



UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDINERO REIS DE LIMA

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DA COMUNIDADE CANAUANIM-RR**

BOA VISTA, RR

2022

CLAUDINERO REIS DE LIMA

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DA COMUNIDADE CANAUANIM-RR**

Dissertação Apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da
Universidade Federal de Roraima como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes.

BOA VISTA, RR

2022

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

L732c Lima, Claudinero Reis de.

A construção de saberes docentes dos professores indígenas do ensino fundamental II da Comunidade Canauanim-RR / Claudinero Reis de Lima. – Boa Vista, 2022.

131 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Saberes docentes. 2 – Professores indígenas. 3 – Educação indígena. 4 – Comunidade indígena Canauanim. 5 – Roraima. I – Título. II – Lopes, Sérgio Luiz (orientador).

CLAUDINERO REIS DE LIMA

**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DA COMUNIDADE CANAUANIM-RR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Defendida em: 30/09/2022 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Área de concentração: Formação de professores e práticas educativas.

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes

Orientador PPGE/UFRR

Prof. Dr. Flávio Corsini Lirio

Membro Interno PPGE/UFRR

Profª. Dra. Leila Maria Camargo

Membro Externo PPGE/UERR

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, pela vida, pela minha família e por ter colocado no meu caminho pessoas maravilhosas. Agradeço pelas bênçãos e bondade eterna e por ter me ajudado a superar obstáculos e desafios durante essa jornada.

À minha família, em especial à minha companheira Ana Claudia, por me motivar, apoiar, dar forças e entender a minha ausência durante os estudos, bem como pela compreensão e motivação.

Aos meus colegas de turma em especial, Luciano Moreira e Elisângela Andrade, que sempre me deram apoio e contribuíram muito pelo resultado favorável deste trabalho. Obrigado pelas trocas de experiências que tivemos e pela parceria até aqui.

Aos membros da banca de qualificação Prof. Dr. Flávio Lirio Corsini e Profa. Dra. Maria José, que me deram um norte, contribuindo com suas experiências e sugestões. As recomendações e contribuições dos senhores foram essenciais para o avanço e conclusão deste trabalho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, por sua paciência, sabedoria e dedicação no decorrer deste curso e por me manter motivado durante todo esse percurso. Foi um privilégio ter suas orientações e apoio, que foram fundamentais para o resultado final desta caminhada. Tens meu respeito, carinho e admiração, infinitamente!

Aos/as professores/as que ministraram aulas deste mestrado realizado pela UFRR e todos que fizeram parte da turma, pelos momentos inesquecíveis e pelas aprendizagens compartilhadas, discussões, leituras, debates e períodos de aulas.

Gentilmente, aos/as professores/as indígenas, partícipes desta pesquisa, os quais se dispuseram a participar das atividades, com imensa boa vontade. Sem eles, não teria alcançado êxito neste trabalho. Aos/as demais professores/as e funcionários da escola pesquisada e parceiros em geral, que fizeram parte desta caminhada.

Por fim, aos participantes envolvidos, e a todas as pessoas que colaboraram direta e indiretamente na construção desta pesquisa e na execução e realização de mais uma etapa de minha vida. Gratidão!

Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (A. Krenak).

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar os saberes construídos pelos/as professores/as no decurso de sua prática docente para atender à especificidade dos educandos do 6º ao 9º ano da (Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete-EEITLC), Comunidade Canauanim, município do Cantá-RR. O intuito é de apresentar um olhar sobre a prática docente dos/as professores/as indígenas, tendo em vista ser necessário conhecer os espaços que esses/as professores/as adquirem saberes. Esses saberes compreendem uma junção de conhecimentos, os quais, através de sua prática, experiências e reflexões cotidianas, os/as professores/as procuram atender conforme as especificidades dos educandos. Tais saberes dizem respeito à cultura e à tradição indígenas que fazem parte da rotina escolar, conforme exigem os documentos essenciais da educação escolar indígena, como também o PPP da escola. A pesquisa se configura como um estudo de caso pautado na abordagem qualitativa. Teve como lócus a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete-EEITLC, que fica localizada na (Terra indígena TI Canauanim), município do Cantá, estado de Roraima. Nesse estabelecimento de ensino, atuam os sujeitos investigados/as, professores/as indígenas de diversas disciplinas, como: Potuguês, Matemática, Ciências, Geografia, História e Línguas Macuxi e Wapichana, que atuam no Ensino Fundamental II. Com o propósito de obter êxito nos objetivos apresentados, foi aplicada, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista individualizada com os sujeitos da pesquisa a partir de um roteiro semiestruturado. As respostas da entrevista foram submetidas a codificação e categorização, conforme o método de Análise de Conteúdo, resultando nas seguintes categorias de análise: a) Desafios e perspectivas da educação escolar indígena; b) Tempo de experiência e forma de admissão; c) Tipo de formação; d) Tipo de educação; e) Finalidades da educação escolar; f) Domínio e uso da língua materna; g) Diálogo com a comunidade; h) Identificação com a comunidade; i) Relação com as produções indígenas; j) Aplicação dos saberes indígenas nas aulas; k) Orientações oficiais e o que de fato ocorre acerca das práticas docentes; l) Formações ofertadas. As diversas categorias, que estão em conformidade com os objetivos traçados para esta pesquisa, ajudaram a verificar se as perspectivas desses/as professores/as em relação à sua prática estabeleciam, de fato, um diálogo com a educação escolar indígena. O impacto desta pesquisa foi auxiliar na melhor identificação dos saberes dos/as professores/as indígenas acerca de sua prática na referida escola com atuação no Ensino Fundamental II que se propõe uma educação intercultural bilíngue, diferenciada e de qualidade.

Palavras-chaves: Saberes. Docentes indígenas. Comunidade Indígena Canauanim. Educação Escolar indígena.

ABSTRACT

The present work has the main objective of investigating the perspectives of teachers who work in the initial grades of an indigenous school in Roraima, in order to identify, based on essential documents of indigenous school education, the desired capacities for the profile of an indigenous teacher. The research is configured as a case study based on a qualitative approach, having as locus the Escola Estadual Tuxaua Luiz Cadete, located in the Canauanim Indigenous Community, in the municipality of Cantá, state of Roraima. It is in this educational establishment that the investigated subjects work: indigenous teachers from the 1st to the 5th year of Elementary School I. In order to achieve the proposed objectives, individual interviews with the research subjects will be applied as an instrument for data collection. , from a semi-structured script. The interview responses will be subjected to coding and categorization, according to the Content Analysis method, resulting in the following analysis categories: a) length of experience and form of admission; b) type of training; c) type of education; d) purposes of school education; f) mastery and use of the mother tongue; g) dialogue with the community; h) identification with the community; i) relationship with indigenous productions; j) application of indigenous knowledge in classes; h) training offered. Finally, the various specific objectives outlined for this research will help to verify whether the perspectives of these teachers establish, in fact, a dialogue with indigenous school education. The impact of this research is to help better identify the challenges faced by indigenous teachers in their pedagogical work to promote intercultural education.

Keywords: Indigenous School Education. Indigenous teachers. Canauanim Indigenous Community. Interculturality.

Dysudkidian Paradakary

Diura'a tuminhapky tumkau dawatkaryy dia'an tuminhapkidiainhau tuminpen na'ik inhau tuman dia'na tuminhapkyzei PPGE-UFRR aichapkinhai nii na'apam wryyy aichapkyrnau tumakau tuminhapkidiainhau dia'na pakaydinkiz kawan at na'ik paichapan kawan at. bakadyn tuminpeinhau at 6^a ao 9^a at tuminhapkyzei dunuzui ati'u Ruraim dia'a aikidia'azun na'apam tuminhapkidiainhau dunuzuinhau tuman, aichapkyzei na'apam ytumakau wryyy aichapkyzei tuminhapkidiainhau dunuzuinhau tuminhapkyzei py'y tuminpeinhau diura'a II dia'a. wryyy aichapkyzei yryy ybauptan aichapkyrnau na'iaunii inhau bi'i, tiwekary na'ik di'itinhapkyzei ipei kamuu, tuminhapkidiainhau daudan maxa'apannatan tuminpeinhau at. Aichapkyzei kadyzyi na'ik na'apam maxaapkyzei na'ik ipei kamuu tuminhapkyzei ii. Zamatan wryyy karicha zanai tuminhei dunuzui daya'uraz Brasil dia'a. (BRASIL, 2012; 1999; 1998; 1991a; Tuminhapkyzei karichannaa diura'a wizei Ruraim dia'a wryyy dawatkary yryy tuminhapkyzei na'apam nii ysawadakau diura'a dia'a tuminhapkyzei Tuxaua Luiz Cadete, da'a'a wizei kanau wa'u dia'a, Cantá, Ruraim dia'a. diura'a dia'a tuminhapkyzei 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental II. Yikudakiz na'apam ykaiweakau Yryy kaydinkinhai nii yzawadakau, pixakary dia'an. Babaurantin ydawatakau saadan kawan at.

Dakuadakau pixakary dayna'an yaunytakary na'ap uu aunaa na'ik ysabakau kaimen

- A) kaxapanna'u na'ik zaydinkery na'apam nii tuminhei dunuzui ati'u;
- B) amazada ykaiweakau
- C) xa'apauram tuminhapkyzei
- D) xa'apauram tuminhei
- E) kandiniu tuminhei tuminhapkyzei ii
- F) aichapan dunuzui paradan kaimenaimen
- G) kadakuinhapkyzei wizei sannau tym
- H) aikidian na'iam wizei
- I) aimeakan dunuzui tum nii
- J) kaichapkyzei kaiweakau tuminhapkyzei ii
- K) kakinhautakau kaimenaimen na'apam ykaiweakau
- L) tuminhapkyzei takariwei tuminpeinhau at na'ik pabinaka saadakau na'apam nii dawatakaryy kamininkeytan tuminhapkidiainhau kid.

kadauinhapkyzei dia'an tuminhapkyzei ii. Wryyy dawatakary kaminketan nii tuminhapkyzeiinhau dunuzuinhau na'apam nii inhau kaiweanyz.

Tuminhapkyzei ii wizei kanau wa'u ii cantá-RR dia'a tannii na'apan tuminhei ypanadinhan diaytam paradakary, banadinha na'ik kaimenau.

Paradakary dararibe: Tuminhei dunuzui tuminhapkyzei ii, tuminhapkidiainhau dunuzuinhau, wizei kanau wa'u ii pabinakakid.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAÍ – Associação Nacional de Ação Indigenista
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPI/AC – Comissão Pro-Índio do Acre
CPI/SP – Comissão Pro-Índio de São Paulo
CTI – Centro de Trabalho Indigenista
EEITLC – Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete
FUNAI – Fundação Nacional do Índio
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial de Saúde
OPIRR – Organização dos Docentes Indígenas de Roraima
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-GO – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SIL – Summer Institute of Linguistic
SPI – Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TI – Terra Indígena
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Relação das dissertações selecionadas.....	16
Tabela 2 – Distribuição dos entrevistados segundo a área de atuação.....	91
Tabela 3 – Distribuição dos entrevistados segundo o gênero.....	92
Tabela 4 – Núcleos temáticos citados pelos entrevistados.....	92

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete-EEITLC.....	27
Figura 2 – População indígena de Roraima.....	47
Diagrama 1 – Fases da análise do conteúdo.....	34
Diagrama 2 – Categoria das entrevistas.....	36
Mapa 1 – Etnorregião da Serra da Lua.....	56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos/as professores/as que fazem parte da EEITLC.....	26
Quadro 2 – Participantes da pesquisa.....	27
Quadro 3 – Distribuição dos Grupos Indígenas Wapixana por Terras Indígenas e Municípios.....	54
Quadro 4 – Dados complementares da escola.....	80
Quadro 5 – Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos para as Escolas Indígenas – 6º ao 9º ano.....	82
Quadro 6 – Alterações do Parecer CEE/RR n. 111/2007.....	83
Quadro 7 – Número de turmas por ano/série.....	83
Quadro 8 – Relação e características dos entrevistados-EEITLC.....	84
Quadro 9 – Roteiro de entrevista.....	88
Quadro 10 – Categorias e unidade temática.....	96
Quadro 11– Questões e respostas: Entrevistado 1.....	121
Quadro 12– Questões e respostas: Entrevistado 2.....	126

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO AUTOR.....	14
Trajetória escolar, acadêmica e profissional.....	14
INTRODUÇÃO.....	18
Itinerário da pesquisa	18
1 ESTADO DA ARTE	21
1.1 Questão norteadora da pesquisa.....	24
1.2 Percorso metodológico da pesquisa	25
1.2.1 O lócus de pesquisa	27
1.2.2 Sujeitos da pesquisa	3030
1.3 Tipo de pesquisa	311
1.3.1 Quanto à abordagem.....	311
1.3.2 Quanto aos objetivos: Geral.....	31
1.3.3 Objetivos Específicos	31
1.3.4 Quanto aos procedimentos.....	32
1.4 Instrumento para coleta de dados	33
1.5 Categorização e análise dos dados.....	33
1.6 Processo de pesquisa	34
2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL	377
2.1 Educação escolar indígena no estado de Roraima	46
2.2 Formação docente indígena no Brasil nos últimos (20-30 anos).....	488
3 ETNIAS INDÍGENAS MACUXI E WAPICHANA E SUAS CULTURAS.....	533
3.1 Caracterização da região indígena Serra da Lua.....	577
3.2 Caracterização da TI-Canauanim	5959
3.3 A escola indígena e o perfil de docentes indígenas	611
3.4 Organização curricular da educação básica	655
3.5 Planejamento Escolar.....	666
3.5.1 PPP da E.E.I.T.L.C.....	677
3.6 Práticas docentes: conceitos, pedagogia e educação indígena, escola indígena e interculturalidade	688
4 SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PRÉVIOS.....	766
4.1 Caracterização da escola e escolha dos entrevistados	766
4.2 Organização da escola.....	788

4.3 O roteiro de entrevista	822
4.3.1 Organização das categorias de análise: desafios contemporâneos.....	833
4.3.2 Distribuição das unidades de análise.....	834
4.4 Procedimentos de análises.....	922
4.4.1 Visão geral dos/as professores/as indígenas: espaços de fomentação e elaboração dos saberes para a prática dos docentes indígenas	933
4.5 A construção dos saberes na prática docente dos professores indígenas do Ensino Fundamental II na TI Canauanim	944
4.5.1 Dimensão pedagógica: dificuldades durante a pandemia.....	966
4.5.2 Apêndices: Respondendo os objetivos	9797
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	10707
ANEXOS	11515

APRESENTAÇÃO DO AUTOR

Trajatória escolar, acadêmica e profissional

Originário da comunidade do Morcego TI Serra da Moça, Região Murupu, da etnia Macuxi, porém criado em um lugar magnífico com bastante riquezas naturais com lindas cachoeiras de águas claras. Essas são as particularidades do Uiramutã, localizado no norte do estado de Roraima, sendo o município mais setentrional do Brasil, onde vivi parte da minha infância, parte da adolescência e juventude.

Meu trajeto no ambiente escolar foi bem gratificante. Estudei o ensino fundamental todo em escola indígena, depois segui outros caminhos em escolas não indígenas. A infância na comunidade foi para mim inesquecível e marcou profundamente minha personalidade e identidade.

O trajeto acadêmico nunca fez parte dos meus sonhos, pois considerava impossível, posto que morava em um município de difícil acesso, a 330 km de Boa Vista, de modo que não havia muita estrutura para ter um ensino superior. Porém, com muita luta, o prefeito e o secretário de educação do município conseguiram levar um programa de formação continuada em nível magistério, chamado pró-infantil, realizado no ano de 2009. Ali, vi uma oportunidade, não era o que queria, mas era o que tinha no momento. Nem sempre temos o direito de escolher nosso caminho acadêmico, mas o que o destino nos reserva não é necessariamente sem significado. Muitas vezes, é importante não perder oportunidades, mas valorizá-las e conduzi-las ao seu propósito pretendido. Foi, então, que decidi minha profissão, ser professor, e levei para vida. Como queria muito dar continuidade aos meus estudos e essa era uma oportunidade única, tive que fazer uma escolha bem difícil, pois um dos requisitos dessa formação era estar em sala de aula.

Então, deixei para trás um concurso da prefeitura do município de Uiramutã em nível fundamental para ser seletivado como professor. Na época, muitos falaram que eu estava fazendo loucura e que iria me arrepender, pois estava estabilizado e ia trocar o certo pelo duvidoso, mas sempre almejei coisas grandes para minha vida e estava decidido. Comecei a minha vida profissional em uma escola na sede do município de Uiramutã, na Escola Municipal Antonio Rodrigues, onde tive a certeza do que queria profissionalmente, pois o magistério me deu entusiasmo e aumentou ainda mais o meu interesse pela educação. Decidi seguir meus estudos em uma área que pudesse me qualificar enquanto educador de forma significativa.

Em 2010, ingressei no curso de licenciatura em Pedagogia a distância, realizado pela Faculdade Roraimense de Ensino Superior (FARES), formando-me no primeiro semestre de 2014. O início dessa formação foi tranquila, pois a instituição tinha uma turma no município de Uiramutã e, nos dias de aulas presenciais, os professores iam até o município para dar aulas. Contudo, devido à distância e às condições precárias da estrada, as aulas no município duraram apenas dois anos, e não foi possível mais a realização das aulas em Uiramutã. Então, tivemos que ir estudar em Boa Vista para poder concluir essa formação, que, apesar da distância e do gasto para estudar, era prazerosa, de modo que esperava ansioso pelos dias de aulas presenciais.

No decorrer do curso, fui me apaixonando cada vez mais pela educação e me senti muito grato por ter iniciado um curso superior. Foi na educação infantil que comecei minha jornada docente. Gosto muito de trabalhar com alfabetização, porém a área que me identifico e prefiro atuar é a área das exatas, pois inclui as disciplinas que mais apreciei e sempre me destaquei nos tempos de escola.

O curso de Pedagogia deu-me conhecimentos práticos para melhorar a minha prática docente, amadurecimento intelectual e entusiasmo de seguir a carreira acadêmica como professor. Durante a formação, posso dizer que o período de graduação foi bastante proveitoso, tanto no acúmulo de experiências individuais quanto no desenvolvimento profissional.

O ano de 2014 mudou totalmente a minha vida, na medida em que tive a necessidade de morar em Boa Vista, para dar continuidade aos estudos e seguimento à carreira que sempre almejei. Foi uma escolha bem difícil, pois estava deixando muita coisa para trás, porém estava decidido. Segui minha intuição e fui em busca de dar continuidade aos meus estudos, porque no município onde morava não iria ser possível. Na época, lá não havia a mínima condição, pois não tínhamos internet disponível nem cursos de qualificação e capacitação na minha área. No mesmo ano, já em Boa Vista, entrei novamente no seletivo da área indígena como professor seletivado do estado. Tive que escolher uma comunidade próxima da capital, então fiz para Malacacheta, visto que já conhecia a comunidade e algumas pessoas e lá também tinha parentes.

Trabalhei por três anos nessa comunidade, na Escola Estadual Indígena Sizanando Diniz, lugar de muitos aprendizados e aperfeiçoamento profissional, pois foi lá que comecei a desenvolver meu projeto de iniciação científica do PIBID e coloquei em prática o que aprendi na graduação. Logo no início do ano de 2014, comecei a minha segunda licenciatura em matemática, uma área que sempre almejei. Durante o curso de matemática, a parte mais proveitosa que tive foi no estágio supervisionado, um momento fundamental na minha formação, uma vez que permitiu uma aproximação do meu contexto profissional, por meio de

estratégias que articulam conhecimentos teóricos e práticos, quando descobri minha vocação enquanto professor de matemática.

Desde o começo da minha carreira como docente, sempre atuei na área indígena e decidi escolher uma licenciatura específica e diferencial para aprimorar os conhecimentos enquanto professor indígena. Então, no segundo semestre do ano de 2014, entrei para o curso de licenciatura intercultural indígena, realizado pela UFRR, no instituto Insikiran. Esse curso foi de extrema importância para minha didática na área indígena.

Em 2015, realizava um dos meus sonhos, pois assumi o concurso da prefeitura de Boa Vista como professor do ensino básico. Ali começava a realização de uma vida profissional como professor efetivo. Continuei minha jornada na UFRR, lugar de vários aprendizados e boas lembranças. No ano de 2016, comecei o PIBID no qual passei quatro anos, o que me ajudou a aprimorar muito minha prática pedagógica e desempenho didático, sendo de suma importância para minha profissão e para minha formação acadêmica. O PIBID permitiu meu desenvolvimento no que diz respeito à didática em sala de aula com o subprojeto de alfabetização e letramento. Dessa forma, esses quatro anos como estudante do programa foram muito enriquecedores.

Durante a minha trajetória na UFRR no instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, participei de debates, aulas práticas, seminários, mesa-redonda, palestras e oficinas que contribuíram muito para minha formação na área de Ciências da Natureza (CN), na qual aprendi novas estratégias de trabalho e comecei a entender a importância de ser formador no ensino diferenciado indígena. Foram cinco anos de grandes aprendizados.

No ano de 2015, começou a correria, visto que de manhã trabalhava na comunidade, à tarde na prefeitura de Boa Vista e à noite estudava. No período de férias, fazia o curso de licenciatura intercultural na UFRR. O dia era corrido, porém sempre tive em mente que estudar é um investimento para o futuro e algo que sempre gostei. No início, foi um pouco complicado conciliar estudo e trabalho, porém, com um tempo, fui me acostumando com a rotina e, hoje em dia, faço isso tranquilamente com o todo prazer, disciplina e responsabilidade.

Em junho de 2017, comecei meus trabalhos na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, comunidade Canauanim, região Serra da Lua, município do Cantá. Iniciei com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I e, atualmente, até a data deste trabalho, lecionava para alunos do 2º ano. Apesar de ensinar alunos das séries iniciais, sempre busco por formações continuadas para melhorar o aprendizado dos alunos, o trabalho na escola e, conseqüentemente, minha vida profissional. É nessa instituição de ensino que desenvolvo meu projeto de pesquisa

do mestrado.

Em 2018, entrei para a pós-graduação em métodos e técnicas de ensino realizada pelo IFRR, a qual me possibilitou diálogo entre várias áreas do conhecimento, dando uma visão mais holística da construção do aprendizado a partir dos métodos e técnicas de ensino nos diversos componentes curriculares. Nesse mesmo ano, concluí a licenciatura em Matemática e, atualmente, estou cursando uma pós-graduação em ensino da Matemática (2021), que iniciei no começo de 2019, mas, devido a pandemia, não foi possível concluir na data prevista. Em março de 2020, tive a oportunidade de participar da banca examinadora de desempenho didático do concurso público para professor do IFRR, na área de Matemática, uma experiência muito boa fazer parte da banca avaliando as aulas práticas dos candidatos aprovados na primeira etapa do concurso.

Na análise de meu papel como professor, sempre procurei colocar em prática aquilo que acredito ser fundamental para o desenvolvimento de um bom trabalho. Digo sem nenhuma modéstia que sempre tive grande prazer em dar aulas e creio que obtive êxito nessa caminhada até aqui percorrida, graças a minha trajetória acadêmica que teve uma grande contribuição tanto para a minha vida pessoal como profissional. Não quero parar por aqui, pretendo dar continuidade com a maior importância e qualidade possível.

Durante esse percurso, obtive muitos aprendizados, uns bons outros ruins, algumas escolhas ousadas e arriscadas, mas das quais não me arrependo. Elas proporcionaram crescimento pessoal e profissional. As dificuldades enfrentadas permitiram-me ser forte para enfrentar as diversas situações que a própria vida se encarrega de apresentar. Sei que não alcancei tudo o que desejo, apesar de sentir-me feliz com tudo o que tenho. Percebi que a curiosidade me move, que, após cada sonho alcançado, outros passam a me motivar em busca de novas conquistas e ideais. A meta agora é futuramente entrar no doutorado, para ampliar ainda mais meus conhecimentos. Não sei onde vou parar, que outros caminhos irei percorrer. Tenho somente a certeza de que o conhecimento me transforma e me impulsiona para a decisão de minhas escolhas, encorajando a vencer os mais difíceis e dolorosos obstáculos. Sinto uma imensa alegria quando estou estudando, de certa maneira, apesar de querer ir mais além, fico envaidecido, orgulhoso, com minha trajetória acadêmica e profissional até aqui percorrida.

INTRODUÇÃO

Itinerário da pesquisa

O Brasil é um país onde vivem pessoas diferentes, cada uma com seu modo de vida e cultura, portanto é um lugar de grande diversidade. Roraima, por exemplo, é formada por pessoas de diversas regiões do Brasil e de outros países que fazem fronteira com a região, além das comunidades indígenas existentes no país. Por essa razão, Roraima é considerado um lugar com uma cultura muito diversificada. Assim, fica difícil definir o que realmente são culturas roraimenses. Nesse sentido, a cultura tem sido tratada como um campo de bases científicas e saberes, sendo o Brasil um lugar rico de culturas e saberes.

Quando pensamos no território brasileiro, podemos concluir que existe uma infinidade de práticas educativas, saberes que foram sendo construídos e acumulados ao longo dos séculos, tanto pelos colonizadores quanto pelos colonizados, principalmente pelos indígenas. Esses povos, com seus costumes e tradições, influenciaram as práticas e saberes que fazem parte do cotidiano, são os ensinamentos e experiências passadas pela educação indígena: dos mais velhos aos mais novos.

Esse conhecimento mantido vai desde as coisas mais simples como cantar, dançar, noções de roça, manejo da mandioca para garantir a sobrevivência, proteção e cuidado do lar, além de respeitar e cuidar da cultura e tradições de seu povo. Dessa forma, o Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena (RCNEI 1998, p. 23) reconhece esses saberes como de fundamental importância para esses povos. Portanto,

A escola não deve ser vista como único lugar de aprendizado. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual.

Sendo assim, fica claro que muitas práticas educativas indígenas estão presentes em nossa rotina e possuem traços e características significativas, seja pela culinária e cultura, seja pela saúde, uso de plantas medicinais e aprendizados mais visíveis. Embora existam outros, não conseguimos identificá-los espontaneamente, por causa dos rastros deixados pelos colonizadores, que sufocaram várias práticas educativas indígenas: saberes locais que foram silenciados, negados, subjugados e impedidos de se difundir, assim como mitos, crenças, valores e tradições; tudo o que fazia parte de seus saberes e de suas raízes. A aprendizagem

indígena ocorre na prática. Aprende-se através de experiências e práticas cotidianas. Um exemplo disso é a pesca: quando os indígenas saem para pescar no rio, eles sabem o local apropriado onde terão sucesso. O mesmo ocorre quando saem para caçar, por saberem a lua apropriada para a caça e pesca etc. Além disso, usam técnicas e instrumentos apropriados, repassados de geração em geração, sendo todo o conhecimento de caça e pesca ensinado aos mais novos de forma natural, de modo que o aprendizado acontece espontaneamente, na convivência e na prática.

Essa infinidade e pluralidade de práticas educativas presentes na vida indígena tem motivado a atual pesquisa, que busca oferecer uma perspectiva acadêmica sobre o cotidiano dos indígenas, no que se refere aos saberes e às práticas dos educadores do Ensino Fundamental II. Por meio desta pesquisa, percebe-se a importância de potencializar as discussões sobre os saberes gerados durante a docência de professores/as indígenas que atuam do 6º ao 9º ano para atender a essa especificação.

Este estudo foi organizado como um estudo de abordagem qualitativa e teve como local a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete (EEITLC), localizada na TI Canauanim-Cantá/Roraima. Nessa instituição de ensino, os sujeitos investigados são professores/as indígenas que atuam do 6º ao 9º ano.

Adotamos como problema desta pesquisa a seguinte questão: Que tipos saberes são construídos dentro e fora da comunidade pelos/as professores/as indígenas que atuam no Ensino Fundamental II da Comunidade Canauanim? Nesse desafio, tem-se como **objetivo** geral: investigar os saberes construídos pelos/as professores/as no decurso de sua prática docente para atender à especificidade dos educandos do Ensino Fundamental II da Escola Estadual Indígena Tuaxaua Luiz Cadete (EEITLC).

A coleta de dados foi feita através da pesquisa de campo que, somada à pesquisa bibliográfica, realizou a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa, a fim de identificar um referencial teórico-crítico que suporte todas as etapas da pesquisa. A principal ferramenta de coleta de dados foi a utilização de entrevistas, a partir de um texto semiestruturado, com a ideia de verificar os tipos de saberes que esses/as professores/as adquirem em sua vivência tanto na comunidade como fora dela.

O interesse em pesquisar sobre os saberes dos/as professores/as indígenas surgiu durante minha formação no curso específico para docentes indígenas em Licenciatura Intercultural Indígena da UFRR. Especificamente, com o intuito de descobrir que tipos de saberes os/as professores/as aprendiam no curso e se realmente eram aplicados em suas comunidades. A

partir de então, dediquei-me a estudar as questões indígenas, especificamente a educação escolar indígena, identidade indígena e interculturalidade. Então, aprofundi tais estudos almejando entrar no mestrado.

Com sucesso, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima (PPGE/UFRR), com a intenção de pesquisar a educação escolar específica e diferenciada no estado, em especial compreender a efetividade das práticas docentes indígenas e como esses/as professores/as adquirem saberes no cotidiano, especificamente da Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete (EITLC), com professores/as que atuam do 6º ao 9º ano, onde trabalhei de 2017 até o período de estudo realizado em 2022, o que auxiliou na anuência dos/as professores/as indígenas e da comunidade para a realização da pesquisa. Nesse sentido, foi possível acompanhar a cada dia a evolução da educação escolar, o que fez parte da minha experiência. Outro bom motivo para a escolha deste local foi o fato de se tratar de uma escola indígena independente para atuar em suas práticas docentes. Além disso, está localizada a 25 quilômetros de Boa Vista, capital do estado, portanto, de fácil acesso.

As aulas do mestrado me ajudaram a ter uma melhor compreensão sobre a educação no Brasil, sobretudo a educação do campo (na qual está inclusa a educação indígena) e a formação de docentes tanto indígenas como não indígenas. Logo, aprofundi-me nos conhecimentos acerca da educação escolar indígena. Uma das contribuições do tema das práticas dos/as professores/as indígenas é dar visibilidade a distintos modos e contextos de ensino e, portanto, a uma educação Cultural¹. Possibilita ainda uma trilha pelas dificuldades e pelos avanços vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo de construção e reconstrução da sua cultura e identidade indígena.

Dito isso, interessava saber o que diziam os/as professores/as sobre suas práticas docentes e vivências, correlacionando suas perspectivas às proposições para a educação escolar indígena, e os saberes construídos pelos docentes indígenas no decurso de sua prática para atender à especificidade dos educandos que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental II. Assim, esta dissertação apresentou os objetivos e a questão que guiaram esta pesquisa, bem como os métodos adotados. Além disso, apresentou quatro capítulos: Estado da Arte, Metodologia, Fundamentação teórica e Análise de dados.

¹ O termo Cultural diz respeito ao conjunto de conhecimentos, informações, saberes adquiridos e que ilustram (indivíduo, grupo social, sociedade), segundo uma perspectiva evolutiva.

1 ESTADO DA ARTE

O estado da arte é de suma importância para qualquer pesquisa científica. Por essa razão, para desenvolver um bom trabalho de dissertação, é essencial que o pesquisador dedique uma atenção especial ao mapeamento de trabalhos já realizados sobre o assunto que será explorado, com a finalidade de averiguar o que já foi produzido sobre seu objeto de estudo. Tal ação é chamada estado da arte. Dessa maneira:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Para tanto, realizamos uma pesquisa na base de dados do portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), acessando conteúdos científicos diversificados disponíveis para aprimorar o trabalho em andamento, tendo como critério de busca as expressões: educação indígena e prática docente indígena, cujo resultado apontou para 91 publicações, sendo 64 dissertações e 27 teses. A próxima etapa deu-se com base na seleção dos títulos; desse total foram obtidos 12 doze trabalhos sobre educação indígena e prática docente indígena, produzidos no período de 2011 a 2021, com os quais se configurou um universo de informações, material desta discussão.

Para proceder ao tratamento de dados, fez-se uma leitura crítica dos trabalhos, levando-se em consideração os seguintes parâmetros de análise: problemas, métodos, tipo de pesquisa, ano de defesa e palavras-chave, conforme informações contidas na Tabela 1.

Tabela 1– Relação das dissertações selecionadas

Ord.	Título do trabalho	Nome do autor	Ano
01	Interculturalidade e prática docente Pataxó	Carla Viviani Silveira Folegatti	2020
02	Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA Indígena Potiguara na Baía da Traição – PB	Maria Alda Tranquelino da Silva	2017
03	Resistência e luta: questões de letramentos e identidades de docentes indígenas	Vilma José Sabino Kamaiurá	2018
04	Diversidade cultural: as práticas pedagógicas de professores da educação infantil do povo Pitaguary	Fabiana Mendonça Lima	2019
05	Escrita nas práticas pedagógicas dos professores Tapeba no contexto da educação escolar indígena no Ceará	Herta Cristina Carneiro Pessoa	2016
06	Investigação da ação docente em práticas sociais	Lílian Polo de Queiroz Macedo	2011

	de leitura de lendas indígenas amazônicas para a formação de alunos de EJA como leitores		
07	Professores indígenas maxakali e a prática em suas aldeias: mudanças e entraves	Jomária Dória de Souza	2013
08	Jurema Sagrada: desafios à prática docente no ensino fundamental	Wellida Karla bezerra Alves Vieira	2015
09	Saberes velados: a prática educativa entre os docentes indígenas Guarani no estado do Rio de Janeiro	Indiara Valeriano de Souza	2015
10	A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE	Maria da Penha da Silva	2015
11	A prática docente Guarani Mbya: liderança, engajamento e luta	Janaina Aline dos Santos e Souza	2018
12	Práticas pedagógicas e diálogos interculturais no cotidiano da educação escolar indígena dos Guarani e Kaiowá em Dourados/MS	Ilma Regina Castro Saramago de Souza	2019

Fonte: Elaboração própria, 2022.

Dentre os trabalhos, foram selecionadas 05 dissertações para realizar a leitura na íntegra. Perante o exposto, apresentaremos, na ordem sequencial, alguns aspectos considerados importantes na leitura dessas dissertações e que, de alguma maneira, contribuiriam para o bom desempenho deste estudo.

A dissertação de Folegatti (2020), intitulada *Interculturalidade e prática docente Pataxó*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação (PPGED-SO) da Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos (UFSCar), linha de pesquisa Educação Escolar, Teorias e Práticas, teve como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas dos docentes da Escola Indígena Pataxó Boca da Mata, TI Barra Velha, município de Porto Seguro, Bahia, na possibilidade de se entender como as propostas de interculturalidade se apresentam nesse contexto e como colaboram com a comunidade envolvida, teoricamente baseada nas propostas de uma educação intercultural no contexto da América Latina e marcada como espaço de luta pelo direito dos povos indígenas e pela justiça social, local de afirmação de identidade, resistência, reconhecimento e movimento.

A dissertação de Silva (2017), intitulada *Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA Indígena Potiguara na Baía da Traição – PB* e apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), linha de pesquisa Educação Popular, teve como objetivo analisar os saberes construídos na prática pedagógica dos docentes indígenas que atuam na EJA da Baía da Traição – PB. Esses saberes são identificados como construções sociais obtidas na trajetória pessoal de cada sujeito, educador ou educando, no chão da escola (TARDIF, 2014). Esses saberes

compreendem um conjunto de informações, por meio das quais, mediante sua prática, experiências e reflexões cotidianas, os educadores procuram atender às especificidades dos educandos, bem como dizem respeito à cultura e à tradição indígenas e fazem parte do cotidiano escolar.

A dissertação de Lima (2019), intitulada *Diversidade cultural: as práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil do povo Pitaguary* e apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFCE), área de concentração Educação Brasileira, abordou a diversidade cultural na Educação Infantil, tendo como tema central a Educação Infantil Indígena e as práticas pedagógicas dos seus educadores. Foi investigado na pesquisa o modo como as práticas pedagógicas das professoras das turmas de Creche (2 anos) e Infantil V (5 anos), da Escola Municipal Indígena Curumim, estão relacionadas com as expressões da cultura a partir dos conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e memórias do povo Pitaguary. Foram desenvolvidas as atividades de investigação junto a duas professoras da Educação Infantil das turmas referidas. A pesquisa de campo consistiu na realização de um questionário com o objetivo de traçar o perfil dos sujeitos; houve observação das práticas pedagógicas das professoras, assim como da dinâmica geral da escola e de festividades da comunidade; e aplicação de entrevista com as professoras.

O trabalho de Souza (2013), intitulado *Professores indígenas Maxakali e a prática em suas aldeias: mudanças e entraves* e apresentado ao Programa Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), teve como objetivo analisar a Política de Formação de professores Indígenas, em Nível de Magistério, em Minas Gerais. O trabalho foi desenvolvido nas Escolas Estaduais Indígenas: Capitão Zinho Maxakali e Maxakali, situadas, concomitantemente, nos municípios de Bertópolis e Santa Helena de Minas. Foram utilizados como apoio, nessa análise, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os materiais didáticos usados pelos docentes indígenas, oriundos dessa formação. Procedeu-se à realização de entrevistas com professores indígenas e não indígenas e técnico da SEE-MG, responsável pelo acompanhamento das escolas, além de conversas informais entre o técnico da Superintendência Regional de Ensino Teófilo Otoni e docentes Maxakali.

O estudo de Silva (2015), intitulado *A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira - PE*, foi apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea do curso de mestrado da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro Acadêmico do Agreste (CAA). O estudo se propôs a entrar no campo de discussões, buscando uma aproximação com os debates sobre

o ensino da temática indígena na Educação Básica, com o objetivo de compreender as práticas curriculares docentes a respeito da referida temática nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais de Pesqueira (PE).

Ao realizarmos um levantamento de trabalhos desenvolvidos no estado de Roraima com temática semelhante a deste estudo, foi encontrada apenas uma dissertação com o título *Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores (as) indígenas em Roraima*, de Côrrea (2019), que conta com a participação do autor deste trabalho, sobre relatos de sua experiência como alfabetizador de escola indígena. Foi possível verificar que existe também uma publicação de artigo científico desenvolvido no estado de Roraima, que se aproxima da temática deste estudo.

O mencionado artigo científico tem como temática a *Educação Escolar Indígena: uma reflexão a partir da experiência na Escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi, terra indígena Serra da Moça, Boa Vista/RR*, de Santos e Repetto (2020). O artigo traz uma reflexão sobre o processo de implementação de escolas em comunidades indígenas, em Roraima, especificamente acerca da experiência da Escola Indígena Adolfo Ramiro Levi, na comunidade Serra da Moça. Os métodos utilizados foram a observação participante e a revisão crítica de bibliografia que debate a educação escolar indígena e os modelos educacionais impostos aos povos indígenas. No primeiro momento, foi realizado um breve levantamento histórico, partindo de uma visão crítica, para refletir a realidade da comunidade escolar. No segundo momento, buscou-se um debate a respeito do papel que a escola representa atualmente na comunidade, demonstrando os dilemas vivenciados a partir dos conflitos da escolarização imposta na vida dos povos indígenas e a desvalorização dos costumes e de sua vivência, principalmente em se tratando de uma comunidade próxima à capital do estado de Roraima.

Os trabalhos citados anteriormente, entre outros, contribuíram para fundamentar a proposta desta pesquisa, ajudando a se obter uma visão mais ampla sobre a prática docente indígena, considerando-se as evidências da pesquisa a partir das informações adquiridas pela leitura dos trabalhos citados. Reafirma-se a relevância desta análise e amplia-se a discussão sobre essa temática.

1.1 Questão norteadora da pesquisa

Considerando-se os fundamentos da educação escolar indígena e os requisitos para a atuação docente indígena, buscou-se conhecer o modo como foram adquiridos os

conhecimentos a serem trabalhados na educação escolar indígena e levantou-se a seguinte questão, a qual norteou toda a pesquisa: os docentes indígenas das séries finais do Ensino Fundamental II da EEITLC demonstram identificação e domínio das capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais em sua prática docente?

1.2 Percorso metodológico da pesquisa

A questão metodológica é de suma importância em qualquer pesquisa. É o momento em que o pesquisador toma decisões significativas, sempre buscando os melhores métodos que possam contribuir para aproximar-se de seu objeto, saber sobre sua unidade. No entanto, também é um caminho de altos e baixos. Como o processo de investigação é dinâmico e sempre repleto de buscas e incertezas, não se pode carregar na mala apenas conceitos preestabelecidos, pois eles podem ser alterados/revisados/corrigidos ao longo da pesquisa.

Nessa jornada de idas e vindas, o pesquisador deve estar preparado para responder às perguntas que possam surgir durante a pesquisa para, se necessário, reorganizar o método a partir da recomendação do próprio campo de pesquisa e do objeto. Posteriormente à banca de qualificação da nossa pesquisa, fomos direcionados a, além dos trajetos teóricos e metodológicos que foram escolhidos anteriormente, fazer a inclusão, em nossa metodologia, de um estudo com abordagem etnográfica, com a finalidade de nos aproximar, cada vez mais, do nosso objeto da pesquisa, conforme André (2005, p. 25), que afirma:

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Além disso, quando tomamos a pesquisa etnográfica como guia, percebemos que uma das contribuições do método etnográfico em nossa investigação está relacionada à riqueza de dados que podem ser aplicados à investigação científica. Nesse sentido, destacamos a observação do participante, em que, na perspectiva do pesquisador, foi possível guardar pequenos detalhes, pois o pesquisador estava presente no cotidiano da comunidade.

Esses fatores presentes em nosso campo de pesquisa nos ajudaram a compreender o conhecimento construído na prática docente dos professores indígenas, que visa atender as especificações dos alunos do Ensino Fundamental II TI Canuanim, Cantá-RR. O uso da

abordagem etnográfica na educação indígena compõe uma grande aliada, levando em consideração que:

A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. Através basicamente da observação participante, ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações (ANDRÉ, 2005, p. 37).

Salientamos, ainda, que a abordagem etnográfica, na sala de aula, incentiva-nos a buscar formas mais efetivas de análises de situações de ensino/aprendizagem e de práticas educativas desenvolvidas na escola, de modo que possamos fazer uma reflexão sobre elas e, partindo disso, construir novos conhecimentos e novas estratégias de ensino-aprendizagem. Além disso, sobre a pesquisa etnográfica, André (2005, p. 34) ressalta: “A pesquisa do tipo etnográfica [...] caracteriza-se fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”. Assim sendo, ao fazer opção por este estudo de cunho etnográfico, aproximamo-nos do nosso objeto de estudo, de modo que, desde o início, foi possível perceber elementos presentes na rotina diária da escolar, particularmente, no Ensino Fundamental II.

A presente dissertação é uma pesquisa de campo com uma abordagem qualitativa, um estudo etnográfico, do tipo estudo de caso. A abordagem qualitativa etnográfica permitiu um melhor entendimento acerca das práticas dos docentes indígenas e nos ajudou a dar mais confiabilidade ao nosso trabalho. Nessa direção,

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (RICHARDSON, 1999, p. 23).

Ainda, “a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social” (RICHARDSON, 1999, p. 79). Portanto, a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o sujeito e o objeto e toda essa relação gera um conhecimento que deve ser considerado em suas diferentes perspectivas e em suas particularidades. Por fim, Marconi e Lakatos (2003, p. 155) definem pesquisa como “[...] um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Esta seção apresentou todos os passos metodológicos que foram adotados na pesquisa, o que inclui a descrição do lócus, dos sujeitos participantes, do tipo de pesquisa (quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos), do instrumento de coleta, do método de sistematização dos dados e da abordagem de análise.

1.2.1 O lócus de pesquisa

O trabalho foi realizado na EEITLC, localizada na TI Canauanim/Cantá-RR. Essa comunidade está localizada a cerca de 25 quilômetros da capital provincial (Boa Vista). Localiza-se na região da Serra da Lua, comunidade habitada em sua maioria por dois povos Macuxi e Wapichana, composta por 300 famílias, com aproximadamente 1340 pessoas (BRASIL, 2021). As maiores famílias na comunidade são as famílias Cadete e a família Cruz, segundo o senhor Fidelis (2022), um dos primeiros moradores dessa terra indígena.

Figura 1 – Localização da EEITLC



Fonte: Google Maps, 2021.

Essa escola foi construída oficialmente em 1964 e foi idealizada pelo Sr. Casimiro Cadete, que na igreja iniciou as atividades escolares, oficializariam essa unidade de ensino. A história dessa escola está ligada ao programa de divulgação dos ensinamentos contidos no

evangelho, portanto não se tratava de fortalecer a cultura Wapichana, o objetivo era ensinar a ler e escrever em português. Embora o primeiro professor tivessem sido indígena e falasse a língua, essa prática não foi incentivada na escola e, posteriormente, a escola encheu de professores não índios, os que já lecionavam na escola da própria comunidade não se interessaram em incorporar elementos da cultura Wapichana na escola. A Figura 1 apresenta a localização da escola, lócus desta pesquisa.

A escola está situada entre as terras indígenas do Campinho, Barro Vermelho, Malacacheta e Tabalascada. É mantida pelo Governo de Roraima, através da Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED). Por estar localizada em território indígena, é dirigida por indígenas, os quais definem e executam as tarefas no cotidiano da escola, tendo suas práticas diferenciadas e voltadas para o crescimento da sua cultura e identidade. Todas essas características a configuram como uma escola indígena. Segundo o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 24), a escola indígena tem as seguintes características:

O que a comunidade indígena faz, de acordo com seus projetos, conceitos e objetivos. Isso se refere tanto ao currículo quanto aos métodos de administração. Inclui a liberdade de escolha quanto ao calendário escolar, pedagogia, objetivos, conteúdos, espaços e tempos utilizados para a educação escolar.

Conforme as orientações do RCNEI, em sua forma de organização curricular e metodológica, a Escola pesquisada tem 100% do seu quadro de professores que atuam em diversas modalidades: Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Especial. A maioria dos docentes que atuam na escola reside em Boa vista, por ser uma escola próxima da capital.

Um dos critérios estabelecidos para lecionar na referida escola é ser indígena com graduação ou que esteja cursando, os docentes indígenas ingressam por processo seletivo, sendo morador da comunidade ou não. Os docentes são apresentados em reunião comunitária, que, diante da comunidade, e do tuxaua, tomam a decisão de aceitá-los ou não. O docente deve obedecer às leis da comunidade estabelecidas no regimento comunitário, após passar no processo seletivo os docentes se aceitos pela comunidade, serão designados para desempenhar sua função na escola.

No Quadro 1, apresentamos um resumo dos dados da escola referentes ao número de docentes, escolaridade, além das modalidades de ensino.

Quadro 1 – Perfil dos docentes que fazem parte da Escola

Modalidades	Número de docentes	Docentes com formação de nível superior	Docentes cursando a licenciatura indígena	Concluindo a formação em nível superior
Fundamental I	8	7	1	1
Fundamental II	12	10	2	2
Ensino Médio	7	7	1	1
EJA	6	6	-	-
Total	33	-	-	-
Modalidade	Número de alunos	-	-	-
Quantidade de alunos do Fundamental II	173	-	-	-
Quantidade de alunos na escola	439	-	-	-

Fonte: Secretaria da escola, 2021

Como mostra o quadro acima, a escola vem ofertando as etapas do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a modalidade Educação Especial com uma sala multifuncional, que atende sete alunos com necessidades especiais. Funciona em três turnos: matutino, das 07h30min às 11h45min; vespertino, das 13h às 17h30min; e noturno, das 19h às 23h. Atualmente, conta com um quadro composto por 33 docentes, desses foram escolhidos sete professores titulares que atuam do 6º ao 9º ano e que estão envolvidos diretamente na pesquisa, ministrando as disciplinas de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Indígena Macuxi e Wapichana.

A estrutura física da escola é de alvenaria, possuindo três pavilhões: o primeiro possui uma área coberta de 30m², com sete salas de aula e um depósito. O segundo pavilhão possui uma pequena sala para acomodar a coordenação pedagógica, com banheiro interno, uma sala de aula adaptada para funcionar a Gestão Administrativa, uma Secretaria, uma sala dos professores e uma biblioteca. O terceiro pavilhão possui duas salas de aula, uma copa/cozinha, um depósito, banheiros masculinos e femininos, ambos com acessibilidades para cadeirantes, e um depósito para materiais de consumo e ferramentas. A escola dispõe de uma quadra poliesportiva, que é utilizada para a realização de eventos diversos da comunidade e da escola, inclusive reuniões.

1.2.2 Sujeitos da pesquisa

Para conhecer de perto a realidade e as concepções dos docentes indígenas, a fim de alcançar os objetivos propostos, foi aplicada, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista individualizada com os sujeitos da pesquisa a partir de um roteiro semiestruturado, gravada mediante autorização prévia dos entrevistados.

As respostas da entrevista foram submetidas a codificação e categorização, de acordo com o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). As entrevistas tiveram duração de no máximo uma hora para colher as informações necessárias, cujas questões tiveram a finalidade de identificar e conhecer os espaços que esses professores adquirem conhecimentos sobre a educação indígena, suas trajetórias de formação e vivências, a fim de alcançar os objetivos traçados para esta pesquisa.

O Quadro 2 apresenta os participantes² da pesquisa, os quais compõem o corpo docente do Ensino Fundamental II da EEITLC.

Quadro 2 – Participantes da pesquisa

Participante	Gênero	Disciplina	Formação
PI-1	Masculino	Matemática	Graduação em Matemática; Especialização em Ensino da Matemática
PI-2	Feminino	Português	Graduação em Letras; pós em Literatura
PI-3	Feminino	Ciências	Graduação em Ciência Natural Intercultural Indígena; Especialização em Educação do Campo
PI-4	Feminino	História	Graduação em Pedagogia; História e Geografia, Especialização em Psicopedagogia; Mestrado/Doutorado em Educação
PI-5	Masculino	Geografia	Graduação em Geografia; Especialização em Geografia; Mestrado em Recursos Naturais; Doutorando em Educação
PI-6	Masculino	Língua Indígena Macuxi	Licenciatura Intercultural CS

² A fim de preservar a identidade dos/as participantes, seus nomes foram substituídos pela sigla PI, que corresponde a Docente/a Indígena, acrescida do número do/a participante: PI-1; PI-2; PI-3, e assim por diante.

PI-7	Feminino	Língua Indígena Wapichana	Magistério, cursando Graduação em Letras
------	----------	---------------------------	--

Fonte: Secretaria da escola, 2021.

1.3 Tipo de pesquisa

Esta pesquisa foi dividida em três tipos: quanto à abordagem, aos objetivos e aos procedimentos.

1.3.1 Quanto à abordagem

Dado que o problema e os objetivos definidos não requerem representação numérica, o presente estudo é consistente com uma abordagem qualitativa. Para Minayo (2012, p. 623), esse tipo de discurso é baseado na ação de compreender e, portanto,

[...] é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Portanto, a pesquisa será pautada nessa forma de conhecer e compreender as visões dos docentes indígenas sobre a educação nas escolas indígenas.

1.3.2 Quanto aos objetivos: Geral

Investigar os saberes construídos pelos docentes indígenas no decurso de sua prática docente para atender à especificidade dos educandos do 6º ao 9º ano da Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete, (Comunidade-Canauanim), município do Cantá-RR.

1.3.3 Objetivos Específicos

- Evidenciar como se dá a relação entre as orientações oficiais e o que de fato ocorre na escola acerca das práticas docentes desenvolvidas pelos docentes;
- Identificar avanços/retrocessos e/ou dificuldades na realização da educação diferenciada pelos docentes indígenas do 6º ao 9º ano EEITLC;
- Entender como são pensadas as práticas docentes dos professores do Ensino

Fundamental II da EEITLC.

Para atender ao objetivo principal desta pesquisa, foi necessário averiguar o tipo de formação (inicial e continuada) que esses docentes tiveram e saber o tipo de educação que eles/as recebiam, não apenas na escola, mas também junto aos membros de sua comunidade (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 2). Nesse caso, desejava-se verificar se as formações eram de caráter específico para atuação em escolas indígenas e se em sua educação prevaleciam (ou não) os ensinamentos indígenas; identificar as perspectivas dos docentes sobre as finalidades da educação escolar, considerando sempre o contexto do qual fazem parte; e entender como estabeleciam, na sua prática pedagógica, diálogo com a TI Canaúanim, onde está localizada a escola em questão; como também os avanços e retrocessos da educação escolar indígena ao longo do percurso. Por fim, verificar se a Secretaria de Estado da Educação de Roraima e a escola ofereciam programas de formação/capacitações específicos para a educação escolar indígena, que contemplassem objetivos tais como:

Contribuir 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 contato com a economia de mercado (Docente Gersen Baniwa). Ser 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 (professora Darlene Taukane). Desenvolver a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer à comunidade indígena a possibilidade de crítica e conhecimento dos problemas (Docente Walmir Kaingang) (BRASIL, 2002, p. 25).

O intuito foi entender e conhecer os tipos de saberes indígenas adquiridos ao longo da trajetória acadêmica dos professores do Ensino Fundamental II, e os espaços de aprendizagem desses saberes, tanto dentro como fora da comunidade e como eram pensadas as práticas docentes desses professores e de que forma eram postas em prática no cotidiano escolar.

1.3.4 Quanto aos procedimentos

Essa variação diz respeito à parte empírica da pesquisa. Seguindo as instruções de Silveira e Córdova (2009), pode-se afirmar que se trata de uma pesquisa não somente bibliográfica, mas também documental, pois o tema da educação escolar indígena requer o contato com documentos de lei, pareceres, diretrizes, entre outros. Além disso, é uma pesquisa de campo, uma vez que requer a coleta de dados em um lócus onde estão os sujeitos envolvidos, bem como se enquadra em um estudo de caso, porque foca em um grupo pequeno, em uma

instituição específica (ALVES-MAZZOTTI, 2006 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Além disso, pelo fato de este pesquisador ter envolvimento profissional com os sujeitos investigados, vivenciando a mesma realidade que esses, pode ser considerada como uma pesquisa participante.

1.4 Instrumento para coleta de dados

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, foi aplicada, como instrumento de coleta de dados, uma entrevista individualizada com os sujeitos da pesquisa. A entrevista é

[...] uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 72).

No caso desta pesquisa, a entrevista foi semiestruturada, ou seja, o “[...] pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 72). O objetivo da entrevista, nesta pesquisa, foi coletar dados referentes às perspectivas dos docentes acerca da educação escolar indígena, a fim de captar elementos que revelem sobre saberes construídos na prática docente dos professores que atuam nos anos finais da escola pesquisada. A escolha dos entrevistados atendeu aos seguintes critérios: ser professor indígena, titular de sala de aula e estar lotado em turmas do 6º ao 9º ano.

1.5 Categorização e análise dos dados

Para a categorização e análise dos dados, o método utilizado foi o de Análise de Conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 38) como:

[...] o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, foram empregadas as etapas do método de análise de conteúdo de Bardin (2011), a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Esse método

foi utilizado para facilitar a compreensão da análise dos dados, baseada na análise de conteúdo (BARDIN, 2011), que é uma técnica muito utilizada em pesquisas qualitativas, por ser simples e didática.

A interpretação dos resultados foi feita por meio da inferência, que é um tipo de interpretação controlada. Para Bardin (2011, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. A inferência foi feita considerando o contexto no qual os emissores (docentes) se encontravam. Para tanto, é importante o conhecimento sobre o contexto histórico geral da educação escolar indígena. Assim os professores indígenas são essenciais nesse processo.

1.6 Processo de pesquisa

Para a observação dos dados alcançados, optamos pela Análise de Conteúdo (AC). Essa escolha se deu por sua coerência e correlação com a pesquisa qualitativa. Bardin (2011) afirma que a sutileza dos métodos da análise de conteúdo colabora para a superação da incerteza das primeiras leituras.

Assim sendo, mediante a análise, examinamos, de maneira coesa e sistemática, os objetivos propostos na pesquisa, que dizem respeito aos saberes docentes indígenas construídos na prática docente dos professores indígenas do Ensino Fundamental II da EEITLC TI Canaúanim-RR. Isso contribuiu para o aprofundamento dos elementos mais relevantes da pesquisa, pois a análise de conteúdo é:

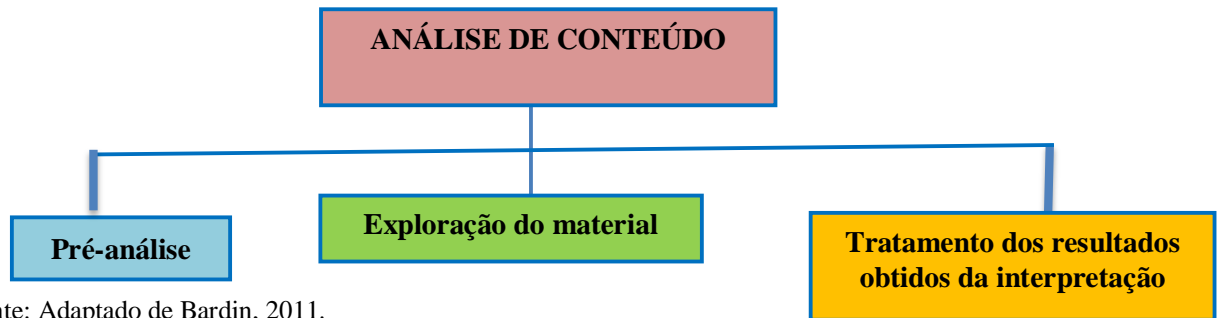
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

Esse modelo de análise ajudou na examinação mais crítica acerca das comunicações e seus significados mais claros ou ocultos. Possibilitou entender as comunicações em categorias conceituais que deixam passar dos elementos descritivos à interpretação dos atores sociais no contexto indígena em que produzem a informação.

Para Bardin (2011), a importância desse tipo de análise consiste no fato de que os conteúdos poderão trazer aprendizados após serem tratados. Nesse caso, “por de trás do discurso

aparente, simbólico e polissêmico, oculta-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 2011, p. 14). Ela explica que as diferentes fases da análise de conteúdo organizam-se em três momentos: 1) pré-análise; 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados obtidos da interpretação, conforme Diagrama 1.

Diagrama 1 – Fases da análise do conteúdo



Fonte: Adaptado de Bardin, 2011.

A etapa da pré-análise é aquela em que são feitas a seleção e a organização do material que foi analisado. Nessa fase, os documentos analisados são as falas que compõem as entrevistas, pois, conforme transcrevemos, elas se tornam documentos: o projeto pedagógico da escola e o plano de curso da Secretaria de Educação.

Dos critérios apresentados por Bardin (2011) para a escolha dos documentos, optamos por dois: a pertinência e a representatividade, até mesmo na escolha dos sujeitos, por se tratarem de docentes indígenas. Esses primeiros passos colaboraram para a elaboração das hipóteses e dos objetivos e para a criação de indicadores que fundamentam a compreensão final. A leitura do material apresentou como objetivo perceber as primeiras evidências e orientações pedagógicas, bem como constituir as unidades de registro onde foi possível observar as ocorrências e, por último, a categorização.

A etapa da exploração do material foi longa e cansativa. Consistiu, principalmente, em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de normas previamente formuladas. As categorias temáticas são as que apareceram no decorrer da pesquisa com leituras e a criação do referencial teórico durante o tempo em que as categorias empíricas foram construídas a partir da pesquisa. Das unidades de registro apresentadas por Bardin (1977), definimos o tema que surge nas falas, em certos momentos fazendo menção à unidade de contexto.

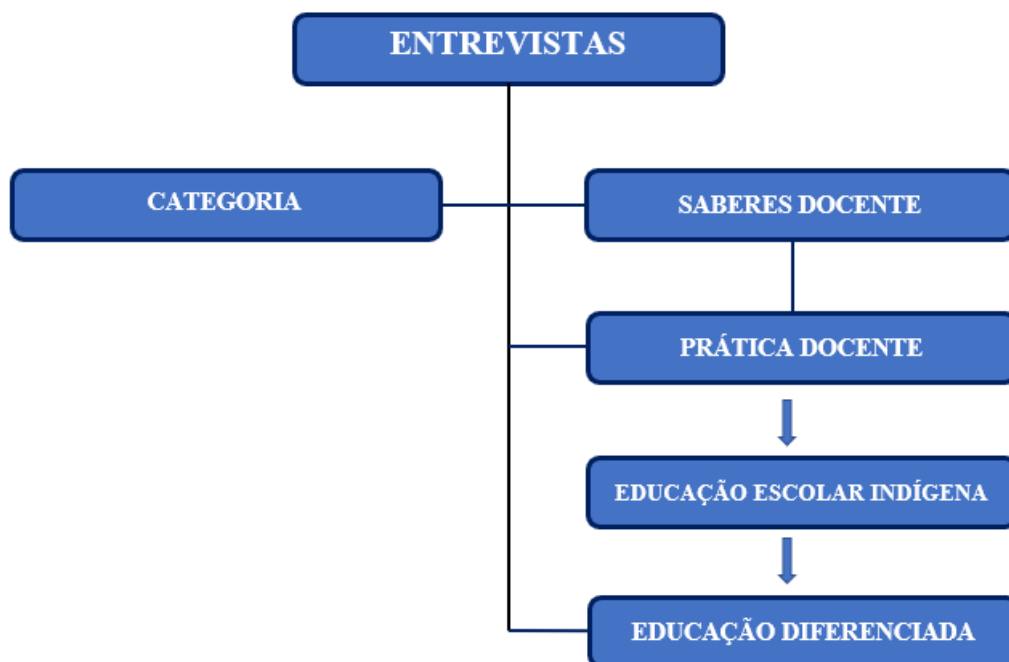
Na etapa do tratamento dos resultados obtidos e da interpretação, Bardin (2011, p. 131) afirma que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos [...]

os quais põem em relevo as informações fornecidas pelas análises”. Esse terceiro momento da nossa pesquisa refere-se ao tratamento dos resultados alcançados, em relação às inferências e às interpretações retiradas a partir das falas, à categorização e ao critério que escolhemos para a categorização. Esse critério foi a atribuição de estar de acordo com o objetivo central, devido a oferecer mais elementos para o avanço da pesquisa.

Ainda sobre a fase da categorização, continua Bardin (2011, p. 147): “É uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos”. Diante disso, a categorização é onde são reunidas, ao redor de um mesmo eixo, as análises, as informações e as ideias comuns, ou seja, que têm características parecidas. A AC fornece suportes importantes para uma análise mais crítica a respeito dos achados das representações explanadas pelos docentes indígenas, grupo-alvo desta investigação. Ela possibilitou entender as intervenções e as comunicações em categorias conceituais, admitindo transitar dos elementos descritivos à interpretação dos sujeitos sociais e culturais que geraram os dados.

Para melhor entendimento, apresentamos o diagrama com as categorias temáticas que orientaram as entrevistas com os docentes indígenas que atuam no Ensino Fundamental II da EEITLC. Nessa ação, aplicamos a unidade temática no sentido de agrupar as questões comuns que percorreram as entrevistas a esse público.

Diagrama 2 – Categoria das entrevistas



Os eixos temáticos apresentados nos auxiliaram no recorte das falas das entrevistas e de conteúdos, de modo que, a partir deles, obtivemos elementos para a referenciação dos índices. Ao se referir às categorias temáticas, Bardin (2011) enfatiza que, ao se fazer uma análise temática, busca-se descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, cuja presença, ou frequência de apreciação, pode trazer elementos para o objeto que será analisado.

Ainda segundo o autor, o índice é um elemento importante no processo da análise, pois “o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Caso parta do princípio de que este tema possui tanto mais importância para o locutor quanto mais frequência é repetido” (BARDIN, 2011, p. 130).

2 PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Este capítulo apresenta um breve panorama da educação indígena no Brasil, perpassando por suas lutas e conquistas até os dias atuais. A educação escolar indígena é o modelo primordial dos povos indígenas, fazendo parte desse processo os pais e a comunidade, pois são eles os responsáveis por ensinar às novas gerações seus costumes e valores. Conforme argumentam Quaresma e Ferreira (2013, p. 235):

A educação é um processo realizado por todas as sociedades humanas, cada uma age educando seus indivíduos de acordo com sua concepção de mundo, com seus valores e crenças. Algumas sociedades a realizam de modo informal e por meio de métodos empíricos, outras preferem realizá-la de modo formal, dentro de escolas, com local, dia e hora marcada, há, ainda, sociedade que educa seus membros conciliando os dois modos mencionados.

No Brasil, assim como em diversos outros territórios colonizados, o reconhecimento desse modelo de educação foi negado por muito tempo, uma vez que a educação escolar no Brasil esteve, historicamente, sob o poder dos colonizadores. As mesmas autoras explicam:

Em se tratando de povos indígenas no Brasil, observa-se que o contato dos nativos com os colonizadores europeus transformou a forma de esses povos conceberem sua educação. Hoje a educação formal e a educação informal são realizadas paralelamente e quase com igual importância dentro de muitas comunidades indígenas, sobretudo dentro daquelas que mantêm maior contato com não índios. Os dois modos de educar aos quais nos referimos somam suas funções vindo a contribuir para a formação de um ser crítico. Dentro do contexto educacional indígena, a educação informal é chamada de educação indígena e a formal de Educação Escolar Indígena. Para uma melhor compreensão daquilo em que consiste cada uma delas é preciso distingui-las, mostrando as especificidades e características que cada uma possui (QUARESMA; FERREIRA, 2013, p. 235).

Ao discutir o caráter acadêmico do movimento Indígena Brasileiro, Daniel Munduruku destaca que a chegada dos colonos e dos jesuítas ao novo continente marcou o início do massacre das culturas indígenas, introduzindo um modo de vida que não fazia parte do cotidiano da vida dos indígenas. Segundo o autor, os portugueses consideravam os indígenas como criaturas sem conhecimento, crença e estrutura, o que, segundo ele, dava aos colonos autoridade para tomar medidas contra os escravos (MUNDURUKU, 2012).

A verdadeira história indígena do país está repleta de atrocidades cometidas pelos colonos contra os povos que já se estabeleceram nessas áreas. Eles trouxeram consigo vários desastres como guerras, escravidão, doenças, assassinatos em massa, genocídio e outros males, por causa de seu “[...] projeto intelectual de governar o mundo culturalmente, economicamente, politicamente e militarmente”, explica Luciano (2006, p. 17).

Para os colonizadores, os indígenas eram pessoas que necessitavam passar por um processo de mudança profunda para poderem servir à realeza da melhor forma possível, até porque o objetivo dos portugueses sempre foi utilizar os indígenas como mão de obra escrava e sem custo, diferente dos negros escravizados, vindos de outro continente.

Nessa situação, surge a ideia de usar a escola para trabalhar como ferramenta de civilização, ideia que existia entre os colonos que aqui chegaram e permanece até hoje, mesmo depois de mais de 500 anos (LUCIANO, 2006). Como resultado, a cultura indígena ainda é ignorada por grande parte dos brasileiros.

A educação escolar ministrada aos indígenas, durante séculos, teve o propósito de integrar os índios à chamada comunidade nacional. Historicamente, a educação formal tornou invisíveis as diferenças culturais e linguísticas dos povos indígenas.

A primeira escola de civilização indígena foi fundada na Bahia, em 1549, pelo padre Manuel da Nóbrega. Essa escola tinha a tarefa de dar aos indígenas a oportunidade de serem incluídos na sociedade, à custa de mudanças radicais em sua cultura. Os indígenas tiveram que negar sua identidade e passar a viver de forma diferente do que viviam antes da chegada dos portugueses, porém, nem todos os indígenas se submeteram a essas mudanças que ameaçavam a sua cultura (SIQUEIRA; RUCKSTADTER, 2014).

Para os colonizadores, não existia cultura antes da sua chegada ao Brasil. Diante disso, com a apropriação pelos portugueses e espanhóis das terras da América, “[...] o projeto [eurocêntrico] foi ampliado e levado para as novas terras que estavam sendo conquistadas, com a finalidade de pregar a palavra de Deus entre os índios”, como afirmam Shigunov Neto e

Maciel (2008, p. 173) em artigo sobre o ensino jesuítico no período colonial.

[...] o Projeto Educacional Jesuítico, apesar de estar subordinado ao Projeto Português para o Brasil, tinha determinada autonomia e teve papel fundamental na medida em que contribuiu para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, bem como se constituiu no alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira. Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 173).

O interessante para esse governo não era alfabetizar os índios, mas, sim, fazer com que viessem a aceitar as novas condições de vida impostas por ele, servindo, então, a escola como meio de dominação e massificação da cultura indígena. Segundo Luciano (2006, p. 123), a

[...] escola foi o principal instrumento devorador de culturas e de povos indígenas no Brasil. Ela esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolínguíssimo no Brasil, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos.

Esse modelo de escola desenvolvido para atender aos interesses da Coroa Portuguesa tinha como objetivo implantar uma homogeneização cultural. Ao ocuparem as novas terras, o que os portugueses viram foi um povo sem roupa e sem cultura, que necessitava, segundo eles, ser ensinado a como se comportar diante da nova realidade, servindo de mão de obra para a implantação da nova nação.

Nesse sentido, Quaresma e Ferreira (2013, p. 238) ressaltam que a “[...] escola que foi pensada para os indígenas, nasceu a serviço da unificação da cultura de acordo com o modelo dos dominantes, da dita civilização do indígena e da conversão religiosa desse ao catolicismo”. Em momento algum esse modelo implantado buscou reafirmar a cultura indígena mas, sim, massacrá-lo e negar a ele o direito de pensar e decidir. Muitos indígenas acabaram deixando sua cultura para moldar-se a uma nova forma de vida que não pertencia à sua realidade.

No processo de civilização dos índios, de um lado, os colonizadores tinham o intuito de preparara-lós para servissem da melhor forma possível, buscando capacitá-los para serem seus serviçais e mão de obra para construir suas habitações, de outro, os padres tinham o objetivo de implantar a religião católica entre os indígenas, pois estes eram considerados seres desalmados, que precisavam ser doutrinados segundo os princípios da igreja. Ainda que enfrentando grandes resistências dos indígenas, os missionários jesuítas, a fim de “[...] ensinar o índio a ler, escrever e contar, bem como lhes inculcar a doutrina cristã, [...] percorriam as aldeias em busca, principalmente, das crianças” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p. 10).

A religião foi o meio encontrado para os colonizadores conseguirem adentrar nas

comunidades indígenas. Os seus representantes utilizaram a fé como forma de dominação e, ao ensinarem seus dogmas, foram negando ao índio o direito de continuar cultuando seus deuses. De acordo com Borges (2011), os jesuítas obrigavam os índios a abandonarem seus ritos e costumes, seguindo um novo ensinamento, o cristianismo, sem levar em consideração a sua crença.

Esse modelo de educação indígena esteve sob o domínio dos padres jesuítas por cerca de 210 anos, quando então o Marquês de Pombal, no ano de 1759, expulsou-os, implantando o ensino público oficial em 1772 (SIMAS; PEREIRA, 2010). O objetivo era atender aos interesses do Estado, que pretendia tirar todo o proveito das terras recém-descobertas, extraindo todos os recursos naturais que serviam para enriquecer a Coroa, que, naquele momento, estava passando por dificuldades financeiras. Fica explícito que essa mudança dava continuidade à negação da cultura, dos anseios, dos direitos, enfim, do modo de vida dos indígenas. Com a República, as mudanças políticas e econômicas mobilizadas pelo espírito desenvolvimentista “[...] atingiam os povos indígenas de forma direta no que diz respeito à estratégia de expansão territorial rumo ao interior do país, que resultava em guerra e morte de povos indígenas”, como afirma Ciaramello (2014, p. 112) em artigo sobre a escolarização indígena.

Bergamaschi e Medeiros (2010) destacam que, no início do século XX, iniciou-se um novo momento na educação escolar indígena, motivado pela criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN, mais conhecido como SPI), em 1910, que possuía convênios com instituições religiosas, para que estas implantassem o trabalho escolar nas aldeias. Contudo, essa mudança ainda não atendia aos interesses dos povos indígenas, até porque seu objetivo era que eles fossem civilizados e integrados na sociedade nacional.

Ao se referir à escolarização indígena nesse período, Ciaramello (2014, p. 113) enfatiza a “[...] inércia do Estado, que perdurou durante a Primeira República, adentrando a era Vargas”. A autora menciona a chegada, no Brasil, do Summer Institute of Linguistic (SIL), que trazia “[...] a proposta de não mais de abolir as ‘diferenças’, mas sim domesticá-las; não negava o direito desses povos se expressarem em suas próprias línguas, apenas lhes impunha o dever de adotar normas e sistemas ortográficos da ‘civilização’” (CIARAMELLO, 2014, p. 113). Esse sistema, segundo a mesma autora, advindo dos Estados Unidos, sob a gestão de missionários linguistas, ditou as regras da escolarização indígena durante muitos anos.

Ciaramello (2014) explica que, com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão representante da política indigenista dos Governos Militares, foi introduzido o ensino

bilíngue nas comunidades indígenas, “[...] um modelo em que se utilizava o ensino da língua materna para, aos poucos, substituí-la pela língua nacional” (CIARAMELLO, 2014, p. 114). Conforme Nascimento (2017), a década de 1970 é considerada um marco no processo de reinterpretação do sentido da escola. Ela deixa de ser colonizadora e passa a ser reinterpretada e apropriada pelos movimentos indígenas, transformando-se em um instrumento de resistência e disputa pelo controle do processo histórico.

De acordo com Ciaramello (2014, p. 114), a partir dessa década de 1970, ocorreu “[...] uma maior articulação entre indígenas, organizações não governamentais (ONG), antropólogos, linguistas, educadores, missionários dentre outros, o que resultou, ainda, em Encontros de Educação Indígena”. Essa articulação trouxe significativas contribuições para a escolarização indígena, com o reconhecimento da necessidade de uma escola diferenciada, que respeitasse a cultura e as diversidades sociais e linguísticas. Dentre essas ONGs, estão a Comissão Pro-Índio de São Paulo (CPI/SP) e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), fundadas em 1978, e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), fundado no ano seguinte.

Portanto, a partir da década de 1970 e, mais intensamente, na de 1980, foram criadas discussões sobre “[...] a autonomia das sociedades indígenas, o caráter ideológico da educação, o ensino bilíngue e o estatuto do monitor indígena”, como afirma Capacla (1995, p. 22) em um balanço crítico de livros e teses sobre a educação escolar indígena. De acordo com Silva (1995, p. 10), prefaciadora do trabalho de Capacla, nota-se uma tentativa pioneira, por parte de aldeias e áreas indígenas, “[...] de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, direitos e especificidades dos povos e culturas indígenas”.

Matos (2013) explica que a história da educação indígena no Brasil enfrentou quatro fases: a primeira, considerada a mais duradoura, no período colonial, com o processo de escolarização sob o comando dos jesuítas; a segunda, marcada pela criação do SPI e da FUNAI em articulação com o já citado SIL, instituto norte-americano de linguística, juntamente com outras instituições religiosas; a terceira corresponde à chegada de ONGs e do movimento indígena já no final da década de 1960; e, por fim, a quarta, que se inicia nos anos de 1980, quando os povos indígenas reivindicaram a autogestão da educação para suas comunidades.

Baniwa (2013) classifica os avanços na educação escolar indígena em três categorias: legal, político e pedagógico. No campo jurídico, houve o reconhecimento da autonomia pedagógica e dos processos educativos, da educação escolar específica e diferenciada, que expandiu o atendimento da oferta escolar no campo do sistema nacional de ensino e reconheceu a importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades

indígenas, com o surgimento de docentes e técnicos indígenas no magistério e gestão de suas escolas.

No início da década de 1990, foi criada a coordenação das ações educacionais em terras indígenas, em Fevereiro de 1991, (BRASIL, 1991a), que dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil, “[...] foi transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a tarefa de coordenar e garantir a escolarização dos povos indígenas” (CIARAMELLO, 2014, p. 115). A autora menciona também um importante documento: a Portaria Interministerial (BRASIL, 1991b), que dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas, reconhece os prejuízos causados a essas populações e garante melhorias, tais como: “[...] uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, que respeite e fortaleça seus costumes, tradições, língua, processos próprios de aprendizagem e reconheça suas organizações sociais” (Art. 1º); “[...] o acesso ao conhecimento e o domínio dos códigos da sociedade nacional, assegurado-se às populações indígenas a possibilidade de defesa de seus interesses e a participação plena na vida nacional em igualdade de condições, enquanto etnias culturalmente diferenciada” (Art. 2º); e “[...] o ensino bilíngue nas línguas materna e oficial do país, atendido os interesses de cada grupo indígena em particular” (Art. 3º). Essa portaria foi a responsável pela criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena (Art. 4º), bem como pelo fomento de Núcleos de Educação Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação (Art. 5º).

Ciaramello (2014) também cita as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), elaboradas em 1994 pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, sob a concepção de que a educação escolar indígena é responsabilidade do Estado, “[...] mas com o objetivo de conquistar a autonomia socioeconômica e cultural de cada povo” (CIARAMELLO, 2014, p. 116). A autora afirma que, para “[...] impor-se como agenciador das ações educativas nas áreas indígenas, o MEC necessitava ainda vencer o desafio de conseguir que o Sistema Nacional de Educação repensasse a concessão de educação para o país, formulando um conceito de educação para a minoria” (CIARAMELLO, 2014, p. 116), ou seja, uma educação diferenciada para os povos indígenas.

No ano de 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Ela reafirma alguns pontos já apresentados na Constituição Federal e, ainda, estabelece uma educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas, com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de docentes indígenas, os quais seriam responsáveis pela educação dos seus pares (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

Todavia, de acordo com Ciaramello (2014), não bastava apenas se reconhecer o direito a uma educação específica e diferenciada, até mesmo porque seu conceito é muito amplo, ficando aberto para diversas possibilidades de compreensão e interpretação. Segundo a mesma autora, a discussão iniciada no final da década de 1990, e que continua ganhando força, tenta compensar

[...] a deficiência da política pública voltada para a educação escolar indígena, que tem resultado em uma prática insuficiente e insatisfatória, pelo facto de, na maioria das vezes, não se basear nos reais interesses indígenas e, mais ainda, por não respeitar as especificidades de cada povo (CIARAMELLO, 2014, p. 116).

Ressalta-se que as organizações indígenas, juntamente com os movimentos indigenistas, “[...] lutam pela conquista da autonomia das escolas indígenas, autonomia esta que não se restringe à elaboração de currículos e calendários próprios, mas que entrega nas mãos dos/as próprios/as índios/as a gestão da escola” (CIARAMELLO, 2014, p. 116-7). Cede-lhes total direito de elaborar um Projeto Político-Pedagógico, decidir a formação dos seus docentes e, junto com a comunidade, orientar uma escolarização que faça parte dos seus projetos de vida e de sociedade.

No ano de 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), formulado pelas lideranças indígenas de todo o país, em conjunto com especialistas da educação, antropólogos e docentes das diversas matérias. Esse documento auxilia a prática pedagógica e os técnicos das Secretarias de Educação na implementação do Projeto Pedagógico e do currículo das escolas indígenas, estabelecendo, assim, um norte para a implementação da educação nessas escolas (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010).

Diante desse cenário de mudanças na educação indígena, no ano de 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que dedicou um capítulo específico à educação escolar indígena, estabelecendo 21 objetivos e metas para serem alcançadas e efetivando uma educação diferenciada, que tanto foi buscada por esses povos (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010). Mediante todas essas lutas que têm sido vivenciadas pelos povos indígenas para efetivar seus direitos com relação à educação, no ano de 2000 iniciou-se, no Ministério da Educação, “[...] um movimento para a inclusão e reconhecimento da diversidade sociocultural da sociedade brasileira nas políticas e ações educacionais, que se

consolida com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade³ [...]” (HENRIQUES *et al*, 2007 p. 16).

Um evento importante de fomento de políticas educacionais indígenas foi a I Conferência de Educação Escolar Indígena, em 2009, cujos objetivos foram:

- I consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- II discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- III propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e
- IV pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena (CONEEI, 2009).

Em 2016, ocorreu a II Conferência Nacional de Educação para Escolas Indígenas (II CONOEI). Nesse caso, os indígenas de cada comunidade redigiram suas reivindicações em um documento que deveria ser enviado a Brasília. Este foi um espaço para discutir a proposta de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, que desencadeou na criação de um documento final que se propõe a orientar todas as pessoas que atuam na educação indígena, sendo assim um suporte para discussões do tema principal e dos eixos temáticos, e no desenvolvimento de propostas para a integração da Política Nacional de Educação para Escolas Indígenas (II CONOEI, 2016). As necessidades básicas das comunidades indígenas eram realizar alguns concursos comunitários para docentes indígenas, garantir infraestrutura nas escolas indígenas e promover as línguas indígenas.

Apesar de todo o progresso e sucesso, ainda há uma negação do direito dos povos indígenas, como o de usufruir de uma escola que realmente atenda às suas necessidades. Devido à diferença entre educação nativa e educação escolar, de acordo com os países europeus, os colonialistas tinham a ideia equivocada de que não havia educação entre os índios. Essa ideia continua a ser utilizada até hoje, ainda que de forma oculta, em relação ao período de domínio colonial, mas não deixa de existir, o que se torna um obstáculo para a realização posterior desse povo. Diante dessa ideia hegemônica, os colonos utilizaram um modelo educacional em vez de valorizar a cultura, o que acabou fazendo com que ela fosse rejeitada pelos nativos (LUCIANO, 2006).

O ensino é entendido como processo que cria, inova e apropria a cultura, historicamente

³ Posteriormente, foi ampliada para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). No entanto, foi extinta pelo Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019.

causada pelo homem. Dessa maneira, a escola torna-se um espaço privilegiado de produção e de mudança de aprendizados sistematizados. O acesso à educação é assegurado na constituição brasileira e a troca de conhecimentos é a condição de sobrevivência para a convivência em grupo ou em sociedade, inclusive dos povos indígenas. Aranha (2003, p. 15) afirma:

A partir das relações que estabelecem entre si, os homens criam padrões de comportamento, instituições e saberes, cujo aperfeiçoamento é feito pelas gerações sucessivas, o que lhes permite assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura. É a educação, portanto, que mantém viva a memória de um povo e dá condições para a sua sobrevivência. Por isso dizemos que a educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduos e sociedade.

A autonomia da escola indígena ainda está se concretizando, enquanto esta busca ser respeitada em suas particularidades (GRUPIONI, 2001). O reconhecimento dos sistemas de ensino gradualmente vem se aliando aos anseios dos povos indígenas pela efetivação de uma escola indígena diferenciada. Nos dias atuais, a educação indígena tem como objetivo resgatar tudo aquilo que foi negado aos povos nativos e essa restituição não se restringe a implantar prédios nas comunidades. Ela precisa ser pensada como escola voltada realmente para os índios, buscando valorizar tudo que faz parte da sua cultura, que é sua maior riqueza. É indispensável que existam condições de funcionamento desses prédios, tanto no âmbito das instalações físicas quanto de técnicos e profissionais envolvidos nesse sistema de educação.

É possível destacar que todo esse movimento de reestruturação do sistema de educação indígena, dentro das organizações e povos indígenas e na luta pela educação escolar separada, representa, para esses povos, uma oportunidade de retomar o controle da vida e a saúde de sua comunidade, algo que foi negado por muito tempo (LUCIANO, 2006). Portanto, a escola indígena passou a ser vista como “[...] espaço de articulação de informações, práticas pedagógicas e reflexões dos próprios índios sobre seu passado e futuro, sobre seus conhecimentos, projetos e definição de seu lugar no mundo globalizado” (SILVA, 1995, p. 10). Para Capacla (1995), as universidades e as organizações indigenistas não governamentais reconhecem e assumem que a educação não possui caráter neutro e, assim, passam a considerar a educação indígena como um pilar fundamental no fortalecimento da consciência cultural e étnica.

Em síntese, a escola assumiu diferentes aspectos ao longo da história do movimento. Eles vão desde a configuração de modelos educacionais para os indígenas, passando pela governança e integração de culturas, até os modelos educacionais buscados pelos docentes

indígenas, dentro das ideias do pluralismo cultural, que respeitam e valorizam a identidade étnica.

2.1 Educação escolar indígena no estado de Roraima

Segundo Repetto (2008), no estado de Roraima, como no restante do país, os impactos sobre as comunidades indígenas foram muito graves. Nesse entendimento, Nascimento (2017) explica que as primeiras escolas iniciadas pelos missionários beneditinos tinham como principal objetivo promover a civilização dos povos indígenas.

No contexto local, até a década de 1940, a educação dos índios de Roraima estava sob a supervisão da Igreja Católica, cuja visão educacional era ensinar a língua portuguesa e distingui-la como requisito para o desenvolvimento do povo indígena. Na década de 1950, o Estado, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), empreendeu um projeto de capacitação profissional e nacional dos indígenas, ampliando a meta de atuação com o objetivo de integrá-los à sociedade não indígena. O pensamento colonialista era construir escolas primárias nas zonas habitadas pelas comunidades indígenas, para que estas se adaptassem aos costumes da civilização, seria uma maneira de tornar esses povos úteis para o crescimento da nação, bem como fazê-los se sentirem valorizados pelo novo povo que surgiu (NASCIMENTO, 2017).

Segundo Matos (2013), houve cooperação entre o Governo do Estado e os missionários da Igreja da Consolata, responsáveis pela implantação de escolas em muitas comunidades. No entanto, essa cooperação foi interrompida quando os missionários aderiram aos princípios do Concílio Vaticano, entre 1962 e 1965, e da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, ocorrida em 1968, promovendo a educação para a evangelização por meio do que chamaram de interculturalidade (MATOS, 2013). Dessa forma, “[...] abandonaram o modelo tradicional de catequese, passaram a desenvolver projetos evangélicos por meio do ensino e transferiram para o Governo de Roraima as escolas indígenas sob o controle dos missionários” (MATOS, 2013, p. 71-72). Nesse contexto, a educação escolar tradicional em Roraima, na década de 1970, seguia o pensamento da integração. Sua finalidade era preparar os indígenas para serem inseridos na situação política de Roraima (MATOS, 2013).

Sobre a educação escolar indígena, Matos (2013, p. 73) diz: “[...] quanto maior a interação entre a comunidade indígena e o sistema de ensino 'não indígena', maior a distância entre seus membros, sua origem e cultura”. Nove povos indígenas de diferentes raças vivem atualmente no estado, os quais encaram a proposta educacional de forma diferenciada, devido

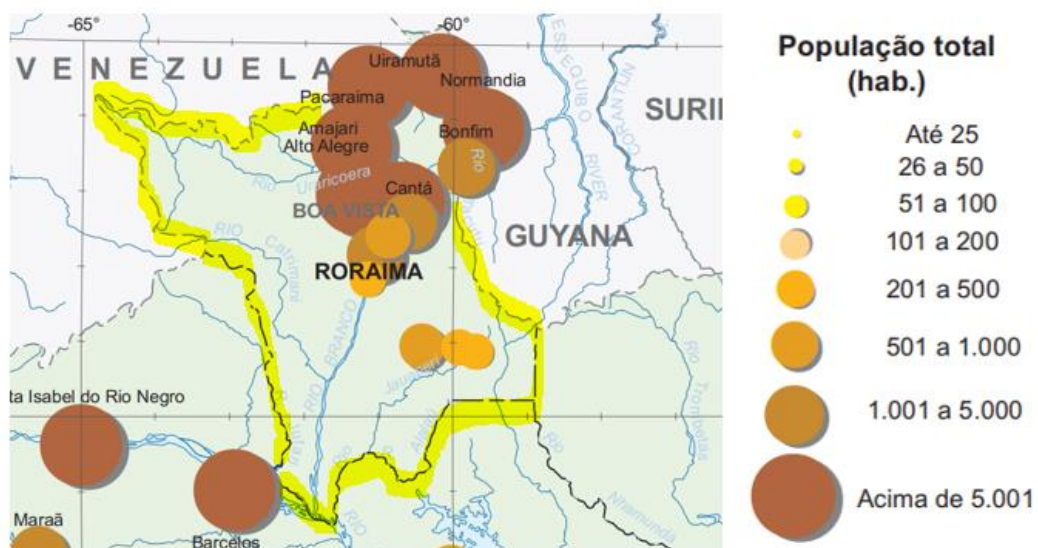
à sua diversidade cultural. A maioria desses povos deseja cooperação política para abrir escolas e levar educação para suas comunidades, tornando-as um terreno produtivo para aqueles políticos que ajudam em troca de votos (OLIVEIRA, 2008).

Os não indígenas nascidos em Roraima costumam se autodenominar como Macuxi, referindo-se ao maior povo indígena do estado. A população do estado de Roraima é composta por “cerca de 11% de indígenas e imigrantes do Nordeste; No norte; O sul; As regiões Sudeste e Centro-Oeste apresentam baixo percentual de migração” (FREITAS, 2017, p. 32). A diversidade de culturas nessa região é tão grande que torna difícil definir o que de fato é cultura roraimense.

A maior população indígena que vive na região de Roraima concentra-se nos municípios de Uiramutã, Normandia e Pacaraima, respectivamente, com 88,1%, 56,9% e 55,4% da população indígena presentes em áreas rurais. Na capital Boa Vista, há também um grande número de indígenas, local para onde migraram em busca de uma vida e educação melhores (FREITAS, 2017).

A Figura 2 – População indígena de Roraima mostra a população indígena local de acordo com o Censo Demográfico Indígena de 2010 (IBGE, 2012):

Figura 2 – População indígena de Roraima



Fonte: Adaptada do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2012).

Apesar de as estatísticas indicarem que o estado possui a maior população indígena do

país, ao lado do Amazonas, o que se percebe é que, mesmo com todos os movimentos de preservação histórica e cultural, essa população ainda hoje sofre com o preconceito e a violência física e psicológica. De acordo com Oliveira (2008), muitas são as classes contrárias aos interesses dos indígenas, algo que se reflete, de forma clara, nas educação escolar desses povos. Conforme Lima (2013, p. 2), as barreiras para a garantia dos direitos indígenas se localizam, sobretudo, na questão da demarcação de terras, que é constantemente negada pelos latifundiários. Atualmente, a negação desse direito é ratificada pela tese do marco temporal, defendida por ruralistas e setores interessados na exploração das terras tradicionais.

Com todos esses conflitos, embora a educação escolar nas comunidades indígenas tenha sido imposta como um instrumento de controle sobre os índios, com o passar do tempo, como já mencionado, foi se transformando, mediante as lutas desses povos, as reivindicações e votações populares e os movimentos, hoje se busca moldar ferramentas de sobrevivência e de luta (REPETTO, 2008). Graças aos movimentos em prol da educação escolar indígena, esta foi se moldando a uma nova concepção de educação, a qual é feita prioritariamente por indígenas, com o objetivo de criar uma educação dos indígenas e não mais para os indígenas, como vinha ocorrendo até umas décadas atrás.

Repetto (2008) sinaliza para a importância da participação crescente de docentes e das lideranças indígenas nas decisões diretas sobre a implementação e gestão das escolas nas terras indígenas de Roraima. No ano de 2019, o estado possuía 254 escolas indígenas, com um total de 16.802 alunos matriculados na Educação Básica, que compreende o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, o Ensino Médio e as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial (INEP, Censo Escolar 2019). Essas unidades de ensino estão divididas da seguinte maneira: 21 escolas no município de Alto Alegre; 28 em Amajari; 13 em Boa Vista; 12 no Bonfim; 10 no Cantá; 3 em Caracará; 8 em Caroebe; 16 em Iracema; 35 em Normandia; 38 em Pacaraima; 1 em São João da Baliza; e 69 em Uiramutã.

2.2 Formação docente indígena no Brasil nos últimos (20-30 anos)

Para tratar da prática de formação dos docentes para atuar na área indígena no Brasil, é necessário compreender a maneira como ocorreu essa conquista, levando em consideração que se tinha uma educação predominantemente voltada para civilizar os índios, impondo-lhes uma nova cultura e conhecimentos. Em meados da década de 1900, com a criação do Serviço de Proteção ao Indígena (SPI), as expectativas eram de integração dos povos indígenas à sociedade

nacional. De acordo com seu decreto de criação, o SPI poderia interceder com brandura, solicitando às lideranças indígenas que mudassem hábitos e práticas das comunidades indígenas quando da prestação de assistência a estas (BRASIL, 1910).

Esse decreto previa a criação de escolas para instrução primária sem exigir algum caráter obrigatório, o que impedia a coação dos índios e seus filhos a qualquer ensino ou aprendizagem, devendo se limitar à ação do inspetor e de seus auxiliares procurar convencê-los, por meios agradáveis, dessa necessidade (BRASIL, 1910). A ideologia da política de integração das comunidades teve influência até o final do século XX, tendo resistido à troca do Serviço de Proteção ao Índio pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), na década de 1960, e à criação do Estatuto do Índio, na década seguinte. Esse Estatuto foi criado no ano de 1973 com o propósito de preservar a cultura dos povos indígenas e integrá-los à sociedade nacional, destinando à escola o papel de promover essa integração (KRENAK, 1973).

A Constituição Federal de 1988 vai contra esses preceitos e rompe com a política de integração das comunidades indígenas. São concebidos, pela primeira vez, seu direito às formas de organização social, usos e costumes tradicionais e o direito à educação específica bilíngue e diferenciada. Nesse viés, têm-se a ideia de que a formação dos docentes indígenas passe por uma nova estruturação voltada para uma nova política pública no Brasil. Essa política deve estar associada à oferta da educação escolar nas comunidades indígenas. Foi mediante essa junção de pensamentos e o conjunto de experiências realizadas entre os anos de 1980 e 1990 que passou a ocorrer o processo de discussão e de proposição de novas práticas de formação de docentes indígenas (CEREZER, 2005).

Essas novas práticas se referem a um modelo de escola diferenciada, que procurava estabelecer-se como um marco da nova política pública, objetivando viabilizar o direito de grupos indígenas a uma educação diferenciada, que mantivesse suas crenças e costumes. Tal mudança foi conduzida com a participação dos movimentos indígenas articulados no processo constituinte e abriu caminho para outros referenciais relativos à educação indígena, pautados pela interculturalidade. Dentre eles, destacam-se as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1993, que, ao afirmarem que a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada, demarcam as diferenças entre o projeto atual de educação indígena e o anterior (BRASIL, 1994).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Fundamentos Nacionais da Educação, Lei n. 9.394, reafirmou dispositivos constitucionais e lançou o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998. Em 1999, a Resolução nº 03 do Conselho Nacional de Educação

estabeleceu diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas no Brasil, reconhecendo as condições para que elas tenham regras e sistemas legais próprios (BRASIL, 1999).

Visivelmente, o crescimento populacional e as mudanças nos marcos legais demonstram a resistência e a força dos povos indígenas, que começaram a ganhar cada vez mais espaço na gestão das políticas que os afetam. Diante desse cenário de conquistas, os docentes indígenas também recebem espaço pela Constituição Federal. Um fato importante é que em 1999, 76,5% dos docentes das escolas indígenas do país eram indígenas e, em 2007, o MEC estimou que esse número aumentou para 90% (MINDLIN, 2007).

Essas conquistas legais e de espaços nas políticas públicas, principalmente na educação escolar, deram-se com a participação ativa das comunidades indígenas nas lutas pelos seus direitos desde a década de 1980. Decorreram das responsabilidades assumidas com a educação escolar indígena, em especial a partir da Resolução CNE 03/1999 (BRASIL, 1999), a qual estabelece que os docentes das escolas devem ser prioritariamente indígenas e têm direito à formação em serviço.

Levando em consideração o perfil de formação dos docentes indígenas no ano de 2000, a SEED estabeleceu diferentes condições para a contratação emergencial de docentes indígenas, permitindo a contratação de docentes que cursaram o Ensino Fundamental para atuarem nas primeiras séries do Ensino Fundamental (MINDLIN, 2003). Ressalta-se que essas mudanças na educação indígena, por meio da formação de docentes na própria comunidade, acabaram gerando uma grande demanda. Foi necessário estabelecer alguns cursos para estes, além de desenvolver uma educação continuada para trabalhar na educação indígena (ROSENDO, 2010).

A formação dos professores indígenas está relacionada à história de luta política, à aprovação de seus direitos e pode-se dizer que à história da escola e à identidade do docente indígena, no que se refere ao recrutamento de docentes e seus conhecimentos na sociedade. De acordo com as Estatísticas da Escola de Educação Básica 2018, existem 3.345 escolas indígenas no Brasil, com cerca de 255.888 alunos e 22.590 docentes atendendo cerca de 305 etnias que falam 274 idiomas diferentes. De todas as escolas indígenas, 1.539 são públicas, distribuídas em 26 unidades, enquanto as outras 1.806 são municipais e estão localizadas em 203 municípios. Desse montante, 3.288 escolas estão na zona rural e 57 estão na zona urbana. No total de alunos, eles estão distribuídos entre creches, Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2018).

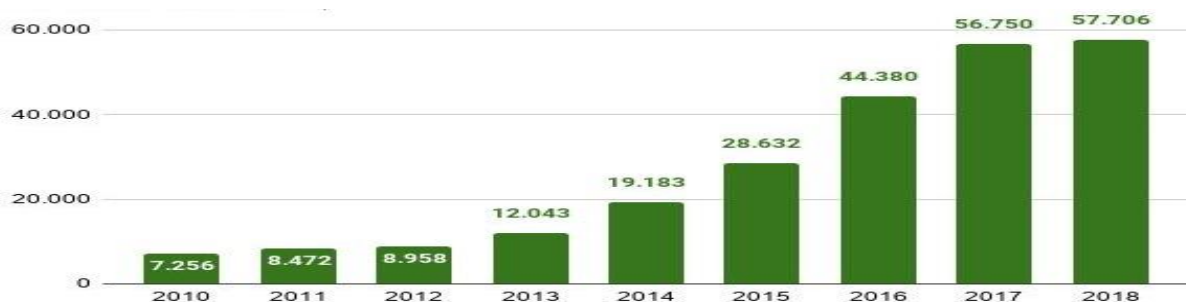
Para atender essa demanda, os professores que atuam nas escolas indígenas devem receber uma formação específica. Então, essa capacitação deve chegar aos indígenas para

atuarem em suas comunidades, pois não adianta construir uma escola indígena com suas informações sem o docente indígena, preferencialmente, da própria comunidade, orientando os saberes a serem ensinados (PIMENTA, 1999). Para Cavalcante (2003), desde o início do colonialismo no Brasil, a educação oferecida nas comunidades indígenas se baseia na ideia de que era preciso educar os índios. Essa tese levou anos para ser modificada, diante do entendimento que o índio já tem seus ensinamentos e crenças, por isso não precisa que ninguém lhe diga o que deve ler ou não, o que pode ler ou não.

Para Cerezer (2005), não se discute mais se os indígenas devem ou não ir à escola, mas, sim, o tipo de escola que será ministrada nessas comunidades. Devido a essa mudança de pensamento, a formação de docentes indígenas torna-se uma condição importante para a oferta de educação nas escolas indígenas, devendo também atender aos dispositivos constitucionais e internacionais voltados aos povos indígenas (ROSENDO, 2010). Assim como era necessário um marco na formação de docentes no Brasil, essa situação não era diferente da educação tradicional e de sua formação docente. Esses importantes passos incluem a oferta de cursos de formação específicos, realizados por universidades e outras instituições de formação. Alguns programas são considerados pioneiros, como os oferecidos pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e pelo projeto bilíngue da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC) (CEREZER, 2005). Com isso, começaram a ser implementadas ações voltadas para cursos específicos de formação de docentes indígenas realizados por instituições de ensino superior e formação em serviço e formação continuada.

A presença de indígenas nas instituições de ensino superior vem aumentando significativamente, segundo dados do Censo da Educação Superior do Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2018, que é o dado mais recente obtido em um estudo divulgado em 2020.

Grafico 1 – Presença de indígenas no ensino superior



Fonte: Quero Bolsa/INEP 2020.

Outro fato importante que merece destaque é o reconhecimento de que uma escola indígena é uma escola diferenciada, base para o entendimento de que ela não pode ser construída sem o envolvimento da comunidade e dos docentes indígenas, preferencialmente pertencentes à sua própria etnia. Nesse sentido, a resolução 003/99 colocou em prática as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas nas comunidades indígenas, estabelecidas em seu art. 6. A formação de docentes nas escolas indígenas será corporificada, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, e deve ser desenvolvida dentro das instituições de formação de docentes, ou seja, universidades (BRASIL, 1999).

Na resolução, também é garantida a formação de docentes indígenas em serviço, necessária para que possam frequentar a escola. Essa decisão garante a formação prática dos docentes indígenas, que são obrigados a frequentar a escola. Os currículos de formação de professores indígenas devem enfatizar habilidades baseadas em conhecimentos, princípios, habilidades e atitudes, especialmente na concepção, no desenvolvimento e na avaliação do currículo, além da produção de material didático e uso de métodos de ensino e métodos de pesquisa adequados desenvolvidos em comunidades (BRASIL, 1999).

O Art. 8 constata que o trabalho de um professor de uma escola indígena será feito principalmente por professores indígenas, que pertencem à própria comunidade (BRASIL, 1999). Para Pimenta (1999), além da necessidade de cumprir uma lei específica, a formação de professores indígenas deve ser a primeira, continuada ou trabalhada, para que o docente não fique longe do saber, do método de ensino que irá aprender.

Segundo Cavalcante (2003), a formação desses docentes é muito complexa, pois é acompanhada da exigência de participação, verdade e conhecimento da língua materna, da cultura e de conhecimentos específicos e saberes da docência. Na verdade, isso significa dar ao professor da comunidade tradicional as ferramentas, com ou sem formação específica completa, para ter conhecimentos teóricos e práticos sobre como desenvolver salas de aula e ensinar na comunidade. No entanto, existem vários tipos de dificuldades, como em qualquer programa de formação de docentes, por exemplo, diferenças étnicas, que podem causar problemas de comunicação entre docente e aluno. Há situações em que é necessário ter intérprete, caso contrário, os alunos não conseguem estabelecer comunicação entre si ou com o docente (CAVALCANTE, 2003).

Ressalta-se que o perfil do docente índio que atuará nas escolas é muito amplo, pois ele deve ser um elo entre a comunidade e a escola (MINDLIN, 2003), além de assumir o papel de docente pesquisador, ou seja, aquele que identificará os problemas que o grupo está enfrentando

e proporá respostas para todos os problemas causados pela comunicação com a comunidade (BRASIL, 1998). Esses cursos de Ensino Superior voltados aos povos indígenas no Brasil começaram a ser reconhecidos no meio educacional no final da primeira década dos anos 2000, quando foram implementadas políticas públicas e ações de garantia da Educação. Essa discussão ganhou outras dimensões, em decorrência das conquistas dos direitos indígenas garantidos pela Constituição Federal de 1988.

3 ETNIAS INDÍGENAS MACUXI E WAPICHANA E SUAS CULTURAS

A região da Serra da Lua está localizada a Oeste do estado e ocupa parte dos municípios do Bonfim e Cantá. Atualmente, possui 32 comunidades indígenas com as etnias Wapichana e Macuxi. Nela encontra-se a Terra Indígena-Canauanim, com superfície de 11.391,92 hectares, onde vivem 1338 habitantes pertencentes às duas etnias citadas, com a distância de 23km de Boa Vista, capital de Roraima. A TI Canauanim é ocupada tradicionalmente pelo povo Wapichana, porém, tem uma população com cerca de 30,0%, aproximadamente, de indígenas Macuxi que passaram a viver na mesma comunidade após casamentos.

A Serra da Lua é uma área em que a maioria dos habitantes é Wapichana, sendo a segunda mais numerosa etnia do estado de Roraima, apenas atrás do Macuxi. São habitantes dos campos situados no estado de Roraima, regionalmente chamados de lavrado. Entretanto, a construção de suas moradias no lavrado, região mais próxima às primeiras casas dos colonizadores brancos, custou caro para essas etnias desde as primeiras formações de comunidades indígenas (MUNDUKURU, 2021). Primeiro, foi a escravização da mão de obra indígena; depois, a pecuária, que tinha nos campos o local perfeito para a sua extensão; consecutivamente, o garimpo invadiu tanto os campos quanto as áreas florestais. Atualmente, suas áreas são ameaçadas pela monocultura de acácias e grãos, principalmente arroz e soja. Para os Wapichanas da Serra da Lua, o que restou do antigo território tradicional foram as pequenas “ilhas” demarcadas pelo Estado brasileiro. Esse foi o cenário em que a presente pesquisa se desenrolou: região Serra da Lua, TI Canauanim, localizada no município do Cantá-RR, habitada por índios Macuxi e Wapichanas.

Os Macuxis são indígenas originários da bacia do rio Orinoco, que migraram para Roraima devido aos conflitos entre as tribos e, depois, ao contato com europeus (espanhóis, portugueses e ingleses), que adentraram nos territórios indígenas visando escravizar esses povos. São pertencentes ao grupo da família linguística Karib, ou Caribe, e fazem parte do

grupo Pemón, que, além dessa região brasileira, habita o sul do Estado Bolívar (Venezuela) e parte da Guiana. O antropólogo Paulo Santilli afirma que, na década de 1970, medidas administrativas que visaram a regularização fundiária das terras indígenas culminaram em “uma drástica pulverização do território de ocupação tradicional Macuxi” (SANTILLI, 1997, p. 53), contemplando “uma pequena parcela do território tradicional Macuxi”.

Além disso, a criação do Território Federal de Roraima, abrangendo a região do vale do Rio Branco, desmembrado do Estado do Amazonas na década de 1940, possibilitou uma relativa autonomização administrativa da sociedade regional, o que traria enorme impacto na formulação da política fundiária relativa às terras indígenas. A esse rol de mudanças acrescentou-se, por fim, o estabelecimento, ainda no início do século XX, de duas agências indigenistas da região de campos do vale do Rio Branco: o Serviço de Proteção aos Índios, sediado na Fazenda São Marcos, e a missão evangelizadora beneditina, fundada às margens do alto Rio Surumu, entre as aldeias Macuxi. A incidência desses fatores, somados, caracteriza o início de um novo período da história do contato dos Macuxi com a sociedade nacional (SANTILLI, 2001, p. 39).

Uma vez deslocados das ocupações tradicionais e morando em região de fronteira, os Macuxi habitam o Brasil (Roraima), a Venezuela e a Guiana. A maior parte das comunidades indígenas está em área brasileira, no vale do Rio Branco (SANTILLI, 2001), na qual temos Macuxi do lavrado e Macuxi da serra. Vale lembrar que os Macuxi são a etnia mais populosa, com aproximadamente 30 mil pessoas no estado de Roraima, distribuídas em 22 terras indígenas. Dessas, a mais populosa é a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, na porção central e mais extensa de seu território, que compreende uma extensão territorial de 1.7 milhões de hectares, comportando aproximadamente 21 mil pessoas, divididas entre 201 aldeias ou comunidades (FERNANDES, 2015).

A distribuição espacial da população Macuxi faz-se em várias aldeias e pequenas habitações isoladas, formadas por parentelas interligadas por casamentos. No entanto, observa-se o casamento entre indivíduos de aldeia diferentes (IBGE, 2016). Na organização político-social, tem-se como líder o tuxaua e seu vice. Além disso, existem categorias subordinadas, que são os capatazes (auxiliares que cuidam dos setores rurais da maloca) e os vaqueiros (que lidam diretamente com o gado), todos escolhidos pela comunidade. O tuxaua é a representatividade máxima na comunidade e tem a função de administrá-la político, social e economicamente. A esse respeito,

O poder do tuxaua nunca é um poder de comando. O chefe é a pessoa mais sábia. A decisão final é tomada pelo chefe, mas de maneira coletiva: a comunidade tem sua solução para os problemas. O chefe não pode ter poder absoluto, mas tem que realizar aquilo que a comunidade quer. O poder é compartilhado; o chefe ouve a comunidade que pode decidir, também, substituí-lo, se não satisfeita (MONGIANO, 2011, p. 91).

Buscando a não dizimação do seu povo, devido aos grandes conflitos entre “índios” e “brancos”, consequência da invasão das terras, os Macuxis e outras etnias, principalmente os Wapichana, também buscaram se organizar para reivindicar o direito à sobrevivência. Sendo assim, apoiaram-se em ONGs e nas igrejas católicas, surgindo, resultantes dessas lutas, o Núcleo de Educação Indígena (NEI); o Conselho Indígena de Roraima (CIR); a Comissão dos Docentes Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre (COPIAR); a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB); e a Organização dos Docentes Indígenas de Roraima (OPIR). O indígena luta no mundo moderno pela preservação e conservação de sua língua, cultura, costumes, entre outros, bem como pelo direito à terra de onde foram obrigados a sair. Essas instituições têm representação nacional e regional e as etnias Macuxi e Wapichana são predominantes.

Os Macuxi são plenos caçadores por tradição. Segundo Freitas (2003), no passado, pescavam e coletavam frutos silvestres. Com a diminuição do território e até devido às características ambientais e ao abandono das práticas tradicionais de aquisição de alimentos, passaram a criar animais de pequeno porte, como galinhas e porcos, a cultivar milho, feijão, batata, arroz, mandioca e frutas, como banana, laranja, melancia, abacaxi e manga, e a consumir produtos industrializados.

A visão e a relação do Macuxi com a natureza partem de uma origem cosmológica, em que o universo se divide em três planos. O plano superior, denominado Kapragon, é habitado por diversos tipos de seres. O plano intermediário se caracteriza como sendo a superfície terrestre onde vivem o homem e os animais, além dos Omákon, seres que habitam as serras e as matas, e os Makoi, que habitam o meio aquático. Segundo Bortolon (2014, p. 31), no plano subterrâneo, estão os Wanabaricon, seres semelhantes aos humanos, porém, de pequena estatura, que plantam roças, caçam, pescam e constroem as comunidades.

Partindo dessa visão, segundo Jean Pierre Vernant, foi constatado que o mito do Canaimé está muito presente no imaginário dos indígenas Macuxi e das outras etnias que habitam a TI. Como afirma Vernant (1992, p. 204), o mito tem a função de “coesão social, de unidade funcional do grupo”, de forma que este é transmitido de geração em geração.

O povo da etnia Wapixana é originário do tronco linguístico Arwak, constituindo a maior população, afiliada geneticamente à família linguística Arawak, ou Aruak, também sendo conhecido como Maipure (ISA, 2010; IBGE, 2010). De acordo com Lima (2013, p. 56), o grupo Wapichana foi formado a partir da junção de, pelo menos, quatro grupos distintos pertencentes ao mesmo tronco linguístico, sendo eles os Vapidiana verdadeiro, os Atoraiu, os Amaripá e os

Maopityan. Hoje em dia, só restariam duas dessas subdivisões, os Vapidianas verdadeiros e os Atoraiu. A maioria dessa população convive em comunidades mistas com outras etnias, com as quais mantêm relações interétnicas, conforme observado no Quadro 3:

Quadro 3 – Distribuição dos Grupos Indígenas Wapixana por Terras Indígenas e Municípios

GRUPO INDÍGENA	TERRA INDÍGENA	MUNICÍPIO
Wapixana	Anaro	Amajari
Macuxi/Wapixana	Araça	Amajari
Macuxi/Wapixana	Anta	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Barata/Livramento	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Boqueirão	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Raimundão	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Truaru	Alto Alegre
Macuxi/Wapixana	Serra da Moça	Boa Vista
Wapixana	Bom Jesus	Bonfim
Macuxi/Wapixana	Canauanim	Bonfim
Macuxi/Wapixana	Jabuti	Bonfim
Wapixana	Jacamim	Bonfim
Wapixana	Malacacheta	Bonfim
Macuxi/Wapixana	Manoá/Pium	Bonfim
Macuxi/Wapixana	Moskow	Bonfim
Wapixana	Muriru	Bonfim/Cantá
Wapixana	Tabalascada	Cantá
Mac./Wap./Ingaricó	Raposa/Serra do Sol	Normandia/Uiramutã/Pacaraima
Mac./Wap./Taurepang	São Marcos	Pacaraima/Boa Vista

Fonte: Lima (2013, p. 60).

Conforme observado no quadro acima, há dezenove Terras Indígenas ocupadas por Wapichana. Dessas, treze dividem espaço com outras etnias. Essa etnia ocupa território tanto do Brasil como da República Cooperativa da Guiana. Sua área de habitação tradicional é o interflúvio dos rios Branco e Rupununi, na fronteira entre o Brasil e a Guiana. Os Wapichanas localizam-se predominantemente na região conhecida como Serra da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu, conforme Santos (2010).

Segundo Lisboa (2014), em território brasileiro, os Wapichanas ocupam, além de áreas do Vale do Rio Uraricoera e das regiões do Surumu e do Amajari, onde as aldeias são em sua maioria mistas Wapichana e Macuxi ou Wapichana e Turepang, a porção nordeste de Roraima, onde as aldeias Wapichana localizam-se predominantemente na região conhecida como Serra

da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu. Essa etnia apresenta o segundo maior índice populacional indígena do estado de Roraima, contabilizando aproximadamente 11 a 13 mil indivíduos (IBGE, 2016) na região conhecida por Serra da Lua.

Assim como o povo Macuxi, os Wapichanas também possuem narrativas que explicam a significância das paisagens ecológicas, o surgimento da diversidade genética vegetal e a constituição dos povos indígenas da região. O termo etnia passou a ser usado para melhor representar a diversidade cultural. Munanga (2003) explicita que a etnia tem conteúdo social-cultural, histórico e psicológico e a conceitua como

[...] um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. Algumas etnias constituíram, sozinhas, nações. Assim o caso de várias sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, australianas etc. que são ou foram etnias-nações (MUNANGA, 2003, p. 7).

Assim como a etnia Macuxi, os Wapichanas possuem uma organização social em que o tuxaua é a maior autoridade eleita de uma comunidade indígena, seguido de participação de outros para assessorá-lo, como o “capataz”, os grupos de lideranças, os docentes, os agentes de saúde, os catequistas, os vaqueiros, os conselheiros etc. todos escolhidos em reuniões comunitárias.

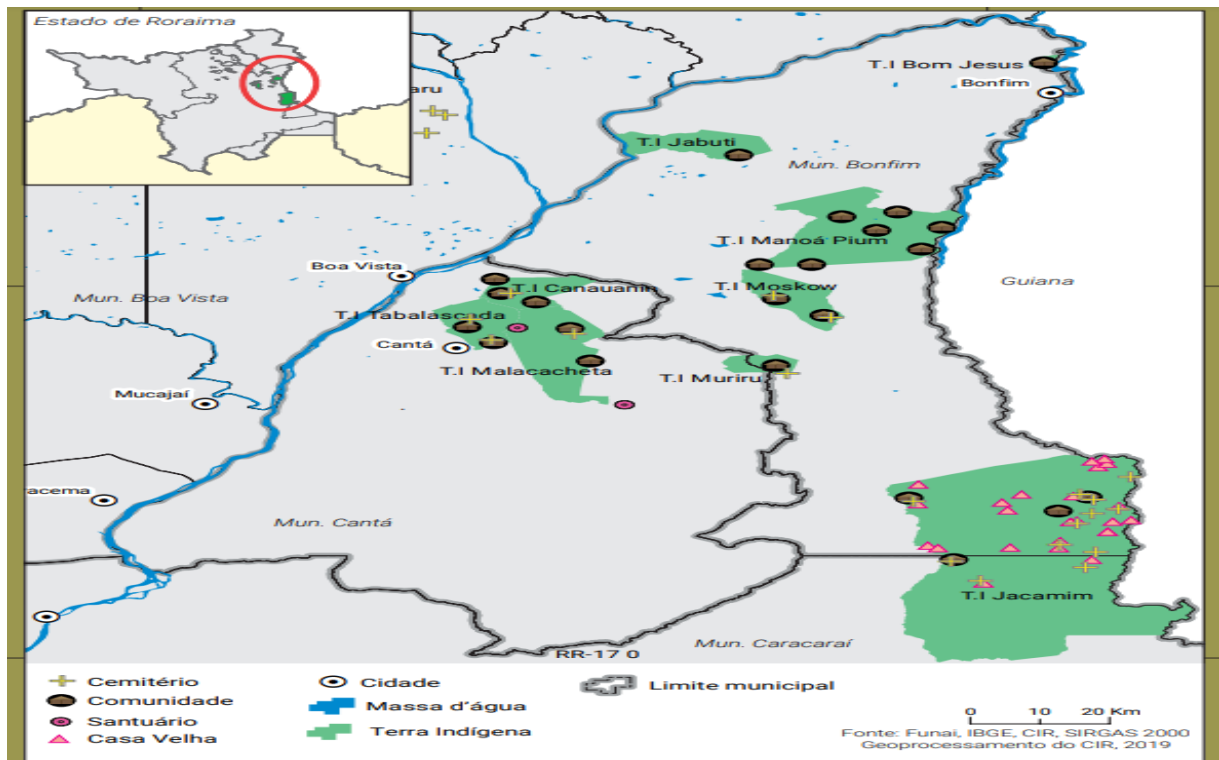
Por fim, as etnias Macuxi e Wapichana, que representam o povo indígena com maior índice populacional, presentes na comunidade e na escola pesquisada, contribuem muito com suas ações participativas e representativas nas organizações, nas lideranças políticas e nas universidades. Elas objetivam lutar por seus direitos por terra e, principalmente, pela preservação e conservação de sua cultura.

3.1 Caracterização da região indígena Serra da Lua

A Região Serra da Lua, localizada a Oeste do estado de Roraima, como já citado anteriormente, faz parte de dois municípios do estado (Bonfim e Cantá). De acordo com o Protocolo de Consulta dos Povos Indígenas da Região da Serra da Lua (FARIAS JÚNIOR; VIEIRA, 2019), a área é formada por nove Terras Indígenas (TI), nas quais habitam, no total, 32 comunidades: TI Manoá-Pium (comunidades Cachoerinha do Sapo, Pium, São João, Cumaru, Manoá, Alta Arraia e Novo Paraíso); TI Moskow (comunidades Moskow e São Domingos); TI Muriru (comunidade Muriru); TI Jacamim (comunidades Jacamim, Marupá,

Água Boa e Wapum); TI Malacacheta (comunidades Malacacheta, Jacaminzinho, Gavião, Mirixi, Bacabal, Rabixo, Pato e Jenipapo); TI Canauanim (comunidades Canauanim, Campinho e Barro Vermelho); TI Tabalascada (comunidades Tabalascada, Laje, Campinarana, Inajá e Maranata); TI Jabuti (comunidade Jabuti); e Bom Jesus (comunidade Bom Jesus). O Mapa 1 mostra onde estão localizadas as TI da Região da Serra da Lua:

Mapa 2 – Etnorregião da Serra da Lua



Fonte: Farias Júnior e Vieira (2019).

Atualmente, a situação fundiária está regularizada. Com algumas ressalvas no que diz respeito à ampliação de terras, todas as Terras Indígenas da região estão homologadas. A primeira TI a ser demarcada foi a Manoá-Pium, em 1982, e a última foi a Tabalascada, em 2005. A respeito dessas demarcações, o referido protocolo apresenta o seguinte relato:

[...] os fazendeiros invadiam nossos territórios e exerciam pressão política sobre o governo para expandirem suas produções, criando conflitos em nossa região. Nesse contexto de disputa, nossas lideranças foram convencidas pelo governo da época a aceitar uma demarcação apressada de suas terras, que estavam sendo espremidas pelas invasões de fazendeiros. O resultado disso foi que todas as Terras Indígenas da Região da Serra da Lua foram demarcadas em formato de ilhas, que são pequenas demarcações envolvendo apenas uma ou duas comunidades, e separadas uma das outras, desrespeitando o uso tradicional do território e as necessidades das comunidades (FARIAS JÚNIOR; VIEIRA, 2019, p. 11).

Na região Serra da Lua, existem as comunidades-centro, que têm domínio administrativo sobre as comunidades menores que estão em seu entorno, como a Manoá-Pium, onde o tuxaua da Comunidade Manoá administra a comunidade Novo Paraíso, que não tem tuxaua próprio, sendo que a comunidade tem sua escola própria. A comunidade do Jacaminzinho também tem sua escola própria, mas é administrada pelo tuxaua da Malacacheta (RORAIMA, 2019). As comunidades Campinarana e Laje são administradas pela comunidade-centro Tabalascada. A comunidade-centro do Canauanim administra as comunidades do Campinho e Barro Vermelho, ambas com suas escolas em pleno funcionamento. As comunidades pequenas são vinculadas e representadas diretamente pelo tuxaua da comunidade-centro (RORAIMA, 2019).

As escolas indígenas na região Serra da Lua estão organizadas em estaduais e municipais, em quatro polos: Polo Base Malacacheta, Polo Base Manoá, Polo Base Jacamim e Polo Base Moskow. Sete escolas indígenas ofertam somente as séries iniciais (1º ao 5º ano, de forma unidocentes e multisseriadas) do Ensino Fundamental, seis escolas indígenas oferecem o Ensino Fundamental completo (1º ao 9º ano) e oito escolas indígenas ofertam o Ensino Fundamental e Médio.

Ressalta-se, ainda, que na região existem escolas indígenas municipais conservadas pelos governos dos municípios de Cantá e Bonfim. Os estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado têm autonomia para construir sua Proposta Pedagógica e Regimentos Internos próprios, sendo estes atendidos pelo Centro Regional de Ensino Watumipen Kaimena'u Da'y, localizado na comunidade Malacacheta. No contexto histórico da região Serra da Lua, as discussões com relação à educação escolar indígena e às suas peculiaridades sempre foram feitas com a participação das lideranças das comunidades, para garantir uma educação específica e diferenciada, com docentes indígenas, e, principalmente, uma educação que atenda à realidade das comunidades no que diz respeito à valorização política e cultural do povo Wapichana e Macuxi.

3.2 Caracterização da TI-Canauanim

Em 1914, algumas famílias indígenas moravam próximo da mata que fica entre as confluências dos igarapés Azul e Preciosa, que desembocam no rio Paraná, afluente do rio Branco. As famílias que lá moravam eram: Benedito e a esposa; Margarida, matriarca de outra família, e os filhos; José, com esposa e filhos; Manduca Cadete, com esposa e filhos. Os filhos de Manduca Cadete eram Jacinto Cadete, João Cadete, Luiz Cadete, Ângelo Cadete e Leocádio

Cadete. Além das famílias mencionadas, existiam outras, como: família de Levino, família de Cassiano, família de Quintino e família de Inácio, que se instalaram no local denominado Campo Alegre (RORAIMA, 2019).

Próximo de lá, havia uma fazenda de nome Livramento, de propriedade do senhor Antônio Pinheiro, que logo requereu a área que pretendia, justamente onde as famílias ocupavam, porque sua área ainda não era delimitada, fato que ocorreu naquela época. O fazendeiro, achando-se dono da área ocupada pelas famílias, pediu que elas se retirassem e procurassem se instalar perto de uma mata um pouco mais distante das suas terras, considerada por ele uma área devoluta (sem dono) indicada pelo próprio fazendeiro (RORAIMA, 2019).

O indígena Manduca Cadete, ao chegar na área indicada pelo fazendeiro, construiu a sua casa na ilha; na época, ali, residia o senhor Jaime, marido da professora Carla, dando início, assim, à comunidade TI Canauanim. Com a nova moradia, o senhor Manduca Cadete se tornou tuxaua da comunidade, não sendo reconhecido nos órgãos públicos. Com a morte do Tuxaua Manduca Cadete, Luiz Cadete, seu filho, assumiu a responsabilidade de ser o tuxaua da comunidade, mas também não foi reconhecido oficialmente.

O senhor Luiz Cadete deixou os filhos Casimiro, Andrade, Vicente, Maria Luiza, Maria Augusta e Maria Estela. Com a morte de Luiz Cadete, o senhor Casimiro, por ser o filho mais velho, assumiu o comando da comunidade. Preocupou-se logo em demarcar a área que ocuparam, delimitando regiões, que serviram de ponto de partida para seus sucessores continuarem com os mesmos sentimentos de realizar esse trabalho de grande valor para os seus descendentes ou quem pretendesse ali morar.

Casimiro Cadete nasceu em Canauanim, no dia 04 de março de 1921, mas foi criado na Tabalascada e, após 20 anos, retornou à sua comunidade de origem. O nome Canauanim derivou-se da palavra indígena Wapichana Kanau`Wau, que significa “Igarapé da Canoa”, porque as pessoas deixavam ali as suas canoas, que era o meio de transporte da época, para escoar sua produção até Boa Vista e comercializar. Por esse motivo, passaram a chamar Igarapé da canoa, sendo, mais tarde, denominado Canauanim.

Na TI Canauanim vivem dois povos, Wapichana e Macuxi, que são as etnias mais presentes na comunidade devido ao casamento de diferentes etnias. Esses dois grupos vêm crescendo a cada ano em termos de população (TERRAS INDÍGENAS, 2021). A família linguística dos Wapichana é a Aruak; a dos Macuxi é a Karib. Essas duas etnias foram adversárias no passado, mas atualmente convivem juntas na TI Canauanim (BEZERRA; HERKSEDEK; BASTO, 2014).

Grande parte das casas da TI Canaunim segue o modelo arquitetônico tradicional indígena, isto é, retangular, com piso de chão batido (maioria) ou piso de cimento, umas com parede de taipa, outras com parede de adobe ou de madeira (tábua) e, normalmente, com armação superior de madeira roliça tirada na mata da comunidade e com cobertura de palha de buritizeiro ou de inajazeiro, matéria-prima em abundância nas matas da TI Canaunim. Existem casas de alvenaria com cobertura de telha de amianto. As casas, geralmente estão dispostas de forma aleatória, atendendo às necessidades da família, perto do igarapé, da ilha, no lugar mais alto, não obedecendo a uma ordem organizacional em ruas. Apenas as que estão localizadas no centro, próximas à escola, seguem um padrão, para receber os benefícios de saneamento básico e energia (RORAIMA, 2019).

Desde 2011, a comunidade é beneficiada com energia elétrica 24 horas por dia, por meio do programa Luz para Todos, do governo federal. As famílias que vivem nessa unidade recebem água encanada, que é distribuída a partir de um prédio comunitário administrado pelo Distrito Sanitário Leste (DSL) da Secretaria Especial de Saúde Indígena/SESAI/MS. Tem uma missão médica com uma equipe móvel composta por um dentista, uma enfermeira, especialistas em enfermagem e agentes tradicionais de saúde e saneamento, que atendem todas as pessoas da comunidade. A comunidade conta com duas escolas: a Escola Municipal Professor Leomar Cruz Cadete, que oferece educação infantil, e a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete-EEITLC, que oferece Educação Básica, contemplando o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

3.3 A escola indígena e o perfil de docentes indígenas

A escola indígena é o espaço onde se constroem e se organizam os conhecimentos de um povo, com o fim de afirmar sua existência, valorizar a identidade étnica e instigar saberes e ciências. Segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), esta deve ser:

Comunitária: porque é conduzida pela comunidade indígena, por todos os moradores da comunidade, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios.

Intercultural: porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

Bilíngue ou multilíngue: porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos,

as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestadas através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, construindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante. Específica e diferenciada: porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (BRASIL, 1998, p. 24-25).

A comunidade é um grupo de pessoas vivendo em função de um bem comum. Os comportamentos, o cotidiano, o papel e a função de cada indivíduo integram um universo coletivo, quando se trata de comunidade. As decisões são definidas de acordo com as concepções, os projetos e os costumes comuns, visando educar o indivíduo para participar ativamente da vida comunitária, para que seja capaz de compreender e melhorar a sociedade na qual vive.

Na visão da educação indígena, como toda sociedade, a família é a base da educação, com transmissão do conhecimento através da oralidade, o qual é sistematizado na escola. A transmissão do conhecimento traz no seu bojo o fortalecimento da cultura, da linguística e da formação integral do educando dentro da cultura do seu povo. A comunidade indígena é o local de socialização coletiva a partir da convivência sociocultural e linguística passada de geração a geração, considerada como um conjunto de informações capazes de influenciar o comportamento de indivíduos (LORENZO, 2012). As formas de transmissão cultural devem ser respeitadas e reconhecidas, uma vez que revelam distintos modos de viver.

A educação escolar indígena traz a proposta de uma nova escola. A partir das reivindicações dos povos indígenas, ela surge como alternativa para minimizar, corrigir e até mesmo compensar atos da educação escolar nacional, que, outrora, foi planejada e desenvolvida com o objetivo de civilizar os índios e integrá-los à comunhão nacional, tornando-os cidadãos brasileiros. A escola indígena tem como premissa respeitar o diferente dentro da diferença, para manter fortalecida a convivência política, sociolinguística e cultural dos povos indígenas.

De acordo com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a educação para os indígenas deve ser intercultural e bilíngue, para a reafirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências. Além disso, possibilita o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (BRASIL, 1996).

A educação indígena refere-se a todos os procedimentos educativos utilizados por esses povos no ensino das atividades. De acordo com Maher (2006, p. 18), o “[...] processo de

ensino/aprendizagem, na Educação Indígena, é uma empreitada social”, baseada “[...] na cooperação e na função utilitária do conhecimento”, isto é, precisa estar voltado para a sobrevivência do grupo. Por isso, a educação, na visão indígena, não compete somente à família ou à escola, ou seja, “[...] o ensino não é uma responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos”.

No entanto, como afirma Grupioni (2006, p. 48), nas comunidades indígenas existe a demanda por escola, mas “[...] essa demanda não é por qualquer tipo de escola, mas por uma escola gerida por representantes das comunidades indígenas, que permita acesso a saberes universais e sirva de ponto de referência para processos de valorização e resgate cultural”. Podemos citar, dentre esses saberes, a língua materna, as crenças, a memória, a história e os saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais de trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas. Nessa perspectiva, o conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades é priorizado no processo educativo entre os alunos e os docentes. Esse processo educativo deve ter caráter crítico, solidário e transformador.

Desse modo, considerando que os docentes indígenas têm um papel fundamental no desenvolvimento da educação de seu povo, eles precisam de condições para a sua atuação profissional. A formação do docente indígena pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos que englobem o conhecimento cultural, social, político e econômico de sua cidade. O docente indígena precisa de apoio para mediar uma educação não somente diferenciada, como também os saberes que são descobertos a cada momento no mundo moderno. O docente indígena é um ser ativo em meio às grandes mudanças que ocorrem dentro e fora de sua sociedade. Segundo Grupioni (2006, p. 24),

[...] é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao docente não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do docente indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os docentes indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes.

Nos Referenciais para a Formação de Docentes Indígenas, afirma-se que os docentes indígenas têm o complexo papel de compreender e transmitir as relações entre a sociedade não indígena e a sua própria sociedade.

São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o docente indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história (BRASIL, 2002, p. 21).

Apesar das transformações e dos avanços educacionais nos ensinos indígenas, observa-se que os docentes indígenas, assim como outros/as educadores/as do ensino brasileiro, precisam de capacitação específica para atuar em sua sociedade. Sendo assim,

[...] os cursos de formação devem permitir a análise crítica da escola, novo campo cultural/social, pelos docentes indígenas. Estes devem ter a capacidade de pensar os projetos escolares, segundo as transformações socioculturais por eles experimentadas, formulando-as em termos curriculares e educacionais. Dessa maneira, os programas de formação precisam dar conta de formar docentes indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar, sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade (BRASIL, 2002, p. 23).

No que diz respeito ao perfil ideal dos docentes indígenas, os Referenciais para a Formação de professores Indígenas (BRASIL, 2002) apontam algumas capacidades que devem ser viabilizadas pelos programas e currículos de formação docente. Dentre elas, podemos destacar:

Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola.
 Ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política.
 Estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros.
 Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos.
 Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses.
 Agir de acordo aos compromissos assumidos com a comunidade.
 Ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios.
 Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função.
 Demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas).
 Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas linguísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade.
 Tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente (BRASIL, 2002, p. 23-24).

Esse é um perfil que se espera de um docente indígena. Cabe frisar que as capacidades apontadas nesses Referenciais (BRASIL, 2002) foram traçadas por um grupo de professores indígenas convidado pelo MEC. Diferentemente do docente não indígena, o docente indígena exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, aprovadas em 14 de setembro de 1999, pelo Parecer n. 14/99, a

[...] Escola Indígena é uma experiência pedagógica peculiar, e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize assegurar aos profissionais de ensino e às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural (Decreto n. 1.904/96 que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos) (BRASIL, 1999, p. 9-10).

Esse documento propõe que a educação escolar indígena seja conduzida por docentes indígenas, pois conhecem as peculiaridades da comunidade em que estão inseridos. Em outras palavras, “é consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por docentes índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (BRASIL, 1999, p. 12). Sendo assim, é importante identificar se os docentes da Escola pesquisada possuem as capacidades apontadas e listadas acima e se tiveram acesso a uma formação específica que tenha possibilitado tais capacidades.

3.4 Organização curricular da educação básica

A Escola Tuxaua Luiz Cadete oferta a Educação Básica, com as etapas inicial e final do Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA e a modalidade de Educação Especial. Conforme explicita a LDB n. 9394/96, no Art. 26:

Os currículos [...] do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (LDBEN, 1996).

Obedecendo também ao que determina o Art. 27 da referida Lei acerca das diretrizes estabelecidas para os conteúdos curriculares, deve haver

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos

cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho; IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (LDBEN, 1996).

Esse estabelecimento de ensino acolhe as orientações legais prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as normativas dos Conselhos Nacional e Estadual, compreendendo a importância de manter a organização no âmbito educacional. Enfatizamos que essa escola fundamenta sua organização curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB n. 9.394/96, e em conformidade com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular de Roraima para o Ensino (DCRR).

3.5 Planejamento Escolar

Os planejamentos escolares do Ensino Fundamental, do Ensino Médio Regular e da Educação de Jovens e Adultos explicitados no corpo do PPP contemplam as Competências Específicas para cada componente curricular, as unidades temáticas, os objetos do conhecimento, as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, as orientações metodológicas e as avaliações. Tais planejamentos estão elaborados de acordo com o Documento Curricular de Roraima e alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo Vasconcelos (2000, p. 43), do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político e pedagógico que revela intenções.

Planejar é, na verdade, elaborar o plano de intervenção na realidade local, agrupando as exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um procedimento mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELOS, 2000, p. 43).

O autor dá ao planejamento o significado de intervenção na ação e de reflexão sobre essa ação, de modo a intervir na realidade. É nessa aparência que o ato de planejar assume uma importância conscientizadora de transformação, sem a qual não seria possível promover alterações. Em contraponto a isso, observamos “docentes que são negligentes na sua prática educativa utilizando de improvisações para a realização de suas atividades em sala de aula” (RODRIGUES, 2012, p. 2). Essa falta de empenho com o planejamento leva o docente a uma aula inventada, sem qualidade, com atividades escolhidas sem intencionalidades pedagógicas sucintas, que não constituem significado para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, sabemos que a atividade de planejar deve permear todo o trabalho docente de

ensino, tendo em vista o ensino-aprendizagem dos alunos em tempos e espaços constituídos, assim como explicita Luckesi (1992, p. 121): “Planejar é um conjunto de ações coordenadas visando atingir os resultados previstos de forma mais eficiente e econômica”. Essas ações precisam ser descritas metodologicamente e apontar intencionalidades educacionais, bem como organismos de verificação que revelem se elas foram alcançadas ou não. Nesse modelo, temos como produto primário de uma atividade docente o plano de aula, para que o docente ministre uma aula de qualidade.

3.5.1 PPP da E.E.I.T.L.C

O PPP orienta os trabalhos do corpo docente e administrativo da escola, servindo de embasamento para direcionar as atividades que fazem parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, aspirando uma formação humana integral deste, para que seja crítico, criativo, produtivo e participativo, visando à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esse documento apresenta propostas educacionais para oferecer um ensino contextualizado, considerando aspectos pertinentes à educação escolar indígena local.

Sua proposta é a de uma educação diferenciada e específica, intercultural e multilíngue, com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade, em conformidade com as diretrizes educacionais brasileiras e com os conhecimentos tradicionais locais e acadêmicos. Isso significa que o PPP assegura um ensino de qualidade, respeitando as características socioculturais da comunidade, considerando suas representações narrativas e cosmológicas, em consonância com os conhecimentos universais.

O pesquisador deste trabalho participou ativamente da construção do PPP, tendo havido encontros coletivos com os sujeitos envolvidos no processo educacional, debatendo acerca de questões relativas à escola que desejamos, de sua função social, do que se espera e de quais projetos a escola pode desenvolver. Tais reflexões consideraram as necessidades e aspirações individuais e coletivas dos educandos, entendendo-os como seres éticos, desenvolvendo sua consciência cidadã e almejando que sejam agentes de transformação da sociedade e que respeitem as diversidades socioculturais, o meio ambiente e o espaço onde vivem.

A escola indígena, ao construir seu PPP, precisa partir de estudos feitos sobre o seu presente, sobre o que já está posto no cotidiano escolar como meta de ação e sobre as perspectivas num futuro melhor e promissor, preenchendo lacunas, com a intenção de aperfeiçoar o que está errado ou imperfeito.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1995, p. 12).

Isso posto, a escola deve ser um espaço democrático, respeitar as diferenças e ser aberta ao diálogo, caracterizando-se como um lugar de reflexão. Deve ser um ambiente de boa convivência entre os conhecimentos tradicionais e aqueles adquiridos ao longo da história de outras sociedades, almejando um ensino de qualidade, acolhendo o aluno e fazendo-o sentir-se motivado a aprender.

3.6 Práticas docentes: conceitos, pedagogia e educação indígena, escola indígena e interculturalidade

As inquietações dos docentes sobre o seu trabalho na sala de aula são de vários tipos e nem sempre são suficientemente claras e bem definidas. Exemplos de suas atribuições diárias são: chegar ao final do programa no prazo; abordar os problemas de aprendizagem dos alunos; escolher recursos didáticos adequados à apresentação do conteúdo; explicar detalhadamente os tipos de atividades e os tipos de testes dos alunos; e, principalmente entre os docentes recém-formados, encontrar estratégias adequadas para o desenvolvimento dos conteúdos para atingir os objetivos propostos (FINO, 2008).

Entre os objetivos pretendidos pelo docente, está o desenvolvimento das habilidades do aluno e sua capacidade de pensar, objetivo que também está presente nas propostas da lei para a educação do fundamental II. Normalmente, os objetivos são apenas veiculados ou expressos oficialmente, não havendo garantia de que, ao final do ano ou ano seguinte, seu sucesso continue.

Quanto às técnicas e recursos de ensino, a insatisfação parece ser a norma, mas muitas vezes as pessoas estão inconscientes. Não fica claro para o docente que os métodos escolhidos sejam os melhores para atingir os objetivos e, ao mesmo tempo, os mais adequados para a apresentação do conteúdo escolar. Além disso, há queixas sobre a falta de recursos na escola, que anda de mãos dadas com a tranquilidade da consciência do docente, sem retirar certo sentimento de culpa causado pelo cumprimento dos critérios estabelecidos.

É comum, aliás, que a falha percebida no campo técnico-pedagógico seja interpretada

de forma consistente, recorrendo a fatores que condicionam as circunstâncias: se a aula apresenta alguma dificuldade, a culpa está no ensino impecável das séries anteriores e, por fim, na falta preparação técnica do docente; se a reprovação é comum, explica-se pelas condições existentes do aluno ou pelas deficiências da estrutura escolar; se as dificuldades são sentidas por poucos alunos, o insucesso é causado por eles, sendo uma questão de baixa inteligência ou baixo QI (FINO, 2008).

O conceito de inovação pedagógica está diretamente relacionado aos movimentos e reformas sociais, que estão diretamente ligados aos envolvidos na prática docente da escola. Nesse sentido, a escola que entende o processo de inovação olha para o conflito que advém do trabalho como parte dele, ou seja, a escola que inova precisa entender as mudanças e mudanças sociais, reconhecendo seus avanços e erros, assim como pensando na complexidade dos fatores que preparam os processos de mudança e que podem ser considerados como referência para compreender os elementos conceituais envolvidos na prática docente (TARDIF; LESSARD, 2002).

Segundo Fino (2008), a inovação envolve processos. Portanto, a inovação do ensino não deve ser buscada na reforma do ensino ou nas mudanças de currículo, embora tanto a reforma quanto a mudança possam facilitar ou mesmo sugerir mudanças qualitativas nas práticas de ensino.

Muitas mudanças marcaram a vida social nas últimas décadas. O desenvolvimento da tecnologia da informação, a globalização da informação e da comunicação, o progresso causado pela aceleração das descobertas científicas e tecnológicas e a globalização da economia influenciaram o surgimento de padrões de produção e relações sociais. Nos dias de hoje, é necessário olhar para novos processos educativos, nos quais o pesquisador desempenha um papel importante, ao pensar novas formas de ensinar como modos de responder a diversos e complexos desenvolvimentos e problemas sociais que estão constantemente surgindo (TARDIF; LESSARD, 2002).

Vivemos em uma sociedade globalizada, em que o conhecimento se tornou um dos principais ativos de riqueza. A revolução na tecnologia da informação trouxe grandes avanços e mudanças sociais, de modo que, em decorrência dela, há a necessidade de romper com outros paradigmas e mudar o velho conceito na área da educação. No mundo industrializado, a crise está surgindo em todos os setores da sociedade e, como consequência, a educação sente a necessidade urgente de mudanças que rompam com o passado para atender a esse novo mundo.

Todos os dias, há mudanças que se espalham por toda a sociedade. O maior desafio é

lidar com elas. A rápida mudança tecnológica mostra mudanças drásticas em todo o sistema econômico global, como na organização do trabalho, que exige um trabalhador com capacidade de atuar em sua área e habilidades gerais de trabalho, comunicação e integração (MUNDURUKU, 2012).

As mudanças foram rápidas e complicadas. Não nos sentimos bem com nossos filhos, que se sentem tão à vontade com a tecnologia que a maioria de nós mantém uma distância segura. Assim, a escola passa a atuar como espaço de discussão e debate sobre novas propostas de ensino.

Buscar maior progresso por meio da inovação torna-se a base para a participação efetiva do sujeito na construção de uma sociedade melhor e mais justa. A inovação pedagógica é alvo de conflitos e compromissos que surgem das discussões e do pensamento de todos os envolvidos no processo educativo. Portanto, compreender os processos e as oportunidades de desenvolvimento por meio das ações dos profissionais da educação significa saber o que inclui as lições da prática em suas ações (FINO, 2008).

Nesse sentido, podemos ver a inovação pedagógica como uma dinâmica clara que busca mudar atitudes, ideias e práticas de ensino. O novo programa de ensino não é criado isoladamente, mas está relacionado com a colaboração estabelecida entre docentes e alunos, outros docentes e outros membros da escola. Dessa forma, entendemos que o conhecimento vem da realidade social de formações, programas, cursos escolares e processos coletivos em que “existe a dimensão da identidade e a dimensão da socialização dos profissionais, além das categorias e mudanças” (TARDIF; LESSARD, 2002).

Com as falas feitas, é oportuno destacar a prática docente como uma série de relações que compõem o sistema educacional. No entanto, com o processo de aprendizagem, é importante compreender as práticas docentes como ações que entram no processo de desenvolvimento do aluno. O processo de aprendizagem é muito importante para a aquisição de conhecimento sistemático e para a formação de pessoas críticas, criativas, pensantes. É importante priorizar o que foi criado, descoberto e levantar desafios para o desenvolvimento e criação da liberdade e expressão do aluno (TARDIF; LESSARD, 2002).

Os desafios dados ao aluno o motivam a buscar soluções para os problemas, o que gera um efetivo desenvolvimento da aprendizagem. Uma discussão importante nesse sentido envolve pensar o papel da escola, que pode dar uma nova perspectiva sobre a ação da educação. Nesse sentido, o papel da escola certamente não é lutar e manter o monopólio, mas preparar os alunos para comunicar, paralela ou sequencialmente, todos os tipos de contribuições

educacionais, desde o conhecimento inicial até a formação contínua, formas escolares com o apoio de os meios de comunicação ou a tecnologia da informação, a formação organizada em redes informais de assistência mútua e a formação mútua.

A escola deve, ao definir seus objetivos, além de garantir que os alunos sejam capazes de gerir o conhecimento científico e a formação de conceitos que proporcionem o desenvolvimento de habilidades, propor outras formas de responsabilidade social e estabelecer a relação desse conhecimento com as habilidades e conflitos que os alunos enfrentam, o que permite a reflexão sobre uma nova visão mais poderosa da sociedade, onde a formação do cidadão passará pela experiência do trabalho conjunto (MUNDURUKU, 2012).

A Inovação Pedagógica envolve uma mudança na atitude do docente, que dá mais atenção à criação de situações de aprendizagem para seus alunos do que a habitual, que foca neles, e no seu trabalho, o que é importante para o processo (FINO, 2010). Além de refletir sobre suas ações, o professor deve criar condições para a inovação docente que possibilite o desenvolvimento da consciência do aluno como uma pessoa viva que precisa compreender as realidades que ocorrem no mundo e agir de acordo com seu contexto, valorizar e respeitar as diferenças entre seus participantes.

Os novos movimentos que surgiram no novo milênio ganharam peso na luta pela dignidade e pelos direitos da cidadania plena, principalmente no Brasil, direitos garantidos por lei. Dessa forma, fica clara a participação efetiva de todos os cidadãos nos processos decisórios relacionados às políticas públicas que afetarão as comunidades de suas diferentes nações, bem como as questões relacionadas às formas de garantir uma educação de qualidade para todos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas ganharam autonomia para decidir sobre questões diretamente relacionadas a seus interesses individuais e sociais, e passaram a ter direito ao respeito de suas línguas, culturas e métodos educacionais ao estudarem em escola formal (GRUPIONI, 2006). Esse dispositivo constitucional fundamenta a nova Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional, n. 9.394, de 1996, que determina que as comunidades indígenas têm direito à educação escolar específica, diversa, cultural, bilíngue e de qualidade.

Diante dessa aprovação, um desafio foi lançado ao governo brasileiro e às comunidades indígenas: formar docentes indígenas para atuar nas escolas de suas áreas. Outro ponto que deve ser considerado na formação de docentes nativos é como organizar um programa de formação que não considere apenas o desenvolvimento da aprendizagem formal dos docentes índios, mas que os prepare para a formação prática, o que os tornem docentes pesquisadores, que são

capazes de produzir materiais didáticos e informações tradicionais registradas, que preservam o patrimônio cultural de seu povo (GRUPIONI, 2006).

O governo e as comunidades indígenas não tiveram tempo de preparar e criar as condições físicas, materiais e humanas suficientes para que esse tipo de educação funcionasse, que hoje existe no contexto da educação formal brasileira. Diante de tantos desafios, o que teve grande impacto nisso foi a formação dos docentes indígenas, desde que passaram a ter a tarefa: preparar crianças e adultos, sob sua responsabilidade, para conhecer e exercer seus direitos e exercer seus direitos atividades dentro da comunidade brasileira, mas também para garantir que seus alunos continuem a exercer amplamente sua cidadania em sua comunidade nativa (GRUPIONI, 2006).

Como pode ser visto, a Educação Escolar Indígena, devido a sua complexidade, um dos pontos dessa dificuldade é que foi recentemente consagrada como método de ensino, ainda carece de muitos estudos que discutam essa temática, que impactam na criação de um projeto de formação de docentes indígenas, que possui teorias básicas que podem sustentar uma educação diversificada, cultural, social e bilíngue.

Segundo Tardif e Lessard (2002), as práticas de um determinado docente só se tornam significativas quando seu conhecimento é compartilhado com todo o grupo e aprovado por um sistema que garante esse conhecimento e que os objetivos desse conhecimento são públicos. Concordar com esse campo do conhecimento social é entender que os saberes a serem ensinados e a forma como ensinam vão se desenvolvendo durante as mudanças na sociedade, o que faz o docente perceber que “ensinar é poder fazer com outras criaturas”. Saiba que eu os ensino; é saber que estou ensinando outras pessoas que sabem que sou professor” (TARDIF; LESSARD, 2002, p. 13).

Essa forma de pensar à docência pode repercutir na proposta de formação de docentes indígenas, uma vez que o papel desses docentes, nesse método de educação das escolas indígenas, é comunicar saberes de diferentes culturas e que se referem à comunidade de seu povo, que é, ao mesmo tempo, um indivíduo e um grupo.

Na história do Brasil, vimos o domínio de diferentes povos. Entre os povos indígenas que já a detinham no Brasil quando foi “descoberto”, tivemos os portugueses como pioneiros, seguidos pelos franceses, ingleses, holandeses e, também, os negros africanos, que foram aprisionados para trabalho escravo. Dessa forma, quando analisamos a constituição do Estado brasileiro, vemos a preocupação do poder de colonização com a presença dos indígenas durante os períodos colonial, imperial e republicano.

Os indígenas, durante o período colonial, de latifundiários a escravos, sendo humilhados e ridicularizados por sua cultura, tendo suas famílias destruídas e suas terras tiradas e governadas por pessoas gananciosas que só se importavam com as riquezas das terras nativas. A esse respeito, Costa (1992, p. 171) afirma que “a questão do índio esteve, na história brasileira, intimamente associada à construção do Estado e aos problemas da guerra”.

Embora os primeiros contatos entre os nativos e os colonos tenham sido caracterizados por relações “comerciais”, os índios acabaram se rebelando e muitas tribos nativas foram divididas pela diversidade cultural que existia entre eles ou unidas contra a escravidão imposta pelos colonos.

Esse processo reconfortante se deu por meio da educação, o projeto de expansão no mar mudou completamente o perfil cultural das comunidades indígenas, trouxe a companhia de Jesus para ensinar os índios a ler, escrever e contar, e inculcar o ensino cristão. O ensino que era feito era focado no catecismo, era organizado completamente sem considerar os princípios tradicionais da educação indígena, bem como as línguas e culturas dessas nações.

Quando a escola se estabeleceu na área tradicional, as línguas, a tradição oral, os saberes e a arte dos índios, eles foram marginalizados e excluídos da sala de aula. A missão da escola era fazer com que os alunos indígenas deixassem de aprender sobre sua cultura e deixassem de ser indígena. Historicamente, a escola pode ter sido uma ferramenta política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004).

A educação indígena começou primeiro com a exploração dos invasores das tribos indígenas que aqui viviam, depois foram os jesuítas que impuseram o ensino cristão e lhes introduziram ideias de civilização completamente diferentes da cultura tradicional, ou seja, os objetivos da educação indígena, através do catecismo, tornar os índios submissos e submissos às necessidades dos colonos. Isso significa que eles aprenderam a língua portuguesa e suas crenças, costumes e lendas foram ignorados.

Nessa tentativa equivocada de mudar as línguas indígenas, os missionários jesuítas quiseram, no passado, se aproximar dos indígenas para ganhar sua confiança e aprender suas línguas, por isso quiseram adaptar as várias línguas indígenas existentes e criaram um Padrão Linguagem para trabalhar com os índios. Esse primeiro contato entre os jesuítas e os índios se deu, às vezes de forma muito amigável, quando outras tribos passaram a viver como brancas que os índios, surpreendidas com as novidades e o conforto da vida fora da cidade, às vezes em um ambiente muito hostil, meio ambiente, aí outras tribos não se cansavam e protegiam seu modo de vida (KAHN; AZEVEDO, 2004).

Devido ao fato da exploração que muitas nações viviam, o próprio povo viu a necessidade de lutar para preservar sua cultura. No entanto, a resistência à escravidão levou a guerras sangrentas com colonos em todo o sistema colonial do Brasil.

Os sinais desse tipo de educação continuam até hoje, reforçados por ideias capitalistas e, embora a Lei Federal garanta igualdade de direitos na nação, indígenas e demais povos, eles continuam sofrendo e sendo tratados como desiguais, que não podem, por exemplo, administram e cuidam de suas terras e ensinam seus conhecimentos aos filhos.

Quando se trata de educação intercultural, é importante lidar com uma educação transformadora e libertadora, ou seja, estimular o aluno na busca do conhecimento e sua criação do ponto de vista da interação entre diferentes culturas. Essa interação permite a correlação entre os saberes de diferentes saberes, fortalecendo a prática da convergência cultural. Portanto, esses tipos de educação permitem a comunicação entre diferentes culturas de diferentes pessoas e diferentes tipos de produção de conhecimento (KAHN; AZEVEDO, 2004).

Dessa forma, a educação multicultural começa a partir do momento em que o docente, em seu trabalho docente, quer aliar teoria e prática de tal forma que essa ação relacione saberes e/ou culturas diferentes daquelas dos alunos, saberes que é produzido uma forma diferente, diferente dos livros didáticos e das trajetórias de vida desses alunos. Dessa forma, prioriza-se a interação interativa no cotidiano das escolas (CANDAU, 2016).

No entanto, como se constrói essa educação escolar tradicional? Não acontece apenas dentro de um edifício chamado ambiente de aprendizagem. É composto por espaços e conversas que afetam a informação pública dentro e fora dos muros da escola. Na escola tradicional, o docente não é mais o dono do conhecimento, mas um comunicador do conhecimento.

De acordo com essa visão, uma escola tradicional atende e valoriza a cultura e as necessidades cotidianas de sua comunidade. A escola indígena também busca traduzir saberes não indígenas, por meio da pedagogia intercultural, para ajudar seus membros, ao mesmo tempo em que fortalecem sua identidade indígena, a aprender a lidar com os saberes não indígenas. Segundo Munduruku (2012), a escola indígena possui características específicas que não se encontram em espaços de ensino tradicional e é caracterizada como um processo total e permanente que ocorre na coletividade e conta com momentos, materiais e recursos específicos para formar a pessoa como indivíduo de uma comunidade determinada.

Nesse contexto, a educação intercultural consiste em treinar as pessoas para viajar, conhecer culturas diferentes e, ao mesmo tempo, comunicar-se com outras culturas e questionar seus preconceitos. A educação intercultural, dessa forma, confirma a identidade das pessoas

sem a necessidade de suprimir ou suprimir, valorizando os saberes e/ou características únicas de cada pessoa, ou seja, os direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2014).

A Educação Intercultural começa com a afirmação da diferença como um ativo. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diferentes sujeitos, saberes e práticas individuais e coletivos, do ponto de vista da garantia da justiça social, econômica, psicológica e cultural, e da criação de relações igualitárias entre os grupos sociais e a democracia na sociedade, por meio de políticas que expressem os direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2014).

A educação intercultural baseia-se na construção de vínculos entre saberes culturais e religiosos, diversidade linguística, entre outras coisas que possam existir na região e/ou nas pessoas. No entanto, a educação multicultural tem desafios para sua implementação, que podemos citar como um desses, e talvez o mais frágil, o multiculturalismo na perspectiva da liberdade. Ou seja, há uma combinação de diferentes culturas em um determinado local, mas sem realmente se comunicar entre si, de modo que esses grupos não compartilham seus conhecimentos/culturas, apenas reforçam suas desigualdades e diferenças.

É conhecido nas comunidades todos os dias, mas precisa ser reforçado a cada dia por meio da educação escolar, para que não seja novamente apagado ou silenciado ao longo do tempo. Dessa forma, a educação intercultural nas escolas tradicionais tem como proposta promover o diálogo entre as diferentes culturas, bem como confirmar e fortalecer a cultura do povo.

Com base na situação de (FLEURI, 2001), a escola precisa ser respeitada e a relação de troca cultural deve ser feita ali. Criar diálogos culturais na escola leva os alunos a entender que não existe uma cultura universal, ou uma cultura, ou, se eles acreditam que existem culturas, que algumas são melhores e outras não.

Diante desses desafios, as comunidades tradicionais tiveram que iniciar o processo de (re)criação do conhecimento da educação escolar. Até agora, as comunidades indígenas, em colaboração com as secretarias de educação do governo e do estado, iniciaram um processo de consulta para definir a organização da educação diferente e tradicional, o que foi confirmado pela LDBEN n. 9.394 de 1996, após anos de luta para obter esse direito (KAHN; AZEVEDO, 2004). Como resultado dessa luta, foram elaborados vários documentos oficiais para formalizar a educação escolar indígena, como citam de acordo com Amaral e Baibich-Faria (2010), citam exemplos:

O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas na Educação Básica. No entanto, apesar da evolução legal, o maior desafio hoje parece estar na implementação do que é dito nesses documentos, sugerindo a necessidade de transformar o que está descrito nos documentos legais em práticas de ensino que realmente valorizem o conhecimento, a comunicação e a história de cada coisa, pessoas em conversa com outras informações produzidas por outras sociedades humanas (AMARAL; BAIBICH-FARIA, 2010, p. 1).

Apesar dos direitos conquistados em lei aplicar essa educação diferenciada e culturalmente diversa no cotidiano da sala de aula, por meio do uso de materiais didáticos adequados a realidade, parece-nos, hoje, ser uma grande questão que deve ser resolvida quando se discute a educação das escolas indígenas no Brasil.

4 SISTEMATIZAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS PRÉVIOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados coletados em campo realizada após sistematização dos procedimentos prévios necessários, que teve início após a entrevista e gravação, e do grupo de discussão, onde as falas foram revisadas, transcritas e editadas. A análise ficou dividida em dois momentos. No primeiro momento, definimos as categorias de análise, baseadas nos objetivos da pesquisa, apresentadas em eixos temáticos e temas para facilitar a organização e seleção das falas a serem analisadas.

Em um segundo momento, analisamos as evidências extraídas dos diálogos com os docentes indígenas estabelecidos ao longo da pesquisa, considerando as evidências e as perspectivas dos entrevistados e de uma educação escolar indígena EEITLC, TI-Canauanim, município do Cantá, Roraima. Assim, a análise descritiva dos dados se embasou no referencial teórico da pesquisa, seus sujeitos e no contexto da pesquisa.

4.1 Caracterização da escola e escolha dos entrevistados

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas. Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais foram selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação foi algo primordial, pois interferiu diretamente na qualidade das informações a partir das quais foi possível construir a análise e chegar à compreensão mais extensa do problema delineado. Os sujeitos entrevistados, assim como seu grau de representatividade no grupo social em estudo,

constituem um problema a ser imediatamente enfrentado.

De início, em uma metodologia de base qualitativa, o número de sujeitos que irão compor o quadro de entrevistas dificilmente pode ser determinado a princípio, uma vez que tudo depende da qualidade das informações obtidas, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência dessas informações. A pesquisa, segundo Minayo (2012, p. 23), é considerada como “atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”. Dessa forma, optou-se por um número importante de entrevistas, o que permitiria esperar que fosse alcançado o ponto de saturação.

O trabalho de campo foi realizado na EEITLC com docentes das turmas do Ensino Fundamental II, na TI Canaúanim, Cantá-RR, no turno vespertino, entre os meses de março e junho de 2022. A escolha da referida instituição, como já citado, se deu por ser de fácil acesso e por ser uma escola indígena que dispunha de docentes indígenas, ponto representativo para a pesquisa. A escola disponibilizou seu respectivo projeto pedagógico, seus dados gerais, informações sobre alunos e docentes. Como o pesquisador faz parte da escola, esteve presente em vários momentos:

- a. Em reuniões na escola e comunidade, em encontros de discussão, na hora dos intervalos quando surgiam vários temas, dentre eles a discussão sobre saberes docentes indígenas. Nessas conversas informais, pudemos verificar o quanto os docentes se preocupavam com o que era repassado aos alunos em sala de aula.
- b. Durante as entrevistas, foram observadas atentamente as dificuldades e as posturas dos entrevistados: como lidavam com questões teóricas, com questões metodológicas e, principalmente, como o tema de práticas docentes era abordado por eles.

Na primeira análise de campo, foram feitas conversas abertas com o diretor, a coordenação e o secretário da escola, objetivando-se conhecer a realidade. Também houve conversas abertas com docentes para entender como ocorrem suas práticas, os espaços que adquirem saberes, como vivenciavam suas concepções ou mesmo como discutiam a temática em estudo, propiciadas pelo espaço escolar para o debate sobre essa temática.

Conforme já citado, de um total de 33 docentes na escola, foram entrevistados 7 que atuam no Fundamental II; destes, 1 tinha apenas o magistério, 6 eram especialistas e 2 tinham curso de mestrado e 1 doutorado. Nenhum docente se negou a dar entrevista; pelo contrário, todos se mostraram dispostos, alguns meio tímidos para conversar, porém relataram do seu jeito, caso fosse necessário esclarecer algumas incompletudes das conversas, isso seria feito. A

duração das entrevistas variou de 16 a 31 minutos. Na escola, foram obtidas as seguintes informações:

- a. Dos 7 entrevistados, 5 docentes eram seletivados e apenas 2 concursados;
- b. Todos tinham experiência na área da educação indígena de pelo menos 2 anos, estendendo-se até 30 anos de docência;
- c. A escola realizava eleições diretas para diretor em reunião comunitária; realizada a eleição de 2 em 2 anos.
- d. A maioria dos docentes estava ministrando disciplina que havia cursado na universidade ou uma afim; com exceção dos docentes de línguas indígenas;
- e. Certos docentes trabalhavam no Ensino Fundamental e Médio na mesma escola;
- f. Os alunos do Fundamental II eram adolescentes de 11 a 17 anos;
- g. Alunos não alfabetizados preocupavam a direção da escola;
- h. Poucos pais acompanhavam a vida escolar dos seus filhos.

A E.E.I.T.L.C tem 173 alunos no Ensino Fundamental II de um total de 439 alunos.

4.2 Organização da escola

A organização da escola é exercida por:

01 Gestor, 01 Secretário, 01 Coordenador Pedagógico. O Corpo Docente é constituído por: 34 Docentes do Ensino Regular, 04 Docentes da Educação Especial/Sala de Recursos Multifuncionais, 01 Docentes das Salas de Apoio (Biblioteca/Laboratório de Informática/Sala de Multimídias/Sala de Leitura/Reforço Escolar, 04 Pessoal de Apoio, 01 Técnico Administrativo: 02 Auxiliares de Secretaria, 02 Assistentes de Aluno, 02 Auxiliares de Orientação, 03 Vigias, 02 Auxiliares de Coordenação Pedagógica, 03 Copeiras/Merendeiras, 01 Auxiliar de Portaria, Número Total de Funcionários: 62

Quadro 4 – Dados complementares da escola

DADOS COMPLEMENTARES DA ESCOLA	
Dependência Administrativa	Estadual
Turnos de Funcionamento	Matutino, Vespertino e Noturno
Número de alunos do turno Matutino Ens Fun I	157
Número de alunos do turno Vespertino Ens	173

Fun II	
Número de alunos do turno Noturno Médio e EJA	109
Total de alunos	439

Fonte: Secretaria da escola, 2021.

Na organização do processo escolar, são destacadas as funções e atribuições do gestor, do segundo gestor, dos demais setores, funcionários administrativos, pedagógicos e recursos auxiliares, instituições auxiliares, bem como os direitos e deveres do corpo discente e o Regime disciplinar dos funcionários da escola. Essas funções e atribuições estão explicitadas no Regimento Unificado para as Escolas Indígenas do Sistema Estadual de Ensino, nos Arts. 16º ao 52º, as quais são aceitas e seguidas pela instituição de ensino e comunidade escolar.

A Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete segue as normatizações da Resolução CEE/RR n. 08, de 21 de novembro de 2006, e da Resolução 16/2012 do CEE/RR, que estabelece normas para a conversão total do Ensino Fundamental de 8 anos (oito séries) para 9 anos de duração, ofertando o total de 200 dias letivos. A estrutura curricular do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano) está de acordo com o Parecer n. 18/13 CEE/RR, de 25 de junho de 2013, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima.

O componente curricular Língua Indígena atua igual aos demais do currículo, com quatro horas semanais do 1º ao 9º, duas horas no Ensino Médio, respeitando a sua carga horária integral em sala de aula com aulas regulares. Já os componentes curriculares Prática de Projeto e Arte Indígena funcionam em horário oposto em duas sextas-feiras por mês com oficinas pedagógicas interdisciplinares. As oficinas pedagógicas funcionam entre gestão, coordenação pedagógica, docentes, pais e alunos, divididos em grupos, cada um abordando um tema que esteja alinhado à realidade local, escolhido entre os participantes. Das oficinas realizadas, destacam-se: artesanato, arco e flecha, pinturas, dança tradicional, remédio caseiro, horta, avicultura, leitura, produção textual, futsal etc. As áreas de conhecimentos do fundamental II estão divididas conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Matriz Curricular Ensino Fundamental de 9 anos para as Escolas Indígenas – 6º ao 9º ano

	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	CH/SEMANAL				CH/ANUAL				DIAS LETIVOS ANU-AIS
			6º	7º	8º	9º	6º	7º	8º	9º	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua portuguesa	04	04	04	04	160	160	160	160	
		Educação Física	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Arte Indígena	01	01	01	01	40	40	40	40	

	Ciências da Natureza e Matemática	Matemática	04	04	04	04	160	160	160	160	200
		Ciências	02	02	02	02	80	80	80	80	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Geografia	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Ensino Religioso	01	01	01	01	40	40	40	40	
Parte Diversifica-da	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Estrangeira Moderna	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Prática de Projetos	02	02	02	02	80	80	80	80	
		Língua Indígena	04	04	04	04	160	160	160	160	
		TOTAL	26	26	26	26	1.040	1.040	11.040	11.040	

Fonte: Secretaria da escola, 2021.

CH/SEMANAL= Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;

CH/ANUAL = É a multiplicação do módulo de 40 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, sendo igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;

TOTAL = É o somatório das aulas de cada disciplina;

BASE NACIONAL COMUM = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;

PARTE DIVERSIFICADA = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada no Projeto Político-Pedagógico;

Duração da hora-aula = 60 minutos

Os conteúdos de Arte Indígena, Ensino Religioso e Prática de Projeto não terão atribuição de notas nem caráter de reprovação;

Os conteúdos de Educação Física serão desenvolvidos sob forma de iniciação desportiva, sem atribuições de notas.

Quadro 6 – Alterações do Parecer CEE/RR n. 111/2007

Das alterações do Parecer CEE/RR N° 111/2007	
Áreas do Conhecimento	-
Disciplinas/Componentes	Arte Indígena, Prática de Projeto e Língua Indígena
Séries/Anos	6° ao 9° ano
Carga Horária Total	De 3.200 para 4.160

Fonte: Secretaria da escola, 2021.

Quadro 7 – Número de turmas por ano/série

N° de Turmas	Série/Ano	Etapa	Nível	Modali-dade
02	1° ano	Anos iniciais	Ens. Fundamental I	Regular
02	2° ano	Anos iniciais	Ens. Fundamental I	Regular

02	3º ano	Anos iniciais	Ens. Fundamental I	Regular
02	4º ano	Anos iniciais	Ens. Fundamental I	Regular
02	5º ano	Anos iniciais	Ens. Fundamental I	Regular
02	6º ano	Anos Finais	Ens. Fundamental II	Regular
02	7º ano	Anos Finais	Ens. Fundamental II	Regular
02	8º ano	Anos Finais	Ens. Fundamental II	Regular
02	9º ano	Anos Finais	Ens. Fundamental II	Regular
02	1ª série	-	Ens. Médio	Regular
01	2ª série	-	Ens. Médio	Regular
01	3ª série	-	Ens. Médio	Regular
01	6º/7º ano	2º segmento	Ens. Fundamental	EJA
01	8º/9º ano	2º segmento	Ens. Fundamental	EJA
01	1ª/2ª/3ª séries	3º segmento	Ens. Médio	EJA

Fonte: PPP da escola, 2021.

Depois de apresentarmos novamente o trabalho em reunião e ter uma conversa com a direção da escola, tivemos acesso aos nomes dos docentes, o que possibilitou maior aproximação com eles. Os docentes a serem entrevistados foram escolhidos por serem indígenas e atuarem no Ensino Fundamental II. Por meio de uma conversa, foram selecionados 07, de acordo com as necessidades da pesquisa. Para designar os docentes entrevistados, utilizamos um código (Entrevistado 1: E1, Entrevistado 2: E2). Os nomes dos docentes foram mudados com o intuito de se garantir o anonimato. A relação dos docentes, com nomes fictícios, é apresentada no Quadro 8.

Quadro 8 – Relação e características dos entrevistados – EEITLC

Entrevistados	Nome fictício	Disciplina ministrada	Tempo de atuação na educação indígena	Titulação	Tempo da entrevista (min.)
E1	Uva	Português	8 anos	Especialista	16
E2	Abacate	Matemática	15 anos	Especialista	31
E3	Pera	Ciências	15 anos	Especialista	20
E4	Goiaba	História	02 anos	Mestre/doutora Educação	17
E5	Banana	Geografia	10 anos	Mestre (Recursos Naturais)	17
E6	Limão	Lingua Macuxi	8 anos	Especialista	23

E7	Maça	Língua Wapichana	10 anos	Magistério	21
----	------	------------------	---------	------------	----

Fonte: Secretaria da escola, 2021.

4.3 O roteiro de entrevista

Buscamos adotar uma metodologia qualitativa/interpretativa, com o intuito de analisarmos os discursos dos docentes indígenas que atuam no Ensino Fundamental II da EEITLC e, assim, entendermos os saberes construídos na prática docente desenvolvidos pelos professores e o sentido que essa prática tem para eles. As pesquisas quali e quanti estão muito próximas. Conforme salienta Knechtel (2014, p. 106), a modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)”. Aqui interessa mais compreender a forma como o docente adquire saberes no cotidiano de sua prática docente e que lhes confere sentido.

De modo geral, pesquisas de abordagens qualitativas exigem a realização de entrevistas, longas e semiestruturadas. A opção que se fez por entrevistas gravadas deu-se ao fato de acreditar que, dessa forma, os entrevistados poderiam aprofundar mais suas falas, ficando livres para usar palavras do seu cotidiano, sem se limitarem ao rol de alternativas que um questionário fechado impõe, mesmo sabendo que, no caso da entrevista, existe maior dificuldade para o método de codificação das respostas, pois há uma interpretação subjetiva por parte do pesquisador.

De acordo com Teixeira (2003, p. 196), a codificação, por sua vez, é o processo pelo qual os dados brutos são transformados em símbolos que possam ser tabulados. O roteiro de entrevista foi escolhido por ter a capacidade de abranger de modo mais aprofundado e detalhado algumas inquietações do pesquisador.

Formulamos um roteiro de entrevista que se iniciou pela simplicidade das perguntas, sendo capaz de propiciar uma relação de confiança entre os sujeitos desse procedimento de estudo. O roteiro é composto por temas pertinentes ao objeto de pesquisa e foi aplicado a todos os docentes entrevistados de maneira igual, respeitando a hierarquia das perguntas, tendo o propósito de levar os entrevistados a responderem a questões relacionadas a sua prática docente, saberes indígenas e procedimentos utilizados ao longo de suas aulas. De maneira efetiva, somente interpretando a forma como os docentes atuam em seu cotidiano em sala de aula seria possível entender os sentidos que eles atribuem às suas próprias práticas.

Os principais temas e as principais questões do roteiro de entrevista são os seguintes:

- a) Atribuições do docente indígena acerca da prática docente (a intenção era entender as atribuições do docente numa escola indígena e como se dá a relação entre orientações oficiais e o que de fato ocorre na escola acerca das práticas docentes indígenas desenvolvidas pelos docentes);
- b) Atuação do docente indígena (o propósito foi compreender como os docentes indígenas organizavam suas aulas e de que modo os docentes do Ensino Fundamental II trabalham a educação diferenciada em suas respectivas áreas de conhecimento na EEITLC);
- c) Sobre a sua prática docente (para entender como os docentes costumavam realizar suas aulas no dia a dia em sala de aula no decorrer do ano);
- d) Desafios e perspectivas das práticas docentes indígenas (o intuito era identificar quais avanços/retrocessos e/ou dificuldades são mais comuns no processo de ensino na realização da educação diferenciada pelos docentes indígenas do Ensino Fundamental II);
- e) Recursos didáticos utilizados pelo docentes indígenas (de que forma usavam os recursos disponibilizados pela escola e quais suas estratégias para a aprendizagem do aluno etc.);
- f) Aplicação dos saberes indígenas em sala de aula (se usavam saberes populares em sua prática docente e se costumavam utilizar saberes indígenas em suas aulas e de que modo faziam isso etc.).

4.3.1 Organização das categorias de análise: desafios contemporâneos

Propusemos a construção das categorias de análise a partir de um roteiro de entrevistas com temas que chegassem a atender as necessidades do objeto em estudo sobre saberes construídos na prática docente de professores indígenas. O conjunto de perguntas das entrevistas está separado por blocos temáticos que, para facilitar a análise, estão distribuídos em categorias. Para a análise dos dados, as entrevistas foram categorizadas tomando-se como parâmetro principal os tipos de resposta mais recorrentes. Também foram levadas em consideração algumas respostas importantes, que poderiam apontar para um melhor entendimento das relações entre os saberes indígenas no decurso de sua prática de sala de aula.

As respostas dos docentes expõem algumas similaridades, por exemplo, quando se trata de avanços e dificuldades encontradas no desenvolver de sua prática docente contínua e sobre os saberes construídos na prática. No questionamento, poucos admitem necessariamente adotar uma prática docente tradicional. Desse modo, os próprios relatos dos docentes indicam pistas para a construção das unidades de análise.

4.3.2 Distribuição das unidades de análise

Quadro 9, roteiro de entrevista.

UNIDADE DE ANÁLISE	ROTEIRO DE ENTREVISTA
PERFIL DOCENTE INDÍGENA	<p>Pode nos dizer a sua etnia? É nascido e criado na comunidade? Mora na comunidade?</p> <p>Em quais turmas atua no momento?</p> <p>Quais disciplinas ministra?</p> <p>Pode nos dizer o seu tempo de atuação como docente indígena?</p> <p>Quando você começou a ensinar na EEITLC?</p> <p>Qual foi a forma de admissão nessa escola?</p> <p>Por que se tornou docente indígena?</p> <p>Para você o que significa ser docente indígena?</p>
FORMAÇÃO ACADÊMICA	<p>Qual a sua formação acadêmica?</p> <p>Sua formação é específica para trabalhar na educação escolar indígena?</p> <p>Quais os saberes voltados para a educação escolar indígena que você adquiriu na sua formação inicial e que você executa na escola?</p>
TIPO DE EDUCAÇÃO (FAMILIAR E COMUNITÁRIA)	<p>Que tipo de educação familiar você recebeu durante sua infância e adolescência? Foi voltada para a cultura indígena?</p> <p>Quanto à sua educação escolar, que tipo de educação você recebeu durante sua infância e adolescência?</p> <p>Estudou em escola indígena?</p>
PLANEJAMENTO	<p>Você conhece os documentos de referência para a atuação na educação escolar indígena, tais como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, PPP da escola, BNCC, documento curricular de Roraima etc.? Você utiliza como base alguns desses documentos citados no seu planejamento?</p> <p>Como você organiza seu planejamento?</p> <p>Participa do planejamento das aulas junto com os demais docentes com os quais trabalha? Se sim, como acontece?</p> <p>A coordenação da escola acompanha o planejamento dos docentes?</p> <p>A escola segue algum modelo padrão de planejamento?</p> <p>Como são suas aulas no cotidiano?</p> <p>Em relação ao plano de curso, se é adequado à realidade local e como são trabalhados os conteúdos para atender às especificidades dos indígenas?</p>

<p>FORMAÇÃO CONTINUADA/PROGRAMA DE CAPACITAÇÃO</p>	<p>A Secretaria de Estado da Educação de Roraima costuma ofertar programas de formação e capacitações específicas para a educação escolar indígena? Já participou de programas de capacitação voltados para a educação escolar indígena? A secretaria de educação oferece apoio para a formação continuada? Quais? Como você enxerga esse apoio? O docente é liberado para fazer novas formações? A comunidade e a escola dão apoio e suporte de que o docente precisa para estudar? Quais saberes são adquiridos na formação e capacitação dos docentes?</p>
<p>MINHA PRÁTICA DOCENTE</p>	<p>De que modo estão sendo implementadas as práticas docentes no cotidiano das aulas pelos professores indígenas? Estão de acordo com as orientações oficiais da secretaria de educação? Em sua prática docente, há momentos coletivos entre você e os demais profissionais da escola? Se sim, como são esses momentos? Como você avalia esses momentos?</p>
<p>DIÁLOGO COM A COMUNIDADE</p>	<p>Nas suas atividades pedagógicas, existe algum momento em que ocorre a participação da Comunidade Canaunim? Qual o envolvimento da comunidade com a escola? Quais saberes são adquiridos no convívio com a comunidade utilizados na sua prática docente?</p>
<p>IDENTIFICAÇÃO COM A COMUNIDADE/ESCOLA</p>	<p>Você se identifica com as regras e os princípios sociais e culturais da Comunidade Canaunim? Você se identifica com as regras e os princípios sociais e culturais da EEITLC?</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS</p>	<p>Ganhou algum material didático da escola para trabalhar em sala de aula? Recebeu livros para trabalhar na escola? Você utiliza? Se sim, quais são eles? De que forma trabalha o livro? Você pode descrever que recursos costuma utilizar? Quais estratégias você utiliza para a aprendizagem do seu aluno com dificuldade de aprendizado?</p>
<p>SABERES INDÍGENAS</p>	<p>Quais os locais na comunidade onde adquire saberes para atuar em sala? E quais são esses tipos de saberes? E fora da comunidade, quais os locais onde adquire esses saberes? E quais são esses tipos de saberes? Quais saberes, na sua prática docente, que você considera populares? Nas suas aulas, você costuma utilizar saberes indígenas? Se sim, como você costuma fazer isso? De que modo os docentes trabalham a educação diferenciada na EEITLC da Comunidade Canaunim?</p>

RELAÇÃO COM AS PRODUÇÕES INDÍGENAS	Você tem contato com produções indígenas, por exemplo, literatura, música, artes em geral etc.? Como costuma utilizá-las em sala de aula?
DOMÍNIO E USO DA LÍNGUA MATERNA	Você domina as línguas existentes na comunidade; Macuxi ou Wapichana? Se sim, você a utiliza em sala de aula? Em que momentos você a utiliza?
DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	Você tem algum aluno com dificuldade de aprendizagem? Quais são essas dificuldades? Quais seriam as possíveis causas? Como você tem trabalhado com esses alunos com dificuldade de aprendizagem? Como você realiza as atividades na sala de aula, levando em consideração que a escola tem alunos adiantados e outros com dificuldade de aprendizagem na mesma turma? Quais são as dificuldades que você encontra para atuar na escola indígena? O que você faz para superar essas dificuldades? A educação escolar indígena teve algum avanço? Teve algum retrocesso referente à educação escolar indígena?
EDUCAÇÃO DIFERENCIADA	De que modo você trabalha a educação diferenciada em sua respectiva área de conhecimento? O que você considera relevante na educação escolar indígena? A educação diferenciada implementada na escola vem contribuindo para a valorização da identidade dos povos Macuxi e Wapichana?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Com essas unidades de análise, buscamos compreender os sentidos que os docentes indígenas do Ensino Fundamental II atribuem à sua prática. As entrevistas foram realizadas tendo-se o cuidado de observar as várias reações e manifestações apresentadas pelos entrevistados.

Depois de organizadas em subcategorias, as respostas dos docentes entrevistados forneceram elementos suficientes para a unidade de análise. Importante salientar que o objetivo principal era entender como são pensadas e executadas as práticas docentes dos professores indígenas da EEITLC que atuam no Ensino Fundamental II. Como citado anteriormente, todos os entrevistados eram docentes indígenas de diversas áreas do conhecimento que atuavam Ensino Fundamental II. Todos tinham experiência docente na educação escolar indígena, não havendo diferença óbvia na prática deles em diferentes áreas. Ao longo do processo de entrevista, pudemos observar que todos os docentes demonstraram calmamente sua atuação no cotidiano da prática. Esse procedimento foi utilizado para questões, desde que fosse do interesse dos sujeitos da pesquisa. Cabe salientar que, às vezes, há contradições e carências em algumas

falas, respostas vagas e curtas, bem como a rapidez com que alguns terminaram de responder, evidenciando as dificuldades apresentadas pelo docente em sua prática docente.

As entrevistas foram realizadas de acordo com o roteiro abaixo com 14 unidades de análise, sendo: Perfil docente indígena, Formação acadêmica, Planejamento, Programa de capacitação/ Formação continuada, Minha prática docente, Diálogo com a comunidade, Identificação com a comunidade/escola, Recursos didáticos, Saberes indígenas, Relação com as produções indígenas, Domínio e uso da língua materna, Desafios e perspectivas da educação escolar indígena, e a Educação diferenciada.

Dentro dessas unidades temáticas as perguntas foram expandidas para um melhor entendimento, as perguntas foram feitas em forma de conversas para que o participante da entrevista se sentisse bem a vontade. O Quadro acima, apresenta o levantamento dessas categorias de análise utilizadas no processo de (re)construção de representações discursivas. Nesse quadro, é possível observar, por meio das respostas expostos, a recorrência dessas categorias de acordo com cada entrevistado.

Na tabela abaixo, podemos verificar a distribuição dos entrevistados por áreas do conhecimento.

Tabela 2 – Distribuição dos entrevistados segundo a área de atuação

Área de Atuação	Frequência	(%)
Geografia	1	14,28%
Matemática	1	14,28%
Português	1	14,28%
História	1	14,28%
Ciências	1	14,28%
Língua Macuxi	1	14,28%
Língua Wapichana	1	14,28%
Total	7	100,0%

Fonte: Levantamento de dados primários – Fevereiro - Junho. 2022.

Na Tabela 2, podemos observar que foram entrevistados docentes de diversas áreas do conhecimento: História, Geografia, Ciências, Português, Matemática, Língua Macuxi, Língua Wapichana, em um total de 7 entrevistados, dividido em 14,28% para todas as disciplinas.

Quanto ao gênero dos entrevistados, ainda que haja um percentual maior de docentes do

sexo feminino (71,44%) em relação ao sexo masculino (28,44%), não se nota diferenciação de posturas epistemológicas ou de práticas relacionadas ao gênero.

Tabela 3 – Distribuição dos entrevistados segundo o gênero

Gênero	Frequência	(%)
Masculino	2	28,56%
Feminino	5	71,44%
Total	7	100 %

Fonte: Levantamento de dados primários – Fevereiro - Junho 2022.

A seguir, são apresentados os núcleos temáticos em estudo. Depois de uma minuciosa leitura das respostas das entrevistas, foram construídos 14 núcleos temáticos, a fim de podermos entender melhor como são pensadas e executadas as práticas docentes dos professores indígenas da EEITLC que atuam no Ensino Fundamental II.

Tabela 4 – Núcleos temáticos citados pelos entrevistados

NÚCLEOS TEMÁTICOS	OCORRÊNCIA	(%)
Perfil docente indígena	7	-
Formação acadêmica	7	-
Tipo de educação (familiar e comunitária)	6	-
Planejamento	6	-
Programa de capacitação/ Formação continuada	5	-
Minha prática docente	7	-
Diálogo com a comunidade	5	-
Identificação com a comunidade/escola	4	-
Recursos didáticos	4	-
Saberes indígenas	3	-
Relação com as produções indígenas	4	-
Domínio e uso da língua materna	2	-
Desafios e perspectivas da educação escolar indígena	6	-
Educação diferenciada	4	-
Total de respostas	69	100,00

Fonte: Levantamento de dados primários – Março - Julho 2022.

a. Quando questionados sobre o perfil docente do professor indígena, todos os 07 (sete) participantes responderam, sendo 03 (três) da etnia Wapichna e 04 (quatro) da etnia Macuxi, mas apenas 02 (dois) são moradores da própria comunidade. Todos relataram que respeitam os princípios norteadores da educação escolar indígena, respeitando a cultura local, valorizando e fortalecendo as diferentes identidades, as práticas culturais e as línguas faladas existentes na

comunidade, desenvolvendo competências referenciadas em conhecimentos indígenas.

b. Formação acadêmica. Quanto ao tema Formação dos professores indígenas, 05 (cinco) docentes acreditam que a sua formação inicial não foi adequada para atuar na educação escolar indígena. Por outro lado, 02 (dois) docentes acreditam que sua formação inicial foi suficiente para fundamentar suas práticas docentes na educação escolar indígena, pois uma se formou pelo Insikiran, que é um estudo totalmente voltado para a educação escolar indígena, e outro pelo magistério indígena. Todos os docentes são formados e pós-graduados, com exceção de um que possui apenas magistério, porém está cursando Letras. Há docente indígena com doutorado e mestrado atuando na escola e alguns estudando e tentando vaga no mestrado.

c. Tipo de educação (familiar e comunitária). Quando questionados sobre essa temática, percebemos que todos os docentes já estudaram em escola indígena pelo menos em alguma parte de sua escolarização, tanto na infância como na adolescência, porém a educação familiar da maioria foi desenvolvida na cidade. A minoria teve boa parte de suas vivências em comunidade, onde, na visão deles, essa convivência em comunidade com os parentes trouxe uma bagagem muito grande para atuarem hoje na educação escolar indígena.

d. Quando questionados sobre seu Planejamento, os docentes de língua entrevistados relataram que fazem seu planejamento anual em conjunto com os demais docentes de língua, tendo sido observado que o planejamento executado por eles é bimestral. Os demais docentes fazem seu planejamento individual em período quinzenal, de acordo com o Plano Anual entregue pela SEED, adequando suas aulas à realidade local, pois os docentes consideram os conteúdos muito adiantados para a faixa etária dos alunos. A escola não possui um modelo de planejamento, cada um faz da maneira que acreditar ser melhor, porém foi observado que a coordenação da escola acompanha o planejamento.

e. Questionados sobre sua Prática docente, os 07 (sete) entrevistados responderam. As respostas foram variadas. Todos argumentaram que tentam alinhar sua prática de acordo com as orientações oficiais da Secretaria Estadual de Educação (SEED), sempre adequando as aulas à realidade local, preocupando-se com a aprendizagem do aluno. De modo geral, os docentes mencionaram ser importante ter os saberes tradicionais indígenas necessários para se desempenhar uma boa prática em sala de aula em uma escola indígena. Comentaram sobre a

relevância de usar novos instrumentos em sala de aula. Observamos que os docentes tentam acertar adequando o plano anual com a realidade local, reinventando-se em sala de aula. A maior dificuldade relatada por todos na realização das aulas é por ter um número muito grande de alunos não alfabetizados do 6º ao 9º e devido a uma série de fatores, como a falta de acompanhamento dos pais, más condições da sala de aula e falta de materiais didáticos; também foram observadas práticas ainda tradicionais por parte de alguns.

f. Quando questionados sobre Diálogo com a comunidade, os docentes relatam que somente é feito esse diálogo em reuniões escolares e em reuniões comunitárias que acontecem todo mês e na entrega de notas. Mesmo assim, os pais pouco acompanham a vida escolar dos seus filhos. Segundo os docentes, os pais relatam que não têm tempo de ir na escola, por estarem na roça trabalhando, que é uma das únicas formas de sustento da maioria das famílias, notando-se que grande parte dos pais atribui a responsabilidade da educação somente à escola. Alguns docentes criam estratégia para ter um maior contato no cotidiano com os pais dos alunos.

g. Quando questionados sobre o tema Programas de capacitação do docente, os entrevistados apresentaram várias queixas: pouco investimento por parte do Estado, pouca formação adequada para ministrar as aulas específicas para educação indígena, bem como poucos cursos voltados para a língua indígena, porém a escola oferece apoio em caso de o docente precisar se ausentar para qualquer tipo de capacitação, se ele deixar seu planejamento da aula.

h. Quanto à identificação com a comunidade/escola, todos os docentes relatam que se identificam com as normas da comunidade e da escola, pois, antes de os docentes começarem a lecionar na escola, eles passam por um processo de avaliação da comunidade e têm acesso ao regimento comunitário, que é uma lei organizada pela comunidade, na qual constam os direitos e deveres da educação escolar municipal e estadual e, posteriormente, o professor indígena assina um termo de compromisso na escola.

i. Quando perguntados sobre os materiais didáticos utilizados em sala, parte deles disse que trabalhava com materiais elaborados por eles mesmos, pesquisas na internet e material xerocado, porém a maioria dos entrevistados deixou respingar que não usava livros didáticos de sua disciplina. É importante esclarecer que as respostas demonstram interesse dos participantes em elaborar seu próprio material de acordo com as orientações oficiais que recebem.

j. Quanto ao saberes indígenas, percebemos que os docentes adquirem saberes dentro da comunidade com os mais velhos e através de reuniões comunitárias, reuniões na escola com os próprios alunos e com os demais colegas de trabalho docentes, bem como fora da comunidade, em instituições específicas de ensino indígena, assembleias e manifestações em prol da educação. Destacamos que todos os saberes adquiridos são feitos em intercâmbio em sala de aula com os alunos, sendo os docentes de língua que mais levam para sala de aula esses saberes.

k. Quando questionados sobre a relação com as produções indígenas, somente 03 (três) dos 07 (sete) entrevistados responderam que têm contato com as produções indígenas, notando-se que poucos tinham contato. Alguns disseram que tentavam trabalhar as produções indígenas, mas sentiam que havia pouco apoio por parte da escola. Verificamos também que somente os docentes de línguas indígenas tinham clareza sobre a importância de trabalhar as produções indígenas.

l. Em relação à questão domínio e uso da língua materna, percebemos que a maioria não fala a língua indígena e que somente a professora de língua Wapichana fala fluentemente. Observamos que pouquíssimos docentes sabem fazer a tradução do português para a língua indígena e que tanto os professores de língua Macuxi quanto os de Wapichana têm dificuldade para fazer a tradução.

m. Já em relação aos Desafios e perspectivas dos docentes indígenas que atuam do 6º ao 9º ano na Escola Estadual Indígena Luiz Cadete, todos os entrevistados reclamaram da estrutura da escola, da falta de material, de salas de aulas muito quentes no período da tarde por não ter sequer um ventilador, da falta de banheiros e bebedouros, de transporte escolar, da limpeza das salas etc. Um dos maiores desafios já enfrentados pelos docentes ocorreu durante a pandemia, para mandar atividades impressas para alunos que não sabem ler e também de atingir todos os alunos com as atividades. Na atualidade, o maior desafio diz respeito à leitura e à escrita dos alunos, pois muitos não sabem ler, de modo que o docente acaba atrasando o conteúdo por ter que se dedicar mais com esse aluno. As perspectivas dos docentes são que a autonomia seja de fato aplicada e que a escola tenha seu processo próprio de ensino.

n. Por fim, questionados sobre a Educação diferenciada, 06 (seis) entrevistados responderam que a autonomia das escolas indígenas encontra-se cada vez mais distante, uma vez que todos

os respondentes argumentaram que devem seguir o mesmo calendário das escolas das capitais e o mesmo conteúdo, sem diferenciar nada. Apesar de os docentes adequarem suas aulas à realidade local, as orientações oficiais estão cada vez mais exigentes quanto aos conteúdos, de modo que os docentes acreditam que deve haver um currículo voltado para as necessidades pedagógicas culturais e políticas, a fim de resgatar e revitalizar a identidade indígena.

4.4 Procedimentos de análises

No quadro abaixo, sistematizamos os indicadores e agrupamos as unidades de registro, observando a significação, para que, em seguida, sejam construídas as unidades de análise que serão trabalhadas na pesquisa.

Quadro 10 – Categorias e unidade temática

CATEGORIA	UNIDADE TEMÁTICA
SABERES DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado/ensino • Com demais docentes • Insikiran/CEFRR/centro regional • Observação/estudo/pesquisa
PRÁTICAS DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> • Educação contextualizada • Valorização dos saberes indígenas • Respeito às tradições indígenas
EDUCAÇÃO INDÍGENA/EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	<ul style="list-style-type: none"> • Língua materna/cultura • Identidade • Realidade da comunidade • Conhecimentos/tradicionais indígenas
EDUCAÇÃO DIFERENCIADA/ÁREA DE CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos dos docentes • Conhecimentos tradicionais • Ensino Fundamental II • Plano de curso adequado à realidade local

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

No caminho metodológico deste estudo, para a análise dos dados, escolhemos aderir às categorias temáticas, as quais foram agregadas pela ordem em temas e unidades de contexto. Essas informações pertinentes ao trabalho contribuíram para a interpretação de descobertas neste estudo a respeito dos saberes construídos no decurso da prática docente dos/as professores/as indígenas que atuam no Ensino Fundamental II da TI Canauanim, município do Cantá-RR.

Tratando do tema, Bardin (2011, p. 135) afirma ser “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado seguindo certos critérios relativos à teoria que servem de guia à leitura”. Dessa forma, o texto pode ser analisado a partir de recortes das unidades de contexto, com ideias centrais e enunciados que sejam portadores de sentidos.

4.4.1 Visão geral dos/as professores/as indígenas: espaços de fomentação e elaboração dos saberes para a prática dos docentes indígenas

Destacamos, nesse percurso, os espaços de organização dos docentes indígenas do estado de Roraima.

De pronto, esclareço: para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos (GOHN 2011, p. 333).

Os espaços dessas grandes reuniões são onde os docentes adquirem saberes através da assembleia extraordinária realizada pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), na comunidade Três Corações/Amajari-RR, que teve início em 02 de junho de 2022, quinta-feira, e se encerrou dia 04/06/2022, sábado, quando tivemos a oportunidade de participar enquanto pesquisador. Contou com a presença de representantes de todas as comunidades e funcionou como um espaço significativo, onde os indígenas trataram de temas relevantes para a sua organização, tais como educação escolar indígena, progressões dos docentes, concurso público específico e diferenciado, situação das escolas Yanomami, contratação de funcionários de apoio, construção de centros regionais, criação de secretaria adjunta, transporte escolar, merenda escolar de qualidade, situação atual das escolas indígenas em Roraima e votação para o novo presidente da OPIRR, entre outras reivindicações.

Por fim, outro espaço significativo do qual tivemos oportunidade de participar foi a marcha contra o marco temporal realizada na comunidade Taba Lascada. Foram três dias de reivindicações, mobilizações, caminhadas e danças e cantos como forma de protesto, onde se reuniram todos os docentes indígenas da região Serra da Lua. Esses espaços nos possibilitaram entender as várias formas de organizações próprias dos docentes indígenas em Roraima,

especificamente no campo educacional, em relação aos avanços e anseios. A metodologia utilizada aqui foi a vivência etnográfica, conforme mencionado no capítulo anterior, a qual possibilitou vivências com o nosso objeto de estudo, de modo que pudéssemos conhecer as particularidades que envolvem a temática em questão: Educação escolar indígena/docentes indígenas.

4.5 A construção dos saberes na prática docente dos professores indígenas do Ensino Fundamental II na TI Canaúanim

Na análise das falas dos sujeitos, optamos por trazer o recorte da fala de 02 (dois) de 07 (sete) dos docentes pesquisados, tendo em vista ilustrar a recorrência à ausência de formação, tanto inicial quanto continuada, requerida para atuar na educação escolar indígena, especificamente no Ensino Fundamental II. Eles asseguram que a construção dos saberes docentes é imprescindível para se trabalhar nessa modalidade de ensino e aconteceu a partir do cotidiano em sala de aula, no contato com os colegas de profissão e alunos e através de troca de experiências nos espaços de planejamento escolar, com os mais velhos da comunidade. Mencionaram ainda o CEFORR, que oferta cursos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima como espaços de formação da educação escolar indígena.

Uma das questões norteadoras das entrevistas buscou conhecer o modo como foram adquiridos os conhecimentos a serem trabalhados na educação indígena no Ensino Fundamental II. Vejamos os depoimentos abaixo.

Através de pesquisa e com os mais experientes adquirimos bastante conhecimento, porém enfrentamos uma barreira muito grande em nossa prática, pois muitos alunos da comunidade não sabem ler e isso dificulta muito a nossa prática docente (E6 Limão, 2022).

A maioria da minha experiência aprendi na prática no dia a dia e com os demais docentes mais experientes, o que acho bom dos docentes de língua é o planejamento coletivo que temos a oportunidade de dar nossas ideias e ouvir ideias maravilhosas de outros colegas. A gente aprende muito através de troca de experiências com os colegas e também com os alunos. E todos crescem juntos porque cada um sabe de alguma coisa e, quando não sabemos, vamos atrás dos mais experientes da comunidade, perguntamos então dos mais velhos da comunidade (E7 Maçã, 2022).

Considerando as falas, apesar de muitas lutas e conquistas sobre a formação do professor indígena, destacamos que somente o Insikiran fornece essa formação específica, assim constamos a ausência de formação para trabalhar especificamente na educação escolar indígena. A fala do docente ressalta que ainda existe uma lacuna no que tange à formação do docente

para atuar na educação indígena. “Essa é uma realidade não somente de Roraima, mas também de várias regiões do Brasil, visto que os professores também são influenciados pelos demais professores e pela vivência de ensino-aprendizagem que tem ao longo da vida” (TARGINO, (2014, p. 49).

Ao fazer referência aos saberes construídos na prática docente dos professores da EEITLC, percebemos que, a partir do contato desses docentes com seus alunos e também com outros docentes de outras disciplinas e de outras modalidades, vão construindo saberes que contribuem para melhorar suas atividades diárias, como destaca a docente a E7 Maçã (2022). Assim como Freire e Vygotsky, o professor ressalta a importância da formação no coletivo: “Muita coisa a gente aprende na prática no dia a dia e com os colegas que têm experiência, mais tempo na escola e mais tempo na profissão”. Esses saberes apontados pela professora dizem respeito aos saberes experienciais apresentados por Tardif. “O que caracteriza o saber da experiência ou ‘saber prático’ é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado” Tardif (1991, p. 218).

Para Tardif (2014, p. 53), “na construção dos saberes da prática docente, os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão”. Sendo assim, a maioria dos docentes da educação indígena tem experiências em sua bagagem no campo da educação escolar indígena e observa que determinadas metodologias que eram utilizadas em outras modalidades não servem para o público ao qual ensinam. É necessário ressignificar os conhecimentos, buscar metodologias e estratégias oriundas de sua formação inicial ou da experiência adquirida na carreira de docente para dar conta das especificidades exigidas nessa modalidade.

Nessa direção, Tardif (2014, p. 50) acrescenta que os saberes-experiências “fornecem aos professores/as certezas relativas ao seu contexto de trabalho em sua escola, de modo a facilitar a sua integração”. Por essa razão, as experiências adquiridas no espaço de trabalho escolar e na comunidade não podem ser desprezadas, pois, quando articuladas com a formação docente, facilitam a prática do docente. De posse do conhecimento da realidade através das experiências adquiridas no cotidiano, o/a professor/a é capaz de buscar estratégias para executar seu trabalho.

Nas últimas décadas, vem aumentando o número de estudos em diferentes instituições de pesquisa e universidades sobre a relação dos saberes docentes e a atuação e a formação profissional dos docentes”. Como afirma Monteiro (2007, p. 23), essa é uma linha de trabalho que se “volta para a atividade docente, buscando investigar os saberes envolvidos e mobilizados em sua realização e que, melhor conhecidos, podem contribuir para a sua qualificação através

da formação e do fortalecimento da identidade profissional”.

4.5.1 Dimensão pedagógica: dificuldades durante a pandemia

A escola atende alunos do Ensino Fundamental, Médio e EJA, bem como alunos das etnias Macuxi e Wapichana e não indígenas residentes na comunidade e suas adjacências: comunidades Campinho, Nova Morada, Enseada, Barro Vermelho, sítios e fazendas. A maioria das famílias dos alunos vive de suas produções agrícolas, de auxílios governamentais, de trabalhadores autônomos e alguns trabalham para empresas privadas.

Segundo Lander (2021), gestor da escola, no período de pandemia da Covid-19, houve muita dificuldade no ensino-aprendizagem. Ainda sobre as dificuldades enfrentadas pela escola durante a pandemia, relata:

Precisamos ter cautela nesse momento, vamos manter o distanciamento social e as aulas não presenciais é um ato de responsabilidade para proteger a vida dos nossos servidores e alunos. Nesse momento estima-se que os alunos estejam apresentando bastante dificuldades na aprendizagem, principalmente de leitura e escrita dos conhecimentos em geral, inclusive matemáticos. No entanto, enviaresmos esforços para superar tais dificuldades com estratégias e didáticas mais adequadas ao momento. Além de buscarmos recuperar o processo educacional a partir das aulas presenciais com a ampliação de atendimento nas aulas de reforços em horário oposto, a fim de cumprirmos nossa principal missão, que é a de educar.

Diante dessa circunstância, a educação escolar indígena sofre e teve aumentadas as suas dificuldades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar das dificuldades enfrentadas nesse momento de pandemia, a escola está imbuída da sua missão e não mede esforços para desempenhar um ensino de qualidade, tendo a missão de formar cidadão participativo, responsável e crítico, propiciando condições para que o educando se torne ativo no seu processo de aprendizagem, garantindo um ensino de qualidade, no qual se possibilita a construção dos saberes por meio da interação social, enfatizando o desenvolvimento de habilidades e competências em conformidade com o Referencial Curricular de Roraima e a Base Nacional Comum Curricular, incentivando a formação de valores e o fortalecimento da cultura e dos povos indígenas, nas áreas do conhecimento da parte diversificada do currículo, promovendo um ensino interdisciplinar/transdisciplinar .

O coordenador da escola, Nazareno (2021), relata que, além das dificuldades de os docentes se adaptarem ao ensino *on-line*, é complicado lidar com várias questões, pois na comunidade não há internet nem papel suficiente para imprimir todas as atividades para os alunos. “Tivemos que optar por uma atividade com duas laudas para cada disciplina, sendo que tem que ter a explicação e a atividade para o aluno resolver e estamos sem o transporte escolar

para levar as atividades para lugares de difícil acesso, é muito complicado lidar com as nossas próprias questões”, relata o coordenador. “Os docentes também tiveram medo da doença e muitos estão na idade de risco da doença. E muita gente perdeu familiares nesse momento”.

A escola enfrentou vários prejuízos, pois os docentes sofreram muito para se adaptar às aulas a distância. Muitos não tinham domínio das tecnologias digitais para realizar uma atividade para seus alunos e, conseqüentemente, não sabiam como elaborar uma atividade adequada para que seu aluno não sentisse dificuldade.

4.5.2 Apêndices: Respondendo os objetivos

As apêndices foram apresentados conforme os objetivos da pesquisa. Optamos por fazer um recorte de três falas, divididas em três blocos, conforme as entrevistas semiestruturadas individuais. A partir daí, as falas selecionadas foram organizadas de acordo com seu eixo temático e tema, respondendo nossos objetivos na intenção de facilitar a análise posterior dos dados.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Entender como são pensadas as práticas docentes dos professores do Ensino Fundamental II da EEITLC.	
DOCENTE	EIXO TEMÁTICO: MINHA PRÁTICA DOCENTE
E3 Pera	Procuro levar para a sala de aula sempre aquilo que é vivenciado em casa e no dia a dia dos alunos, e também a sabedoria e história dos mais velhos da comunidade, valorizando a cultura indígena alinhado sempre as aulas ao plano de curso. Como não temos materiais didáticos disponíveis, tiro muita coisa da internet, sem esquecer nosso contexto de educação escolar indígena. A gente relaciona ou ao menos tenta relacionar os costumes da forma científica e tradicional, levando o que foi ensinado na formação específica para a sala de aula, destaco também a troca de experiência do professor com aluno, eu particularmente aprendo muito com meus alunos, um dos exemplos e sobre os saberes populares, e também procuro aprender com os alunos falante, a língua materna. O que acho muito proveitoso, é o que se aprende nas reuniões, tanto dentro da comunidade, como fora, através de reivindicações, de lutas, e com os demais colegas de profissão, tento adequar para a realidade local, levando em conta que muitos dos nossos alunos do ensino fundamental II, não sabem ler.

OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar avanços/retrocessos e/ou dificuldades na realização da educação diferenciada pelos professores indígenas do 6º ao 9º ano da EEITLC.	
DOCENTE	EIXO TEMÁTICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
E4 Goiaba	<p>Um dos maiores desafios já enfrentados por nós professores indígenas durante o tempo que tenho de educação indígena foi a pandemia com as aulas remotas, imagina ai um aluno que tem pais analfabetos e que ele também não é alfabetizado, foi praticamente impossível a realização dessas atividades, sem ter o professor para ajudar, porém existem outras dificuldades uma delas que acho que influencia muito no ensino aprendizagem do aluno, é em relação a nossa estrutura física, e várias outros como a falta de material didático, falta de logística, excesso calor nas salas de aula por não ter se quer um ventilador, falta de banheiros, funcionários de limpeza, falta de transporte escolar etc. Falta o também o apoio e participação e colaboração dos pais quanto ao aluno. Para superar essa essas dificuldades, ministro a aula de forma mais sucinta e simples para que os alunos entendam. Trabalho também a alfabetização dos alunos dentro das minhas possibilidades, vivenciando o dia a dia deles e o seu contexto histórico. Estou há pouco tempo na educação indígena, porém percebi que os professores e colaboradores estão sempre empenhados na causa da educação escolar indígena, penso que a gente precise priorizar algumas coisas em nossas reivindicações e lutas nesse novo caminho e pensar uma nova expectativa, a pandemia mostrou que a gente precisa melhorar em vários aspectos.</p>

OBJETIVO ESPECÍFICO: Identificar avanços/retrocessos e/ou dificuldades na realização da educação diferenciada pelos professores indígenas do 6º ao 9º ano da EITLC.	
DOCENTE	EIXO TEMÁTICO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS
E5 Banana	Um dos maiores desafios já enfrentados por nós professores indígenas durante o tempo que tenho de educação indígena foi a pandemia, com as aulas remotas. Imagina aí um aluno que tem pais analfabetos e que ele também não é alfabetizado. Foi praticamente impossível a realização dessas atividades, sem ter o professor para ajudar, porém existem outras dificuldades, uma delas que acho que influencia muito no ensino-aprendizagem do aluno é em relação a nossa estrutura física, e várias outras como a falta de material didático, falta de logística, excesso calor nas salas de aula por não ter se quer um ventilador, falta de banheiros, funcionários de limpeza, falta de transporte escolar etc. Faltam também o apoio e a participação e colaboração dos pais quanto ao aluno. Para superar essas dificuldades, ministro a aula de forma mais sucinta e simples para que os alunos entendam. Trabalho também a alfabetização dos alunos dentro das minhas possibilidades, vivenciando o dia a dia deles e o seu contexto histórico. Estou há pouco tempo na educação indígena, porém percebi que os professores e colaboradores estão sempre empenhados na causa da educação escolar indígena. Penso que a gente precise priorizar algumas coisas em nossas reivindicações e lutas nesse novo caminho e pensar uma nova expectativa, a pandemia mostrou que a gente precisa melhorar em vários aspectos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao idealizarmos algumas considerações sobre o percurso que desempenhamos no decorrer da presente pesquisa com os/as professores/as indígenas do Ensino Fundamental II da TI-Canauanim, enfatizamos que, sem dúvidas, foi uma experiência única, repleta de vivências e histórias de um povo que, por muito tempo, vem resistindo às formas de autoritarismo impostas pelo sistema e mantendo vivas as suas práticas educativas, as quais são fortalecidas diariamente para serem transmitidas às novas gerações. Esse espírito de luta e resistência

representa os povos Macuxi e Wapichana, que são povos guerreiros que vivem nessa terra indígena.

Nossa inquietação com esse objeto surgiu por fazermos parte como professor indígena no quadro estadual de servidores públicos do município do Cantá, em Roraima, na TI-Canauanim, quando nos deparamos com a seguinte realidade educacional: muitos alunos chegam ao Ensino Fundamental-II sem saber ler e escrever e os/as professores/as não recebem suporte para trabalhar essas questões, sendo que alguns alunos devem ser alfabetizados primeiro em sua língua materna, Macuxi ou Wapichana. Porém, muitos docentes não sabem falar nenhum tipo de língua indígena, o que dificulta o ensino-aprendizagem dos alunos que são falantes.

Tais inquietações nos levaram a buscar estratégias e leituras que pudessem contribuir com nossa prática enquanto educador, e que a partir de Bardin, fez-se a análise das falas. No contato com outros docentes, percebemos que a ausência de suporte para atender às especificidades indígenas permeava também outras etapas de ensino e outros docentes de diversas disciplinas.

Tomamos como desafio investigar os docentes indígenas do Ensino Fundamental II, no intuito de compreendermos onde são adquiridos e construídos os saberes dos professores indígenas que atuam nessa etapa de ensino na TI-Canauanim. Nesse percurso, elegemos como objetivo geral: investigar os saberes construídos pelos docentes no decurso de sua prática pedagógica para atender às especificidades dos educandos do Ensino Fundamental-II da EEITLC. Os objetivos específicos são: evidenciar como se dá a relação entre as orientações oficiais e o que de fato ocorre na escola acerca das práticas docentes desenvolvidas pelos professores; identificar avanços/retrocessos e/ou dificuldades na realização da educação diferenciada pelos professores indígenas do 6º ao 9º ano da EEITLC; entender como são pensadas as práticas docentes dos professores do Ensino Fundamental II desse estabelecimento de ensino.

Nossa vivência e convivência na educação escolar indígena nos possibilitou levantar conceitos e saberes que nos levam a perceber que, aos poucos, os próprios indígenas vêm desconstruindo determinados conceitos errôneos e, na prática cotidiana, construindo saberes como forma de manter vivo aquilo que lhes é característico. Grande parte dessa conquista deve-se aos docentes indígenas, os quais, mesmo diante das dificuldades vivenciadas na história e no dia a dia, vêm se tornando protagonistas. A partir de iniciativas e práticas pedagógicas diferenciadas, buscam manter vivas a cultura e a tradição indígenas presentes na comunidade e

as línguas macuxi e wapichana, de modo que a escola seja esse espaço de construção e reconstrução de aprendizagens significativas.

Nesse trajeto, percebemos que os proessores indígenas do Ensino Fundamental II da Escola Luiz Cadete vêm construindo conhecimentos e saberes, frutos das experiências que foram sendo adquiridas na vivência da comunidade e na escola. Esses saberes são originários de vários espaços, os quais, ao longo de sua prática docente, o docente indígena foi construindo, seja por meio de sua formação inicial acadêmica, seja por meio da vivência na comunidade e na escola, seja na prática cotidiana com os demais profissionais da educação, com os mais velhos e nos espaços de que participam dentro e fora da comunidade.

Esses saberes se constituem em uma estrutura imposta pelo sistema de que o docente lança mão e vai utilizando a partir das necessidades, para adequá-los à sua realidade. Ao nos referirmos à educação escolar indígena, entendemos existir uma lacuna na formação e capacitação desses docentes. Mesmo possuindo experiência na docência, faltam-lhes formação para atuar do 6º ao 9º com alunos não alfabetizados, o que foi possível de ser comprovado na presente pesquisa, e conhecimentos específicos que julgamos pertinentes à formação do docente que atua ou que deseja atuar na modalidade. Sendo assim, é necessário que o docente busque e crie estratégias, metodologias e técnicas diferenciadas capazes de atender à especificidade desse público.

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de ensino ainda recente no cenário educacional. No estado, é fruto de lutas e mobilizações de movimentos indígenas que almejam uma educação diferenciada e de qualidade, contextualizada e que valorize e contemple os saberes das tradições e os conhecimentos indígenas do cotidiano, contribuindo, assim, para uma escola indígena viva e capaz de dialogar com outros saberes, estabelecendo um diálogo intercultural.

A Constituição Federal de 1988, documento legislativo mais importante do país, assegura os direitos sociais das populações tradicionais, afirmando a necessária educação de qualidade, enquanto outros documentos asseguram que há uma educação escolar indígena de qualidade que mantenha atributos particulares, sendo reconhecida a sua autonomia, com ensino intercultural e bilíngue, a sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, o uso de materiais adequados confeccionados pelos próprios docentes indígenas, um calendário próprio adaptado ao cotidiano, a elaboração de currículos diferenciados, a participação efetiva da comunidade através de reuniões na definição dos objetivos e rumos da escola e comunidade, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de

sua diversidade étnica.

Ao discutirmos os saberes construídos na prática docente de professores indígenas do Ensino Fundamental II na TI Canaúanim-RR, trazemos para a nossa pesquisa dados que consideramos importantes no que diz respeito à educação escolar indígena. Constatamos, a partir dos dados apresentados, que há um número expressivo de alunos não alfabetizados que atuam do 6º ao 9º e também verificamos que as orientações oficiais impostas pelo sistema dificultam a prática do docente indígena. Outro elemento que chamou a nossa atenção no percurso deste trabalho, por se tratar de uma escola indígena, é que a maioria dos docentes não domina a língua indígena, até mesmo os docentes de língua materna. A partir desses números, pontuados de modo geral, percebemos o quanto é oculta a contradição entre o que determinam as orientações oficiais e o que está posto para a realidade indígena.

A proposta de uma educação escolar diferenciada foi identificada quando os professores falavam dos avanços e retrocessos da educação escolar indígena. Percebemos na fala dos professores que, apesar dos direitos conquistados através de lutas, a realidade vista de perto é outra e que direitos são violados tanto na comunidade como na escola. Notamos que a escola perdeu totalmente sua autonomia e que ainda se torna diferenciada, pelo fato de ser bilíngue e por respeitar os valores das etnias presentes na comunidade Macuxi e Wapichana, por valorizar os saberes, suas histórias, conhecimento de seus costumes, crenças, seus conceitos e perfil político comunitário. Porém, fora isso, a escola é totalmente dependente da SEED-RR para tomar qualquer decisão, quebrando algumas tradições desse povo previstas em lei.

Em relação às dificuldades de implementação da proposta de educação diferenciada de qualidade, identificamos que a escola apresenta mais características que atendem interesses não indígenas do que interesses indígenas. Além disso, apresenta-se como uma proposta de escolarização indígena em forma mais funcional, baseada simplesmente no reconhecimento e no diálogo estabelecido entre os diversos saberes, e não na crítica. Apesar das dificuldades em nível estadual e nacional, os professores apresentaram propostas e estratégias que vêm sendo trabalhadas na escola e destacaram a possibilidade de concretizar e registrar suas ações por meio da aprovação de seu PPP em um plano que representa os propósitos políticos da comunidade e da escola. Como educação para a transformação social, as práticas relatadas pelos professores foram essencialmente críticas em sua postura cotidiana, embora ainda discretas, o que vem fortalecer ainda mais suas bases para garantir a autonomia.

Ao analisarmos os dados obtidos nas entrevistas, compreendemos, desde o início do trabalho, que as tendências interculturais estão efetivamente presentes na prática pedagógica

dos professores da EEITLC. A partir das considerações dos conceitos de concepção da escolarização para os povos indígenas, observamos que, para os professores, a educação indígena não pode ser dissociada da escolarização indígena, entendendo que o diálogo entre saberes científicos e saberes tradicionais são complementares e necessários. O contexto atual é identificado como um movimento de sobrevivência, reconhecimento e resistência. Desse modo, a educação indígena é a essência da resistência da comunidade e da preservação cultural. Já a escolarização indígena é a viabilização desse processo de reconhecimento de seus saberes e lutas associadas ao conhecimento científico necessário para sobreviver em um mundo avançado e dos ditos “brancos”.

Quanto à formação dos docentes indígenas para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental, apesar das lutas e conquistas, as formações iniciais e continuadas ainda são um grande problema. Faz-se necessária, de fato, uma escola baseada nos valores culturais indígenas, uma vez que ainda são pequenas as iniciativas nesse campo. Nessa perspectiva, é preciso haver políticas públicas, incentivo a formações específicas, fornecimento de materiais didáticos específicos para esse público, uma boa estrutura física e mais incentivos financeiros.

Ao citarmos os docentes da educação escolar indígena, destacamos que os saberes se constroem no cotidiano escolar e no seio da TI-Canauanim, onde brotam conhecimentos, valores e atitudes das práticas, tanto docentes como pedagógicas. Estas são construídas, adquiridas e utilizadas no cotidiano, com discentes, colegas de profissão e os mais velhos que ali residem.

Um dos saberes relevantes que apontamos é o conhecimento que é construído na prática cotidiana como parte do contato diário com os alunos na sala de aula e na escola. Nesse espaço, ao longo do percurso, o docente desenvolve habilidades e estratégias condizentes com as particularidades do público indígena da EEITLC do Ensino Fundamental II. Desse modo, encontra formas de ajudar os alunos a aprenderem no seu dia a dia com a prática docente. Ao pensarmos o espaço de construção de conhecimento dos docentes indígenas, identificamos os mais antigos como um elemento importante nesse processo de formação. Na cultura indígena da comunidade, são eles que mantêm a tradição oral por meio da qual alguns saberes ainda são passados dos mais velhos para os mais novos. Nesse aspecto, os docentes indígenas reconhecem os mais velhos como importantes no desenvolvimento da aprendizagem, considerando que existem conhecimentos sobre a cultura indígena que não são encontrados em lugar nenhum nem nas formações específicas indígenas. São conhecimentos próprios da tradição indígena, adquiridos por meio de vivências e práticas que constituem

princípios da educação indígena e se fazem recentes na educação escolar indígena, sendo de grande relevância para a prática docente.

Outro espaço de construção do saber é o Insikiran, pois é uma formação específica para atuar na educação indígena no Ensino Fundamental. Apesar de apenas alguns docentes da escola serem formados pelo Insikiran devido à dificuldade para conciliar estudo e trabalho, os docentes indígenas o reconhecem como um espaço muito importante na construção dos saberes. Isso ocorre porque alguns docentes que não tiveram acesso a essa formação específica em sua primeira graduação vão em busca de informações e conhecimentos junto aos que receberam tal formação. Nesse sentido, uma boa estratégia utilizada pelos docentes de línguas da EEITLC para promover troca de experiência é o planejamento escolar, espaço onde se partilham os conhecimentos, as pesquisas e as aulas no dia a dia e as reuniões tanto na comunidade quanto fora dela. É também espaço de construção de conhecimentos. Tais estratégias são elementos que fazem parte da educação escolar indígena, estando presentes na prática docente dos professores indígenas.

Referente a prática docente indígena e orientações oficiais, evidenciamos que estas são trabalhadas adequando-se à realidade local, utilizando situações do dia a dia e situações-problemas, procurando estabelecer uma conversa entre os conteúdos disciplinares e as situações do cotidiano do aluno. Ao usarem a contextualização na sala de aula, os docentes indígenas lançam mão de saberes pedagógicos que dizem respeito à habilidade de articular os conteúdos disciplinares com as situações diárias, bem como à escolha da metodologia, técnicas, estratégias e recursos apropriados que possam corresponder aos objetivos propostos.

Ao nos referirmos aos elementos constituintes da educação indígena presentes na educação escolar indígena e na prática docente dos professores indígenas das séries finais do Ensino Fundamental, apontamos alguns elementos que fazem parte desse procedimento: contextos, categorias, conversa, população e conhecimento.

A partir da nossa vivência etnográfica na escola, podemos afirmar que os docentes indígenas, no decorrer dos anos, vêm fortalecendo essa instituição através dos seus saberes e da valorização da cultura, traçando objetivos e estratégias que estejam mais próximos da realidade local. Uma das estratégias que vêm sendo adotadas nessa perspectiva diz respeito ao festejo intercultural, uma festa realizada pela escola na qual os docentes envolvem os alunos, fazem intercâmbio com outras escolas da região Serra da Lua, são abordados temas ligados à questão indígena e realizado todo um trabalho para fortalecer a cultura e a identidade indígena. Por fim, realiza-se uma feira cultural da comunidade, onde são vendidos produtos da cultura local,

momento em que os docentes aproveitam para envolver os alunos e abordar nas atividades temas ligados à interculturalidade. A escola possui um grupo de dança do parichara, de modo que em todos os eventos grandes os alunos fazem a abertura cantando, dançando e fazendo defumação do Maruai. É realizada também uma mostra cultural com todas as modalidades da escola envolvendo a participação de todos os alunos, com apresentação de atividades que foram desenvolvidas durante as aulas. Esses eventos realizados mostram a preocupação de uma escola que, apesar das dificuldades e imposições do sistema, tenta recuperar e manter viva a cultura preservando a identidade, por meio dos eventos realizados e práticas que buscam fortalecer a cultura e a identidade dos povos macuxi e wapichana.

Revelamos ainda que, para os docentes indígenas, os movimentos indígenas e as organizações indígenas conquistaram muitos avanços por meio de lutas por uma educação de qualidade. Uma das maiores conquistas recentes foi a realização do concurso específico para docentes indígenas do estado de Roraima, que durante a realização da pesquisa estava em processo e contemplou vários docentes como professores efetivos do estado, inclusive a maioria dos entrevistados e o pesquisador. Essas conquistas através de lutas e reivindicações são compreendidas como um espaço de construção de saberes, tendo em vista que o docente indígena também é um militante das causas indígenas.

Acreditamos que este trabalho gere outros que abordem questões referentes aos saberes dos docentes indígenas, um campo extenso que ainda necessita de investimentos e pesquisas, apesar de alguns estudos na área, haja vista ser esse um campo ainda pouco conhecido. Contudo, é crucial que se investigue, também, em que medida os cursos de licenciatura intercultural indígena têm preparado os docentes indígenas para trabalharem em suas comunidades e como os currículos, de fato, ouvem as necessidades educativas dessas minorias que frequentam as escolas indígenas, atrelados à necessidade de se considerar a percepção destes frente aos possíveis impactos dessas novas estratégias ou ausência destas para ao seu aprendizado.

Outra necessidade diz respeito a incentivar o resgate das línguas indígenas pelos mais novos, pois a TI Canauanim é muito próxima de Boa Vista, uma vez que nessa era da globalização nota-se que as crianças e jovens estão cada vez mais perdendo o interesse pela preservação de suas línguas maternas.

Pressupondo a possibilidade de dar continuação a este estudo e a algumas outras inquietações ligadas a este trabalho em um futuro doutorado, cogitamos discutir a importância da preservação da língua materna pelos docentes indígenas em seu processo de formação, tendo em vista que o compartilhamento de aprendizados, saberes e experiências que se inserem no

cotidiano da prática docente indígena deve ser analisado e considerado tanto pelas instituições de formações como pelos formadores dos professores indígenas e pelos grupos educacionais aos quais se integram, o que legitima o trabalho do docente indígena e contribui para uma educação de qualidade. No que tange a cursos de formação para a língua materna, trata-se de uma necessidade essencial que precisa ser assumida pelas instituições de ensino responsáveis pela formação dos docentes.

Concluimos que a construção do conhecimento na prática docente indígena no Ensino Fundamental II ajuda a desenvolver recomendações que incluam o conhecimento da prática docente na formação inicial e continuada para o planejamento de ações de apoio à formação supracitada. Para tanto, são necessárias políticas educacionais específicas para essa abordagem e, internamente, deve-se respeitar as peculiaridades do público em relação à educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Roberto Wagner do; BAIBICH-FARIA, Tânia M. As Trajetórias dos Estudantes Indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná. 2010. Trabalho apresentado no GT 21, Educação e Relações Étnico-Raciais. **Anais da 33 Reunião Científica da ANPED**. Caxambu. Outubro de 2010. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6218--Int.pdf> . Acesso em: 17 set. 2020.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da Prática Escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *In*: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe Publicações, p. 84-102, 2004.
- BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, Limites e Novas Perspectivas. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO, 36. **Anais...** Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt21_trabalhoencomendado_gersem.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS Juliana Schneider. História, Memória e Tradição na Educação Escolar Indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf. Acesso em: Agosto, 2021.
- BEZERRA, J. B.; HERKSEDEK, P. M.; BASTO, E. S. Os povos indígenas, as novas territorialidades e a redefinição do espaço local no estado de Roraima/Brasil. *In*: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS TERRITORIALES Y AMBIENTALES, 6., 2014. ISBN: 978-85-7506-232-6.
- BORGES, Maria Cecília *et al.* Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, 2011.
- BORGES, Wellington. **Povos indígenas brasileiros: a história de um povo esquecido**. Brasília: HTC, 2011.
- BRASIL. **II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI)**: documento referência / [elaborado pela] Comissão Organizadora Nacional – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Editora UFA, Brasília, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910.** Crêa o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jun. 1910. Seção 1. p. 4788.

BRASIL. **Decreto n. 26, de 04 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-9665-2-janeiro-2019-787572-publicacaooriginal-157191-pe.html>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar.** 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994, 24p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional. Vol. 2). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. **Parecer n. 14/99 do Conselho Nacional de Educação.** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. 14 de setembro de 1999. Brasília: CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial n. 559, de 16 de abril de 1991b.** Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília, DF: MEC, 17 abr. 1991b. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/F3D00005.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002355.pdf>. Acesso em: 23 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília, 1998.

CANEAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2016.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto G. Rompendo fronteiras curriculares: o multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 40-49, Jul./Dez.

2005. Disponível em:

<https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2005/vol5/no2/2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**.

Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002026.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 22, p. 14-24, 2003.

CEREZER, Eliane. Política educacional, colonização e a escola para os povos indígenas. *In*: SUDBRACK, E. M.; ZITROSKI, J. J. (org.). **Série Pesquisas em Ciências Humanas**.

Uri/Unisinos. Frederico Westphalen: URI, 2005. v. 3, p. 79-88.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização indígena, cultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 109-125, 2014.

CONEEI. **Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (CONEEI)**.

Luiziânia, GO, 16 a 20 de novembro de 2009. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

CORRÊA, Áurea Lúcia Melo Oliveira. **Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores (as) indígenas em Roraima**. 2019. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

FARIAS JÚNIOR, Nicácio; VIEIRA, Marina A. R. M. **Protocolo de Consulta dos povos indígenas da Região da Serra da Lua**. Boa Vista: Conselho Indígena de Roraima, 2019.

Disponível em: <http://direitosocioambiental.org/wp-content/uploads/2020/08/protocolo-de-consulta-povos-indigenas-serra-da-lua.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

FERNANDES, F. M. M. **Do parixara ao forró, do forró ao “parixara”**: uma trajetória musical. 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: Significado e Campo de (Investigação). *In*: MENDONÇA, Alice; BENTO, António V. (org.). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, 2008. p. 277-287.

FLEURI, Reinaldo. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Revista Educação & Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 331-334, maio/ago. 2006. Disponível em: Acesso em: 11 jun. 2020.

FLEURI, Reinaldo. **Educação & atualidade brasileira**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b.

FOLEGATTI, Carla Viviani Silveira. **Interculturalidade e prática docente Pataxó**. 2020. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Aimberê. **História e Geografia de Roraima**. 9. ed. rev. e ampl. Boa Vista: IAF, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 47, 2011.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em: 25 set. 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRIQUES, Ricardo *et al.* **Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Indígena Ressignificando a Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_cad3_ed_indi_div_esc.pdf. Acesso em: outubro de 2021.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

IBGE. **População Indígena do Estado de Roraima (Censo demográfico 2010)**. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf Acesso em: 9 maio de 2020.

IBGE. **Atlas Digital do Brasil (2016)**. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf Acesso em: 9 maio 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2012.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **O caso da demarcação da Raposa-Serra do Sol**. Disponível em: 12 ago. 2020.

KAHN, M.; AZEVEDO, M. O que está em jogo no desafio da escolarização indígena. *In: Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento*. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 57-86.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 85 p.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção n.º 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

_____. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 dez. 1973.

_____. **Resolução CEB n. 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, 1999.

LIMA, Fabiana Mendonça. **Diversidade cultural: as práticas pedagógicas de professores da educação infantil do povo Pitaguary**. 2019. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

LIMA, L. P. N. **“ILHADOS” Estratégias e feições territoriais Wapichana na Terra Indígena Manoá-Pium**. 2013. 155f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais, especialista em estudos comparados sobre as Américas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

LISBOA, J. F. **Acadêmicos indígenas em Roraima e a construção da interculturalidade indígena na universidade: entre a formação e a transformação**. 2017. 316f. Tese (Doutorado em Antropologia social) – Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Editorial da Coleção Educação para Todos. LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. Planejamento e Avaliação escolar: articulação e necessária determinação ideológica. *In: BORGES, Silva Abel. O diretor articulador do projeto da escola*. São Paulo: FDE, 1992. p. 58 Diretoria Técnica. (Série Ideias n. 15).

MAHER, T. M. **Ser Professor Sendo Índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, 1996. (inédita).

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Maristela Bortolon. **As culturas Indígenas e a Gestão das Escolas da Comunidade Guariba, RR: uma etnografia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – São Leopoldo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *In: Ciência & Saúde Coletiva*, v. 1, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 set. 2021.

MINDLIN, Betty. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 148-53, 2003.

Brasil, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2007.

MONGIANO, A. **Roraima entre profecia e martírio: testemunho de uma igreja entre índio nas lembranças de Dom Aldo Mongiano, missionário da consolata: Bispo de Roraima desde 1975 até 1996**. Tradução de padre Bruno Schizzerotto. Boa Vista: Diocese de Roraima, 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira. **Antropologia, interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**. Curitiba: Appris, 2017.

OLIVEIRA, Rafael da Silva (org.) **Roraima em Foco: pesquisas e apontamentos recentes**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 3, n. 2, p. 234-246, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

REPETTO, Maxim. A Educação Escolar Indígena em Roraima: o processo histórico e as demandas atuais por Ensino Médio. *In: OLIVEIRA, Rafael da Silva. Roraima em Foco: pesquisas e apontamentos recentes*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, M. **A importância do planejamento pedagógico**. 2012. Disponível em: acesso em: 15 fev. 2021.

RORAIMA. **Projeto Político-Pedagógico da EEITLC: uma construção coletiva**. Cantá, 2019.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal**

superior indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amanbai, MS (2003-2006). 2010. 107f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2010.

SANTILLI, P. J. B. **Pemongon Patá: território Macuxi, rotas de conflito**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SANTILLI, P. J. B. Ocupação territorial Macuxi: aspectos históricos e políticos. *In*: BARBOSA, R. I.; FERREIRA, E. J. G.; CASTELLÓN, E. G. (org.). **Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima**. Manaus, INPA, 1997. p. 49-64.

SANTOS, A. J. **Roraima: história geral**. Boa Vista: UFRR, 2010.

SANTOS, M. T.; REPETTO, M. Educação escolar indígena: uma reflexão a partir da experiência na Escola Estadual Indígena Adolfo Ramiro Levi, Terra indígena Serra da Moça, Boa Vista/RR. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/racs.v5.64451. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/64451>. Acesso em: 9 set. 2022.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O Ensino Jesuítico no Período Colonial Brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11. Acesso em: 15 set. 2021.

SILVA, Aracy Lopes. Prefácio. *In*: CAPACLA, Marta Valéria. **O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995)**. Brasília/São Paulo: MEC/MARI-USP, 1995. p. 9-12. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002026.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

SILVA, Maria Alda Tranquelino. **Saberes docentes construídos na prática pedagógica de professores da EJA Indígena Potiguar na Baía da Traição – PB**. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SILVA, Maria da Penha. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docentes em Pesqueira – PE**. 2015. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, Ano 2010. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_escrita.php?strSecao=input0. Acesso em: Março 2022.

SIQUEIRA, Fabiano Guilherme Ribeiro; RUCKSTADTER, Flávio M. M. Os Jesuítas e a Educação dos Índios nas Cartas de Manoel da Nóbrega (1517-1570). *In*: JORNADA DO

HISTEDBR, 12. / SEMINÁRIO DE DEZEMBRO DO HISTEDBR-MA, 10. **Anais...** Universidade Estadual do Maranhão, 2014.

SOUZA, Jomária Dória. **professores indígenas maxakali e a prática em suas aldeias: mudanças e entraves**. 2013. 117 f. Dissertação (Mestrado profissional) – Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, E. B. A Análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento Em Questão**, v. 1, n. 2, p. 177–201, 2011.

TERRAS INDÍGENAS DO BRASIL. **Terra Indígena Canaúanim**. 2021. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3638>. Acesso em: 15 set. 2021.

VASCONCELLOS, Celso. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico Ladermos Libertad-1**. 7. ed. Libertad. São Paulo, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In*: Veiga Ilma Passos A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, p.112. 1995.

VERNANT, Jean-Pierre. Aspectos míticos da memória e do tempo. *In*:_____. **Mito e pensamento entre os gregos**. Tradução de Haiganuch Sarian. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 133-166.

ANEXOS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
(Conforme Resolução n. 466/2012 do CNS | Resolução n. 510/2016)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do Projeto de Pesquisa sob o título “**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA COMUNIDADE CANAUANIM-RR**”. Pesquisador Claudinero Reis de Lima, orientado pelo Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas por você e pelo pesquisador, onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

1. OBJETIVO

ANALISAR AS PRÁTICAS DOCENTES DOS DOCENTES INDÍGENAS QUE ATUAM DO 6º AO 9º ANO DA ESCOLA INDÍGENA TUXAUA LUIZ CADETE, COMUNIDADE CANAUANIM, MUNICÍPIO DO CANTÁ-RR.

2. TAREFA

Responder um roteiro de entrevista. Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A entrevista será individual e realizada no próprio local de trabalho ou em outro local, se assim o preferir.

3. RISCOS

Os riscos por participar são mínimos. É possível que você sinta cansaço durante as repostas da entrevista, você poderá se sentir desconfortável com algumas questões que se sinta incomodado por ser avaliado ou expor opiniões pessoais, se isso acontecer, o/a Sr./a. poderá passar a pergunta, não havendo necessidade de respondê-la, ou desistir da participação, sem qualquer penalidade. Seus dados serão mantidos sob sigilo, de modo que informações que permitam identificá-lo não serão necessárias para as análises de dados que realizaremos e que todos os procedimentos serão conduzidos por pesquisadores preparados para auxiliá-lo diante de dificuldades e incômodos que possam surgir. Em caso de encerramento das entrevistas por qualquer fator, o pesquisador irá orientá-lo e encaminhá-lo para profissionais especialistas e serviços disponíveis, se necessário, visando o bem-estar de todos os participantes.

4. AUTORIZAÇÃO

Solicito sua autorização para gravação em áudio das entrevistas. As gravações realizadas durante a entrevista semiestruturada serão transcritas pelo pesquisador e por mais um profissional experiente nessa ação, garantindo que se mantenha o mais fidedigno possível. Depois de transcrita, será apresentada aos participantes para validação das informações. A transcrição das gravações feitas nos encontros será realizada na íntegra pelo pesquisador. Essas transcrições serão comparadas para verificar a concordância entre eles, garantindo a fidelidade à gravação.

5. DESPESAS

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta. Você receberá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

6. BENEFÍCIOS

A participação nessa pesquisa auxiliará a compreender os desafios e perspectivas das práticas docentes indígenas que atuam de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II da EEITLC, TI Canauanim, Cantá-RR. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação escolar indígena, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola.

7. USO DOS DADOS

Os resultados e conclusões obtidos na pesquisa poderão ser publicados em forma de capítulo de livro ou artigo e apresentados em eventos científicos. Todas as informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas letras, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

PARA PARTICIPAR

Para participar desta pesquisa você precisa manifestar a sua concordância com os

termos apresentados, marcando na opção “Concordo em participar”. Caso contrário, se não quiser participar, você pode apenas marcar a opção “Discordo em participar”. Caso aceite participar, a entrevista será realizada na intuição pesquisada com duração de no máximo de 01 (uma) hora, não sendo invasiva.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFRR que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade federal de Roraima, localizado no prédio da reitoria **Endereço:** Av. Cap. Ene Garcez, n. 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR., **Bairro:** Aeroporto **CEP:** 69.310-000 **UF:RR** **Município:** Boa Vista **Telefone:** (95) 3621-3112 **fax:** (95) 3621-3612 **e-mail:** coep@ufr.br Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as normas e diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovadas pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. **Endereço:** SRTVN - Via W 5 Norte - Edifício PO700 - Quadra 701, Lote D - 3º andar - Asa Norte, CEP 70750 -521, Brasília (DF); **Telefone:** (61) 3315-5877. **E-mail:** conep@saude.gov.br. **Horário de atendimento:** 09h às 18h. **Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):**

Pesquisador Responsável: Claudinero Reis de Lima **Endereço:** Rua Nivaldo da Conceição Gutierrez, Nº 351, **Bairro:** Pintolândia **CEP:**69316-740 **Contato telefônico:** (95) 991379837 **E-mail:** claudyo.reys@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que, voluntariamente: () Concordo em participar () Discordo em participar

Cantá/RR, _____ de _____ de 2022.

Claudinero Reis de Lima Pesquisador
Responsável

Assinatura do Participante da
Pesquisa



REGIÃO SERRA DA LUA
TERRA INDÍGENA CANAUANIM - CANTÁ RORAIMA

Carta de autorização da Comunidade Canauanim

Eu, Patrício da Silva Cadete, Tuxaua da comunidade Canauanim, Município do Cantá-RR, declaro estar informado da metodologia que será desenvolvida na pesquisa intitulada “**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA COMUNIDADE CANAUANIM-RR**”. A pesquisa será desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, sob responsabilidade do Mestrando Claudinero Reis de Lima, orientado pelo Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, com o objetivo de entender as práticas docentes de uma escola indígena, no âmbito da comunidade e de como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do 6º ao 9º ano, através da percepção dos próprios docentes, que visa contribuir para entender quais os saberes do docente indígena modalidade de educação escolar indígena do fundamental II. Ciente de que a pesquisa será realizada conforme os princípios da ética em pesquisa de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16, que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ao mesmo tempo, respeitando as normas da TI Canauanim. E que esta comunidade tem condições para o desenvolvimento do projeto, autorizo sua execução.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Tuxaua da comunidade Canauanim

Canauanim/Cantá-RR 2021

ANUÊNCIA

**Ao Responsável pela Escola,
Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete.**

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “**A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES INDÍGENAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA COMUNIDADE CANAUANIM-RR**”. A pesquisa será desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, sob responsabilidade do Mestrando Claudinero Reis de Lima, orientado pelo Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, com o objetivo de entender as práticas docentes de uma escola indígena, no âmbito da comunidade e de como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do 6º ao 9º ano, através da percepção dos próprios docentes, que visa contribuir para entender qual o papel do docente atuante na modalidade de educação escolar indígena, tendo como princípio norteador do seu trabalho o fortalecimento e a valorização das diferentes identidades indígenas. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16, que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome da instituição citada anteriormente possa constar no relatório final para futuras publicações científicas. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Estamos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cantá-RR, _____ de _____ de 2021.

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Claudinero Reis de Lima
Pesquisador Responsável

Responsável pela escola
Gestor(a) /Secretário (a) Escolar

Quadro 11– Questões e respostas dos entrevistados. Entrevistado 1.

Nº	Eixos temático	Perguntas
1º	PERFIL	<p>Nome: Amélia Lima Idade: 28 Sexo: Fem Etnia: Wapichana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nascido e criado na comunidade? Não, em George town • Mora na comunidade? Sim • Quais turmas atua no momento? 6º ao 9º ano, todas as turmas • Quais disciplinas ministra? Língua indígena Wapichana
2º	TEMPO DE EXPERIÊNCIA E FORMA DE ADMISSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Pode nos dizer o seu Tempo de atuação como docente/a indígena? 7 anos • Quando você começou a ensinar na ESCOLA EEITLC ? Março de 2015 • Qual foi a forma de admissão nessa escola? Processo seletivo • Por que se tornou docente/a indígena? Única oportunidade que surgiu na comunidade, não é uma área que quis, porém vejo como uma oportunidade
3º	FORMAÇÃO ACADÊMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua formação acadêmica: magistério e superior incompleto em Letras • Sua formação é específica para trabalhar na educação escolar indígena? Não, o meu magistério foi específico para trabalhar em escolas indígenas. • Quais os saberes voltados para a educação escolar indígena que você adquiriu na sua formação inicial que você executa na escola? Nenhum, pois não tive
4º	TIPO DE EDUCAÇÃO (FAMILIAR E COMUNITÁRIA)	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de educação familiar você recebeu durante sua infância e adolescência? Dentro da cultura indígena foi com minha avó <p>Foi voltada para a cultura indígena? Sim, pois minha mãe sempre valorizou a cultura, e isso influenciou muito na minha infância e adolescência familiar, foi quando aprendi a falar língua wapichana e inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quanto à sua educação escolar, que tipo de educação você recebeu durante sua infância e adolescência? Desde 2002 estudei em Lethen a partir dos 6 anos vim para o Brasil, direto para a comunidade, foi quando comecei a estudar em escola indígena
5º	ATUAÇÃO COMO DOCENTE INDÍGENA/PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Você conhece os documentos de referência para a atuação na educação escolar indígena, tais como Referencial curricular nacional para as escolas indígenas, Diretrizes curriculares

		<p>nacionais para a educação escolar indígena, PPP da escola, BNCC, documento curricular de Roraima? Conheço todos mas não uso, nem a BNCC, pois a mesma e esses outros documentos não contemplam a língua Wapichana</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você o utiliza ao planejar? Utiliza como base alguns desses documentos citados? Não, nenhum • Como você organiza seu planejamento, diário, quinzenal, mensal, semestral? Todos nós docentes de língua organizamos semestralmente nosso planejamento • Participa do planejamento das aulas junto com os demais professores com os quais trabalha? Como acontece? Sim, nosso planejamento é diferente dos professores titulares da sala, sempre fazemos nosso plano em conjunto com os demais docentes de língua • A coordenação da escola acompanha o planejamento dos docentes? Sim, temos um coordenador específico para línguas • A escola segue algum modelo padrão? Não, ficamos bem à vontade para planejar • Como são suas aulas no cotidiano? 2 horas por turma dividida em níveis, temos o nível básico, intermediário e o avançado • Em relação ao plano de curso, se é adequado como são trabalhados os conteúdos para atender às especificidades dos indígenas? Não, a secretaria de educação não tem um plano de curso para nós, vem um modelo do centro regional, feito por todos os professores de todas as regiões
6º	DOMÍNIO E USO DA LÍNGUA MATERNA	<ul style="list-style-type: none"> • Você domina a língua Macuxi ou Wapichana? Sim, e inglês também • Se sim, você a utiliza em sala de aula? Sim • Em que momentos você a utiliza? Em todos os momentos das aulas em conjunto com outros professores
7º	DIÁLOGO COM A COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Nas suas atividades pedagógicas, existe algum momento em que ocorre a participação da Comunidade Canauanim? Não, pelo menos esse ano não teve • Qual o envolvimento da comunidade com a escola? Não tem, pouca participação dos pais na escola
8º	IDENTIFICAÇÃO COM A COMUNIDADE/ESCOLA	<p>Você se identifica com as regras e os princípios sociais e culturais da Comunidade Canauanim? Sim, porém não concordo com alguns, pois a maioria da comunidade não cumpre o que tá no regimento</p> <ul style="list-style-type: none"> • Você se identifica com as regras e os princípios sociais e culturais da EEITLC? <p>Sim, algumas coisas, pois a escola tenta manter a cultura, de modo geral Macuxi e Wapichana</p>

9º	FORMAÇÃO CONTINUADA CAPACITAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A Secretaria de Estado da Educação de Roraima costuma ofertar programas de formação e capacitações específicas para a educação escolar indígena? Algumas vezes pela CEFORR, mas não específico para a educação escolar indígena • Já participou de programas de capacitação voltados para a educação escolar indígena? Já sim, algumas vezes, porém para outra área de atuação • A secretaria de educação oferece apoio para a formação continuada? Sim, até o presente momento, sim • Como você enxerga esse apoio? Muito bom • O docente é liberado para fazer novas formações? Sim, a escola sempre deu total apoio para qualquer um docente da escola • A comunidade e a escola dão apoio e suporte que o docente precisa para estudar? Sim, se o docente se planejar, tem todo apoio, e a comunidade entende que o docente precisa dessa formação para se qualificar cada vez mais
10º	MATERIAIS DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ganhou algum material didático da escola para trabalhar em sala de aula? Não • Recebeu livros para trabalhar na escola? Se sim, quais deles você utiliza? De que forma trabalha o livro? Não, não tem material específico pra língua indígena • Quais os materiais didáticos você usa em sala de aula? Xerox, apostilas e matérias produzidos nos encontros no centro regional • Quais estratégias você utiliza para a aprendizagem o seu aluno? Trabalho mais com diálogo e imagem, fazendo desenho e colocando seu significado na língua, é complicado, pois muitos não sabem ler
11º	RELAÇÃO COM AS PRODUÇÕES INDÍGENAS	<ul style="list-style-type: none"> • Você tem contato com produções indígenas, por exemplo, literatura, música, artes em geral etc.? Sim, músicas wapichanas e artesanato • Você costuma utilizá-las em sala de aula? Sim, inclusive fiz um projeto em sala sobre a fibra do buriti para artesanato • Como você costuma fazer isso? Através de vídeos e ensinando na prática em relação ao artesanato
12º	APLICAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS NAS AULAS	<ul style="list-style-type: none"> • Quais saberes, na sua prática docente, que você considera popular? Histórias da comunidade e dos mais velhos • Nas suas aulas, você costuma utilizar saberes indígenas? Sim, músicas wapichanas

		<ul style="list-style-type: none"> • Se sim, como você costuma fazer isso? Através das músicas roda e dança do Parichara • De que modo os docentes trabalham a educação diferenciada na EEITLC, da comunidade Canauanim? No meu ponto de vista, não trabalhamos muito, eu vejo que a escola foge dessa característica indígena, muita coisa é imposta pela secretaria e temos que fazer e não dão suporte nenhum, ao meu ver, o próprio prédio da escola já tira a estrutura de uma escola diferenciada
13º	DESAFIOS E PERSPECTIVAS	<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as dificuldades que você encontra para atuar na escola indígena? O apoio do material didático o docente tira do próprio bolso para fazer seu material • O que você faz para superar essas dificuldades? Compro e produzo o meu próprio material para dar as aulas • A educação escolar indígena teve algum avanço? Sim, a internet, as tecnologias e as formações superiores • Teve algum retrocesso referente à educação escolar indígena? Somente a pandemia, pois os alunos não tinham o acompanhamento dos pais e muitos não recebiam as atividades em suas casas
14º	PRÁTICAS DOCENTES INDÍGENAS	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo estão sendo implementadas as práticas docentes no cotidiano das aulas, pelos professores indígenas, se estão de acordo com as orientações oficiais da secretaria de educação? Não, nem vêm de lá as orientações, acho que a secretaria deveria valorizar mais a questão das línguas indígenas, pois o seu plano anual que é disponível para as escolas não contempla as línguas • Em sua prática docente, há momentos coletivos entre você e os demais profissionais da escola? Sim, inclusive damos aulas juntos • Se sim, como você avalia esses momentos? Muito bom, pois um ajuda o outro • Como são esses momentos? Um docente vai fazendo a leitura e o outro acompanha o aluno
	ENSINO-APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Você tem algum aluno com dificuldade de aprendizagem? Sim, tenho muitos • Quais são essas dificuldades? Leitura e escrita, tanto no português quanto na língua materna • Quais seriam as possíveis causas? Falta de interesse dos alunos e dos pais

		<ul style="list-style-type: none"> • Como você tem trabalhado com esses alunos com dificuldade de aprendizagem? Trabalho através da música para incentivar ele na escrita, pois a gente canta e depois escreve e faz a tradução da língua para o português • Como você realiza as atividades na sala de aula com os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem? Cada série um plano 6 e 7 um plano 8 e 9 um plano cada um conforme seu nível
16º	<p align="center">EDUCAÇÃO DIFERENCIADA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo você trabalha a educação diferenciada em sua respectiva área de conhecimento? Com músicas, danças, desenhos • O que você considera relevante na educação escolar indígena? Os avanços e a valorização dos docentes de línguas nas comunidades • A educação diferenciada implementada na escola vem contribuindo para a valorização da identidade dos povos Macuxi e Wapichana? Sim, pois o ensino da língua contribui muito para essa valorização da cultura

Quadro 12– Questões e respostas dos entrevistados. Entrevistado 2.

Nº	Eixos temático	Perguntas
1º	PERFIL	<p>Nome: Tadeu de Souza Menezes Idade: 42 anos Sexo: Masculino Etnia: Macuxi</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nascido e criado na comunidade? Não • Mora na comunidade? Não • Quais turmas atua no momento? 6º A e B, 9º A e B, 7º A e 8º A • Quais disciplinas ministra? Geografia
2º	TEMPO DE EXPERIÊNCIA E FORMA DE ADMISSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Pode nos dizer o seu Tempo de atuação como docente/a indígena? 2 anos • Quando você começou a ensinar na EEITLC? Março de 2021 • Qual foi a forma de admissão nessa escola? Processo seletivo • Por que se tornou docente/a indígena? Sempre foi um sonho, desde criança em minha comunidade sempre tive essa vontade de ensinar as crianças da comunidade
3º	FORMAÇÃO ACADÊMICA	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua formação acadêmica? História e Geografia, pós-graduado em Geografia, mestrado em Educação e cursando doutorado em Ciências Naturais. • Sua formação é específica para trabalhar na educação escolar indígena? Não, estudei em uma faculdade particular, é uma formação para atuar totalmente fora da realidade indígena • Quais os saberes voltados para a educação escolar indígena que você adquiriu na sua formação inicial que você executa na escola? Não teve, minha graduação foi voltada para a minha graduação específica em Geografia.
4º	TIPO DE EDUCAÇÃO (FAMILIAR E COMUNITÁRIA)	<ul style="list-style-type: none"> • Que tipo de educação familiar você recebeu durante sua infância e adolescência? Foi voltada para a cultura indígena? Sim, pois minha mãe sempre valorizou a cultura, e isso influenciou muito na minha infância e adolescência familiar. • Quanto à sua educação escolar, que tipo de educação você recebeu durante sua infância e adolescência? Tive vivência com minha mãe em escolas indígenas na infância, pois ela era professora e tive uma boa prática na adolescência, pois sempre estudei em escolas indígenas, sempre mantendo contato com os demais indígenas e a nossa cultura

5°	PLANEJAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Você conhece os documentos de referência para a atuação na educação escolar indígena, tais como Referencial curricular nacional para as escolas indígenas, Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena, PPP da escola, BNCC, documento curricular de Roraima? Sim, tenho conhecimento • Você o utiliza ao planejar? Utiliza como base alguns desses documentos citados? Sim, utilizo mais a BNCC para fazer o planejamento anual • Como você organiza seu planejamento, diário, quinzenal, mensal, semestral? Quinzenal, de acordo com a instrução da escola. • Participa do planejamento das aulas junto com os demais docentes com os quais trabalha? Como acontece? Não, normalmente cada um faz o seu • A coordenação da escola acompanha o planejamento dos docentes? Sim, a coordenação orienta e acompanha • A escola segue algum modelo padrão? Não, só é repassado para os professores fazerem, porém o professor tem autonomia pra fazer do seu jeito • Como são suas aulas no cotidiano? Tempo, duração quantas aulas por semana? 2 horas em cada turma, por semana, totalizando 20 horas semanais no geral • Em relação ao plano de curso, se é adequado como são trabalhados os conteúdos para atender às especificidades dos indígenas? Sim, eles mandam um modelo que seria viável, porém é ajustado de acordo com a realidade da nossa escola e dos nossos alunos
6°	DOMÍNIO E USO DA LÍNGUA MATERNA	<ul style="list-style-type: none"> • Você domina a língua Macuxi ou Wapichana? Não domino, entendo pouco, porém incentivo os alunos a falarem • Se sim, você a utiliza em sala de aula? • Em que momentos você a utiliza?
7°	DIÁLOGO COM A COMUNIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • Nas suas atividades pedagógicas, existe algum momento em que ocorre a participação da Comunidade Canauanim? Não efetivamente, só tenho contato com a comunidade em reuniões comunitárias • Qual o envolvimento da comunidade com a escola? Existe um distanciamento da grande maioria, alguns pais vêm até a escola saber da situação escolar do aluno, a escola interage com a família através de visitas, sendo uma forma de atender os pais que não aparecem na escola

8º	IDENTIFICAÇÃO COM A COMUNIDADE/ESCOLA	<ul style="list-style-type: none"> • Você se identifica com as regras e os princípios sociais e culturais da Comunidade Canauanim? Sim, me identifico com a realidade, tanto que acabei me adequando aos costumes da comunidade e não pretendo sair da comunidade • Você se identifica com as regras e os princípios sociais e culturais da EEITLC? Sim, cumpro com os horários, reuniões dentro e fora da comunidade, encontros pedagógicos, planejamento, limpeza comunitária, cumpro à risca tudo que faz parte de um profissional da educação escolar indígena
9º	FORMAÇÃO CONTINUADA CAPACITAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • A Secretaria de Estado da Educação de Roraima costuma ofertar programas de formação e capacitações específicas para a educação escolar indígena? Sim, porém é bem carente, pouco se vê a atuação da secretaria na oferta de cursos através da CEFOR, quase não acontece • Já participou de programas de capacitação voltados para a educação escolar indígena? Não, nunca participei, mas conheço colegas que participam • A secretaria de educação oferece apoio para a formação continuada? Sim, através de cursos, seminários e segunda licenciatura, porém bem distante da realidade que o prof. indígena precisa para atuar na sala de aula • Como você enxerga esse apoio? Muito importante, porém precisa melhorar bastante • O docente é liberado para fazer novas formação? Sim • A comunidade e a escola dão apoio e suporte que o docente precisa para estudar? Sim, se o docente se planejar, e deixar tudo organizado para que a escola coloque um substituto, temos todo apoio
10º	MATERIAIS DIDÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • Ganhou algum material didático da escola para trabalhar em sala de aula? Não, nenhum, temos somente a biblioteca disponível com livros didáticos • Recebeu livros para trabalhar na escola? Não, mas temos livro à disposição • Se sim, quais deles você utiliza? De que forma trabalha o livro? Utilizo pouco o livro Projeto Buriti, que acho bem completo em relação a minha disciplina, sempre que uso ele procuro trazer o conteúdo para a realidade do aluno • Quais os materiais didáticos você usa em sala de aula? Xerox, livros, apostilas, conteúdos da internet, e materiais relacionados à cultura indígena

		<ul style="list-style-type: none"> Quais estratégias você utiliza para a aprendizagem o seu aluno? Levo as coisas do dia a dia da cultura dos alunos para a sala de aula
11º	RELAÇÃO COM AS PRODUÇÕES INDÍGENAS	<ul style="list-style-type: none"> Você tem contato com produções indígenas, por exemplo, literatura, música, artes em geral etc.? Você costuma utilizá-las em sala de aula? Sim, pouco, à medida que tenho contato com essas produções procuro trazer para a sala de aula Como você costuma fazer isso? Através de vídeos, livros, músicas
12º	APLICAÇÃO DOS SABERES INDÍGENAS NAS AULAS	<ul style="list-style-type: none"> Quais os locais na comunidade que adquire saberes para atuar em sala? E quais são esses tipos de saberes? Em reuniões comunitárias, reuniões da escola, na conversa com os mais antigos, no cotidiano com os alunos e com os demais colegas docentes da escola E fora da comunidades quais os locais que adquire esses saberes? Reuniões em outras comunidades, no Insikiran, CEFORR, manifestações e assembleias E quais são esses tipos de saberes? Trazendo para minha área os saberes adquiridos são sobre as florestas, rios, plantas, fauna, flora, produções agrícolas, conhecimentos ancestrais, remédios caseiros etc. Quais saberes, na sua prática docente, que você considera populares? Os saberes da comunidade, resgate da história, seus antepassados, participação da construção do Brasil, os fatos e acervos históricos etc. Nas suas aulas, você costuma utilizar saberes indígenas? Utilizo a questão dos saberes tradicionais da comunidade Se sim, como você costuma fazer isso? Através da aula de campo para conhecer a história da formação da comunidade De que modo os docentes trabalham a educação diferenciada na EEITLC, da comunidade Canauanim? Dentro das limitações trabalham bem, poderiam fazer mais se tivéssemos mais apoio da SEED
13º	DESAFIOS E PERSPECTIVAS	<ul style="list-style-type: none"> Quais são as dificuldades que você encontra para atuar na escola indígena? São vários, vou citar alguns como a estrutura física, falta de material didático, falta de logística e a pandemia que atrapalhou bastante em relação ao ensino-aprendizagem, falta de apoio e participação e colaboração dos pais em relação ao aluno. O que você faz para superar essas dificuldades? Ministro a aula de forma mais sucinta e simples que os alunos entendam,

		<p>trabalho também na alfabetização dos alunos dentro das minhas possibilidades, vivenciando o seu dia a dia e o seu contexto histórico e faço meu próprio material didático</p> <ul style="list-style-type: none"> • A educação escolar indígena teve algum avanço? Estou há pouco tempo na educação indígena, porém percebi que os docentes e colaboradores estão sempre empenhados na causa da educação escolar indígena • Teve algum retrocesso referente à educação escolar indígena? <p>Alguns, porém, a pandemia foi o que mais atrasou nos últimos anos</p>
14º	PRÁTICAS DOCENTES INDÍGENAS	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo estão sendo implementadas as práticas docentes no cotidiano das aulas, pelos professores indígenas, se estão de acordo com as orientações oficiais da secretaria de educação? Está de acordo em parte, pois a nossa educação é diferenciada, a escola sempre trabalha com projetos, mas devido a muitos alunos não serem alfabetizados, estamos trabalhando empenhados para sanar essa deficiência dos alunos • Em sua prática docente, há momentos coletivos entre você e os demais profissionais da escola? Se sim, como você avalia esses momentos? Sim, de certa forma positiva e ajuda a ter mais ideias • Como são esses momentos? Trabalho de forma interdisciplinar, envolvendo as duas disciplinas em um só conteúdo, dessa maneira, saindo da rotina se tornando uma aula mais prazerosa e os alunos gostam por se diferente
15º	ENSINO-APRENDIZAGEM	<ul style="list-style-type: none"> • Você tem algum aluno com dificuldade de aprendizagem? Sim, vários • Quais são essas dificuldades? Leitura e escrita, percepção e déficit de aprendizagem • Quais seriam as possíveis causas? Transgênica, genética, falta de acompanhamento dos pais, alunos que não levam a sério a escola • Como você tem trabalhado com esses alunos com dificuldade de aprendizagem? De forma diferenciada, os que tem dificuldade na leitura e na aprendizagem, costumo dar uma atenção maior puxando o aluno para perto da minha mesa e dando um auxílio maior • Como você realiza as atividades na sala de aula, levando em consideração que a escola tem alunos adiantados e outros com dificuldade de aprendizagem na mesma turma? As

		<p>atividades são iguais para todos, porém a forma de abordar é diferente, sempre faço a leitura para os que não sabem ler, e me respondem oralmente de acordo com o seu entendimento, sempre dou um auxílio maior para os que têm dificuldade na leitura, não dando a resposta, mas sim instigando e incentivando o aluno a responder de sua maneira</p>
16°	<p>EDUCAÇÃO DIFERENCIADA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De que modo você trabalha a educação diferenciada em sua respectiva área de conhecimento? Tento trazer os saberes da cultura dos povos utilizando dentro do conteúdo de Geografia, buscando levar os saberes desenvolvidos pelos mais antigos da comunidade • O que você considera relevante na educação escolar indígena? Por ser diferenciada, valorização da língua indígena e do nosso povo e a luta por uma educação mais digna • A educação diferenciada implementada na escola vem contribuindo para a valorização da identidade dos povos Macuxi e Wapichana? Sim, não da forma como deveria, faltando alguns ajustes, mesmo assim contribui muito para valorização da cultura local.