Slogan do PMIT com a composição das etnias que constituíram o projeto



Fonte: Capa - Projeto Magistério Indígena - Versão -2011

A logomarca do curso foi construída com a representatividade das sete etnias que compunham o projeto, valorizando cada povo e suas especificidades, uma formação para atendimento de suas escolas, com proposição de fortalecer o projeto de educação específica e diferenciada.

O Projeto foi construído sob a égide da Constituição Federal Brasileira (1988) (CF), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena (2005), Referencial para a formação de professores indígenas (1999), com vistas à garantia de direitos, o respeito aos valores culturais, a língua, a diferença e a especificidade.

Nesse sentido a formação torna-se uma ação afirmativa dos direitos dos povos indígenas, pois a educação como fenômeno social é também uma manifestação histórica do estar e do fazer do ser humano que explica a base do processo de socialização.

O Projeto teve um papel importante no desenvolvimento educacional dos povos indígenas no Estado de Roraima no momento em que buscou contribuir para qualificar a partir dos princípios de diversidade, interculturalidade e multiculturalidade de forma contextualizada e específica.

## 2.2 Educação Escolar Indígena

Educação Escolar Indígena compreende-se com a 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, garantindo o direito educação, baseando-se no princípio que as minorias étnicas do país devem ser contempladas por uma política pública apropriada.

Nesse sentido a garantia de direito à educação formal, resguardo o atendimento as diversidades, identidades étnicas e especificidades, considerando o ambiente escolar como espaço de construção do conhecimento formal. Entretanto, vale ressaltar que a educação escolar indígena vem acontecendo desde o período colonial com a chegada dos missionários jesuítas às Américas, tendo como com o objetivo de conquistar novos fiéis para a Igreja Católica, contudo é na constituição de CF de 1988 que ela se concretiza.

A CF assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Cabe ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerada uma categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. (MELIÀ, 1999, p. 11).

A educação escolar indígena na perspectiva atual nasceu da luta das lideranças e movimentos indígenas da década de 1970, resguarda pela CF/88, que assegurou à preservação da língua, costumes e as tradições de cada povo. Rompendo com histórico de uma educação assimilacionista e integracionista promovida pelas instancias governamentais.

Para tanto o Ministério da Educação (MEC) instituiu as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena no ano de 2005, visando assegurar um uma educação específica e diferenciada.

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. (DCNEEI, 2005, p. 13).

As diretrizes trazem nova visão à escola indígena comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada. Específico para atender as diversidades das etnias e diferenciados porque deve respeitar o multiculturalismo existente dentro do próprio contexto e comunitária em função da concepção coletiva e da participação da comunidade em todo o processo educativo. Assim, esta escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística de sua comunidade, além de promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais e históricas.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 Percurso Metodológico**

A pesquisa de abordagem qualitativa com perspectiva de “traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, reduzindo a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação.” (NEVES, 1996, p. 1). Tendo como método hermenêutico que “propicia ao pesquisador a oportunidade de conceber uma metodologia e um discurso decifrador da realidade ou do contexto em que acontece o objeto pesquisado.” (GHEDIN, 2011, p. 53).

Para concretizar objetivo da pesquisa “analisar a contribuição do PMIT no fortalecimento da educação escolar indígena do Estado”. Ressaltando que o trabalho ora apresentado é um recorte, expressando dois momentos do percurso metodológico o primeiro: uma análise do projeto compreendendo a sua validade diante do pensamento legal e o do pensamento dos povos indígenas.-.

O segundo compreendendo um grupo de entrevistas realizadas ao longo do processo de investigação. Tendo como sujeitos: 02 coordenadores do PMIT, 02 professores formadores, 02 lideranças e 02 pesquisadores. PMIT. Vygotsky (1991, p. 34) afirma que “a relação do sujeito com o mundo não é uma relação direta, mas mediada por instrumentos que orientam a ação humana”, de modo que essa mediação constrói a consciência social desse sujeito.

As entrevistas foram aconteceram após a pesquisadora esclarecer o objetivo da pesquisa aos sujeitos, havendo um entendimento prévio sobre o tema e o problema, observando o objetivo da pesquisa e o foco de sua fala.



Foram entrevistados 02 coordenadores (C1, C2), 02 professores formadores (F1, F2), 02 lideranças (L1, L2) e 02 pesquisadores (P1, P2), um dos grupos que compuseram a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora, com consentimento dos entrevistados, mediante termo de autorização, em dois momentos. O primeiro compreendeu agosto a outubro de 2015 e o segundo fevereiro de 2016, na cidade de Boa Vista/Roraima, em locais determinado pelos entrevistados. Antes de começar o diálogo fez-se um breve relato sobre o objetivo da pesquisa e foram discutidos os pontos que deveriam ser abordados no decorrer da fala.

Buscando captar o maior numero de informações e percepções. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas e analisadas. Para Lüdke (2004) a técnica de entrevista é instrumento oferece uma grande vantagem em relação a outros conforme Lüdke (2004, p. 19): "Permite captação imediata e corrente da informação desejada". Possibilita ao pesquisador maior profundidade dos dados levantados.

Para interpretação das entrevistas usou-se como técnica a análise de conteúdo, teve-se como "intenção a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)." (BARDIN, 1977, p. 38).

## **4 DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **4.1 Analisando o projeto Magistério Indígena Tamî'kan**

A expressão Educação Escolar Indígena nos dias atuais afigura-se como uma formação escolar focada na diversidade e especificidades 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, 2011, p. 12).

A Educação Escolar Indígena se apresenta como uma educação que acontece de maneira formal e do contato dos povos indígenas com a sociedade não indígena. Se configurando na atualidade como uma educação que busca se ressignificar e apropriar-se e de seu espaço. 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. (CF, 1988).

Com advento da CF/88 a educação escolar indígena assumiu caráter comunitário, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, instrumentalizando 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” (LDB, 1996, p. 79).

Ao ler o objetivo geral do projeto de formação “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” [...], nos chamou atenção os termos **autonomia e específico e diferenciado**. (PROJETO TAMÍ’KAM, 2011, p. 23, grifo nosso).

O PMIT quando apresenta como palavras-chave os termos autonomia, específico diferenciado, expressa o anseio dos povos envolvidos no processo, essa formação seja um “instrumento para a construção de projetos autônomos de futuro e como uma possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem perante a sociedade não indígena.” (CADERNOS SECAD, 2007, p.17).

Apreende-se, nesse sentido a vontade de uma educação libertadora emancipatória. Conforme 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).

Nesse aspecto Baniwa (2014) afirma 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. (GERSEN, 2013, p. 347 apud BAWINA, 2014, não paginado).

O ideal de uma educação libertária que lhes possibilitem conhecimentos suficientes para autogestão, conforme interesses e necessidades do coletivo. A intenção é formar para libertar-se, mas também, para preservar e/ou reconstruir sua identidade, destacando-se que “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 vem assumindo 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).

O curso de formação PMIT 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 de formação de professores.

Analisando o currículo do PMIT percebe-se que foi concebido 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).

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

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". Compreende-se que além da dimensão didática, deve visar também 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.

#### 4.2 Das entrevistas

Foi perguntado aos entrevistados qual contribuição dos PMIT para fortalecimento da Educação escolar indígenas no Estado? Trata-se como Estado porque os cursistas são de várias comunidades e compreendem as diversas etnias de Roraima. As falas apresentam a percepção dos entrevistados sobre a questão norteadora.

“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 [Março 2016] Entrevista VI. Boa vista. Insikiran, 03 de março 2016. Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora).

A liderança (L1) destaca 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).

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 acontecess. (L1 [Março 2016] Entrevista VI. Boa vista. Insikiran, 03 de março 2016. Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora).

A L1 compreende e percebe que formação de professores indígenas como dos princípios da educação escolar indígena. Um sentimento que encontra eco na necessidade de escolarização dos povos indígenas e também fortalecimento dessa educação.

A formação de professores que vem consolidando a partir das lutas das últimas décadas. O número de professores indígenas tem aumentado significativamente. “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).

“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 [outubro 2015] Entrevista II Boa vista. Insikiran, 06 de outubro 2015. Entrevista concedida a Simone Batista/pesquisadora).

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”. O pensamento do P1 exprime 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 Nº06/14/CNE/CEB, p. 3).

## **5 CONSIDERAÇÕES**

No primeiro momento, a análise Analisando-se o PMIT, foi possível que: Projeto de curso entende aos requisitos legais e filosóficos. Ancorado no arcabouço dos documentos da legislação vigor em nível nacional e loco-regional, tais como: Constituição Federal Brasileira (1988) (CF), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996), as Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Indígena (2005), Referencial para a formação de professores indígenas (1999) e as resoluções do Conselho Estadual de Educação.

Quanto aos aspectos filosóficos estar centrado na perspectiva da educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, uma prova é o atendimento as diversas etnias do Estado: Macuxi; Wapichana; Yanomami, Wai-wai; Ingaricó; Yekuana e Taurepang, cada uma com suas especificidades, diferenças,

línguas, costumes e tradições, um reconhecimento da complexidade que envolvia a formação, mas que é erra também, o grande feito.

O currículo apresenta uma visão de interculturalidade aberta, interativa, que os possibilita a construção de uma escola democrática e inclusiva, com viés articulador da políticas de identidade e autonomia. Uma autonomia libertaria e emancipatória.

O projeto expressa um currículo diferenciado e específico que possibilita articulação entre a educação indígena e educação escolar, indígena, levando-os a estabelecer a relação entre escola, sociedade e cultura. É flexível oportunizando uma formação para uma prática docente contextualizada.

Com relação à questão norteadora percebe-se que, há um entendimento por parte dos sujeitos, o curso realizou um trabalho significativo em relação a valorização da cultura indígena e fortalecimento da educação escolar indígenas. Há visto que, que além do currículo no decorre da formação os cursistas experienciaram momentos culturais, promovendo a troca de experiências linguísticas, culturais, de costumes e tradições, dada a diversidade étnica e convivência multicultural e pluricultural, uma grandes das riquezas do projeto.

De modo que o curso proporcionou ao professor desenvolver práticas pedagógicas que estão fortalecendo a educação escolar indígena, principalmente quando são chamados em suas escolas para atuar frente a construção do Projeto Político Pedagógico, documento que evidência a identidade da instituição, destacando a valorização étnica por meio da história oral, da luta pela terra, pela língua, pela libertação de um modelo de educação dominante.

As entrevistas revelaram que os sujeitos envolvidos no PMIT, o compreendem como uma política importante para o fortalecimento da educação escolar indígena em Roraima e a para conquista da autonomia. Há um pensar entre os povos indígenas e, suas organizações que, por meio a escola será possível atingir vários objetivos, a partir do processo de construção do conhecimento e da identidade se a escola se constituir em espaço de transformação.

Há importância de ratificar formação do professor indígena como o PMIT, visando à melhoria da prática docente e atuação pedagógica, atuação política, construção da autonomia e fortalecimento da educação escolar,

Em síntese, o fortalecimento 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

MENDES, S. R. B. Magistério indígena: fortalecimento da educação escolar dos povos indígenas de Roraima. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 112-127, jun. 2018.

povos indígenas. De modo que esse sujeito é um interventor da realidade social concreta, quando cria a consciência de que a educação é um ato político que, os possibilita transitar entre os dois mundos sem perder a sua esperança, sua liberdade e sua identidade.

## REFERÊNCIAS

BANIWA, G. **A Lei de Cotas e os povos indígenas**: mais um desafio para diversidade. Disponível em: <<http://laced.etc.br/site/2012/11/26/a-lei-das-cotas-e-os-povos-indigenas-mais-um-desafio-para-a-diversidade/>>. Acesso em: 23 dez. 2014

BARDIN, L. **Análise de conteúdos**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Escala, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural ressignificando a escola. **Cadernos SECD**, Brasília, n. 3, 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação na diversidade**: experiências e desafios na educação, intercultural bilíngüe. Brasília, UNESCO, SECD/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Cadernos Secad**. Brasília: MEC, 2007.

CANDAU, V.(org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2006.

CUNHA, J. **A educação e seu contexto histórico**. Disponível em: <[https://www.google.com.br/search?q=sartori+formação+de+professores+indigena+2012&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe\\_rd=cr&ei=Zbd5V5-FdDa8geZ\\_7OwBw#q=CUNHA%2C+2014%2C++HISTORIDA+EDUCAÇÃO](https://www.google.com.br/search?q=sartori+formação+de+professores+indigena+2012&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b&gfe_rd=cr&ei=Zbd5V5-FdDa8geZ_7OwBw#q=CUNHA%2C+2014%2C++HISTORIDA+EDUCAÇÃO)>. Acesso em: 4 mar. 2015.

CUNHA, M. C. da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Casac Naify, 2006.

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

MENDES, S. R. B. Magistério indígena: fortalecimento da educação escolar dos povos indígenas de Roraima. **RGSN - Revista Gestão, Sustentabilidade e Negócios**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 112-127, jun. 2018.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

LUDKE. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

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

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

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. **Cadernos de pesquisa em administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem. 1996.

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

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

SILVA, A. C. P. da. **Direito indígena brasileiro: entre a tutela e autonomia**. Disponível em: <<http://www.eco21.com.br/textos/textos.asp?ID=1454>>. Acesso em: 20 set. 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.