

PROFESSORES INDÍGENAS

Memórias de vida, relatos e experiências com a
educação diferenciada no Estado de Roraima

Edson Damas da Silveira
Serguei Aily Franco de Camargo
Stela Aparecida Damas da Silveira
(Organizadores)

**Edson Damas da Silveira
Serguei Aily Franco de Camargo
Stela Aparecida Damas da Silveira
(Organizadores)**

PROFESSORES INDÍGENAS

**Memórias de vida, relatos e experiências com a educação
diferenciada no Estado de Roraima**

1ª Edição - 2020.



Professores indígenas: Memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima.

Copyright © 2020 by Edson Damas da Silveira, Serguei Aily Franco de Camargo, Stela Aparecida Damas da Silveira.

Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional CC BY.



Esta obra pode ser reproduzida, adaptada ou copiada, desde que mencionada a fonte/autoria. A violação dos direitos dos autores é crime estabelecido pelas leis penais brasileiras (Lei N. 9.610/98 e Código Penal Brasileiro).

UERR Edições

Universidade Estadual de Roraima
Rua 7 de Setembro, N. 231.
Bairro Canarinho. CEP. 69306-530.
Tel. (95) 2121-0944
CNPJ: 08.240.695/0001-90
contato@edicoes.uerr.edu.br
<https://edicoes.uerr.edu.br>

Conselho Editorial

Isabella Coutinho Costa
Márcia Teixeira Falcão
Mário Maciel de Lima Júnior
Rafael Parente Ferreira Dias
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira

Equipe Editorial

Carlos Eduardo Ferreira Rocha
Cláudio Souza da Silva Júnior

Universidade Estadual de Roraima

Regys Odlare Lima de Freitas, *Reitor*.
Cláudio Travassos Delicato, *Vice-Reitor*.
Elemar Kleber Favreto, *Pró-Reitor de Ensino e Graduação*.
Vinícius Denardin Cardoso, *Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação*.
André Faria Russo, *Pró-Reitor de Extensão e Cultura*.
Alvim Bandeira Neto, *Pró-Reitor de Planejamento e Administração*.
Ana Lúcia de Souza Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*.
Glória Maria Souto Maior Costa Lima, *Pró-Reitora de Gestão de Pessoas*.

Capa, projeto gráfico e diagramação: Cláudio Souza Jr <claudio@uerr.edu.br>

Imagem da capa: Sala de aula da escola indígena *Mõtakö Ye'kwana*, comunidade *Kudaatanha*. Povo *Ye'kwana*, Terra Indígena Yanomami, 2016. Fotografia de Isabella Coutinho Costa <isabella.coutinho@uerr.edu.br>

Revisão: Vânia Celeste Gonçalves de Castro <vaniacelestecastro@gmail.com>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964	Professores indígenas: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima. / Edson Damas da Silveira, Serguei Aily Franco de Camargo, Stela Aparecida Damas da Silveira (orgs.). – Boa Vista – RR : UERR Edições, 2020. 236 p. : il. Color ISBN: 978-65-990458-2-0 1. Professor indígena – Formação profissional – Roraima 2. Educação diferenciada 3. Educação indígena I. Silveira, Edson Damas da II. Camargo, Serguei Aily Franco de III. Silveira, Stela Aparecida Damas da
2020-004	CDD – 370.80098114 (21. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB-11/273 – RR

Sumário

Apresentação.....	5
1. Roraima: Estado dos professores indígenas.....	10
<i>Edson Damas da Silveira, Serguei Aily Franco de Camargo, Stela Aparecida Damas da Silveira</i>	
2. Língua (gem), Memória Ancestral e Sabedoria Indígena: O valor da língua para o povo Macuxi.....	26
<i>Sobral André Ese'ruma, Leila Maria Camargo, Simirâmes Castro Pontes</i>	
3. Educação escolar indígena: Uma reflexão sobre a trajetória para formação do professor indígena.....	42
<i>Luiz Carlos Benedito Souza, Maristela Araújo Costa Pereira</i>	
4. “Essa língua não é nossa, foi o branco quem trouxe. Como é que vocês vão aprender o Macuxi, se todo dia vocês falam o português na escola?”	59
<i>Adriana Oliveira Mota, Leila Maria Camargo</i>	
5. Memórias e reflexões do processo formativo de um professor indígena Macuxi.....	75
<i>Edinaldo Silva Ramos, Luzia Voltolini</i>	
6. Memórias de uma aprendiz Macuxi e a influência do magistério indígena Tamî kan na prática profissional escolar indígena.....	93
<i>Iracênia Martins Level, Aracy de Souza Andrade</i>	
7. Da escola dos sonhos à escola indígena ideal.....	110
<i>Clares Augusto Andrade da Silva, Claudia Piedade Rodrigues Kono</i>	
8. As doenças na cultura indígena: O bicho da serra pegou minha sombra.....	126
<i>Lenize Amaro, Ineide Izidorio Messias</i>	
9. Memórias de resistência e luta dos povos indígenas Macuxi na Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS.....	142
<i>Barrerito de Souza Belchior, Stela Damas</i>	
10. Minha vida de estudante indígena: Uma caminhada de muito aprendizado.....	157
<i>Azinaldo da Silva Ramos, Lysne Nôzenir de Lima Lira, Ana Hilda Carvalho de Souza</i>	
11. Um relato autobiográfico: Desafios e possibilidades na atuação e na formação de um professor indígena Wapichana.....	169
<i>Ari da Silva, Simirâmes Castro Pontes</i>	

12. A língua portuguesa como desafio da aprendizagem e diálogo intercultural: Memórias de um professor WaiWai.....186

Cleiton Tamarukuku Wai Wai, Monique Mirella Cezário D'Ávila

13. Memórias de um novo caminhar profissional.....199

Edson Wai Wai, Maria Goreth Brilhante Gomes

14. Memórias da minha formação: Uma reflexão formativa necessária ao processo de profissionalização como professor indígena Wai Wai.....212

Xaratew Wai Wai, Rosangela da Silva Viana

15. Lembranças da trajetória escolar de um Ye'kuana: Da alfabetização à formação profissional.....231

Alex Ernandes Pacheco, Marivalda Melo de Souza

Apresentação

A ideia de organizar um livro com os relatos das experiências dos professores indígenas, cursistas do Magistério Indígena TAMI'KAN, partiu inicialmente dos Professores Formadores do referido curso. O Projeto Pedagógico do Magistério trouxe a proposta de elaboração dos Memoriais, e em certa ocasião, os referidos educadores incentivaram que os professores indígenas, alunos daquele curso de formação oferecido pelo Centro de Formação de Professores do Estado de Roraima (CEFRR) e cuja direção se encontra atualmente aos cuidados da Professora Stela Damas, elaborassem monografias acadêmicas riquíssimas e que estariam a merecer divulgação pelo aspecto científico, educacional e ainda envolvimento comunitário, razão pela qual poderiam servir como exemplo de iniciativa e superação dos povos indígenas em face das demandas institucionais exigidas pelo aparelhamento do Estado.

A Professora Stela e sua equipe reuniram, então, 16 monografias, em um universo de cerca de 300, produzidas como conclusão daquele específico e diferenciado curso, optando por mostrar a diversidade de experiências vividas pelos respectivos autores indígenas. Tudo expresso e formalmente autorizado por eles. O trabalho não foi fácil, mas o resultado é fascinante e certamente tocará o leitor pelo contexto humano e regional que representa. Após a seleção do material, partimos para sua leitura e sistematização, e, neste processo, descobrimos elementos comuns entre as narrativas, que sempre iniciam com a apresentação pessoal dos autores, passando pelo histórico de formação profissional até o fechamento, indicando como o curso de formação pôde contribuir para a vida de cada um deles.

Optamos por uma leitura subjetiva e individual dos organizadores, o que não foi simples. Assim, dividimos a obra por autores representantes das etnias participantes do curso,

iniciando com os textos dos professores Macuxi e vindo na sequência Wapichana, Wai Wai e Ye'kuana. Não realizamos correções de linguagem e tampouco interferimos nos estilos dos textos. Respeitamos as opções metodológicas de cada um, pois foram escritos por indígenas que muitas vezes usam o português como segunda língua, primando no seu cotidiano tribal sempre pela fala materna. Nesse sentido, nos limitamos a corrigir apenas erros formais de digitação, pois, diante de suas peculiaridades linguísticas, cremos enriquecer a narrativa e comprovar histórias de vida marcadas pelo abandono do Estado e superação na busca por um ideal. É interessante observar que as dificuldades se repetem em todas as trajetórias aqui publicadas, e uma reclamação nos parece comum: muitos professores indígenas têm dificuldade para compreender a burocracia educacional, como o planejamento das atividades e preenchimento tanto dos relatórios quanto de formulários. Mas, ao final da trajetória, com esse problema superado, resta o indicativo para eles do sucesso alcançado, evidenciando que somente se preocupa com burocracia quem já é de fato professor formado pelo Estado. Mas o que nos impressiona realmente é o início dessas trajetórias profissionais, como ficará doravante relatado.

Estamos todos em Roraima, que será ainda apresentado no descortinar dos textos anunciados, onde os povos indígenas que tradicionalmente ocupam essa região há muito precedem o estabelecimento das fronteiras dos Estados Nacionais e historicamente transitam entre Brasil, Venezuela e Guiana. Vários autores contam, nos relatos a seguir alinhavados, que frequentaram escolas sem dominar a língua oficial do respectivo país. Há relatos nos quais o professor primeiro aprendeu a língua materna, depois o inglês (em escola na Guiana) para finalmente aprender o português (em escola no Brasil). Para cada mudança, há certamente um impacto, tudo acompanhado do baixo rendimento escolar e dificuldades

tanto na alfabetização quanto na socialização com colegas. Não olvidemos que a língua materna representa um patrimônio imemorial para esses povos. Fator de identificação e orgulho. E, por isso, a erosão cultural representa uma preocupação constante para todos nós. Neste cenário, a educação diferenciada tem por objetivo central preservar a língua a ser transmitida dentro de um contexto histórico-cultural para as gerações mais novas. A importância desse aprendizado pode ser percebida, por exemplo, através do relato de professores que não dominavam a língua materna e seu aprendizado foi compreendido como uma vitória pessoal, além de importante exemplo de resgate cultural para os demais comunitários. Observamos ainda, nos textos, que diversos professores indígenas estudaram em escolas comuns, onde não havia sequer educação diferenciada. Relatam práticas de violência sofridas quando crianças ou adolescentes, ainda em idade escolar. Muitos denunciam que professores não os compreendiam e os castigavam imoderadamente diante das anunciadas dificuldades de aprendizagem. Apanharam de palmatória, ficaram ajoelhados em milho ou pedrinhas por muitas horas, ou passavam o dia sem alimentação. O desenrolar desse cruel processo pedagógico também é peculiar e merece destaque nas leituras que virão. São essas as razões para que a educação indígena não seja apenas formal. Antes, ela deve coexistir e se integrar às práticas tradicionais dos povos alcançados. Para muitos indígenas, quem de fato educa é a família. Participar dos trabalhos coletivos ou ajuri, trabalhar na roça, coletar, pescar ou caçar, fazer o parixara e cozinhar a damurida são aspectos centrais na busca pela efetivação do direito à diferença, que serão traduzidos e melhor explicados no contexto dos trabalhos a seguir publicados.

O professor indígena, além de ser o responsável pela construção de pilares para os demais conhecimentos paralelos, permitindo relação entre os mundos dos “brancos” e do “índio”, inevitavelmente se alça também na condição de importante

liderança política interna. E essa trajetória dos professores é marcada por um intenso ritual de passagem, com início na aprovação comunitária para o exercício da atividade e término com o fortalecimento dos laços de confiança recíproca. O professor indígena é quase um segundo pai ou mãe dos seus alunos. Trabalha em condições precárias, muitas vezes sem recursos materiais, não raras vezes até voluntariamente, e compartilha salas multisseriadas. Curioso observar que, rompendo uma tradição de quase 500 anos, a Constituição Federal de 1988 garantiu aos indígenas o direito à diferença, indicando pela primeira vez no seu texto que nossos povos originários têm o direito de manter sua cultura, língua e instituições tradicionais. O compartilhamento da cultura e ensino da língua materna devem fazer parte desse currículo que oscila entre uma verdadeira inovação e uma simples repetição de nossas escolas “brancas”, infelizmente com ensino da fala originária apenas como adendo descontextualizado das práticas culturais. A obra que se apresenta nos traz um pouco dessa realidade. A dureza da vida contrasta com os sonhos e ideais de cada autor. São exemplos concretos e verdadeiros que reforçam a ideia de que, inobstante a ausência do Estado e reconhecido preconceito histórico, é possível, sim, acreditar num futuro melhor para todos em Roraima, que teremos a oportunidade de melhor conhecer nos escritos a seguir. Boa leitura a todos!

Edson Damas da Silveira
Serguei Aily Franco de Camargo
Stela Aparecida Damas da Silveira
(Organizadores)

1. Roraima: Estado dos professores indígenas.



Edson Damas da Silveira¹
Serguei Aily Franco de Camargo²
Stela Aparecida Damas da Silveira³

1.1 Introdução

Essa mais nova Unidade da Federação, criada por transformação a partir da Constituição Federal de 1988⁴, tem seu nome inspirado num platô rochoso de 98 (noventa e oito) quilômetros de extensão⁵. O Monte Roraima é o sétimo ponto mais alto do Brasil, com exatos e atualizados 2.734,06 (dois mil, setecentos e trinta e quatro, vírgula seis) metros de altura⁶.

Chamado pelos indígenas do ramo linguístico pemón de ROROIMA, é formado pelas palavras ROROI (verde azulado) e MA (grande)⁷. Essa formação rochosa é conhecida internacionalmente como uma das paisagens mais exóticas do planeta, restando indicada, inclusive, para concorrer a uma das sete novas maravilhas da natureza⁸. E graças às expedições que a estudaram, é possível determinar que a sua existência data de um bilhão e setecentos milhões ou, até mesmo, de dois bilhões de anos, de acordo com testes feitos em materiais através dos métodos K-Ar e Rh-St.⁹

Numa terra de extremos, Roraima é o estado mais ao norte do Brasil. Apresenta-se na forma de uma cunha entre a Guiana (leste e norte) e a Venezuela (norte e oeste). Com 964 (novecentos e sessenta e quatro) quilômetros de fronteira com a Guiana e 958 (novecentos e cinquenta e oito) quilômetros com a Venezuela, possui a única capital brasileira (Boa Vista) que se encontra totalmente no hemisfério norte¹⁰.

Divisa também ao sul com os estados brasileiros do Amazonas e pequeno contato físico com o Pará. Roraima tem área superior aos estados do Acre, Amapá, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Distrito Federal. É maior, inclusive, do que o território da Guiana, vizinho país de Língua Inglesa¹¹.

Com uma área física de 225.161,1 quilômetros quadrados, cerca de 2,6% do território brasileiro e 4,5% da Amazônia Legal, Roraima apresenta três grandes sistemas ecológicos: florestas, campinas-campinaranas e savanas ou cerrado¹², representando as duas últimas 85% da sua cobertura vegetal, ficando os outros 15% ocupados pelos lavrados, como regionalmente são conhecidos os campos naturais roraimenses¹³.

Recai justamente sobre esse último bioma a diversidade biológica que diferencia Roraima do restante da vegetação tipicamente amazônica. Em que pese ter a maioria do seu território coberto por floresta tropical úmida, nesse ponto extremo as savanas estépicas são floristicamente diferentes daquelas encontradas nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste do Brasil, revelando por ora 188 (cento e oitenta e oito) novas espécies de plantas arbóreas, 110 (cento e dez) outras espécies de arbóreas-arbustivas e cerca de 250 (duzentas e cinquenta) variedades endêmicas de herbáceas¹⁴.

Ainda, das 158 (cento e cinquenta e oito) espécies de répteis e anfíbios assinalados para Roraima, 76 (setenta e seis) são registrados para o lavrado¹⁵, estando um número indefinido de insetos para serem pesquisados na região que sequer foram reconhecidos pela ciência até o momento¹⁶.

Outra grande riqueza de Roraima é a sua peculiar sociodiversidade, o que a credencia como um imenso laboratório social justamente porque apresenta o maior (e oficial) índice de participação indígena na sua composição populacional, uma vez que 11% (onze por cento) dos seus habitantes se autodeclararam espontaneamente indígenas ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) durante o censo demográfico de 2010. Isso comparado com apenas 0,38% (zero vírgula trinta e oito por cento) apurado em todo Brasil naquele mesmo período¹⁷.

O referido índice permanece praticamente inalterado nos dias de hoje, porquanto números igualmente oficiais disponibilizados pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e verificados *in locu* pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) indicam que em Roraima deve haver, por ora, mais de 60.000 (sessenta mil) índios, interagindo atualmente com uma população projetada para o mesmo Estado de aproximadamente 600 (seiscentos) mil habitantes¹⁸.

Essa mesma peculiaridade interétnica se reflete ainda no âmbito escolar, que atualmente se mantém funcionando com um total de 383 (trezentas e oitenta e três) unidades de ensino estaduais, sendo 260 (duzentas e sessenta) delas essencialmente indígenas, significando dizer que aproximadamente 2/3 (dois terços) da estrutura educacional física de Roraima se sustenta sobre as escolas indígenas¹⁹.

Números também representativos nessa área se refletem sobre os professores que trabalham na mesma rede estadual.

Porquanto, dos 4.269 (quatro mil, duzentos e sessenta e nove) educadores estaduais, 1.558 (mil quinhentos e cinquenta e oito) são professores declaradamente indígenas, ministrando aulas para 16.076 (dezesesseis mil e setenta e seis) alunos aldeados e reconhecidamente indígenas, importando destacar que também nesta seara o Estado de Roraima se destaca nacionalmente com os maiores índices de representatividade²⁰.

Desse modo, e como sobejamente demonstrado, não resta dúvida que, proporcionalmente, Roraima é o estado mais indígena do país, sob qualquer vértice que se eleja e com base em qualquer pesquisa que se faça, pois basta circular somente em Boa Vista para se perceber a grande ascendência indígena na formação da sua população²¹.

Então, não pode e nem deve essa unidade da federação negar sua natureza multiétnica, muito menos fugir das suas reais características, tendo em vista que os primeiros registros históricos levados a efeito, inclusive pelo Governo Brasileiro, sempre fizeram referência ao grande número de indígenas que ocupam todo o Vale do Rio Branco²², região ora abrangida pelo Estado de Roraima e historicamente repassada no item abaixo²³.

1.2 Índios no estabelecimento das fronteiras na Amazônia Brasileira

Consideradas como unidades de conservação de recursos naturais por natureza, as terras indígenas em Roraima ocupam 46% (quarenta e seis por cento) do seu território e somam um total de 32 (trinta e duas) homologadas e outra já declarada, onde habitam 14 (quatorze) etnias autóctones diferentes, sem prejuízo de outras ainda não contactadas pela civilização do ocidente²⁴.

Existem documentos oficiais da época colonial que registravam no Vale do Rio Branco outros grupos indígenas, tais como: Amariba, Aoaquis, Arinas, Caripuna, Paraviana, Saporá e Wai-cá²⁵, mas que por razões deletérias das ocupações portuguesa, espanhola e holandesa acabaram sendo extintos e/ou integrados com outras etnias para fins de sobrevivência.

Mesmo sem números exatos registrados, com base unicamente nas informações de povos presentes e notícia daqueles passados, fácil é concluir que o Estado de Roraima sempre foi permeado por um enorme contingente indígena. A constatação por parte dos colonizadores portugueses dessa realidade se iniciou nas últimas décadas do século XVII, com a ocupação das bacias do Rio Negro, no atual Estado do Amazonas, assim como do Rio Branco,

tributário daquele e cortante do território roraimense²⁶.

É que a primeira incursão dos europeus pela Amazônia Ocidental Brasileira deve-se à exploração simultânea dos citados rios na busca da reserva de mão de obra em vista do esgotamento gradativo do fornecimento de escravos indígenas nas terras próximas a Belém do Pará²⁷. Começa neste período toda uma história de exploração, confronto e expulsão dos indígenas do Vale do Rio Branco, baseada no recrutamento para trabalho forçado sob o pálio dos institutos legalizados pelos portugueses do resgate, guerras justas e aldeias de repartição²⁸.

O Governo Metropolitano, tendo tomado conhecimento das incursões holandesas e espanholas pela área, resolveu, em 1775, construir o Forte São Joaquim para abrigar seus soldados na junção dos rios Uraricoera e Tacutu, formadores do Rio Branco, ao mesmo tempo em que determina a fixação dos aldeamentos circundantes de Nossa Senhora da Conceição, São Felipe, Santa Bárbara, Santa Izabel e Nossa Senhora do Carmo, no sentido precípuo de dificultar o acesso inimigo até a mencionada fortaleza²⁹.

Na conclusão de Paulo Santilli³⁰, foi uma ocupação marcadamente estratégico-militar e que para nós se revestiu na formação de uma autêntica barreira de carne e osso. Para além do interesse econômico que a região pudesse oferecer, tratava-se para os portugueses de formar uma cruel barreira de índios que pudesse fisicamente conter a progressão dos invasores, à custa, logicamente, de muitas vidas que, para eles, não eram sequer humanas³¹.

Não se desconhece que a tônica da empreitada foi a de povoar todas as terras possíveis, tendo como base primeira para a formação de uma sociedade colonial a população indígena, na qual a Coroa Lusitana enxergava um verdadeiro e possível nexo estratégico para o efetivo domínio da Amazônia. Exemplo disso é o Parecer do Conselho Ultramarino de 20 de dezembro de 1695 determinando que “os Gentios (índios) erão as Muralhas dos Certoens”, expressão considerada como a suma da legislação portuguesa para os três séculos que se seguiram³².

Esse malfadado processo de aldeamento dirigido implicou, ao contrário do descimento, um enraizamento forçado de povos nômades na terra sob conquista, que veio mais tarde a facilitar o projeto português de fazer dos índios “homens civis e homens cristãos”, em total desvirtuamento dos costumes locais³³.

Mesmo com populações instáveis por causa dos maus tratos recebidos, o contingente de índios daquelas cinco aldeias alcançava então 1.109 (um mil, cento e nove) indivíduos, que só começaram mesmo a se pacificar com a introdução do gado em fins do século XVIII. Essa fórmula constituiu-se um verdadeiro elo de fixação também dos luso-brasileiros, aproveitando-se da abundante mão de obra indígena na lida com a pecuária³⁴.

Foi assim, e por obra do comando de Lobo D'Almada em 1787, que se chegou aos limites com a Espanha e Holanda no Vale do Rio Branco. Como estadista, ele planejou a colonização da região por meio da implantação de Fazendas Nacionais para criação do gado nos campos nativos de Roraima, aldeando índios para a manutenção da posse portuguesa sobre a terra e ficando de modo permanente os estamentos militares para reforçar a defesa das fronteiras³⁵.

A sobredita estratégia restou conhecida e afeiçoada pelo Supremo Tribunal Federal em 7 de novembro de 1996 quando, julgando a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.512-5, que tratava de municípios dentro dos limites da Raposa Serra do Sol, reportou-se expressamente ao trabalho realizado por Joaquim Nabuco em 1904, quando se debateu – para fins de arbitragem de nossas fronteiras com a então Guiana Inglesa – a existência imemorial na região das etnias indígenas e sua convivência com o colonizador nacional, ordenando-se, assim, o cenário fático a fundamentar em grande parte a postulação do direito brasileiro³⁶.

Também em época próxima, logo no início do século XX, pôde Theodor Koch-Grunberg constatar que aquelas fazendas representavam gigantescos criadouros bovinos de propriedade do Governo Brasileiro, chegando a 35.000 (trinta e cinco mil) quilômetros quadrados, repartidas em unidades São Bento, São José e São Marcos. Dessas, porém, somente a última – com uma superfície próxima a 8.000 (oito mil) quilômetros quadrados – ainda estava em funcionamento³⁷.

O etnógrafo observou ainda que nas últimas décadas do século XIX estabeleceu-se nas imensas propriedades do Estado um grande número de pessoas, criadores individuais que tomaram posse da terra ilegalmente e puseram sua marca no gado sem dono que encontraram por lá³⁸. Koch-Grunberg, já em meados de 1913, propunha solução para essa ocupação irregular e antevia a fragilidade do Estado Brasileiro em executá-la, nos seguintes termos:

O governo brasileiro poderia expropriar legalmente esses fazendeiros ativos quando bem entendesse, se tivesse poder para tanto nesses territórios longínquos e não temesse provocar uma revolução.³⁹

Nas aldeias que visitou naquela época, o aludido etnógrafo ouviu e registrou casos locais de expulsão dos índios das suas terras, mediante violência física e implantação do clima de terror por parte dos autoproclamados senhores contra a população indígena. Indignado, reage:

Pobre povo sem direitos! Pobre país onde coisas como essa acontecem, a até muito piores, sem que as autoridades se oponham a elas, ainda por cima protegendo os malfeitores!⁴⁰

A espoliação empreendida por colonos civis, como visto, ganhou rapidamente todo o Vale do Rio Branco nas décadas iniciais do século XX, principalmente como forma alternativa à decadência da economia extrativista na Amazônia, para a qual a pecuária surgia como opção rentável, sobretudo na porção oeste da região dos campos roraimenses⁴¹.

1.3 A questão do Pirara

Esse fato constitui-se apenas como mais um exemplo na história das relações internacionais do Brasil, numa contenda com a Grã-Bretanha no final do século XIX, onde se digladiaram diplomaticamente pela posse da região do Pirara, contígua à atual Terra Indígena Raposa Serra do Sol e intimamente ligada com a importância dos índios no estabelecimento das nossas fronteiras. Localizada a nordeste do Estado de Roraima, entre os meridianos 58º e 60º oeste e entre os paralelos 1º e 4º de latitude norte, a região citada fica compreendida especificamente entre a margem esquerda do rio Rupununi e o lago Amacu, o rio Pirara, o rio Maú e o rio Tacutu, até as nascentes deste último ao sul⁴².

Retrocedendo no tempo, pode ser detectado que esse embate diplomático teve início em 1810, quando uma expedição inglesa – chefiada pelo Capitão D. P. Simon e sob o argumento de pacificar tribos indígenas em guerra – subiu pela primeira vez o rio Essequibo até alcançar os rios Rupununi e Pirara⁴³.

Joaquim Nabuco, escolhido mais tarde pelo Governo Brasileiro para se inteirar do caso, relatou que o Governo Inglês contratou um súdito alemão, homem de ciência, geógrafo e naturalista, para realizar pesquisas na Guiana Inglesa e em terras brasileiras. O Gabinete do Lord Palmerston solicitou ao nosso Ministro Plenipotenciário, em Londres, um passaporte diplomático

para esse “cientista” e assim se exprimiu, dirigindo-se ao Ministro Brasileiro:

Lord Palmerston apresenta cumprimentos ao Sr. Galvão e tem a honra de informá-lo de que Mr. Robert Schomburgk, que se acha agora em viagem na Guiana Britânica, em comissão para a Royal Geografic Society, vai proceder ao exame da serra que forma a divisão de águas das Bacias do Amazonas e do Essequibo, tendo provavelmente para esse fim, necessidade de atravessar a fronteira brasileira. Lord Palmerston pede ao Sr. Galvão um passaporte para Mr. Schomburgk e, ao mesmo tempo, que o Sr. Galvão tenha a bondade de promover as precisas ordens no Pará ao Comandante da Fortaleza de São Joaquim, próxima das cabeceiras do Rio Branco, para autorizar Mr. Schomburgk a continuar suas explorações nessa região. Como o objeto de Mr. Schomburgk meramente fazer descobertas geográficas no território inexplorado que forma a fronteira dos domínios britânicos e brasileiros na América do Sul, Lord Palmerston acredita que da parte do Senhor Galvão não haverá objeção alguma a este pedido⁴⁴.

Robert Schomburgk chega, então, ao Forte São Joaquim em 1835, no centro do Vale do Rio Branco, onde foi recebido com cortesia, sem que os portugueses desconfiassem de suas reais intenções. Em que pese ter regressado a Londres, em 1838 retornou à Guiana para continuar seus “estudos geográficos”, relatando para os britânicos que a presença militar lusitana na região era quase inexistente, sugerindo ao Reino da Inglaterra que ocupasse esses espaços vazios e mandasse demarcá-los para os domínios de Sua Majestade, até ocupá-los em caráter permanente⁴⁵.

Segundo Carlos Alberto Borges da Silva, a demarcação dessas fronteiras havia empurrado Schomburgk para a esfera política, não mais científica, como na época de suas primeiras expedições. Tanto que, em 1841, o Governador Inglês do Demerara enviou ordem para expulsar os brasileiros do Pirara sob o argumento de ser um lugar ocupado por tribos independentes⁴⁶.

Essa preocupação com a proteção dos índios já teria sido manifestada também por outras autoridades inglesas presentes na região, que falavam dos grilhões, dos crimes e de outras barbaridades cometidas contra aqueles “que viviam melhor no estado de natureza selvagem”, até que em 14 de fevereiro de 1843 ocorreu a ocupação do Pirara por um destacamento britânico, comandado pelo Tenente Bingham⁴⁷.

Em face desses argumentos, o Brasil reconheceu provisoriamente a neutralidade da área em litígio e retirou seus funcionários e o destacamento militar, com a condição de que as tribos indígenas lá existentes continuassem independentes⁴⁸.

No entanto, o assunto voltou à baila em 7 de novembro de

1901, quando se assinava em Londres o Tratado de Arbitramento para a fixação das fronteiras entre o Brasil e a Guiana Inglesa, tendo sido convidado como árbitro o jovem Rei da Itália, Vittorio Emmanuelle III, o qual aceitou a missão⁴⁹.

Destacado para defender os interesses do Brasil na causa, Joaquim Nabuco desenvolveu um profundo estudo histórico, mostrando a posse e o domínio do nosso país sobre a região desde o século XVII, abrangendo as bacias dos rios Amazonas, Negro e Branco, não deixando de destacar a forte presença indígena em toda a área requerida e as suas relações com os primeiros colonizadores⁵⁰.

Ocorre que Vittorio Emmanuelle III, não se deixando sensibilizar pelos sólidos argumentos do nosso jurista, proferiu em 14 de junho de 1904 laudo arbitral – como se fosse uma sentença de Salomão – entregando 19.630 (dezenove mil, seiscentos e trinta) quilômetros quadrados à Inglaterra, bem como deixando outros 13.370 (treze mil, trezentos e setenta) quilômetros quadrados ao domínio brasileiro, dos aproximadamente 33.000 (trinta e três mil) quilômetros quadrados em litígio⁵¹.

Joaquim Nabuco e o governo do nosso país se conformaram com aquela decisão, chegando inclusive a defender o árbitro escolhido, sustentando que Vittorio Emmanuelle III quis somente contentar as duas partes, dividindo o contestado⁵².

De todo o exposto, não interessa ao nosso estudo verificar a justeza do referido laudo arbitral, mas registrar que sobre as fronteiras da Amazônia se digladiaram o Brasil de um lado e a potência hegemônica do século XIX de outro, resolvendo-se a questão pelo modo diplomático; aliás, segundo a postura sempre defendida pelo Estado Brasileiro em tais casos.

Finalmente, e também releva ficar como registro histórico o fato de que tanto os representantes ingleses quanto os brasileiros designados para a causa reconheceram a presença na área de grande contingente indígena desde quando lá aportaram, ambos se valendo dessa constatação para fazer valer seus interesses dominiais.

Considerações finais

O espaço amazônico do qual faz parte hoje Roraima é formado por um grande mosaico, composto por subespaços industriais modernos (polo industrial e Zona Franca de Manaus);

subespaços industriais tradicionais (minero-metalúrgico da Venezuela); subespaços de serviços e comércio, principalmente serviços públicos (Roraima); subespaços extrativistas minerais (Guiana); subespaços de agricultura tradicional (Guiana, Amazonas e Roraima); subespaços dinâmicos industriais (Pará) e subespaços agroindustriais (Pará e Rondônia)⁵³. Todos eles espelham realidades diversas que abrigam, de um lado, formas modernas de organização econômica, como o polo industrial e Zona Franca de Manaus; e de outro, formas coletivas tradicionais de organização social, fincadas num modo de subsistência e organização social que escapam da lógica capitalista imposta pela sociedade colonizadora do ocidente.

No entanto, e pelo que acabamos de expor, essa complexidade existente se formou permeada pela presença de povos indígenas que sempre se mantiveram organizados por aqui, não podendo, nós, agora desconsiderarmos o protagonismo deles na construção e firmação do Estado Brasileiro. Esta é uma das razões pelas quais os relatos que se compilam nesta obra, bem como os esforços de se manter um ensino diferenciado para essas etnias e segundo seus modos de vida, devem ser respeitados e até incentivados pelas nossas estruturas oficiais de poder que, não muito tempo atrás e nos termos que seguirão relatados, acabaram por depor contra a dignidade dos índios brasileiros.

Com efeito, o eixo de toda essa dinâmica de respeito e resgate histórico da importância lembrada passa, necessariamente, pela estruturação de um ensino específico e inclusivo para esses mesmos povos. Neste modelo, onde a figura do professor indígena se revela de fundamental destaque, não apenas dando testemunho em salas de aula das suas conquistas pessoais, mas, sobretudo disseminando entre os mais jovens o orgulho de ser “índio” que, a exemplo deles, também tem o direito de acesso aos modernos centros urbanos estabelecidos, formação universitária e mercado de trabalho.

É certo que o grande desafio e sensibilidade confiados a esses instrutores da vida indígena será pautar os tempos de modernidade implantada, burocraticamente formal e tecnologicamente avançada, com a vida comunitária tradicionalmente estruturada e por respeito aos seus valores culturais. Missão certamente que só pode ser confiada a eles próprios, capazes e competentes para o cumprimento de tal mister que, a bom tempo, vieram para ajudar os demais educadores do estado a transformar Roraima num território mais justo socialmente, menos desigual economicamente e reconhecidamente pluriétnico nacionalmente.

Referências

AGOSTINHO, Jaime; GONDIM, Hamilton; MAGALHÃES NETO, João Bezerra; SANTOS, Haroldo Eurico Amoras dos. Roraima e os desafios do desenvolvimento sustentável. P&C Amazônia, Manaus, ano VI, n. 14, p.101-115, jun. 2008.

ARAÚJO, Ana Valéria. A história é esta. O Estado de São Paulo, São Paulo, p. A3, 19 de abr. 2008.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; MIRANDA, Izildinha de Souza. Fitofisionomias e diversidade vegetal das savanas de Roraima. Savanas de Roraima – etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abrahim Magalhães (eds.). Boa Vista: FEMACT, 2005.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abrahim Magalhães. Savanas de Roraima: referencial geográfico e histórico. Savanas de Roraima – etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abrahim Magalhães (eds.). Boa Vista: FEMACT, 2005.

DIAS, Maria das Graças Santos. Fundamentos da ocupação da Amazônia Colonial. Textos & debates – revista de filosofia e ciências sociais da UFRR, n. 5, Boa Vista, p. 35-36.

DINIZ, Edson Soares. Os índios Macuxi do Roraima – sua instalação na sociedade nacional. Marília: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1972.

FARAGE, Nádia. As muralhas dos sertões – os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.

FARAGE, Nádia; SANTILLI, Paulo. TI Raposa/Serra do Sol: fundamentos históricos. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso em 22 de jun. 2019.

FERRI, Patrícia. Achados ou perdidos? A imigração indígena em Boa Vista. Goiânia: MLAL, 1990.

FREITAS, Aimerê. Geografia e história de Roraima. Boa Vista: DLM, 2001.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Relatório sobre a proposta de demarcação da área indígena Raposa Serra do Sol. Brasília: FUNAI, 1992.

GIORGIS, Luiz Ernani Caminha. A questão do Pirara e a reserva Raposa Serra do Sol. Disponível em: <http://www.roraimaemfoco.com>. Acessado em 22 de jun. 2019.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 – primeiras considerações com base no requisito cor ou raça. Rio de Janeiro; IBGE, 2012.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Diversidade socioambiental de Roraima: subsídios para debater o futuro sustentável da Região. São Paulo: ISA, 2011.

KOCH-GRUNBERG, Theodor. Do Roraima ao Orinoco. Vol. 1. Tradução de Cristina Albets-Franco. São Paulo: UNESP, 2006.

MARTINEZ, Lisandro. Roraima – la isla del tiempo. Disponível em: www.monteroraima.hpg.com. Acesso em 22 de jun. 2019.

MELCHIORRI, B. Franco. Monte Roraima. Boa Vista: Ed. Umberto Calderaro, 2000.

NABUCO, Joaquim. O direito do Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1941.

NASCIMENTO, Daisy. IBGE indica que Monte Roraima é 5 metros menos do que se pensava. Disponível em: www.radiobras.gov.br. Acesso em 22 de jun. 2019.

NASCIMENTO, Sebastião Pereira do. Herpetofauna de Roraima: ênfase nas áreas abertas (lavrado). Savanas de Roraima – etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abrahim Magalhães (eds.). Boa Vista: FEMACT, 2005.

RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (ed. Gerais). Povos indígenas no Brasil – 2011/2016. 12. ed. São Paulo: ISA, 2018.

SANTILLI, Paulo. As fronteiras da República: história política entre os Macuxi no Vale do Rio Branco. São Paulo: NHII/USP; FAPESP, 1994.

_____. Pemongon patá: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo: UNESP, 2001.

SANTOS, Francisco Jorge dos. Além da conquista – guerras e rebeliões indígenas na Amazônia Pombalina. 2. ed. Manaus: EDUA, 2002.

SILVA, Carlos Alberto Borges da. De Cattle Barons a Sapatos/Shoes: uma etnografia da Revolta do Rupununi. Cuiabá: Cathedral, 2007.

SILVA, Edileuza Lopes Sette. A vegetação de Roraima. Homem, ambiente e ecologia no Estado de Roraima. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; FERREIRA, Efrem Jorge Gondim; CASTELLÓN, Elói Guillermo (eds.). Manaus: INPA, 1997.

SILVA, Hiram Reis e. Raposa e Serra do Sol, um novo Pirara? Disponível em: <http://www.br.answers.yahoo>. Acessado em 22 de jun. 2019.

SILVA, Sílvio José Reis da. Entomofauna de Roraima. Savanas de Roraima – etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris.

BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abrahim Magalhães (eds.). Boa Vista: FEMACT, 2005.

TAVARES, Ednaldo. A questão do Pirara. Disponível em: <http://www.ternuma.com.br>. Acessado em 22 de jun. 2019.

VIEIRA, Jaci Guilherme. Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra. Boa Vista: UFRR, 2007.

Notas

1 Procurador de Justiça no Estado de Roraima (MPERR); Especialista em Desenvolvimento Regional Sustentável; Mestre em Antropologia; Mestre e Doutor em Direito; Pós-Doutor em Direitos Humanos pela Universidade de Coimbra- Portugal; Professor da Universidade Estadual de Roraima.

2 Professor e Pesquisador da Universidade Estadual de Roraima; Mestre em Conservação e Manejo de Recursos Naturais (CEA/UNESP); Doutor em Aquicultura em Águas Continentais (CAUNESP/UNESP); Pós-Doutor em Ecologia Aplicada (NEPAM/ UNICAMP); Direito Ambiental (DEPTO. ECOLOGIA - IB/UNESP) e Agroecologia (UERR); Assessor de Procurador de Justiça (MPERR) e Professor dos cursos de Direito das Faculdades Cathedral de Boa Vista e do Centro Universitário Estácio da Amazônia.

3 Diretora do Centro de Formação dos Profissionais de Educação em Roraima (CEFERR); Membro do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR); Graduada em Pedagogia; Especialista em Metodologia de Ensino e Psicopedagogia Clínica; Mestre em Desenvolvimento Regional; Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Pós-Doutora em Educação na Universidade Estadual de Roraima (UFRR\CAPES).

4 Art. 14 do Ato das Disposições Transitórias da CF/88.

5 Na língua pemón, tepuy significa montanha e também casa dos deuses, porque ambos os significados são os mesmos para os nativos daquela região. Para nós, os tepuys servem para designar montanhas com forma de mesa em seu cume.

MARTINEZ, Lisandro. Roraima – la isla del tiempo. Disponível em: www.monteroraima.hpg.com. Acesso em 22 de jun. 2019.

6 Uma nova medição nos picos brasileiros revelou que o Monte Roraima, o sétimo ponto mais alto do país, é cinco metro e vinte e quatro centímetros menor do que se pensava. O Monte Roraima, que antes aparecia no Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com 2.739,3 (dois mil, setecentos e trinta e nove, vírgula três) metros passou a ter 2.734,06 (dois mil, setecentos e trinta e quatro, vírgula seis) metros. A mudança é resultado da quarta e última campanha da expedição do Projeto Pontos Culminantes, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em parceria com o Instituto Militar de Engenharia, realizada entre os dias 24 e 26 de junho deste ano. Além do Monte Roraima, foram atualizadas as alturas de outros seis picos brasileiros. O Pico da Neblina (passou de 3.014,1 metros para 2.993,78 metros), Pico 31 de Março (de 2.992,4 para 2.972,66), Pico da Bandeira (de 2.889,8 metros para 2.891,98 metros), Pico das Agulhas Negras (de 2.787,0 para 2.791,55), Pico do Cristal (de 2.780,0 para 2.769,76) e Pico da Pedra de Minas (de 2.770,0 para 2.798,39). NASCIMENTO, Daisy. IBGE indica que Monte Roraima é 5 metros menos do que se pensava. Disponível em: www.radiobras.gov.br. Acesso em 22 de jun. 2019.

7 Informação constante no site www.roraima.8m.com, acessado em 22 de jun, 2019.

8 Notícia veiculada sob o título “Monte Roraima concorre a novas sete maravilhas da natureza”. Folha de Boa Vista, Boa Vista, p. 03B, 22 de jun. 2019.

9 MELCHIORRI, B. Franco. Monte Roraima. Boa Vista: Ed. Umberto Calderaro, 2000, p. 04.

10 FREITAS, Aimberê. Geografia e história de Roraima. Boa Vista: DLM, 2001, p. 11.

11 Ibidem, p. 11-12.

12 BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abraham Magalhães. Savanas de Roraima: referencial geográfico e histórico. Savanas de Roraima – etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abraham Magalhães (eds.). Boa Vista: FEMACT, 2005, p. 11.

13 SILVA, Edileuza Lopes Sette. A vegetação de Roraima. Homem, ambiente e ecologia no Estado de Roraima. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; FERREIRA, Efrem Jorge Gondim; CASTELLÓN, Elói Guillermo (eds.). Manaus: INPA, 1997, p. 403 e 406.

14 BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; MIRANDA, Izildinha de Souza. Fitofisionomias e diversidade vegetal das savanas de Roraima. Savanas de Roraima – etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abraham Magalhães (eds.). Boa Vista: FEMACT, 2005, p. 72.

15 NASCIMENTO, Sebastião Pereira do. Herpetofauna de Roraima: ênfase nas áreas abertas (lavrado). Savanas de Roraima – etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abraham Magalhães (eds.). Boa Vista: FEMACT, 2005, p. 127.

16 SILVA, Sílvio José Reis da. Entomofauna de Roraima. Savanas de Roraima – etnoecologia, biodiversidade e potencialidades agrossilvipastoris. BARBOSA, Reinaldo Imbrozio; SOUZA, Jorge Manoel Costa e; XAUD, Haron Abraham Magalhães (eds.). Boa Vista: FEMACT, 2005, p. 150.

17 IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Os indígenas no Censo Demográfico 2010 – primeiras considerações com base no requisito cor ou raça. Rio de Janeiro; IBGE, 2012, p. 10-11.

18 RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (ed. Gerais). Povos indígenas no Brasil – 2011/2016. 12. ed. São Paulo: ISA, 2018, p. 301-302 e 335.

19 Números fornecidos aos organizadores desta obra em dezembro de 2019 pela atual gestão da Secretaria de Estado da Educação e Desporto do Estado de Roraima.

20 Ibidem.

21 Patrícia Ferri, em trabalho que aborda a migração indígena para a cidade de Boa Vista, concorda que a Capital de Roraima apresenta porcentagem muito alta de índios, talvez a maior do Brasil, aquilatável empiricamente com mero passeio pelas suas ruas para estar constantemente cruzando com “caboclos”, como são chamadas de forma imprópria e depreciativa as pessoas de ascendência pré-colombiana. Achados ou perdidos? A imigração indígena em Boa Vista. Goiânia: MLAL, 1990, p. 07.

22 O Vale do Rio Branco se confunde com a extensa região que margeia rio do do mesmo nome, forma pela confluência do Rio Uraricoera, que desce as encostas da Serra de Pacaraima em sentido sudeste até encontrar com o Rio Tacutu, percorrendo a partir daí mais de 800 quilômetros no sentido norte-sul, até desaguar na margem esquerda do Rio Negro. O Rio Branco foi descrito historicamente como a única via de acesso e o grande responsável pelo desenvolvimento econômico do extremo norte do Brasil. VIEIRA, Jaci Guilherme. Missionários, fazendeiros e índios em

Roraima: a disputa pela terra. Boa Vista: UFRR, 2007, p. 09.

23 Farta documentação produzida na época da colonização e que trata especificamente da ocupação do atual território de Roraima restou espiciçada nos trabalhos acadêmicos de Nádya Farage (As muralhas dos sertões – os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991) e de Paulo Santilli (As fronteiras da República: história política entre os Macuxi no Vale do Rio Branco. São Paulo: NHII/USP; FAPESP, 1994; e Pemongon patá: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo: UNESP, 2001), confirmada ainda no início do século XX pelos relatos de viagem de Theodor Koch-Grunberg (Do Roraima ao Orinoco. Vol. 1. Tradução de Cristina Albets-Franco. São Paulo: UNESP, 2006) que ajudam a provar com riqueza de detalhes a densidade populacional indígena da região.

24 ISA, Instituto Socioambiental. Diversidade socioambiental de Roraima: subídios para debater o futuro sustentável da Região. São Paulo: ISA, 2011.

25 Povos constantes de lista não exaustiva elaborada por Lobo D'Almada, então Governador do Rio Negro na segunda metade do século XVIII. FARAGE, Nádya, op. cit., p. 187.

26 Francisco Ferreira, que teria chegado ao Rio Negro por volta dos primeiros anos do século XVIII, explorou em seguida o alto Rio Branco e os seus principais afluentes tanto na busca das “drogas do sertão” como a fim de promover o descimento das “amarrações de índios”. Deixou depoimento escrito em 1755 pontilhado de observações sobre a grande quantidade e natureza dos índios que existiam na região. FARAGE, Nádya, op. cit., p. 55-61 e 179.

27 FARAGE, Nádya, op. cit., p. 55 e 56.

28 Como formas de recrutamento para obtenção de força de trabalho, consistia o “resgate” na troca de objetos por índios de corda, isto é, já prisioneiros de uma outra tribo; “guerras justas” eram aquelas promovidas pelas tropas de guerra e se consubstanciavam na invasão armada dos territórios indígenas com o objetivo de capturar o maior número de índios, incluindo mulheres e crianças; e os “aldeamentos de repartição”, formados exclusivamente por aqueles que aceitavam ser “descidos” sem oferecer resistência armada, eram assim designados porque os índios deixavam as suas aldeias de origem pacificamente para se integrarem aos aldeamentos das missões, situadas nas proximidades dos núcleos coloniais. DIAS, Maria das Graças Santos. Fundamentos da ocupação da Amazônia Colonial. Textos & debates – revista de filosofia e ciências sociais da UFRR, n. 5, Boa Vista, p. 35-36.

29 Em fins de 1777, a composição de nações étnicas dos cinco aldeamentos era formada pelos povos Paraviana, Wapixana, Saporá, Atuarií, Tapicari, Uaiumará, Aparipá, Pauriana, Cariponá, Macuxi, Uaicá, Securi, Carapi, Sepuru, Umaiana, Tipiti e Guariba Tapuia, o que reforça o nosso argumento de que as terras roraimenses são e sempre foram pródigas em sociodiversidade. SANTOS, Francisco Jorge dos. Além da conquista – guerras e rebeliões indígenas na Amazônia Pombalina. 2. ed. Manaus: EDUA, 2002, p. 105-106.

30 As fronteiras da República [...] p. 17.

31 FARAGE, Nádya, op. cit., p. 128.

32 FARAGE, Nádya; SANTILLI, Paulo. TI Raposa/Serra do Sol: fundamentos históricos. Disponível em: <http://www.socioambiental.org>. Acesso em 22 de jun. 2019.

33 Ibidem, p. 128-129.

34 DINIZ, Edson Soares. Os índios Macuxi do Roraima – sua instalação na sociedade nacional. Marília: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1972, p. 28-33.

35 FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Relatório sobre a proposta de demarcação da área indígena Raposa Serra do Sol. Brasília: FUNAI, 1992, p. 10.

36 ARAÚJO, Ana Valéria. A história é esta. O Estado de São Paulo, São Paulo, p. A3, 19 de abr. 2008.

37 Op. cit., p. 41.

38 Ibidem, p. 41.

39 Ibidem, p. 41.

40 Ibidem, p. 148.

41 SANTILLI, Paulo. Pemongon pata [...] p. 38.

42 Mapa disponível no site www2.mre.gov.br/acs/diplomacia/portg/h_diplom/lc013.htm, acessado em 22 de jun. 2019.

43 TAVARES, Ednaldo. A questão do Pirara. Disponível em: <http://www.ternuma.com.br>. Acessado em 22 de jun. 2019.

44 NABUCO, Joaquim. O direito do Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1941, p. 63-64.

45 SILVA, Hiram Reis e. Raposa e Serra do Sol, um novo Pirara? Disponível em: <http://www.br.answers.yahoo>. Acessado em 22 de jun. 2019.

46 Pelos relatos colhidos por Carlos Alberto Borges da Silva, às margens do Pirara havia uma aldeia Macuxi com quatorze casas e oitenta habitantes. De Cattle Barons a Sapatos/Shoes: uma etnografia da Revolta do Rupununi. Cuiabá: Cathedral, 2007, p. 50.

47 Ibidem, p. 51.

48 GIORGIS, Luiz Ernani Caminha. A questão do Pirara e a reserva Raposa Serra do Sol. Disponível em: <http://www.roraimaemfoco.com>. Acessado em 22 de jun. 2019.

49 Ibidem.

50 Esse levantamento foi mais tarde publicado sob o título O direito do Brasil. São Paulo: Editora Nacional, 1941.

51 GIORGIS, Luiz Ernani Caminha, op. cit.

52 Ibidem.

53 AGOSTINHO, Jaime; GONDIM, Hamilton; MAGALHÃES NETO, João Bezerra; SANTOS, Haroldo Eurico Amoras dos. Roraima e os desafios do desenvolvimento sustentável. P&C Amazônia, Manaus, ano VI, n. 14, p.104, jun. 2008.

2. Língua (gem), Memória Ancestral e Sabedoria Indígena: O valor da língua para o povo Macuxi.



*Sobral André Ese'ruma*⁵⁴
*Leila Maria Camargo*⁵⁵
*Simirâmes Castro Pontes*⁵⁶

2.1 Considerações iniciais

Nunca como agora a memória foi um tema tão espetacularmente social. E não se trata apenas da memória dos crimes cometidos pelas ditaduras, onde a lembrança social mantém o dever de justiça. Trata-se também de memórias culturais, a construção de identidades perdidas ou imaginadas, a narrativa de Versões de leituras do passado. O presente, ameaçado pelo desgaste da aceleração, converte-se em matéria de memória (SARLO, 2006, p.97).

O presente texto discute a relação língua(gem), memória e a sabedoria dos povos indígenas. Em especial, do valor que a língua representa hoje para os povos indígenas de Roraima, não apenas como demarcador da identidade étnica, cultural, linguística, mas como memória das “coisas do povo”. A luta pela re(construção) da memória coletiva e organização social não tem sido um processo fácil para os povos indígenas de Roraima, especialmente para os professores indígenas, a quem tem sido atribuída a tarefa de (re) construir um currículo que tenha a cultura indígena como base e que possa dialogar com o currículo prescrito não indígena.

O texto é resultado de uma entrevista gravada com um dos grandes anciãos da cultura de Roraima, Sobral André, do povo Macuxi. Nela, procuramos ouvi-lo a respeito das línguas indígenas, sua importância e a relação destas com a memória, cultura e saberes do povo indígena. A entrevista foi um exercício de escuta qualificada, atitude necessária para o trabalho educativo, especialmente quando se tem como proposta auxiliar na construção de um currículo diferenciado e que leve em conta a questão do diálogo com outras culturas e com os povos indígenas de Roraima, trabalho que vem sendo realizado pelo CEFORR.

O texto está estruturado em quatro seções, onde se discute a relação língua (gem), memória e identidade. A linguagem como habitação do espírito. A relação desta com a identidade e com o universo vivencial, sagrado e educacional do povo indígena.

2.2 Língua(gem), memória e identidade

Os sentidos, crenças, valores e concepções de mundo são partilhados pela língua. Os antropólogos Hoebel e Frost (1995, p.

381) dizem que:

[...] sem a linguagem a cultura humana seria totalmente impossível. [...] Os seres humanos aprendem uma língua do mesmo modo que aprendem uma cultura: não nascem com a linguagem. Assim, a linguagem humana é 'um sistema distintamente humano, baseado em símbolos orais', que são usados para descrever, classificar e catalogar experiências, conceitos e objetos. Portanto, a linguagem é um sistema de comunicação, que é especificamente oral e simbólico. É aprendido.

É por meio da linguagem que o ser humano é capaz de expressar, transmitir seus conhecimentos, saberes, experiências de vida. E também é por meio dela que expressa suas memórias. A língua, conforme apontou Maher (1996), está no centro da visão de mundo e das práticas sociais de um grupo étnico. Por esta razão, nos processos de dominação-subjugação que marcaram as relações de colonização, o ataque primeiro é as línguas do povo a ser subjugado.

Dizem Fernández Gonzáles e Domingues (2005) que:

A base da cultura está constituída pela linguagem. Sem comunicação a parte humana do homem não tem como se desenvolver. A própria cultura pode ser entendida como uma linguagem, uma vez que o ser humano dota o mundo de significado (FERNÁNDEZ GONZÁLES; DOMINGUES, 2005, p.7)

Portanto, a linguagem é uma instituição social. Saussure (1969) define a língua como um sistema de signos e parte da linguagem que é partilhada socialmente. Ela é transmitida por meio dos processos de socialização primária e aprendizado da cultura do grupo em que o indivíduo nasceu, onde passa a partilhar os modos de ver, conhecer, significar, sentir, valorar e expressar os valores da comunidade ou sociedade na qual está inserido e faz parte. A linguagem é vital neste processo.

Berger e Berger (1998), citando o escritor austríaco Karl Kraus (s/d), afirmam que a “linguagem é a habitação do espírito humano”. A partir da citação do autor, justificam que a língua(gem), por ser a primeira instituição social com que se depara o indivíduo ao nascer, supera todas as demais instituições sociais, uma vez que é por meio da linguagem que a realidade é objetivada. Por esta razão, afirmam que a linguagem é o mais “poderoso instrumento de controle da sociedade sobre nós” (BERGER; BERGER, 1998, p. 199).

Portanto, esta poderosa arma pode estar a serviço tanto da emancipação humana quanto dos processos de dominação. Cabe mencionar que foi por meio da língua(gem) que se construíram historicamente processos de pertencimentos culturais e sociais;

mas foi também por meio da língua(gem) hegemônica dos colonizadores que foram desconstruídas identidades, pertencimentos, memórias e culturas dos povos indígenas.

O ano de 2019, escolhido pela UNESCO como o ano Internacional das Línguas Indígenas, coincide com o debate que se faz no Estado de Roraima sobre as reformas curriculares e a produção de um currículo para os povos indígenas, onde as Línguas Indígenas estão no centro do debate. Embora desde a CF/88 os povos indígenas do Brasil tenham direito a ser educados em sua própria cultura e tenham as Línguas Indígenas como disciplina no currículo escolar, ainda são muitos os desafios em Roraima.

A UNESCO, órgão das Nações Unidas para Ciência e Cultura, aponta que as línguas cumprem um papel fundamental no cotidiano das pessoas. Não apenas por serem um instrumento fundamental de comunicação, significados, sentidos, educação e interação humana, mas também por sua relação com as identidades individuais, étnicas, histórias culturais, tradição e memória dos indivíduos a ela pertencentes. Embora possuam imenso valor, as línguas, especialmente dos povos indígenas em todo mundo, estão desaparecendo em ritmo alarmante. O desaparecimento das línguas está relacionado a fatores sócio-históricos e culturais de toda ordem. Por esta razão, o ano de 2019 é considerado o Ano Internacional das Línguas Indígenas.

No Brasil, cerca de 30% das 170 Línguas Indígenas existentes correm o risco de desaparecimento caso não seja feito um trabalho de revitalização dessas línguas (FRANCHETTO, 2016). O desaparecimento da maioria delas tem relação com o processo colonizador que, por meio da escola oferecida aos povos indígenas pelo Estado até a Constituição de 1988, tinha como objetivo integrar as sociedades indígenas à sociedade envolvente.

As Línguas Indígenas foram tidas como obstáculo a este processo integrador e, desta forma, o currículo monocultural, integrador e monolinguístico foi responsável, em grande parte pelo abandono da língua por povos indígenas e a adoção do Português como Língua Oficial. Esse processo levou à corrosão cultural, à alienação das identidades culturais e étnicas e à perda da memória ancestral e seus conhecimentos e saberes.

A memória, esclarece Santos (2013):

[...] é uma forma de pensamento que se volta para a recuperação do passado, e este processo contém inúmeras possibilidades. De um modo geral, a 'recuperação' do passado é um processo duplamente seletivo. Para

que o passado seja 'recuperado', ele primeiro precisa ser adquirido, armazenado e, neste processo, há uma primeira seleção de fatos, eventos e experiências que nos são significativas. Quando nos lembramos do passado, operamos uma segunda seleção, pois escolhemos lembrar um fato em detrimento de outros, que foram preservados, mas não foram acionados naquele momento. Neste sentido, podemos afirmar que a memória é a construção ativa do passado (SANTOS, 2013, p. 10).

A memória coletiva é algo caro e todos os povos têm direito à memória coletiva, à preservação de seu patrimônio cultural, ambiental e saberes coletivos. Todavia, no contexto histórico, a colonização, o imperialismo cultural e regimes totalitários submeteram muitos povos e buscaram apagar suas memórias e destruir línguas e patrimônios culturais. O século XX foi marcado por lutas e resistências por diferentes sujeitos em todo mundo em torno do direito à preservação de suas memórias coletivas que, de uma forma ou outra, foram ou quase foram apagadas nestes processos. Este é o caso dos povos indígenas do Brasil.

Durante o processo colonizador, situação que caracterizou também a construção do projeto Brasil-nação, os povos indígenas brasileiros tiveram suas línguas interdidas e, por consequência, foram silenciados e subjugados enquanto povo. Este processo erodiu as formas de organização social e cultural e provocou o desaparecimento significativo do patrimônio cultural contido nos saberes ancestrais, chamados de conhecimentos tradicionais.

Foi somente com a Constituição Brasileira de 1988 que tiveram o direito à memória, à cultura e ao patrimônio material e imaterial, bem como ao reconhecimento de suas terras ancestrais.

2.3 A linguagem como habitação do espírito

Desde os anos de 1980, os povos indígenas de Roraima vêm fazendo mobilizações sociais e empreendendo lutas políticas em busca de fortalecimento das línguas ancestrais. Esta bandeira em Roraima foi assumida por muitos sujeitos. Um destes é o professor Sobral André, do povo Macuxi.

O povo Macuxi é uma corrente dos grupos Pemon que, de acordo com Santilli “[...] habitam a região das Guianas entre as cabeceiras dos rios Branco e Rupunini, território partilhado entre o Brasil e a Guiana. Os Macuxi [...] são falantes de línguas pertencentes à família Carib” (SANTILLI, 1994, p.9).

Sobral André é considerado um dos grandes anciãos do povo indígena de Roraima, guardião da língua e dos saberes do povo

Macuxi. Ele esteve presente nas lutas pela demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol-TIRSS desde os anos de 1970. É professor de línguas indígenas. Além da Língua Portuguesa, Espanhol e Inglesa; é também falante de pelo menos três línguas indígenas.

Além da luta política, no campo da educação, Sobral André é uma grande liderança e ativista em defesa da Língua Indígena e do ensino desta nas escolas. Na atualidade, como nós, faz parte do quadro de servidores do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima-CEFRR, da equipe da Gerência Indígena que atualizou os currículos dos Magistérios Tami'kan⁵⁷ (sete estrelas), Amooko Iisantan⁵⁸ (nome do grande líder Ingarikó da Comunidade Indígena Serra do Sol) e Magistério Yarapiari⁵⁹. Vem também dialogando com professores formadores não indígenas, juntamente com a professora Ineide Izidório Macuxi, na formação continuada e acompanhamento dos professores indígenas.

É também autor do projeto Murumurutá, que é um curso de capacitação para professores indígenas nas línguas maternas voltadas aos povos Macuxi, Wapichana, Taurepang e Ingarikó. O curso tem como público-alvo professores de Língua Materna da Educação Básica em seus diferentes níveis, localizadas nas regiões de Amajari, Baixo Cotingo, Murupu, Raposa, Alto São Marcos, Médio São Marcos, Baixo São Marcos, Serra da Lua, Surumu e Taiano.

Trabalhamos com o professor Sobral André desde 2016 e sempre conversávamos sobre a necessidade de gravar e registrar as histórias dos protagonistas dos povos indígenas, especialmente os chamados anciãos. Esta foi a primeira vez que o professor aceitou escrever este texto dialogado (gravado), contar um pouco sua história, talvez porque é comum ouvir entre os colegas indígenas com quem trabalhamos dizer: “a gente está se acabando”.

O registro da língua e da memória cultural e coletiva dos povos indígenas é vital para eles. Deste modo, a gravação da entrevista vem neste sentido de registro do pensamento indígena a partir de um dos seus sábios.

A questão condutora da entrevista foi problematizada na seguinte assertiva: Por qual razão lideranças indígenas, como ele, têm insistido na preservação e no ensino da Língua Indígena nas escolas, quando muitos jovens demonstram desinteresse em aprendê-la? A escuta nas sociedades indígenas é uma qualidade.

O trabalho com os povos indígenas demanda também que

aprendamos a dialogar culturalmente e compreender suas visões de mundo, epistemologias e a ciência indígena. A atitude pedagógica do ouvir e buscar compreender os sentidos do que está sendo dito é vital para o diálogo intercultural. Do contrário, qualquer relação estabelecida que não seja a partir do diálogo igualitário não pode ser chamada de intercultural e estaremos impondo visões de mundo e continuaremos a exercitar monólogo cultural pedagógico hegemônico e a utilizar a visão hierárquica e eurocêntrica de cultura (BAUMAN, 2012).

Conforme mencionado no trecho introdutório deste texto, a intenção de escrevê-lo em autoria com o professor Sobral André foi o de compreender por qual razão lideranças indígenas, como ele, têm insistido na preservação e no ensino da Língua Indígena nas escolas, quando muitos jovens demonstram desinteresse em aprendê-la.

Sobral André. *A minha defesa da Língua Indígena é porque a língua é o centro, fonte da sabedoria indígena, da inteligência, da vida. Porque é nela que está a fala que dá vida. A palavra é muito forte. Nela está tudo isso aí, da natureza. Porque quando a gente vai caçar eu não digo: “eu vou ver se arrumo alguma coisa?” Eu digo: “eu vou caçar, eu vou buscar”. Eu vou caçar lá na Serra e eu digo: “minha velha coloca panela no fogo”. Não há dúvida.*

Até mesmo nas plantas, quando eu vou plantar a maniva, a semente, a gente fala com as plantas. Nós falamos na nossa língua. Então, a palavra é forte. Eu falo com a planta. Quando eu vou plantar, peço para ela dar uma boa mandioca; para crescer; para ela não morrer; para não envenenar a pessoa. Então, se você não fala isso aí, se você não fala com a planta, com a água, o que você está querendo com ela? O que está querendo que faça com você, ou para você?

Por isso nós estamos querendo isso, que nossa língua volte a ser falada e ensinada no dia a dia. Porque hoje muita gente assiste nossas apresentações de tradições do povo, como o Parixara, mas não entendem o sentido da dança dentro da nossa cultura. Por exemplo, você vai numa escola e assiste a dança do Parixara. Você vai numa escola e diz: “vamos dançar um Parixara”. Você cantou o Parixara, todo mundo dançou, mas qual mesmo a linguagem? Qual é mesmo o espírito deste Parixara? O que ele está falando? O que está dizendo mesmo?

Se não sei o sentido, não mexe lá dentro com o coração. Então, esse Parixara ele tem isso. Se você não entende as palavras,

essa dança aí, que estão dançando, não tem sentido. Mas quando você entende, você pensa, você dá vida, coloca ela mesmo no sentido do que está fazendo. A dança do Parixara é muito séria. As palavras têm significado. Tem potência muito grande para o povo, não só para o indígena, mas para a humanidade e a maioria das pessoas não tem noção disso. As palavras encorajam o humano, encorajam a natureza.

O que parece óbvio, mas num processo de relação pedagógica, especialmente quando o diálogo e a interação cultural ocorrem entre professores indígenas, ela se faz necessária, uma vez que o óbvio nem sempre é tão óbvio como imaginamos. Schwartz e Frison (2009) apontam que numa relação pedagógica o óbvio nem sempre é tão óbvio e precisa ser desvelado.

Ouvir neste processo pedagógico é muito elucidativo e permite a aprendizagem do diálogo igualitário. Para a realização de um trabalho com os professores indígenas, num processo de diálogo intercultural, a escuta qualificada é um importante instrumento pedagógico. Somente assim é possível estabelecer o diálogo intercultural que permita a construção de sentido e a comunicação entre culturas e diferentes formas de compreender e estar no mundo.

2.3.1 A relação da língua com a identidade

Diz Carneiro da Cunha que:

[...] a língua de um povo é um sistema simbólico que organiza sua percepção do mundo, e é também um diferenciador por excelência. Não é à toa que os movimentos separatistas enfatizam dialetos e os governos nacionais combatem o polilingüismo dentro de suas fronteiras (CARNEIRO DA CUNHA, 1987, p.100).

Para quem convive com os povos indígenas, suas lutas, e participa de encontros, a língua tem servido como demarcador de identidade.

Sobral André: *Eu me identifico como Macuxi, Ese'ruma. Ese'ruma é um subgrupo do Macuxi. Nós somos Macuxi Ese'ruma⁶⁰, que é meu povo. E minha esposa é Macuxi Peyako'ba, Monoí'ko. Aí tem outros grupos. Esses grupos são diferentes. Então é como nós nos identificamos. Nós estamos falando de língua e agora vamos entrar no assunto. Nós nos identificamos através da nossa língua. Há uma fala específica do meu povo Ese'ruma. Tem uma fala específica da minha esposa, do povo dela. Então nós nos identificamos através de nossa língua.*

A língua para nós é muito importante. É um todo para nós. Não vai adiantar eu dizer sou Macuxi se não sei falar a língua. Eu serei apenas um pedaço do Macuxi. Como é que eu vou me identificar? Só a palavra, dizer eu sou não serve. Então, eu posso dizer: “eu sou Wapichana”. Mas o que me identifica como Wapichana? Como posso dizer que sou eu mesmo? O que comprovaria isso mesmo? O que solidifica, o que diz mesmo o que eu sou é minha língua. É minha língua!

De maneira efetiva, a fala do professor Sobral André demarca o que já foi apontado por Woodward (2000) e Silva (2000) sobre a questão da identidade e da diferença. De que as identidades são definidas na presença do outro e em oposição a este outro. Quer dizer, as identidades são demarcadas pela diferença. Elas são interacionais, contrastivas e sociais; e são construídas historicamente.

O que podemos perceber no que diz o professor Sobral André é que a língua é hoje para os povos indígenas um demarcador da identidade e da identificação do povo. A mesma questão aparece no fragmento a seguir quando trata da diferença entre Pajuaru e Parakari, ambos são bebidas fermentadas, da culinária indígena, feitas à base de mandioca ou macaxeira.

Sobral André: *E daí de minha língua vem muitas coisas que eu posso dizer. Uma exemplo, professora, que aqui mesmo onde estamos⁵, uma colega pergunta para mim:*

- *Sobral, tem Pajuaru na tua casa?*
- *Eu digo, não tem! Eu não sei o que é Pajuaru.*
- *Mas você é índio e não sabe o que é Pajuaru, diz ela?*

Eu respondo:

- *Eu sou índio. Por que lá em casa é Parakari. Parakari que é minha língua. Parakari é uma bebida feita de mandioca fermentada. Pajuaru é isso?*

Ela responde:

- *Mas não é a mesma coisa?*
- *Não sei. Eu sei o que é Parakari. Eu sei o que é Kísiri, Paiwa'. Isso eu sei.*

Então, a língua para nós é muito importante. É como eu me identifico. O que é mais para nós, a nossa língua? É eu falar a minha cultura na nossa língua. Eu sei que é meu, porque existe. Eu tô ali. Eu sou parte daquele universo, da minha cultura, do meu povo. São os nossos significados.

Então, é muito fácil alguém dizer: “não, eu sou tal povo”. Mas como é que você faz parte? “Não disseram!”. Esse “disseram” não serve para nós. Não vale. Essa nossa capacidade de falar do povo, essa cabeça do Macuxi Ese’ruma preserva nossas coisas. E essa tradição, ela é transmitida através de canto. E para tanto, a língua é de vital importância para saber do que eles tratam. Então, eu tenho que falar na língua do meu povo, da minha família, pois quando eu falo língua do outro, então ele diz: “essa não é a tua língua”. “É língua do outro povo”. Tem que respeitar o outro. Um exemplo é o rio Maú. Maú é da língua Wapichana. Nós o denominamos Iren.

Então, tem nossa língua, da minha esposa. Eu estou falando as duas línguas. O Ese’ruma e o Peya’ko⁶², porque é aonde estou convivendo mais por causa da minha unoopî (esposa). Então nós respeitamos a língua dos outros, mas preferimos nossas próprias palavras. Mas quando eu vou falar com ela e com a família dela, como eu já aprendi um pouco, falo na língua dela. Muitas coisas eu falo na língua dela. E quando eu vou falar como eu, como povo, como índio Ese’ruma, eu tenho que falar na minha língua, embora eu saiba falar as palavras deles. Porque se eu for misturar, eles vão dizer: “não é teu povo. Você está querendo enganar nós”.

A identidade contrastiva, já apontava Cardoso de Oliveira (1976), implica na afirmação de nós diante dos outros. E quando assim o fazem, os grupos ou pessoas, se afirmam como tais, a utilizam como forma de se diferenciarem em relação ao outro, ao diferente, numa relação de oposição (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 6)

Aos poucos, a fala do professor Sobral André vai desvelando o sentido da defesa do ensino da Língua Materna, pois verificamos que ele compreende que esta contém a forma de diferenciação, a memória do povo, a expressão da forma de pensar do povo indígena e de estar no mundo e os muitos sentidos por eles construídos.

2.3.2 As palavras têm vida. Elas são vivas

Sobral André: *Porque a palavra, a fala é parte do ser humano, mas é uma parte sagrada. Se você falou, você falou. Para você dizer*

não quero mais fazer, você tem que dizer que: “não quero mais fazer”. Você tem que pedir desculpas. Muitas vezes a gente se refere a alguém: um pai, a uma mãe, a um professor, elas têm que garantir sua palavra. Além de tudo, para nós professores a palavra tem que ser tudo para nós. A palavra tem espírito. Tem vida.

Para o povo indígena, as palavras são vivas, têm vida. Nós chamamos de alma. As palavras se multiplicam. Então, se você quer alguma coisa, ela se realiza através da fala. A fala se solidifica. Ela vira um objeto. Ela se transforma em objeto. A senhora está entendendo o que está faltando hoje então? Porque os pais não conseguem mais se comunicar com os filhos? A palavra não tem mais valor. Perdeu o valor. Não está mais sendo valorizada pelos jovens, e isso acaba criando problemas entre jovens, pais e avós.

Por que é que hoje nós não estamos conseguindo falar com nossos filhos? Nós começamos a falar com eles e eles não querem ouvir. Então, muitas vezes você deixa pra lá, e diz: “então não vou contar mais”. Você para lá e você abandona diálogo. Qual seria a relação da palavra, da Língua Indígena na educação dos mais jovens e das crianças?

Então os pais e mães precisam retomar esse diálogo e seu papel educador, onde filhos devem aprender com os pais a língua, o ouvir, o respeito aos mais velhos. A escola deve complementar essa formação com outros tipos de conhecimento. O que está deixando nossas crianças assim somos nós mesmos como pais e avós. Isso tem que vir da família, a volta do ouvir, do contar, do dialogar.

Os mais jovens precisam saber e entender o poder da língua, da cultura e das palavras. Há um poder nisso tudo. Dentro da Língua Indígena, do pensamento indígena, as palavras possuem um conjunto de sabedoria. As palavras podem fazer tanto o bem como coisas ruins. Aí a pessoa diz assim: “aquela pessoa joga praga e pega mesmo”. E a palavra então é isso.

O ouvir vai nos permitindo compreender a ética das palavras na cultura indígena. Aquilo que Freire (1996) tem chamado de corporificação das palavras pelo exemplo. Discurso e prática no ato de educar. O compromisso da fala ética e responsável.

Para o povo indígena, as palavras são vivas e tudo o que é dito tem causa e consequências e tem seus efeitos positivos ou negativos na vida das pessoas. Isso faz parte do universo cultural destes povos. Em sua cosmologia, tudo está interligado e inter-relacionado.

2.3.3 As coisas têm dono

É a partir da língua(gem) e da escuta qualificada que fomos, aos poucos, compreendendo a importância do ouvir na cultura indígena. E que nesta relação ser humano-natureza tudo está interligado.

Sobral André: *Na cultura indígena, as coisas têm dono. Pedimos aos donos permissão para usá-las. Por exemplo: a criança está com desintéria. Você vai lá, tirar as plantas. Você vai colher esse medicamento falando, com o pensamento voltado àquela doença, para ela curar aquela doença. Então, você fala com ela, ela já vai se transformando para lá, para a cura.*

A visão de mundo e da necessária relação com a natureza vai aos poucos sendo desvelada no fragmento de fala acima. Sobral André revela que para os povos indígenas existe um dono das águas, das plantas, dos animais e da vida. Nesta visão ambiental e ecológica necessita-se desde cedo ensinar aos mais jovens como obter o que a gente precisa da natureza em equilíbrio com ela. As questões contidas no fragmento de fala constituem um importante elemento para entendimento da relação ser humano-natureza na percepção dos povos indígenas no contraste desta relação em sociedades não indígenas. Tais elementos são importantes para serem destacados nas produções curriculares, no que trata a educação para a sustentabilidade e com os ecossistemas.

Sobral André: *Além disso aí, na nossa língua tem isso, os cantos. Como eu falei do Parixara e seus significados. Também têm outros cantos: o das plantas, da floresta, dos pássaros, das serras, dos igarapés, da chuva, do universo, das flores. Nos comunicamos com elas através dos cantos. Porque o canto é importante? Porque o canto, ele vai além de ser uma comunicação gostosa. Ele tem um ritmo, alegria. Tem essas coisas. É mais fácil de se aprender. A senhora é uma professora alfabetizadora. Se for falar com uma criança pequena, como é que vai falar como ela fala?*

O canto faz parte da vida da criança desde seu nascimento. A criança quando nasce, quando nasceu, a gente começa a cantar para ela. Ela ouve, sabe que você está agradando ela. Então, a planta é do mesmo jeito. Ela canta, ela se comunica do mesmo jeito. Uma vez vinha passando bem aqui, e assim e ouvi uma voz cantando lá. Eu olhei e não vi ninguém. Então, esse canto é animar, é animação. É entender, é chamar, é fazer você receber. Então, para nós, o canto é uma forma de repassar o ensinamento, repassar alguma coisa para alguma pessoa. Porque é através do canto que o povo indígena

se comunica com a natureza, com as coisas.

Por exemplo, por que os brancos, Karaiwa, essas outras culturas cantam quando alguém faz aniversário e quando eles entregam presentes? Por que que vocês cantam os parabéns? Por que cantam isso aí? É uma forma de entregar, de repassar, de fazer aceitação. Você vai aceitar. Você vai fazer a aceitação.

Professora: Mais alguma coisa que o senhor gostaria de deixar, de falar para os mais jovens sobre a língua e sua importância? O que ele perde quando não fala a língua materna?

Quando ele não perde, eu sempre digo assim e os companheiros ficam zangados comigo. Quando ele perde a língua, ele já perdeu a metade. Porque, como ele vai dizer o que ele é na língua dos outros, com a cultura dos outros. Na língua está guardada a sabedoria do nosso povo. Servem para denominar e classificar nossas coisas.

2.3.4 O falar com a criança: por uma pedagogia indígena

Sobral André: A cada momento a gente vive momentos da língua. Nós professores temos que viver o momento. Tem um tempo, né? Como eu falei, quando a criança nasce, o momento da criança pequena, a gente vive os momentos da criança que não sabe falar. Ela olha, ela entende, ela dá uma resposta para nós com um sorriso, com um gesto. É porque ela está entendendo. E aí, quando a gente vai para a escola, a gente também tem que entender o momento da criança. Nós temos que entender a língua, os momentos da criança. A cabeça, o pensamento da criança. Como ela aprende? O que ela gosta para aprender? E aí, a gente vive aquele momento da criança. Por isso, o falar com a criança é muito importante, especialmente na língua materna.

Se a gente não trazer, não viver a criança, não trazer o mundo da criança para a sala de aula, viver o momento dela, isso vai dificultar na aprendizagem dela. Muitas vezes nós, professores, quando chegamos na sala de aula costumamos dizer: “você está falando errado!”, reprimimos a criança, atrasamos o pensamento da criança. Aí ela não vai falar mais. Na escola, temos que compreender os processos de aprendizagem da criança indígena, que está ligado, num primeiro momento, à língua, ao falar, antes mesmo do escrever.

Outra questão é não praticar o que falou. A criança percebe e a gente sente muito isso com a criança. “Mamãe diz muito isso aqui,

mas ela não faz isso”. A fala tem que ser cumprida. Então, a gente tem que viver o mundo da criança. Hoje, quando a gente vive essa comunicação da vida adulta, a gente vive e trabalha. Isso está ligado, como eu falei no começo, com a natureza, com a pedra. A gente quanto fala uma cultura é tudo um conjunto. A terra para os povos indígenas, o território, tudo ali é a vida das pessoas, não apenas para o indígena.

Então, quando a professora pergunta: “Sobral, como é que nós podemos chamar, denominar a terra indígena?” Eu respondo: “a terra para nós povos indígenas é mãe, ela nos protege, nos dá vida. É tudo isso. Se trabalhado, as crianças vão aprendendo, vão sentindo. Elas vão vivendo. Porque se você vive, se você está lá, você está aprendendo”.

Para os povos indígenas, o aprendizado não ocorre apenas no espaço escolar, mas em todos os momentos da comunidade e do cotidiano e todos são professores. Esse processo, que chamamos de socialização primária na sociologia, ou de educação indígena na Antropologia, não tem tempo para ocorrer. Como observa Maher (2006, p. 17) “[...] o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade”. Não existe um tempo de aprender. Aprende-se a todo momento e coisas importantes para o coletivo.

Considerações finais

O presente trabalho teve a finalidade de discutir a questão da língua(gem) a partir de um diálogo com o professor Sobral André, ancião da cultura Macuxi. A linguagem, como se pode observar, é o mais forte traço cultural de identidade étnica de um povo; tudo o que constitui essa cultura é expressada pela língua(gem). É por meio dela que temos a possibilidade de conhecer todo o universo cultural pertencente a um povo. Ela é, nesse sentido, um elemento vital para a manutenção e existência dos grupos étnicos e sua cultura.

Sendo assim, o texto em questão objetivou afirmar a importância e o valor das Línguas Indígenas para os povos indígenas. Para esses povos, a língua(gem) é considerada como uma forte marca de sua identidade, pois ela carrega consigo seus saberes, sua memória histórica, suas narrativas míticas, seus cantos e rituais, aspectos importantíssimos na constituição do seu modo de ser. Sendo essas afirmações corroboradas pelo professor

indígena Sobral André Ese'ruma.

A fala do professor deixa evidente a importância e o valor da língua(gem) indígena para os povos indígenas. Manifesta, ainda, a sua preocupação com a manutenção da língua como fator identitário desses povos. Para Sobral André Ese'ruma, a língua(gem) indígena falada por cada povo demarca sua identidade étnica e carrega consigo seus saberes, sua ciência, seus conhecimentos, seus cantos, ou seja, sua cultura. Deste modo, constitui-se em um mecanismo de luta política, de resistência, de ensino e de aprendizagem, assim como de preservação dessa cultura.

Este capítulo de livro, por meio da fala do professor, aponta importantes reflexões, elementos de caráter pedagógico e metodológico que precisam ser considerados na construção do currículo para as escolas indígenas do Estado, visto que, como bem afirma o professor, “os mais jovens precisam saber e entender o poder da língua(gem), da cultura e das palavras”.

Nessa perspectiva, a defesa do ensino das línguas indígenas nas escolas, defendida por ele, e do uso social dela em situações comunicativas cotidianas, deve se constituir em um compromisso dos professores indígenas para com seu povo de que a escola, que no processo histórico descaracterizou a cultura e a Língua Indígena, venha agora com o compromisso de revitalizar e valorizar as línguas indígenas e a própria identidade étnica dos povos indígenas. As famílias, na opinião de Sobral André Ese'ruma, devem também tomar a responsabilidade para si na transmissão das Línguas Indígenas na primeira infância e ao longo da vida.

O ensino das Línguas Indígenas nas escolas indígenas deverá ter a cultura como base para a prática docente no contexto específico de cada comunidade indígena. As tradições culturais, os saberes tradicionais, os valores, as crenças e as práticas sagradas devem fazer parte do ensino das línguas Indígenas, uma vez que se manifestam por meio do uso da língua. Dessa maneira, os professores devem organizar situações de aprendizagem que promovam a participação ativa dos alunos em experiências culturais significativas.

Referências

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social. In: Sociologia e sociedade: leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo: Pioneira, 1976

DA CUNHA, Manuela. Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade. São Paulo, Brasiliense, 1987.

FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Leopoldo Jesús; DOMINGUES, Tânia Regina Eduardo. Linguagem, sociedade e cultura. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

FRANCHETTO, Bruna. Línguas silenciadas, novas línguas. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas_silenciadas,_novas_l%C3%ADnguas. Acessado em 28 de fevereiro de 2019.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOEBEL, e. ADAMSON; FROST, Everest L. Antropologia social e cultural. São Paulo: Cultrix, 1995.

MAHER, Terezinha M. Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996

_____. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Org. Luís Donisete Benzi Grupioni.

SAUSSURE, Ferdinand. Curso de Linguística Geral. São Paul: Cultrix, 1969

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Memória coletiva e identidade nacional. São Paulo: Annablume, 2013.

WOODWART, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomáz Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ, 2000, p.7-72.

Notas

54 Sobral André Ese'ruma é professor indígena da Língua Macuxi e também uma das maiores lideranças indígenas de Roraima de fundamental importância na luta pela demarcação das Terras Indígenas e na resistência indígena de Roraima. É um dos principais guardiões da cultura indígena e tem destacado na sua luta a importância de ensinar a língua aos mais jovens para repassar a cultura e a sabedoria cultural e da ciência indígena dos mais velhos.

55 Bacharel em Ciências Sociais, com habilitação em Antropologia Social. Licenciada em Pedagogia. Especialista em Relações de Fronteira e em Educação de Jovens e Adultos. Mestre em Língua e Cultura Regional e Doutora em Educação: Currículo pela PUC-SP. Professora formadora do Centro de Formação de Profissionais da Educação de Roraima-CEFORR. Professora da Universidade Estadual de Roraima-UERR. Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana.

56 Graduada em Pedagogia. Especialista em Gestão do Ensino Superior e Pedagogia Escolar. Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Professora formadora do Centro de Formação de Profissionais de Educação de Roraima- CEFORR. Professora da Universidade Estadual de Roraima.

57 Magistério Indígena Profissionalizante para atendimento a professores da Educação Básica do primeiro ao quinto ano dos povos Macuxi, Wapichana, Waiwai, Sapará, Ingaricó e Taurepang.

58 Programa Amooko Iisantan, de Formação Profissional em Nível Médio Magistério Indígena, que atende professores das etnias Ingarikó, Macuxi e Patamona da etnoregião Ingarikó – WiiTípî.

59 Magistério Yarapiari objetiva a formação e habilitação em nível Médio Magistério de professores Yanomami.

60 Na língua Macuxi, segundo Sobral, quer dizer gente de notícia. Pessoa que traz notícias. Povo que fala.

61 Referindo-se ao CEFORR e um dos encontros com outra professora indígena.

62 Gente do porto.

3. Educação escolar indígena: Uma reflexão sobre a trajetória para formação do professor indígena.



Luiz Carlos Benedito Souza⁶³
Maristela Araújo Costa Pereira⁶⁴

3.1 A complexidade de uma escolarização indígena: Desafios e possibilidades

[...] A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem a participar na condução e decisões políticas e governamentais (LÍBÂNEO 1994, p. 33).

Escrever este memorial de formação é um desafio gratificante. Revivi o meu passado adormecido, revirei a minha memória na busca de momentos que foram de grande importância para mim no decorrer da minha trajetória, apresentando-me com grande orgulho de ter passado por grandes dificuldades e não ter desistido de um grande sonho.

Eu me chamo Luiz Carlos Benedito Souza, filho de Caetano Bento da Silva e Meire Jane Benedito Souza, do povo Macuxi. Sou falante da Língua Indígena Macuxi. Sou professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, estou trabalhando na escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, na comunidade indígena Raimundão I, região do Tabaió no Município de Alto Alegre.

Ao relatar a história dos povos indígenas nas terras brasileiras nos deparamos com situações de desigualdade, intolerância e direitos cerceados. Estas relações foram construídas ao longo do tempo, e amenizadas com legislações que asseguram direitos a esses nativos, conforme preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1998):

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Ao longo da história do nosso povo, uma das perdas significativas em nossas comunidades e em especial na minha etnia Macuxi foi a língua, pois quando não conseguimos mais falar nossa

Língua Materna perdemos também nossa identidade e assim somos afetados em todos outros aspectos sociais. É por isso que lutamos, incansavelmente, por uma educação escolar indígena, uma escola que nos proporcione aprendizagem significativa de acordo com nossa realidade, nossa tradição e nossos costumes, pois somos sabedores que a escola, instituição formal, é um dos meios sociais que colabora e ressignifica a nossa língua, contribuindo com o fortalecimento da nossa cultura.

Buscando um pouco na história sobre o processo de escolarização, vale ressaltar que a educação escolar indígena chegou até nossa população de uma forma descontextualizada, trazendo em seu contexto todos os preceitos europeus. Esse contato se deu em meados de 1546, com a chegada dos jesuítas, impondo seus costumes e forma de ensino, que era o que a igreja pregava, deixando esse povo subserviente à coroa. Segundo Rodrigues (2003, p. 10):

Estima que só na Amazônia brasileira havia 700 línguas indígenas antes da penetração europeia. Se esse número representa de fato uma aproximação da realidade amazônica daquela época, isso significa dizer que mais da metade das línguas indígenas existentes antes da colonização europeia em terra brasílica se perdeu.

Nessa época, o conhecimento era repassado de forma descontextualizada, usando somente a Língua Portuguesa, esquecendo a Língua Materna. Porém, a escola da época, inserida nas terras indígenas, era uma escola não indígena, mas era esse espaço que os estudantes indígenas tinham para iniciar o processo de escolarização. Nos dias de hoje, a escola inserida nas comunidades indígenas não é a ideal, mas proporciona uma aprendizagem construtiva pautada nos aspectos sociais: cultura e identidade.

Ao recordar do meu processo de escolarização na década de 1990, quando iniciei a 1ª série do Ensino Fundamental na minha comunidade, passo a compreender a relação de convivência existente na minha comunidade: como os professores eram pessoas fundamentais nesse processo; e aos poucos fui compreendendo o processo da leitura e da escrita. A importância da leitura da compreensão e do sentido que as palavras tinham, e o significado da minha Língua Materna, que é a minha identidade, a minha cultura, é o fortalecimento do meu povo.

Vale lembrar que as escolas existentes nas comunidades indígenas são muito precárias. A escola na qual iniciei a minha vida escolar não tinha paredes dividindo as salas de aulas, era somente

um espaço, era coberta de palha e tampada de adobe⁶⁵. O único recurso que o professor tinha para desenvolver suas aulas era um quadro-negro que era dividido em partes, com um giz branco, os conteúdos estudados pelas turmas, que não me recordo se era da 1ª a 5ª série ou demais séries; só lembro do professor reafirmando essa divisão de conteúdos por série.

Essa sala com várias turmas para mim era estranha, mas ao mesmo tempo normal, pois era assim nas escolas das outras comunidades. Hoje sei que esse tipo de sala é chamada de multiseriada⁶⁶, e confesso que até os dias atuais ainda funciona assim em diversas comunidades. Fico me questionando nesse momento sobre o planejamento desse professor. Segundo Vasconcellos (2000, p. 41):

O planejamento é político, é hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica. Mas para chegar a isto, é preciso atribuir-lhe valor, acreditar nele, sentir que planejar faz sentido, que é preciso. O primeiro passo, portanto, é chegar ao ponto do: Planejamento ser necessidade do professor!

Portanto, estudar em uma sala multiseriada não é nada fácil, e hoje percebo a fragilidade no meu conhecimento adquirido no decorrer desse processo, pois a compreensão do assunto era difícil, o professor era polivalente, não conseguia fazer o devido acompanhamento dos conteúdos ensinados.

E hoje vejo o quanto era desafiante para meu professor. Mesmo ele buscando algumas estratégias de ensino ainda ficava uma grande lacuna entre o ensinar e o aprender. Hoje eu aprendi que esse processo é chamado de ensino-aprendizagem. Portanto, esse foi meu processo de alfabetização em salas multiseriadas da 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental.

A comunidade onde eu morava na época ficava no país vizinho ao Brasil, na República Cooperativa da Guiana, conhecida como Guyana Inglesa. Tinha por nome Karasabai. O nome da escola era Karasabai Primary School. Era considerada uma escola-padrão para nossa comunidade. Recordo que era uma comunidade muito pequena, morávamos em uma casa coberta de madeira e tampada de barro; aliás, assim eram todas as casas da comunidade; era somente nossos parentes que viviam lá; eu nasci no Brasil, mas a minha infância toda foi nessa comunidade.

Nessa comunidade eu tinha que falar inglês, pois era a língua predominante na comunidade. O meu desafio era grande, pois eu falava fluentemente a Língua Macuxi, minha Língua Materna e não

falava e nem compreendia a Língua Inglesa. Me empenhava em compreender as explicações do professor e as atividades. Aos poucos fui superando e compreendendo o que o professor explicava e as atividades que eram desenvolvidas em sala de aula. E ao longo do tempo fui superando esse desafio; tudo que eu aprendia na escola eu buscava fazer uma relação com o dia a dia da minha comunidade; lógico, com a ajuda dos meus pais.

Um outro grande desafio era em relação à valorização da nossa cultura Macuxi, em especial da nossa língua. Enfrentávamos preconceito, pois vivíamos em uma comunidade em que a comunicação era feita na Língua Inglesa, mas a minha família nunca deixou nos abater com essa situação e a nossa Língua Materna foi muito presente no nosso dia a dia em casa.

Ao se tratar da nossa casa, a mesma era bem simples, as paredes eram tapadas de barro e a cobertura de pedaço de madeira, que servia como telhado. Nessa casa morava eu, meu pai, minha mãe, seis irmãos e meu avô.

Logo que concluí o ensino fundamental, anos iniciais, que correspondia da 1ª à 4ª série, tivemos que regressar novamente ao Brasil. Nessa época eu não tinha os documentos como brasileiro, porém, meu avô providenciou toda documentação exigida pelo cartório do Brasil. Dessa forma, toda nossa família foi naturalizada; assim, adquiri a minha dupla nacionalidade.

Em 2008, fui matriculado na Escola Estadual Carlos Casadio, em Boa Vista, tive que recomeçar a minha vida estudantil. Essa foi a primeira escola que frequentei na Capital e no Brasil, situada bairro Cinturão Verde.

Foi um desafio enorme, pois eu saía de uma escola que o professor era polivalente, um conteúdo fragmentado e no qual eu só falava o idioma Inglês. Adentrei em uma escola com estrutura diferente, professores por disciplinas e que só falam português. Tive muita dificuldade tanto no aprendizado por não saber falar o português, pois só falava o Macuxi e o inglês, quanto em me comunicar com os professores e colegas da sala de aula, ficando isolado na sala de aula sem entender a fala da professora.

Esse processo de exclusão me deixou reprovado e os professores não buscavam nenhuma estratégia de ensino para facilitar minha compreensão.

Segundo Libâneo (1994 p. 88):

Aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental organizados e orientados no processo de ensino. Os resultados da aprendizagem se manifestam em modificações na atividade interna e externa do sujeito, nas suas relações com o ambiente físico e social.

Assim, essa reprovação levou-me a fazer um processo chamado ENCCEJA. Essa prova era referente ao Ensino Fundamental. Não consegui obter nota suficiente para aprovação e tive que repetir todo o processo de alfabetização realizado na Guiana. Fui cursar a 2ª e 3ª série do ensino fundamental em uma sala que era chamada de Classe de aceleração⁶⁷, recomeçando tudo novamente. Na sala de aula era mais de trinta alunos e eu era o único aluno indígena estudando junto com os não indígenas.

Por ser indígena, sofri muito preconceito na escola e, para completar, não sabia falar o português direito. Esse sofrimento ficou só comigo e não contei para ninguém, e no dia a dia eu não tinha mais interesse de voltar para a escola. Mas, com todo o meu esforço enfrentei tudo sozinho, me dediquei nos meus estudos, comecei a ler e escrever, participei das aulas de reforço com outros colegas que também não sabiam ler e escrever corretamente.

Segundo Candau (2003), o fracasso escolar de um aluno pode corresponder aos objetivos estabelecidos nas disciplinas e na metodologia desenvolvida na escola. Portanto, para a escola são os alunos (as) diferentes por não conseguirem atender às expectativas da escola; e que muitas vezes acontece porque a escola não considera a diversidade existente neste espaço.

Busquei várias formas para ser alfabetizado. Eu sentia a necessidade e tinha certeza que nesse espaço local e tempo era o momento para adquirir conhecimento necessário para ajudar a minha família no dia a dia aqui na cidade. Emprestava livro na biblioteca da escola e começava a praticar a leitura enquanto a professora preparava as atividades. Esses livros me proporcionavam um novo conhecimento na leitura e escrita.

Cada dia era um novo desafio a ser superado. Um deles era em relação à superlotação da sala de aula, que tinha em média 30 alunos, na sua maioria analfabetos, e a professora não conseguia fazer um bom trabalho e também não tinha experiência em trabalhar com turmas de aceleração; também não tinha apoio da escola em relação à coordenação pedagógica, como também não tinha material didático para trabalhar conosco. Tudo isso dificultava o nosso ensino e aprendizagem. Foi nessa época que descobri que a escola era formada por uma grande equipe, desde o diretor,

coordenador pedagógico, secretário e tantos outros. Equipe diferente da escola da comunidade onde sempre estudei, que era composta apenas por um professor responsável pela escola, que assumia as funções de professor, diretor, merendeiro, secretário, zelador e vigia.

Mas toda essa equipe não dava o apoio necessário para que a minha professora nos proporcionasse uma alfabetização de qualidade, aumentando a lacuna de aprendizagem no processo da escrita e da leitura. E, novamente, vi o processo de conhecimento fragilizado.

Com o passar do tempo, houve troca de professores. E as professoras que assumiram as disciplinas de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências e História me proporcionaram um prazer pela escrita e leitura. Elas faziam uso de metodologias diferentes e se preocupavam com os alunos e, mais especificamente, comigo, pois eu tinha grande dificuldade em compreender a língua e, conseqüentemente, a escrita. Dessa forma, eu continuava um aluno que não conhecia o mundo letrado. Sobre o letramento, Soares (2003, p. 145-6) afirma:

O letramento é o estado ou condição cognitiva adquirida pelo indivíduo que lhes possibilita exercer práticas de leitura e escrita de acordo com as necessidades demandadas socialmente. Os indivíduos ou grupo sociais que dominam o uso da leitura e da escrita e, portanto, tem as habilidades e atitudes necessárias para uma participação ativa e competente em situações em práticas de leitura e \ou de escrita tem uma função essencial, mantem com outros e como o mundo que os cerca formas de interação, atitudes competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada.

Conforme as aulas iam transcorrendo, fui adquirindo autonomia: a falar sem medo com os colegas, conquistei algumas amizades e tentando falar com fluência a Língua Portuguesa. Mas nunca deixei de falar a minha Língua Indígena Macuxi, pois em casa só falávamos a nossa Língua Materna. Meus pais sempre mantinham a cultura viva.

Nessa escola consegui concluir o 5º ano do ensino fundamental, com toda a dificuldade existente, mas, conforme relatei anteriormente, consegui autonomia e os professores me ajudaram a superar os desafios; e assim fui alfabetizado.

Durante esse período de tempo na cidade, enfrentamos várias situações difíceis, principalmente financeira, pois os meus pais não tinham emprego e às vezes tinham que sair para trabalhar nas fazendas; e minha mãe não recebia nenhum benefício social.

Quem nos ajudava era minha irmã mais velha, que conseguiu um emprego e sustentava a casa; aos poucos foi melhorando as condições de vida. Sempre admirei a minha irmã pelos esforços que fazia por nós e pelos seus três filhos, pois durante esse período que ficamos na cidade quem sustentava toda a família era ela.

Tivemos que mudar e fomos para uma comunidade Indígena no Município de Alto Alegre, pois na cidade estava sendo muito difícil para vivermos; e fui matriculado na escola Estadual Indígena Eurico Mandulão, comunidade do Tabaio no Município de Alto Alegre. Timidamente, fui para uma sala de aula com oito alunos, me sentindo feliz porque eram a maioria meus primos.

Nessa escola iniciei na 6ª série do Ensino Fundamental. Em cada etapa fui aprendendo mais sobre as disciplinas. Uma outra novidade foi a disciplina Prática de Projeto e Artes Indígenas, pois as mesmas só estão presentes no currículo indígena. Havia aula de campo e intercâmbio com professor de Língua Wapixana; e mais uma vez tive que me adaptar em outro contexto social. Foi difícil em alguns momentos na escola, pois eu falava Macuxi e a Língua Portuguesa e tinha que aprender a Língua Wapixana.

O professor responsável pela turma nos levava para as comunidades vizinhas quando éramos convidados para apresentar a dança do parixara⁶⁸. A dança era uma das atividades da disciplina de Língua Materna, por isso fazia parte do processo de avaliação. Era uma complementação de notas nas atividades que eram realizadas na sala de aula. Muitas vezes os alunos não davam o valor à própria cultura, se recusavam a dançar o parixara e diziam que a disciplina de Língua Materna não reprovava.

Assim, em outras escolas era a mesma situação de desvalorização da cultura por parte dos alunos. Para incentivar os alunos e envolvê-los nas atividades, o professor buscou outras estratégias para tornar as aulas mais interessantes, tais como: intercâmbio em outra comunidade, aulas extra-classe, visita em roças comunitárias, etc.

Nessa escola, a grande maioria dos professores, como também a gestora, não eram indígenas, eram da sede do município de Alto Alegre. Mesmo sendo uma escola indígena, não tinha professor indígena formado para suprir a necessidade da escola.

Conforme já mencionei anteriormente em relação à estrutura física das escolas indígenas, essa escola não era diferente: as salas funcionavam em galpões improvisados para atender sessenta

alunos, enfrentamos dificuldades, pois as salas de aula, quando chovia, ficavam todas alagadas. Fico questionando: diante de tantas dificuldades, como pode ter um ensino de qualidade? Uma aprendizagem significativa? Professores motivados em uma escola sem o mínimo de estrutura física? Luciano (2015, p. 1) afirma:

A educação escolar indígena segue parâmetros legais que buscam lidar com a especificidade cultural dos diversos grupos étnicos, sendo essencialmente bilíngue e diferenciada. Ocorre, entretanto, que muito pouco foi realizado para a consolidação desta política produzindo uma educação de baixa qualidade e essencialmente irregular. Se a educação básica para não indígenas encontra muitos empecilhos, encontrando-se muito aquém do que estipula os indicadores de qualidade, a situação da educação escolar indígena é sensivelmente, mais grave.

A luta da gestão da escola, dos pais do tuxaua e da comunidade era incansável em reivindicar dos órgãos competentes uma escola com o mínimo de estrutura física que pudesse ofertar uma aprendizagem de qualidade e significativa para os alunos.

Os professores davam aulas nos galpões improvisados pelos pais dos alunos para que os filhos pudessem ler e escrever. A própria comunidade se responsabilizava com a merenda escolar. Mesmo com esta situação, consegui concluir o Ensino Fundamental no ano de 2012.

Contudo, esse processo de escolarização foi árduo, com falhas, mais desafiador. Cada momento aprendi que a língua era essencial para minha aprendizagem, e constatei, e hoje tenho isso muito claro sobre a importância da valorização nas minhas ações, a valorização da nossa cultura, em especial a nossa escola específica e diferenciada, mesmo que não esteja consolidada, mas ela respeita nossas características, respeita nossa cultura e valoriza nossa identidade.

Quando terminei o ensino fundamental fui estudar o ensino médio na Escola Estadual Geraldo da Silva Pinto, na cidade de Alto Alegre. Cursei duas séries do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Foi desafiador, mas, por outro lado, fui recompensado, pois tive ótimos professores que eram compreensíveis e flexíveis.

No ano de 2015, com toda essa dificuldade, consegui concluir o ensino médio. E fiquei à procura de outras oportunidades para continuar a minha formação acadêmica, como também, para contribuir com o processo de escolaridade na comunidade na qual eu estava morando.

3.2 O processo de formação para a prática docente

Diante do novo panorama educacional, o avanço tecnológico, direitos a uma educação de qualidade garantidos, em especial a educação escolar indígena, tive a preocupação de buscar uma formação adequada para desenvolver na minha comunidade um ensino de qualidade, pois, conforme está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/96) e na Constituição Federal de 1998, ficou determinando para as comunidades indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, multilíngue e de qualidade. Em outras palavras, o professor deve ir além da sala de aula e se tornar participante ativo nas decisões da comunidade. Para Grupioni (2009, p. 37):

[...] A escola indígena, caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngue (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional).

Nesse percurso, tive duas oportunidades concomitantes: ser professor de Língua Indígena Macuxi, através da minha participação no processo seletivo proposto pela Secretaria Estadual de Educação-SEED/RR e, lógico, com o apoio da minha comunidade.

Nesse processo seletivo para professor fui selecionado em segundo lugar. Fiquei muito feliz. Esse foi o meu primeiro emprego, efetivamente. A escola onde eu estudava necessitava de três professores de Língua Indígena Macuxi. Como eu era falante da Língua Materna, me fizeram um convite e me apresentei perante a comunidade pedindo apoio para o processo; e logo me apresentei na reunião comunitária, pois é assim que funciona na sociedade indígena: em nossa população indígena tudo é coletivo e discutido com a comunidade.

Éramos cinco candidatos a concorrer a essa vaga. No sábado, reunidos em família, o professor da comunidade levou em casa um edital e ele me instruiu como era esse processo. Também fui selecionado para participar como aluno no Projeto Magistério Indígena Tamí'kan ofertado pela mesma Secretaria.

Mas quero salientar que antes da minha participação nesse processo seletivo, por falta de professor na disciplina de Língua Materna, fui oportunizado assumir uma turma na mesma escola na qual eu estava concluindo o ensino médio. Devo relatar aqui que isso é comum nas comunidades: professores sem formação

pedagógica assumirem as turmas de Língua Materna devido à grande carência desse profissional no estado.

Minha primeira experiência foi com as turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Quando cheguei à sala fiquei assustado; eram vinte alunos. Os alunos eram muito agitados, alguns poucos se interessavam pela disciplina de Língua Indígena Macuxi, pois a mesma não reprovava e os alunos estavam interessados em notas, não na aprendizagem.

Diante desse cenário, senti a necessidade de buscar uma formação que me preparasse como trabalhar em sala de aula e compreender o processo de ensino aprendizagem.

A aproveitei as oportunidades profissionais e também me dediquei a participar de cursos de aperfeiçoamento. Dentre eles: Textos e Contextos. Esse foi um curso que me interessou muito. Esse curso tinha a duração de três meses; teve a participação de vários professores, sendo todos indígenas das etnias Macuxi e Wapichana. Infelizmente, não pude concluir esse curso porque não tinha condições financeiras para me deslocar até a cidade

Particpei do curso “Programa de valorização das línguas e culturas Macuxi e Wapichana” promovido pelo Instituto Insikiran da UFRR. O curso foi realizado na comunidade indígena Sucuba, município de Alto Alegre, com a duração de seis meses de estudo. Como era em tempo da política partidária, tivemos total apoio de parlamentares da Câmara Municipal de Alto Alegre com o transporte; éramos 40 pessoas participantes do curso. Lembro-me que era período de inverno, chovia muito; no meio da estrada o carro quebrava e tínhamos que caminhar até a comunidade; muitos desistiram pela dificuldade de chegar ao local do curso.

Passamos três meses enfrentando a mesma situação, mas valeu a pena: o curso foi muito bom porque compreendi a questão linguística na Língua Indígena Macuxi, pois sabia apenas falar e não escrever. Foi um desafio muito importante na minha vida. Se não tivesse parado para pensar e analisar sobre a importância do processo de formação para o professor, tinha desistido no meio do caminho, como aconteceu com os meus colegas.

3.3 O Curso Magistério Indígena Tamî’kan: Mudança na prática pedagógica

O Curso magistério Indígena Tamî’kan foi realizado no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR.

Foram ofertadas duzentas vagas para os professores indígenas leigos que atuavam nas escolas indígenas da rede Estadual de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Como eu não tinha formação superior, optei por esse curso, pois atuava como professor e tinha dificuldade de ministrar as aulas por não saber fazer o planejamento. As crianças eram bem agitadas e eu precisava desenvolver algumas metodologias diferenciadas para manter o controle da sala de aula.

No ano de 2017, mesmo com dificuldades financeiras, vim à cidade efetivar minha inscrição. No mesmo ano, no dia 6 de março, tivemos o primeiro seminário de abertura do curso, realizado no Palácio da Cultura Nenê Macaggi. Fizemos a abertura do seminário com o hino de Roraima na Língua Materna Macuxi e Wapixana e cantos, com os cinco povos que estavam presentes nesse encontro: Wapichana, Macuxi, WaiWai, Ye'kuana e Ingarikó.

Com a finalidade de atingir os melhores resultados na formação dos alunos cursistas, o curso ofereceu diversas estratégias de ensino e aprendizagem. Entre elas, seminários, palestras e oficinas. A partir das propostas apresentadas, fui aprendendo sobre o desenvolvimento de ações pedagógicas no trabalho didático, que contribuiu de forma concreta com a minha prática pedagógica na minha comunidade.

Mais um desafio a ser enfrentado. No começo, fiquei muito feliz e ao mesmo tempo triste, porque ficar distante da minha família e dos meus alunos era mais um desafio; porém, cada dia que passava, aprendia, não somente com os professores, mas também com os cinco povos que estavam estudando comigo.

Ressalto que esse curso foi de grande importância na minha aprendizagem, porque tive a oportunidade de conviver e debater com seis povos/etnias de várias regiões do estado: WaiWai, Wapichana, Macuxi, Ye'kuana, Taurepang e Ingarikó. Pude trocar experiências e fazer um intercâmbio cultural. Uma das grandes dificuldades que eu observei no início do curso era que muitos dos colegas não entendiam muito bem o português, e assim não conseguiam aprender o conteúdo passado pelo professor. Segundo Silva (2012, p. 7):

Para Vygotsky, a aprendizagem é fruto do conhecimento adquirido nas relações humanas que se estabelecem nos mais variados espaços sociais. Os conhecimentos são constituídos e reconstruídos com base em interações culturais entre os homens. Assim, pode-se dizer aprendemos com e na cultura.

Vale ressaltar que o curso foi realizado em quatro etapas. Por ser um curso com a habilitação em magistério teve uma carga horária de 1.725 horas. Cada etapa durava em média 30 dias. A etapa mais demorada e muito cansativa foi a primeira, que durou 55 dias. Foi o momento de adaptação em relação à saída da comunidade e o distanciamento dos nossos familiares, como também da nossa sala de aula.

Durante a primeira etapa tivemos alguns problemas em relação à organização do local, alimentação, horário, dentre outros que, ao longo do percurso, foram se ajustando. Em relação aos professores formadores, às vezes eram compreensivos. Aos sábados eram realizadas as oficinas pedagógicas, proporcionando intercâmbio entre as culturas de cada povo.

No decorrer do ano, nas etapas do curso magistério indígena Tamî'kan estudei as seguintes disciplinas: Iniciação à Metodologia de Pesquisa e à Etnopesquisa, Didática Geral e Escolarização Indígena, Trabalho de Conclusão de Curso, Filosofia, Psicologia, História da Educação Indígena e Antropologia. Essas disciplinas contribuíram na minha carreira profissional, principalmente o estágio supervisionado I e II.

A proposta de ensino do curso foi muito significativa, e aos poucos consegui superar algumas dificuldades, como a compreensão dos textos estudados. Eu tinha consciência de que a mudança em minha prática pedagógica teria que ser a partir da minha postura enquanto professor. Esses momentos de ensino levaram-me a reflexões e, conseqüentemente, a mudanças na prática e na carreira profissional.

O desafio para nós, cursistas do magistério, era mudar a nossa forma de pensar e de ensinar. E uma das disciplinas que nos proporcionou isso foi o estágio I, que tratava da observação do professor e do processo de ensinar em sala de aula; o estágio II referia-se à aplicação de projeto de intervenção na sala de aula, conforme o que foi observado no estágio I. O estágio supervisionado II, que referiu-se sobre a docência, me possibilitou repensar como planejar as aulas com foco na atualidade. A partir dos conhecimentos que fui adquirindo, pude aprimorar o planejamento de minhas aulas. No final da primeira etapa, me sentia seguro ao adentrar em sala de aula e desenvolver atividades com meus alunos.

Quando retornei para a minha comunidade, tive que retomar minhas atividades como professor. Retornei mais confiante. Na

medida do possível, comecei a me planejar, e tudo que ia aprendendo no curso comecei a colocar em prática. Realmente, naquela hora eu mesmo me “elogiei” por tantas coisas aprendidas no curso Magistério, pois abriram minha visão sobre a educação de modo tão importante, que irei levar pro resto da vida.

Uma grande dificuldade que eu sentia nas aulas quando eu estava estudando era expor minhas ideias. Talvez a timidez, ou o medo de errar; e com isso eu ia me sentindo excluído do processo. Mas, com o passar do tempo, fui me adaptando, participando dos trabalhos em grupo, seminários e oficinas, e a timidez foi sendo superada, como também a dificuldade de aprendizagem.

Diante do novo conhecimento acadêmico, me surpreendi com a metodologia adotada pelos professores, que não se restringe apenas ao ensino e à informação, mas também envolvia proposta de participação em todo processo. Todos os professores apresentavam uma ótima relação conosco, tendo em vista a intenção constante em todas as aulas ministradas, favorecendo, assim, a construção de novos saberes. Ao final de cada etapa, os alunos realizavam uma avaliação do trabalho desenvolvido pelos professores formadores do Magistério Tamî'kan.

Em cada etapa me surpreendia com cada professor que vinha em sala. Eu me imbuía de conhecimentos tão ricos que levarei como exemplos em minha carreira. Cada um deles tinha um jeito diferente de ensinar. As palavras de motivação sempre ficaram na minha memória. Isso me tornava cada vez mais forte e me encorajava para trilhar o caminho de professor.

Com mais experiência profissional, não encontrei muitas dificuldades na regência e pude contribuir na aprendizagem dos alunos, conforme o meu plano de aula; porém, nem sempre as coisas saíam como planejado; algumas vezes era necessário alterar a dinâmica da aula.

Antes de ir para a escola, planejava as minhas aulas. Tive tanta ajuda da minha mãe que criamos o hábito de estudar juntos em casa, sempre com total apoio dela. Cada aula dada eu procurava me avaliar, analisando se eu trabalhei os conteúdos da aula de acordo com a metodologia pensada e se consegui realmente cumprir o plano de aula.

O que mais me proporcionou alegria nesse curso foi o trabalho de conclusão, que foi o resgate das minhas memórias. Me fez lembrar de todas as dificuldades que eu tive no decorrer da

minha vida estudantil. Mas, ao mesmo tempo, vi como foi possível conseguir superar todos os obstáculos apresentados ao longo desse percurso.

Como professor, participei das reuniões. Eram muito significativas, pois traziam várias informações importantes. A partir do momento que comecei a trabalhar na escola, comecei a fazer parte da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR. Nessa época, a coordenação da OPIRR estava sob a responsabilidade do Sr. Misaque de Souza Antone. A partir daí, comecei a participar das assembleias estaduais juntamente com os professores e a comunidade.

Um dos grandes atos que participei e me orgulho foi a “VII Macha dos Povos Indígenas de Roraima”, que ocorreu durante a terceira etapa do curso Magistério Tamî’Kan, nos dias 8 e 9 de agosto de 2018. O evento durou dois dias, onde saímos à rua reivindicando os nossos direitos.

A VII Macha dos povos indígenas trouxe como tema: “Em defesa e garantia dos direitos dos povos indígenas”. Um tema que tinha como objetivo lembrar ao Estado Brasileiro das obrigações constitucionais de cumprir e respeitar os direitos garantidos na Constituição Federal Brasileira de 1988. Foi muito importante a participação dos cursistas do Magistério Tamî’Kan com as danças e cantos na Língua Materna Wapichana e Macuxi.

Ao retornar à comunidade, discuti o assunto com os alunos e com os demais professores, explicando do nosso trabalho e como era importante a nossa participação nas assembleias e nos movimentos indígenas; e como nossa luta é sempre de resistência.

Considerações finais

Neste artigo eu me propus a apresentar uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas por um indígena falante da Língua Materna do seu povo para ir em busca de conhecimento. Busquei mostrar como ele é indígena falante, que busca um conhecimento dentro e fora da sua comunidade; como ele é discriminado em todos os aspectos, linguísticos e sociais. Mesmo com os direitos garantidos nas legislações, somos cerceados em alguns momentos.

Mas é possível acreditar que o indígena, com toda a dificuldade existente para a busca de conhecimento, possa ser um professor atuante e transformador na sua comunidade. O curso do magistério indígena proporcionou essa transformação não somente

na prática pedagógica, mas também na sua postura como membro da comunidade, pois nesse curso, em vários momentos refletimos como se dá nossa relação com o processo de ensino-aprendizagem, sobre nossas metodologias e materiais didáticos trabalhados nas escolas.

Os fatos relatados neste memorial revelam a realidade implícita em minha memória; eles contribuíram para minha formação, tanto pessoal quanto profissional, que parte dos primórdios de minha relação com o mundo, começando pela família; e os primeiros passos da minha vida acadêmica.

Também procurei expressar a alegria de sentir-me em meio a um processo dinâmico e rico de possibilidade, a alegria do sentimento de estar acompanhado, de ter compartilhado sonhos, de ter realizado desejos e ter tranquilidade e vontade necessária para continuar a viver novas histórias junto com outros sujeitos.

Vale dizer que todo esse percurso que trilhei para obter uma escolarização e ser um professor que contribuísse para comunidade não foi fácil, mas foi gratificante. Este artigo poderá servir de consulta bibliográfica, proporcionando uma reflexão aos demais colegas que virão participar dos cursos de aperfeiçoamento ou formação continuada, como também de material didático a ser trabalhado nas escolas.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil 1998. 51. ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2017.

CANDAU, Vera Maria. (Coord.). Somos todas iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) Formação de professores indígenas: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001463/146327_por.pdf. Acesso em 03 mar. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. O processo de ensino na escola. São Paulo: Cortez, 1994. p. 77-118.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Relatório técnico diagnóstico e avaliação dos formulários e da metodologia do censo Inep referente à questão indígena. 2015. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao->

tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos. Acesso em 03 mar. 2019.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. Línguas Brasileiras – Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco Antonio. Nas trilhas do ensino de história: teoria e prática Belo Horizonte: Rona, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político – pedagógico – elemento metodológico para elaboração e realização. 7.ed.São Paulo: Libertad, 2000.

Notas

63 Professor de língua indígena Macuxi, pertencente à etnia Macuxi. Trabalha na Escola Estadual Indígena Eurico Mandulão na comunidade indígena Raimundão I, região do Tabaió, município de Alto Alegre.

64 Pedagoga pela Universidade Federal de Roraima; Mestre em Educação; Coordenadora Pedagógica do Centro Estadual dos Profissionais da Educação de Roraima CEFORR.

65 Barro utilizado nas comunidades para tampar as casas.

66 As Salas multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com vários anos do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo que atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

67 São as classes que participam do programa de aceleração de aprendizagem, instituído em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC), que visa corrigir a distorção do fluxo escolar, ou seja, a defasagem entre a idade e a série que os alunos deveriam estar cursando.

68 Dança simbólica dos povos indígenas da etnia Wapichana.

4. “Essa língua não é nossa, foi o branco quem trouxe. Como é que vocês vão aprender o Macuxi, se todo dia vocês falam o português na escola?”



*Adriana Oliveira Mota⁶⁹
Leila Maria Camargo⁷⁰*

4.1 Minha identidade, minha história, meu lugar

O presente trabalho procura trazer reflexões sobre o processo formativo no Curso Profissionalizante do Magistério Indígena Tami'Kan, ocorrido no período de 2017 e 2018 de forma modular no Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima- CEFORR. Por meio da construção do Memorial Formativo Descritivo e Reflexivo Crítico, trato sobre a identidade formativa e registro inquietações a respeito da Educação Escolar Indígena e sobre questões culturais do nosso povo, em especial, do Ensino da Língua Indígena nas escolas.

Deste modo, teço considerações sobre minha origem. Apresento aspectos da educação indígena e da nossa vida na Comunidade Camará e, em seguida, trato da questão da Língua Indígena Macuxi e da tendência ao abandono desta. Discuto a preocupação dos Amooko (anciãos, sábios da cultura e chamados de avós) sobre o modelo de escola oferecida aos povos indígenas pela sociedade regional e nacional, que, até recentemente, buscou levar os indígenas ao abandono da nossa língua e à adoção do Português. E, por fim, reflito sobre a formação recebida no magistério e nosso desafio enquanto professora indígena

4.1.1 Aspectos da educação indígena e da vida na comunidade

Sou Adriana Oliveira Mota, filha de Leide Oliveira Mota da etnia Macuxi. Tenho 25 anos de idade e nasci na comunidade Camará, região do Baixo Cotingo, no município de Normandia, situada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada a 190 km da capital Boa Vista Roraima. Retorno às lembranças de criança a partir dos sete (7) anos de idade com meus pais, tios, avós e parentes. Há muito tempo já são moradores da comunidade indígena Camará.

Foi nesta comunidade que nasci, cresci e vivo atualmente ao lado de meus familiares e parentes. Sou a 6ª filha e somos no total de dez (10) filhos. Meus pais sempre trabalharam na agricultura como meio de vida. Plantavam produtos naturais, como: milho, feijão, melancia, abóbora, batata e outros. Foi trabalhando que eles nos ensinaram o verdadeiro sentido da palavra coletividade.

Quando criança, gostava de brincar com as minhas primas e irmãs mais novas. Havia inúmeras meninas da minha idade, e por isso a nossa vida quando menina era brincar de correr, pular, fazer boneca de pano, brincar de fazer panela de barro na beira da torneira. Brincava com outras crianças que, na verdade, eram meus próprios primos.

Em 1986, a comunidade passou a eleger os tuxauas. O senhor Rari Lima Pinto foi o primeiro tuxaua eleito. Este esteve à frente da comunidade e lutou pela melhoria e qualidade de vida da população. Recebeu apoio financeiro do Conselho Indígena de Roraima – CIR, como doação de telhas para a construção de casas, arames e ferramentas para o trabalho na agricultura e projeto de gado para que a comunidade fortalecesse a sua união e lutasse pela defesa da terra.

Alguns problemas foram surgindo com o passar do tempo em virtude do aumento da população dessa comunidade. Com isso, a caça, a pesca e a mata aonde colocavam suas roças foram diminuindo. Mediante tal situação, vários pais de famílias que já estavam preocupados com essa situação decidiram formar novas comunidades por nomes: Monte Sinai, Sete Flores, Marí Marí, Itacutu. Outras famílias escolheram morar na comunidade da Ilha, na Terra Indígena Baixo São Marcos; e outros foram para diferentes regiões.

No ano que escrevo este memorial, a população da comunidade Camará é de 280 habitantes entre jovens, crianças e adultos; e é composta por 49 pais de famílias da etnia Macuxi. A comunidade⁷¹ foi fundada em 22 de maio de 1986, com 28 pais de famílias. As histórias dos fundadores vêm sendo repassadas para gerações futuras a partir das experiências vividas por pessoas que estão nessa localidade desde sua fundação, pois esse processo histórico se encontra na memória dos mais velhos.

A comunidade indígena Camará vem praticando a caça e a pesca há dezenas de anos. Em razão de sua localização no início das grandes montanhas, que rodeiam a comunidade Camará, ainda é possível encontrar nas grandes partes das serras, o porco caititu, veado, capoeiro, cutia, paca, tatu, jabuti, arara, papagaio, mutum e outros.

Alguns desses animais estão em extinção pela ação predatória e descontrolada dos caçadores. Supõe-se que há também outras razões. Os animais que se procriam em pequena quantidade acabam sendo alvos de desaparecimento. É o caso do

veado campeiro e capoeiro que tem apenas um (1) filhote por ano. Não é o caso, ainda, dos porcos selvagens que têm até dez (10) filhotes em uma única reprodução. Observamos que os animais que sempre procuravam a encosta das serras estão fugindo para lugares mais distantes, o que contribui para a escassez de caça na região.

Camará é uma comunidade que não possui recursos hídricos permanentes. Depende do período de chuva. Alguns igarapés que passam na região não atendem às necessidades da população. Em função disso, os moradores sofrem com a falta de pesca e de água para seus animais na maior parte do ano. Existem dois pequenos igarapés e são os do Flecha e o Igarapé Grande. Estes igarapés são temporários; no período seco só é possível encontrar água nas suas cabeceiras, em pequenas quantidades.

No período chuvoso, esses igarapés transbordam e, com isso, os peixes aproveitam esse período para se reproduzirem tornando fácil a pesca. Os igarapés mais conhecidos são os igarapés do Passarão, Capivara e do Marai. Os peixes mais conhecidos na região são Piabas, Mandi, Cará, Traíra, Jacundá, Jiju, Piranha, Aracu e Curimatã. Essas espécies de peixes são apreciadas pelo nosso povo e ajudam no sustento dos membros da comunidade Camará.

Plantamos e cultivamos produtos naturais na própria comunidade, aproveitando e utilizando a vegetação do local para se plantar. A população indígena tem a tradição de utilizar a capoeira para plantar a roça de subsistência. A mata derrubada para fazer roça fica no pé de uma grande serra denominada Serra do Pua. Após a derrubada, quando as árvores ficam secas, é feita a queima, depois a coivara e, finalmente, a plantação de sementes, como: feijão, milho, melancia, abóbora, macaxeira, mandioca, batata, pimenta etc.

A culinária na comunidade Camará está baseada na cultura indígena, como o consumo de bebida tradicional como o pajuaru, caxiri de macaxeira e Aluá de milho, tanique de arroz, suco de acerola, suco de caju, suco de jenipapo, garapa de cana, abacaxi. As principais comidas típicas são a Damurida de peixe, carne de caça, carne de aves. Todos esses alimentos são complementados com outros gêneros, como arroz, feijão, macarrão. Nossa culinária Macuxi também sofreu forte influência da cultura não indígena nos últimos anos. Hoje na comunidade, como se tem observado, muitas pessoas não querem mais comer ou até mesmo fazer Damurida. Em tempo de festejo, as pessoas fazem comida com temperos que não são da cultura indígena. Isso mostra que estão desvalorizando os próprios conhecimentos da cultura, sendo influenciados para o

consumo de produto industrializados.

É importante observar que a população de Camará ainda recorre à medicina tradicional. Os pajés e os curandeiros utilizam ervas caseiras e medicinais e as orações de benzer. Fazem todos os processos de cura e obtêm bons resultados. Todavia, tem também os meios tradicionais, quando nossa medicina não obtêm os resultados imediatos esperados, o agente de saúde remove o paciente para o hospital mais próximo. Assim, a comunidade Camará segue lutando pela melhoria em busca de qualidade na saúde e bem-estar social e cultural.

Possui ainda um mini-hospital, construído com os recursos de uma emenda parlamentar. No que trata do atendimento feito pelo Estado, a comunidade Camará dispõe de um posto de saúde construído pela prefeitura com apoio do programa Calha Norte. O posto médico possui quatro agentes de saúde, sendo um deles indígena de saneamento (AISAN). Também na comunidade existe equipe de saúde que faz atendimento às comunidades indígenas do polo-base Camará.

Na comunidade Camará tem uma residência (missão) construída pela Diocese de Roraima com o objetivo de manter os missionários no local e outras comunidades da região do Baixo Cotingo. As celebrações no passado eram feitas debaixo das árvores e em outros lugares. Com a construção da primeira igreja, em 1988, agora as celebrações dos cultos ocorrem aos dias de domingo. Sou católica e fui batizada nesta igreja.

Em 2012, foi construída outra igreja com estrutura de alvenaria com capacidade para abrigar cerca de cem (100) pessoas dentro. Hoje a comunidade tem o costume de rezar todas as manhãs e aos domingos. A partir do contato com os missionários não indígenas, a religião católica foi tomando espaço da religião tradicional, como exemplo, os cultos que eram feitos na Língua Indígena hoje pouco se faz. Hoje modificou bastante, os catequistas são instruídos a realizar cultos e os jovens passam por capacitação para se preparar para entrar no convívio social da igreja e da vida em comunidade.

4.2 A tendência ao abandono da língua Macuxi na comunidade Camará não deixa de ser um gravíssimo problema social e cultural

Não sou falante da Língua Materna. Não aprendi falar a língua devido meus pais não serem falantes. Foi somente quando passei a morar, conviver mais com os meus avós e ouvir eles falando na

Língua Macuxi, diariamente, que eu despertei para ela. Achava a língua muito interessante e foi quando comecei a compreender várias palavras que os meus avós falavam.

Meu avô Maximiano da Silva Lima, de 85 anos, conta que a Língua Portuguesa é muito difícil de compreender e ainda afirma “essa língua não é nossa. Foi o branco quem trouxe. Agora todo mundo fala”. Nos questiona sempre: “como é que vocês vão aprender o Macuxi se todo dia vocês falam o português na escola?” Ele se refere à chegada da escola nas comunidades; explica que procurou educar os índios para que se integrassem à cultura regional e nacional e foram forçados a abandonar a língua indígena, tratada como gíria, como língua feia e forçados a adotar o Português como língua oficial.

A este respeito, Maher (2006) afirma que dois modelos de educação foram implantados no Brasil para “educar” os povos indígenas. No primeiro, que ela chama de assimilacionista, informa que:

[...] denominado Paradigma Assimilacionista. Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional (MAHER, 2006, p.20).

O segundo modelo, que a autora denomina de Modelo Assimilacionista de submersão, de acordo com Maher:

[...] as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para ‘aprenderem a ser gente’. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade. Há muita documentação escrita atestando que o índio era visto como um bicho, um animal que precisava urgentemente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser “civilizado”, “humanizado”. E à escola cabia levar a cabo tal incumbência, através de programas de submersão cultural e linguística (MAHER, 2016, p. 20).

A estratégia pedagógica acabou por estigmatizar os falantes da língua. Poucos resistiram à pressão da escola e da sociedade regional. O meu avô foi um destes. Talvez porque não chegou a frequentar a escola e pôde permanecer falando a língua. A reflexão feita por meu avô faz muito sentido, pois a escola não indígena, historicamente, não deu o devido valor ao ensino das Línguas Indígenas. Priorizou o ensino da Língua Portuguesa, sempre utilizada como principal meio de comunicação, fazendo com que

muitas gerações tenham adotado o Português como primeira língua e desprezado a língua do nosso povo.

Na escola onde estudei, nós, alunos e professores, só falávamos a Língua Portuguesa. Isso que impediu meu avanço na aprendizagem da língua do meu povo. Mas pretendo aprender falar a minha Língua Macuxi. Poucas foram as escolas que ensinaram as Línguas Indígenas nas comunidades.

Na comunidade Camará onde vivo, a tendência ao abandono da Língua Macuxi não deixa de ser um gravíssimo problema social e cultural. Embora meu avô e muitos outros mais velhos venham fazendo resistência contra as muitas formas de colonização que levaram à perda da língua pelos jovens, a invasão cultural é grande: rádio, tv, celular, veículos que ajudam a modificar nosso modo de viver.

A comunidade Camará é habitada pelo povo Macuxi. Nela vivem hoje cerca de 280 pessoas. Com base nesses detalhes, fiz um levantamento da língua falada na comunidade Camará. Dos 280 habitantes, calculando o número de falantes da língua Macuxi, por família, a ocorrência da língua falada na comunidade Camará hoje é esta: das 48 famílias, temos hoje dezesseis (16) pessoas que entendem a Língua Macuxi mas não falam. Dez (10) pessoas que não entendem nada do Macuxi. A maioria fala somente o Português, e isso representam 50% do geral. Sendo assim, a língua predominante da comunidade Camará é a Língua Portuguesa, sendo como segunda a Língua Macuxi.

O mesmo vem ocorrendo em várias outras comunidades do Estado de Roraima nos últimos anos. Por mais raro que seja, ainda não houve um trabalho efetivo de instigar o uso desta língua em situações de comunicação no dia a dia das pessoas. Além da língua, ultimamente outros aspectos da cultura indígena na comunidade Camará vêm se tornando um pouco esquecidas.

Posso destacar algumas práticas que raramente vêm acontecendo, como, por exemplo, a prática de confecções de colares, cocares, arco e flecha, construção de casa e o ensino da língua que é feito na escola. Essas práticas são feitas somente quando acontecem apresentações da cultura na escola ou comunidade.

O que se vê é que a maioria das pessoas da comunidade parece não se preocupar mais com o uso e importância desses valores ancestrais. Uma tradição que permanece na comunidade é

o trabalho no sistema de Ajuri ou mutirão. A caçada e a pescaria também fazem parte da rotina e da cultura. Os festejos e comemorações, como o de Natal, do padroeiro da igreja, Dia do Índio também fazem parte da cultura. A dança de Parixara é uma dança que é feita somente na época de Natal, caso que aconteceu na comunidade Camará este ano. As pessoas celebram o Natal dançando Parixara.

A cultura sofreu bastante com a influência da religião católica e a introdução de novas tecnologias. Os costumes foram modificando e o modo de viver também mudou. A arte, a dança, a língua e a educação tradicional foram sumindo aos poucos. Também os ensinamentos que vêm da casa por meio dos conselhos dos pais ou dos avós das pessoas também vêm desaparecendo.

Antigamente, os pais ensinavam os filhos as danças, a trançar a *Darruana*, a cantar o *Parixara*, o *Tukui*, o *Areruya* e fazer outros ofícios que só eles sabiam fazer. Hoje, esses saberes não são repassados. Antigamente, os pais dos jovens ensinavam a arte do trabalho muito cedo. Aos sete anos de idade as crianças acompanhavam os pais no trabalho das roças. Quando estes alcançavam a adolescência, começavam a pescar, trabalhar e cuidar de outros afazeres, como: buscar lenha, carregar água, cuidar de gado e plantar roça. Hoje tem jovem que não sabe fazer esses ofícios.

As mães também tinham suas obrigações e preocupação com a educação de suas filhas e filhos. Elas ensinavam a moça a cuidar da casa, preparar *Caxiri*, limpar casa, lavar os pratos, fazer *Damurida*, fazer outros ofícios etc. Nesta fase da vida se nota que uma pessoa já se tornava muito querido para os pais e para a família; porém, os pais devem observar e tomar cuidado com eles, segundo sua tradição.

Portanto, no entendimento dos sábios da comunidade, os ritos de passagem de criança para adolescente são necessários. Eles necessitam experimentar todos os elementos da transmissão de conhecimentos. No caso, se o jovem aprendesse tudo, a vida do jovem estaria garantida no futuro. O jovem deve conhecer a importância das tradições e estar sempre sujeito aos conhecimentos das tradições de seus avós.

4.3 Entre duas culturas: A escola não indígena e o cotidiano indígena

Na minha concepção como aluna indígena, há uma grande

diferença entre cultura indígena e a não indígena e a forma de ensinar e aprender. No nosso cotidiano de alunos indígenas, a educação vem através dos pais, onde nos ensinam a respeitar, trabalhar e a praticar a nossa cultura.

Já a escola não indígena não está baseada na minha vida de estudante indígena. Os conhecimentos ensinados não têm nada a ver com a nossa vida e nada falam sobre nossa cultura. A partir do momento que comecei a estudar em uma escola particular, houve grandes diferenças. Como se sabe, além de enfrentar várias dificuldades em funções de diferenças culturais, ainda sofremos o preconceito e discriminação.

Da 1ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio estudei na Escola Estadual Indígena Índio Gabriel⁷². A Escola Estadual Indígena Índio Gabriel foi criada através do Decreto nº 5364, de 12 de junho de 2003 e está localizada na comunidade indígena Camará, região do Baixo Cotingo, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Município de Normandia. A área é demarcada e homologada através do Decreto nº 534, de 15 abril de 2005.

Meu primeiro contato com a vida estudantil iniciou no ano de 2001. Quando comecei a estudar já havia escola na comunidade indígena Camará. Recordo que no primeiro dia na sala de aula eu estava muito ansiosa para poder estudar. Sempre vi os meus irmãos mais velhos estudando, e eu tinha muita vontade de estudar também. Todos os dias eu acordava cedo para ir à escola. Na minha turma tinha oito meninas e um menino que estudava na mesma sala.

Quando eu chegava na escola, sentia medo porque o professor era muito bravo. Ele não gostava de brincar com os alunos e nem de ouvir barulhos. Por isso, eu encontrei inúmeras dificuldades por não saber ler e nem escrever. Todavia, gostava de desenhar no papel e pintar com lápis de cor. Não tinha muita atenção do professor para atender às minhas dificuldades.

Com passar de alguns meses, comecei a compreender algumas palavras e comecei a ler e a escrever as palavras que o professor escrevia no quadro negro para nós, alunos, lermos todos juntos. Ainda me lembro que a primeira palavra que formei com as sílabas foi a palavra PAPAÍ. Depois que comecei a descobrir as palavras com as sílabas, se tornou mais fácil para ler as palavras. Às vezes as minhas colegas não compreendiam que naquele momento era para estudar; elas me chamavam de “burra” porque eu tinha medo de ler na frente do professor.

Cursei até a segunda série e saí da escola para morar⁷³ no retiro da comunidade com a minha avó e meu avô para cuidar de gado. O retiro ficava distante da comunidade uns 43 km, numa área de difícil acesso. Nesse local não tinha escola mais próxima para poder estudar. Por essa razão, fiquei por dois anos sem estudar, mas não deixei de praticar a leitura e nem a escrita. Sempre pegava alguns livros que tinha no retiro que eram de outros meninos que antes moravam no mesmo local.

Quando retornei para fazer a 3ª série do Ensino Fundamental, já estava com 12 anos de idade e o professor era um bom professor. Ele gostava de brincar de futebol ou bandeirinha com os alunos. Levava os alunos para casa de um senhor da comunidade chamado Laurindo para que o mesmo pudesse contar histórias como: história do macaco e da onça, histórias de acontecimentos reais. Isso eu achava muito interessante; quando terminava de contar as histórias, nós, alunos retornávamos para a escola para continuar estudando e escrever o que tínhamos ouvido.

Nesse tempo era muito bom. O professor nos ensinava com muito carinho. Ele tinha muita paciência para dar aula, mas quando os alunos não queriam atender o professor, ele chamava atenção de todos os alunos. Nas férias do meio do ano era liberado todos os alunos e professores para passar quinze dias de férias. Eu gostava porque aproveitava para jogar bola, passear na casa dos meus tios e parentes. Os meus pais nos levavam para trabalhar na roça e comer melancia e milho verde.

Assim o tempo foi se passando, e a cada nova série começava a sentir novamente dificuldades. Sempre fui dedicada aos estudos e sempre obtive ótimas notas. O meu professor sempre fazia elogios a meu respeito; tive um bom comportamento na sala de aula. Na sala de aula eu ficava separada porque não gostava de ser chamada atenção pelo professor.

Lembro-me que quando comecei a estudar na 5ª série estudei as mesmas disciplinas que já havia estudado anteriormente. O que mudava era o conteúdo que era bem mais avançado. Comecei a estudar as disciplinas de Língua Materna; e foi quando me interessei para aprender a língua do meu povo, a falar a Língua Macuxi.

Estudei essa disciplina e aprendi a pronunciar as palavras e escrever na Língua Macuxi como em português: papai/paapa, mamãe/maama, vovó/koko, vovô/amooko, irmão/mooi, irmã mais/nova mano; e palavras para cumprimentar as pessoas, tais como:

bom dia/moriwey, boa tarde/mori Komiya; e pronunciar os nomes de animais, como: cavalo/kaware, vaca/paaka, gato/pisana, tatu/muru, veado/waikin, cutia/akuri, jabuti/ uyamuri, jacaré/akare, cachorro/arimaraaka; e nomes de aves, como: rolinha/riwo, pato/maiwa, galinha/kariwana, picote/picoto; e nomes de fruta, como: melancia/patia, caju/ oroy, milho/annai, batata/sá, etc.

Quando eu saía da escola, às vezes ajudava a minha mãe a fazer coisas de casa, como lavar roupas e vasilhas. Após, eu ia para a casa da minha avó passear. A minha avó se chama Nelina e sempre me ajudou até hoje. Quando eu tinha tarefa para fazer em casa, eu ia fazer. Quando não entendia, eu pedia ajuda de minha mãe, senhora Leide.

Depois de terminar as minhas tarefas, saía para brincar com minhas colegas ou com a minha irmã mais nova, que se chama de Anicileide. Havia várias meninas da minha idade. Por isso, a nossa vida quando criança era brincar de boneca, brincar de correr no terreiro.

4.4 Das dificuldades de estudante à professora indígena

No ano de 2014, em janeiro, vendo a grande preocupação com o estudo, resolvi sair da comunidade Camará com destino a Boa Vista, com o objetivo de procurar uma solução que pudesse ajudar na minha formação. Me inscrevi na instituição da Universidade Paulista – UNIP para estudar Pedagogia. Passei no vestibular e cursei apenas três semestres. Devido a muitas dificuldades, abandonei o curso.

Neste período, fui fazer o Processo Seletivo Simplificado para professor Indígena e consegui ficar na 6ª na classificação. Em 2015, fui chamada pela Coordenadora do Centro Regional para assinar o contrato e trabalhar com alunos de 1º ao 5º ano na Escola Estadual Indígena Índia Maria Enedina, na comunidade da Vizela, na região do Baixo Cotingo.

No primeiro dia que cheguei na comunidade fui bem recebida pela senhora da comunidade. Me apresentei para a comunidade e os alunos. Na escola só tinham 6 alunos de 1º ao 5º ano, classe multisseriada. A comunidade fica na área de difícil acesso, mas tive que enfrentar porque era o meu sonho que estava sendo realizado naquele momento.

No primeiro dia de aula não tinha noção do que era fazer um plano de aula para ensinar os alunos. Com muita dificuldade,

lembrei o que eu havia estudado sobre Ensino da Didática e resolvi procurar o coordenador pedagógico do Centro Regional e pedir que ele pudesse me orientar de como fazer o plano de aula e preencher o diário de classe. Com a ajuda do Coordenador Pedagógico comecei a aprender a fazer um plano de aula. Trabalhei na escola por um ano, e em 2016 fui remanejada pelos coordenadores do Centro Regional para a Escola Estadual Indígena Índio Gabriel na minha comunidade Camará. Isso fez com que eu ficasse alegre, porque era meu sonho poder voltar para trabalhar na minha comunidade. No mesmo ano entrei de licença maternidade e fiquei à disposição da comunidade até que terminasse a licença maternidade.

Mas isso não significava que eu iria parar de estudar. Com o apoio da comunidade, fiz a minha inscrição para o curso no Magistério Indígena Tamî'kan e consegui entrar no curso. Minha trajetória no curso do Magistério Indígena Tamî'kan foi marcada por muita dificuldade, enfrentada a partir das experiências vivenciadas dentro da comunidade e da sala de aula; todavia, no decorrer de todo esse processo de minha formação, as expectativas criadas em relação ao curso estavam focadas na busca de conhecimento para conhecer melhor o modo de vida do povo, principalmente no que se refere à cultura indígena.

Desde que iniciei o curso do Magistério Indígena Tamî'kan no Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima, em 2017, minha vida profissional apresentou muitas mudanças como aluna indígena. Apesar de alguns empecilhos na saúde e família, a minha preocupação era na minha formação.

Nesse contexto, o curso do magistério indígena tem sido um dos cursos que propõe para o cursista obter novos conhecimentos e se tornar um verdadeiro profissional na área de educação nas séries iniciais do ensino fundamental. Durante a primeira etapa que passei dentro do Centro Formação "CEFRR", percebi que foi um grande avanço para minha vida estudantil. Encontrei diversas dificuldades, mas não pensei em desistir do curso. Estudamos nas etapas presenciais várias disciplinas, que foram de grande importância para mim como professora indígena.

No primeiro dia que cheguei para abertura do curso do Magistério Indígena, fiquei muito ansiosa e feliz porque estava começando uma nova caminhada enquanto estudante. Era mais uma oportunidade que estava se abrindo para a minha formação de professora indígena, e vi que naquele momento estava se iniciando um novo caminho para o conhecimento voltado à

realidade da minha formação, onde visa buscar saberes e aprofundar novos conhecimentos acima da nossa cultura e do ensino na escola indígena.

No dia 6 de março de 2017, nós, cursistas do magistério, fomos recebidos pela Gerência de Formação do CEFORR, professora Ineide Izidorio Messias, coordenadora do projeto Magistério Indígena Tamî'kan, que fez seu agradecimento e deu boas-vindas a todos os cursistas. Durante esse período que vivenciei na sala de aula, busquei aprofundar os meus conhecimentos, adquirir novas experiências por meio das disciplinas cursadas durante essas etapas.

De todas as disciplinas, a que contribuiu melhor para a minha aprendizagem foi a de Estágio Supervisionado, que foi realizado na Escola Estadual Indígena Índio Gabriel, com os alunos do 3º ano do ensino fundamental na comunidade indígena Camará. O objetivo da disciplina de estágio na escola é para que o aluno estagiário conheça a prática de trabalho na sala de aula: como um professor desenvolve o seu trabalho com os alunos na escola. Entendo que o professor alfabetizador que trabalha com as disciplinas nas séries do ensino fundamental tem por obrigação elaborar o planejamento de aula, tem que ter uma metodologia e criatividade de trabalho.

A partir do momento que comecei a estudar no magistério, assim com outras disciplinas, estudei a disciplina de estágio com orientação da professora, e produção de planos de aula; e foi onde eu comecei a entender a forma de planejar a aula. Essa disciplina foi de grande importância, onde aprendi juntamente com a professora na sala a trabalhar com alunos observando desde o início do estágio como um professor deve lidar com os alunos e como é a metodologia de ensinar na sala de aula.

Entendi que a função do professor é ter responsabilidade no seu trabalho de modo geral e atender à necessidade do aluno quanto à alfabetização. A disciplina de gestão escolar como prática de liderança contribuiu para entender a função de uma gestão escolar, o que a liderança e gestão tem em comum. Foram muitas questões a nós colocadas: Que impacto a liderança promove na escola? Que ações básicas são exercidas pela liderança na escola para garantir a sua afetividade na oferta do ensino de qualidade e a aprendizagem significativa para seus alunos? Estas questões básicas norteadoras de liderança procuraram nos levar a compreender o nosso papel e o conjunto de ações, atitudes e comportamentos assumidos por uma pessoa para influenciar o desempenho de alguém, visando à realização do objetivo

organizacional.

Da mesma forma que também foi relevante a Disciplina de Didática. A aula ministrada pela professora Simone Batista, falando sobre Multietnicidade, pluralidade e diversidade. Ela explicou que o Brasil é uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias.

Falou que esta diversidade sociocultural é uma riqueza que deve ser preservada; cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universo cultural próprio. Estudamos que são mais de 200 os povos indígenas que vivem hoje no Brasil. Falam mais de 170 línguas diferentes e culturas. A cultura e a língua são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaborando, criando, em desenvolvimento.

Explicou que o respeito ao direito à diferença é garantido no Brasil pela Constituição Federal, que é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo sempre renovado em seu conteúdo e possibilidades e de valor inestimável. Com base nestes estudos, compreendi que nós, indígenas, somos étnicos e somos iguais, e diferentes nas línguas e culturas, saberes, conhecimentos diversos. É isso que nós somos.

Isso será uma forma de trabalhar na sala de aula com os alunos a importância da língua e cultura. Somos iguais e diferentes. Iguais no corpo, na inteligência e no respeito. Diferente na língua, no jeito, no costume. Somos todos iguais e diferentes: índios, negros e brancos.

Outra disciplina que contribuiu para a minha aprendizagem foi a disciplina de Didáticas da Etnomatemática. A aula foi ministrada pela professora Luzia Voltoline. Nessa disciplina, pode-se dizer que a definição da Etnomatemática é muito difícil, por isso, usa-se uma explicação de caráter etimológico. Estudamos o pesquisador Ubiratan D Ambrósio (2008). A relação entre educação matemática e Etnomatemática se dá naturalmente, pois Etnomatemática é uma forma de se preparar jovens e adultos para uns sentidos de cidadania crítica, para viver em sociedade, e ao mesmo tempo desenvolver suas criatividade. Ao praticar Etnomatemática, o educador estará atingindo os grandes objetivos da educação matemática, com distintos olhares para distintos ambientes culturais e sistema de produção.

Justifica-se inserir o aluno no processo de produção de seu

grupo comunitário e social e evidencia a diversidade cultural e histórica em diferentes contextos.

Considerações finais

Neste memorial, eu procurei descrever o meu percurso na escola. Falei da minha vida, da educação na comunidade e da educação escolar. Ao escrever minhas memórias, pude conhecer a história de vida na comunidade durante a minha convivência junto de minha família, e onde aprendi a trabalhar e valorizar a minha cultura indígena.

Nesse processo de formação de professora indígena, aprendi que ser professor indígena é ter compromisso com a comunidade e com a educação e, principalmente, com seus alunos; é desenvolver atividades relacionadas à cultura indígena para que os alunos tenham acesso sobre o que é ser aluno indígena. E agora, com essa formação, obtive bons conhecimentos; e esse conhecimento contribuirá para o ensino e aprendizagens dos alunos na minha escola.

Ao longo dos quatro módulos do curso Magistério Indígena Tamî'kan, tive um bom aproveitamento e pude aprender novos conhecimentos e boas práticas pedagógicas quanto à minha formação de professora indígena. Nesse sentido, fui capaz de compreender os processos educacionais que trazem como meta o ensino e aprendizagem. Aprendi sobre os conhecimentos culturais, onde podem ser incluídos os conhecimentos, as crenças e os costumes, e todos os hábitos adquiridos pelo povo indígena. E é importante para a comunidade e escola indígena porque a cultura tem uma grande diversidade, conceito e significado para o conhecimento indígena, e isso é importante para trabalhar na escola ao longo dessa formação. Isso fez com que eu percebesse a importância do papel do professor indígena dentro da escola e da comunidade.

Diante dessa formação, vou procurar avançar no meu conhecimento em relação à cultura do meu povo, e desenvolver um bom trabalho praticando a experiência que aprendi durante a minha formação. E adotar uma metodologia de trabalho que possa ajudar os alunos a melhorar suas aprendizagens em direção aos conhecimentos de valores e saberes culturais.

Referências

D' AMBRÓSIO, Ubiratan. Paz, educação matemática e etnomatemática. Teoria e Prática da Educação (Maringá, PR), vol. 4, nº 8, junho 2001; pp. 15-33. Disponível em: <http://www.etnomatematica.org/articulos/Ambrosio2.pdf>. Acesso em agosto de 2018.

MAHER, Terezinha. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

Notas

69 Professora Indígena Macuxi da etnia Macuxi. Nascida na comunidade Camará, região do Baixo Cotingo, no município de Normandia, situada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada a 190 km da capital Boa Vista/ Roraima

70 Bacharel em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia Social; Licenciada em Pedagogia; Especialista em relações de Fronteiras pela UFRR e em Educação de Jovens e Adultos pela UFRR; Mestre em Língua e Cultura Regional pela UFRR; Doutora em Educação-Currículo pela PUC/SP; Professora formadora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima-CEFRR; Professora da Universidade Estadual de Roraima-UERR.

71 Na cultura indígena, quando uma comunidade cresce muito corre o risco de esgotar os recursos naturais. Assim, famílias mudam-se para nova área onde fundam uma nova comunidade.

72 Segundo informação dada pelas lideranças, os mais velhos da comunidade Camará, reunidas nos encontros pedagógicos ou em reuniões da comunidade, senhor Peciliano Januário Mota, afirma que índio Gabriel foi a primeira liderança que administrava a comunidade indígena de Camará. Na sua gestão fez um bom trabalho e, acima de tudo, ele que resolvia todos os problemas que aconteciam na comunidade. E já se sentindo muito cansado, resolveu se afastar de seu cargo de liderança e cuidar só da sua família. Sempre incentivou seus filhos e netos, mostrando bons exemplos de suas culturas e tradições. Por esses motivos, as lideranças e os professores e a comunidade em geral buscaram fazer homenagem ao primeiro tuxaua desta comunidade, senhor Gabriel Mota, e deram o nome da escola Estadual Indígena Índio Gabriel.

73 Nas comunidades indígenas Macuxi é comum os pais enviarem os netos para os avós criarem em determinada idade.

5. Memórias e reflexões do processo formativo de um professor indígena Macuxi.



Edinaldo Silva Ramos⁷⁴

Luzia Voltolini⁷⁵

5.1 Ser professor indígena: O contar da minha história

O curso Magistério Indígena Tamî'kan⁷⁶, destinado à formação de professores indígenas, teve como proposta final de Trabalho de Conclusão de (TCC) a redação de um Memorial Descritivo, onde foi necessário fazer uma reflexão sobre a minha trajetória de vida, tanto pessoal como profissional e as lutas vividas pelo meu povo. Reviver a história é gratificante, pois mostra a nossa força, persistência e coragem que, acredito, contribuíram para que eu concluísse com êxito mais essa etapa.

Sendo assim, tenho o objetivo de retratar, aqui, o percurso vivido até concluir a formação no Magistério Indígena Tamî'kan. Para isso, além das minhas vivências, tenho como referência as histórias contadas pelos moradores e registros feitos por pesquisadores, os quais expõem aspectos das lutas dos povos indígenas do Estado de Roraima, principalmente da região das Serras que, por meio de movimentos organizados, buscaram e ainda buscam garantir os nossos direitos frente aos não indígenas.

Entendo que as experiências vividas, tanto em família como na comunidade, a participação nos movimentos e a atenção às histórias contadas pelos senhores e senhoras de gerações anteriores à minha são importantes e contribuíram para a minha formação, pois me fizeram refletir sobre as dificuldades, desafios e conquistas alcançadas, preparando-me para seguir em frente.

Assim, toda a trajetória por mim percorrida, desde as primeiras experiências escolares até a formação como professor para lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas, estão retratadas da seguinte forma: inicialmente, teço informações sobre mim, tanto pessoal como profissional, bem como a motivação para a formação no Magistério.

Na sequência, relato aspectos da minha vida como estudante indígena na Educação Básica e apresento meus conhecimentos sobre os movimentos e lutas dos povos indígenas em busca da afirmação dos nossos direitos. Descrevo, também, as minhas experiências como professor indígena leigo. Dando continuidade,

apresento o caminho percorrido para a minha formação no Magistério Indígena Tamî'kan e, por fim, exponho as minhas considerações finais e as referências usadas para sustentar as minhas proposições. Dessa maneira, compartilho um pouco de mim, pois sinto-me orgulhoso das minhas raízes e de quem sou.

5.1.1 Quem sou eu: breve apresentação

Eu me chamo Edinaldo Silva Ramos, indígena pertencente ao povo Macuxi e sou falante da Língua Materna do meu povo. Sou casado e tenho três filhos. Meus pais são Albertino Ramos e Valdizia da Souza Silva, ambos pertencentes ao povo Macuxi. Nasci e continuo residindo na comunidade indígena Nova Aliança I, região do Baixo Cotingo, município de Normandia no Estado de Roraima, Brasil.

Tenho formação técnica em mecânica de motores a diesel e informática; porém, busquei a formação no Magistério Indígena Tamî'kan porque pretendo ser professor na minha comunidade. Já atuei como professor e quero continuar nessa função, pois é a atividade profissional com a qual me identifiquei e, para mim, contribuir com o processo de ensino e aprendizagem das crianças é gratificante.

A minha primeira experiência como professor foi em uma turma multisseriada e multidisciplinar⁷⁷ de primeiro ao quinto ano, no período de 2014 a 2016, na Escola Estadual Indígena Francisco Lisboa, localizada na comunidade indígena Barreirinha. No ano de 2017, lecionei na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), na turma de alfabetização, denominado primeiro segmento, na comunidade indígena Nova Aliança I.

A partir do trabalho realizado nas escolas onde lecionei, percebi que era importante investir em uma formação para melhorar a minha prática docente e, por isso, busquei o curso de Magistério Indígena Tamî'kan, o qual me oportunizou ser um professor com formação específica para atuar nas escolas indígenas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, as recordações que tenho das experiências escolares que vivi nas escolas onde estudei me fazem refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores e pelos estudantes indígenas, principalmente porque somos submetidos a um processo de escolarização que, na maioria das vezes, ignora as nossas especificidades.

Entendo que é necessário que haja a troca de conhecimentos e experiências entre as diversas culturas e a aquisição de conhecimentos necessários para a interação com outras sociedades no mundo globalizado, mas considero de fundamental importância que a escola valorize e fortaleça os nossos saberes, a nossa cultura, costumes e tradições. Porém, esse processo de valorização ainda não se efetiva nas escolas indígenas. Sendo assim, destaco a seguir os desafios que enfrentei para concluir a Educação Básica.

5.2 Minha vida de estudante indígena: Os desafios da educação básica

O contato com a língua e os costumes indígenas sempre estiveram presentes na minha vida. Quando criança, meus pais me ensinaram a me comunicar na Língua Indígena Macuxi e na Língua Portuguesa; no entanto, a Língua Indígena era a mais frequente na nossa casa.

Cresci nos costumes indígenas e, no ano de 1990, aos sete anos de idade, iniciei meus estudos na Escola Estadual Indígena Nova da Aliança, que havia sido construída recentemente na comunidade Nova Aliança I. A escola era uma casa de pau-a-pique⁷⁸, de piso de cimento e cobertura de palha. Funcionava com cerca de 15 alunos e tinha como professor o senhor Jonas Silva Ramos, também pertencente ao povo indígena Macuxi. Os estudos eram realizados de forma bilíngue, pois estudávamos na Língua Macuxi e na Língua Portuguesa, mas essa última era falada com muita dificuldade e dizíamos que ela era arranhada.

Nas séries⁷⁹ iniciais tínhamos uma cartilha que era estudada em sala de aula e era escrita na Língua Portuguesa. Porém, as crianças da comunidade chegavam na escola falando a nossa Língua Materna, o Macuxi, para nós, a mais importante, sendo a primeira na nossa vida e, por esse motivo, havia alunos que não falavam a Língua Portuguesa, tornando a aprendizagem muito difícil.

A Língua Portuguesa acabava sendo imposta, por ser dominante e de grande necessidade na comunicação entre indígenas e não indígenas, chegando assim a se sobressair e a nossa Língua Materna Macuxi era desvalorizada. Entendo que a desvalorização da Língua Indígena ainda é consequência do processo de colonização do Brasil, em que os indígenas foram submetidos à integração e assimilação da cultura europeia e, embora a Constituição Federal de 1988 assegure às comunidades indígenas “[...] a utilização de suas línguas maternas e processos

próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988, Art. 210, § 2º), as escolas não estão preparadas para atender às especificidades dos estudantes indígenas.

Sobre o bilinguismo, Maher (2007) o vê de forma positiva na sociedade, desde que o mesmo não valorize uma língua em detrimento da outra. E, segundo a autora, a desvalorização da Língua Indígena diante da valorização da Língua Portuguesa é um fato que precisa ser analisado cuidadosamente; e quando se torna um problema, deve-se buscar meios de ser sanado.

Lembro-me que para tentar minimizar as nossas dificuldades o professor promovia brincadeiras e jogos, como por exemplo, flechar peixe, passar anel com palito, correr com perna amarrada, encher garrafa com água, engolir corda, montar alfabetos e pescar as vogais das palavras, o que tornava as aulas dinâmicas e os estudantes mais participativos. Ao final das brincadeiras e jogos, o grupo que tivesse mais pontos era o vencedor.

Considero que estudar de maneira lúdica torna os conteúdos mais fáceis de serem aprendidos, principalmente nos primeiros anos de estudo, quando as crianças iniciam o processo de escolarização, pois nessa fase são, por natureza, curiosas e têm prazer em aprender.

Sobre o uso do lúdico nas atividades de ensino, Kishimoto (2010, p. 65) destaca que:

A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido lúdico de cada povo dependem do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e espaço. Daí emerge a imagem que se faz da criança, seus valores, seus costumes e suas brincadeiras.

Nesse sentido, ressalto que a aprendizagem através do lúdico era mais familiar para mim, pois, como a maioria das crianças indígenas, eu tinha a liberdade de brincar e estar em contato direto com os saberes do meu povo. A vida livre na comunidade nos oportuniza adquirir conhecimentos que são específicos do grupo onde vivemos e, segundo Luciano, essa educação é entendida como educação indígena, pois:

[...] a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas. [...] os saberes ancestrais são transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar. Os pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais (LUCIANO, 2006, p. 128-129).

Ainda, segundo Luciano, a educação escolar indígena também é muito importante para os povos indígenas. Segundo o autor:

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p.129).

Embora fosse prazeroso ir à escola, cursar o Ensino Fundamental foi difícil, e neste período reprovei algumas séries. Nas séries iniciais estudávamos cinco disciplinas que eram: Língua Portuguesa, Matemática História, Ciências e Estudo Sociais. Reconheço que tive dificuldades em alguns conteúdos escolares, principalmente em Língua Portuguesa, pois era difícil aprender o que o professor tentava ensinar, principalmente porque as aulas eram destinadas à leitura de pequenos textos, à prática do ditado de palavras e formação de frases e eu tinha dificuldade na compreensão de outra língua que não fosse a Língua Macuxi.

Em Matemática, estudávamos tanto a tabuada como também as atividades envolvendo as quatro operações fundamentais e a resolução de problemas. No entanto, as atividades realizadas ficavam restritas à sala de aula.

No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998) há orientações para que a Matemática nas escolas indígenas não seja resumida a um estudo formal, sendo necessário considerar a realidade e as necessidades de cada povo, os quais possuem formas próprias de contar e manejar quantidades.

Porém, observo que ainda hoje os professores têm dificuldades em desenvolver uma metodologia diferenciada e, segundo Voltolini (2018, p. 114), na educação escolar indígena os elementos presentes no ambiente natural do estudante raramente são explorados “[...] o que pode ser indício de que seus saberes são, na maioria das vezes, considerados insignificantes, pressupondo que a sua cultura, o seu modo de elaborar e disseminar seu conhecimento não satisfaz à proposta educacional escolar”.

Para reverter essa situação e desenvolver um ensino significativo, D’Ambrosio (2011) avalia que é preciso rever a forma como a Matemática é ensinada e, nesse sentido, a Etnomatemática se apresenta como uma perspectiva metodológica para a organização de uma proposta educacional que possa atender às

especificidades da educação escolar indígena. Segundo o autor, a Etnomatemática busca compreender a relação existente entre a realidade dos sujeitos, o conhecimento matemático adquirido ao longo da vida e o conhecimento necessário para atender às suas necessidades imediatas e futuras (D'AMBROSIO, 2011).

D'Ambrosio destaca, ainda, que a Etnomatemática abre espaço para a criatividade, a curiosidade e para a crítica e questionamentos permanentes dos sujeitos e “[...] alguns aspectos da Educação, principalmente o reconhecimento, pelo aluno, de sua identidade cultural e historicidade, são alcançados pela Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2008, p. 165).

Também na disciplina de Estudos Sociais os assuntos estudados estavam contidos no livro didático, não tinham relação com o nosso cotidiano, tornando-se menos interessante. No entanto, eu me identificava com os estudos abordados em Ciências, porque falava sobre a vida, o corpo humano, a natureza e os animais. Enfim, tinham mais relação com o que eu vivia na comunidade.

Embora eu gostasse de estudar e me empenhasse, no final do ano letivo de 1993, após três anos indo à escola, eu não sabia ler e fui reprovado, mas alguns dos meus colegas já sabiam e, então, certo dia, ao chegar em casa, decidi pegar minha apostila e estudar dia e noite sozinho e, algumas vezes, eu contava com a ajuda do meu irmão mais velho que já cursava o terceiro ano. A partir de então, comecei a ler e a escrever e me senti motivado a continuar com os estudos e aprimorar os meus conhecimentos. Sentia alegria com cada aprendizado.

Entre tantos fatos para recordar, tenho um acontecimento marcante na minha vida, que foi um evento organizado em parceria entre os professores e a comunidade. Era a comemoração do aniversário da comunidade indígena que eu morava, Nova Aliança I, com várias atividades, entre as quais, a Feira de Ciências e Cultura que a escola e a comunidade festejavam juntas.

Na ocasião, as turmas escolheram o seu representante, sendo que o escolhido faria a apresentação de trabalhos em nome da turma. Minha turma me escolheu e eu apresentei um trabalho sobre os artesanatos produzidos pelos indígenas, como colares, brincos e pulseiras. Considero que essa foi uma das melhores experiências que já tive. Como consequência, lembro que nas atividades comemorativas eu sentia desejo de apresentar todos os trabalhos que pudessem contribuir com a minha turma.

Recordo, também, que a Feira de Ciências e Cultura acontecia no mês de setembro. Era um evento muito especial, realizado pela escola e a comunidade, no qual os alunos podiam mostrar seus talentos por meio de atividades produzidas em grupo.

No ano de 1998, dei continuidade aos estudos na Escola Estadual Indígena Fernão Dias, na comunidade indígena Contão, situada no município de Pacaraima, região Surumu; estudei ali a sétima série. No decorrer desse período, enfrentei algumas dificuldades, até mesmo porque ficamos sob a responsabilidade de pessoas que não pertenciam à minha família.

Para concluir a oitava série, meu irmão e eu fomos morar na comunidade indígena Araçá da Serra, região Baixo Cotingo, município de Normandia e estudar na Escola Estadual Indígena Índio Gustavo Alfredo. Nesta comunidade, moramos na casa da minha irmã Laudina da Silva Ramos, que muito nos incentivou e apoiou.

No período que cursei as séries finais do Ensino Fundamental, as escolas da região Baixo Cotingo tinham professores indígenas e não indígenas que trabalhavam buscando promover a interculturalidade por meio de atividades lúdicas e de interação com a comunidade, o que incentivava os estudantes a participarem das aulas e superarem as suas dificuldades.

Na escola que eu estudava eram desenvolvidos projetos e pesquisas nos quais os professores indígenas estimulavam os estudantes a valorizar a cultura e as tradições indígenas, como produção de panela de barro, cesto, peneiras e outros objetos. Esses projetos eram importantes para desenvolver atividades artísticas como, por exemplo, confecção de cestos de cipó e fibra da palha da palmeira do buriti, panela de barro, arco e flecha, que eram comercializados com a intenção de arrecadar dinheiro para a nossa formatura e para a compra de materiais, como lápis e caderno, que usávamos na escola.

Eu ficava encantado quando via os anciãos⁸⁰ fazerem artesanatos; alguns eu aprendi a fazer, como, por exemplo, arco, flecha, peneira e cesto. Com a confecção e venda desses artesanatos eu pude colaborar com a minha comunidade escolar, e isso marcou positivamente a minha adolescência.

No ano de 2005, concluí o Ensino Médio na mesma escola, estudando no período noturno, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessas turmas, os professores trabalhavam

com projetos e pesquisas, e esta metodologia nos permitia participar ativamente das atividades escolares. Diferente do que acontecia quando as aulas eram repetitivas dentro da sala de aula, em que na maioria das vezes éramos induzidos a memorizar regras e fórmulas.

Lembro-me que o desenvolvimento do projeto “Medicina popular e caseira”, de maneira interdisciplinar, chamou a atenção dos participantes, pois trabalhávamos com as ervas, frutas e raízes usadas na própria comunidade e passadas adiante por gerações, aproveitando o conhecimento dos idosos e colaborando para a melhoria e bem-estar dos nossos parentes.

Entendo que o período que frequentei a Educação Básica foi de grande importância na minha vida. Nessa época, também participei de dois cursos profissionalizantes, sendo um de mecânico de motores a diesel e o outro de informática; e me tornei a pessoa com maior nível de escolaridade da família.

Desde muito cedo, mesmo estudando, eu já ajudava meu pai na comunidade. Na época ele era o primeiro Tuxaua⁸¹. Isso me oportunizou aprender a dirigir o trator. Como estava sempre na sua companhia, além dos estudos também aprendi sobre as lutas, desafios e histórias dos povos indígenas que eram contadas por ele. Soube, por seu intermédio, sobre o início da educação escolar na nossa comunidade e o que se passava resumidamente nos encontros e reuniões das organizações indígenas.

Além disso, vivenciei movimentos em que os povos indígenas do Estado de Roraima, e de outras regiões do Brasil, reivindicavam melhorias para as suas comunidades. Esses movimentos continuam acontecendo, pois são necessários para que os povos indígenas tenham seus direitos reconhecidos.

A seguir, apresento um breve histórico dos acontecimentos referentes às lutas dos povos indígenas, os quais tenho conhecimento.

5.3 Conhecendo a luta dos povos indígenas

Na educação escolar, aprendemos que a luta dos povos indígenas teve início com a chegada dos colonizadores portugueses ao Brasil. Os livros trazem que os portugueses queriam ensinar os índios a ler e escrever para que fossem integrados à sociedade brasileira. No entanto, muitas histórias seriam diferentes se fossem contadas por outro ponto de vista.

Há 518 anos, os povos indígenas já moravam nas terras brasileiras. Os colonizadores, por sua vez, se depararam com uma terra fértil, cheia de riqueza, água potável e o povo indígena despido. Com a chegada dos portugueses, esse povo sofreu diversas violações, o que é pouco lembrado nos livros de história.

De acordo com Grupioni:

Nesses mais de 500 anos de história do Brasil, os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre que papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira pautou diferentes práticas a eles dirigidas. Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que os índios eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, salvos enquanto indivíduos, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados, impôs-se como paradigma até bem pouco tempo atrás. [...].

Olhando retrospectivamente, temos uma história de longa duração onde os índios sempre foram vistos como um problema e a única resposta que se conseguiu foi a formulação de políticas para que eles deixassem de ser o que eram (GRUPIONI, 2006, p. 40-41).

A situação destacada por Grupioni mostra que os povos indígenas tiveram que resistir à imposição da sociedade não indígena. Apesar da resistência, muitos povos foram dizimados, pois, segundo Azevedo (2000), há estimativas, de que quando os europeus chegaram no Brasil havia uma população de dois a quatro milhões de indígenas, pertencentes a mais de mil povos distintos.

O Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado no ano de 2010 contabilizou a presença de uma população formada por, aproximadamente, 896,8 mil indígenas em todo o território nacional (BRASIL, 2010). Considerando as regiões brasileiras, esse Censo constatou que a região norte tem a maior concentração da população indígena, com, aproximadamente, 342,8 mil indígenas; e a menor está concentrada na região Sul, com 78,8 mil indígenas (BRASIL, 2010).

De acordo com as informações relatadas pelo meu pai, que era Tuxaua na comunidade Nova Aliança I, na região do Baixo Cotingo e participou ativamente do movimento indígena na região das Serras, os povos indígenas da região Norte do Brasil, representados por Tuxauas da região das Serras, realizaram a primeira reunião na comunidade indígena Maturuca, no ano de 1973. Nessa reunião foi discutida a demarcação da área da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e educação escolar indígena diferenciada.

Os resultados dessa reunião foram registrados em um

documento, onde constava a solicitação de demarcação dessa Terra Indígena. Esse documento deveria ser enviado para Brasília; no entanto, tiveram dificuldade de concluir o encaminhamento do mesmo, mas as reivindicações continuaram.

Segundo meu pai, a região da Raposa Serra do Sol não é recente. Em 1919, o antigo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), ao iniciar a demarcação física da área já havia constatado algumas ocupações por fazendeiros. Nesse período, os fazendeiros não deixavam os povos indígenas pescarem e caçarem nas suas terras.

Vieira (2014) destaca que os movimentos indígenas representam mudanças significativas na cultura política dos povos indígenas, uma vez que a partir da sua organização os povos indígenas se consolidam como atores políticos das suas causas. Seus problemas e outras questões passam a ser assumidos por eles mesmos e não apenas pelos órgãos governamentais ou por outros intermediários não indígenas, como sempre ocorreu.

Em decorrência das lutas e reivindicações, a região da Raposa Serra do Sol, onde resido, foi demarcada no ano de 1993, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e, finalmente, homologada como Terra Indígena no ano de 2005, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva. Recordo-me que nesse período os povos indígenas de Roraima passaram por muito sofrimento, tanto psicológico como físico, inclusive muitas vidas foram perdidas nos conflitos, pois se viam envolvidos em uma polêmica que ganhou repercussão nacional.

Administrativamente, a Terra Indígena Raposa Serra do Sol foi homologada no ano de 2005⁸², mas foi preciso uma operação policial para a retirada de fazendeiros, principalmente produtores de arroz, ocupantes de parte da área; e isso resultou em reação violenta. Os fazendeiros reagiram e se recusaram a sair, usando de violência.

Esse fato resultou na suspensão da retirada dos fazendeiros por meio de liminar do Supremo Tribunal Federal (STF), o que promoveu sucessivas manifestações favoráveis e contrárias à demarcação, com cobertura de imprensa local e nacional. Essa região é muito bonita e está localizada na tríplice-fronteira, composta pelo Brasil, Venezuela e República Cooperativa da Guiana. Por ser, também, muito rica tanto em recursos naturais como em minérios, provoca a cobiça dos interessados no enriquecimento financeiro.

Embora eu tenha participado dos movimentos e lutas e morar na região, entendo que para recuperar e descrever essa história é preciso ouvir os anciãos, pois os mesmos participaram ativamente de todo esse processo. As histórias, ao serem contadas, possuem detalhes que são muito importantes de serem conhecidos, pois nessa região vivem povos indígenas de diferentes etnias, como Wapixana, Ingaricó, Patamona e Macuxi.

Lembro-me que foi discutido nas reuniões, movimentos e mobilizações que a nossa luta tinha como demanda principal a educação escolar indígena, pois queríamos que essa modalidade de educação tivesse as suas características respeitadas. Para nós, indígenas, é importante que nas propostas educacionais sejam implementadas ações que garantam a especificidade, o multilinguismo, e que a nossa educação seja, especialmente, diferenciada e organizada de acordo com a vontade da comunidade.

Dessa maneira, seremos capazes de fortalecer a nossa identidade indígena e manter a nossa cultura e tradição. Portanto, além de me sentir gratificado contribuindo com a aprendizagem das crianças, entendo que, como professor, também posso contribuir com a valorização e fortalecimento das nossas tradições. Por isso, fui persistente na busca pela minha formação e destaco a seguir como se deu esse processo.

5.4 Tornando-me professor indígena

Durante o período que cursei o Ensino Fundamental e Médio, minha família ficava preocupada com a troca frequente de professores na escola da minha comunidade Indígena Nova Aliança I, devido à falta de professores qualificados. Como esse fato se repetia todos os anos, meu pai me orientava para que eu buscasse formação na área de educação, a fim de me tornar professor e trabalhar na escola da comunidade onde nós morávamos.

Incentivado pelo meu pai, concluí a quarta série e fui estudar em outra comunidade, e tive a oportunidade de concorrer a uma vaga para professor no processo seletivo no ano de 2002; mas não consegui ser aprovado. Isso não me desanimou e eu não desisti de estudar. Continuei firme, até concluir o Ensino Médio no ano de 2005, vencendo todas as dificuldades que apareciam no meu caminho.

Um ano após eu ter concluído o Ensino Médio, eu constituí a minha família, e apesar de ter novas responsabilidades, eu

continuava alimentando o sonho de ser professor. Porém, o tempo foi passando e eu fiquei nove anos sem fazer cursos e sem estudar e, também, sem participar do processo seletivo para a contratação de professor indígena. Nesse período eu trabalhei na roça.

No ano de 2014 tive a oportunidade de participar do processo seletivo realizado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), concorrendo à vaga para professor da Língua Materna Macuxi. Fui aprovado e contratado para atuar como professor na Escola Estadual Indígena Antonio Francisco Lisboa, localizada na comunidade indígena Barreirinha. Essa aprovação me deixou muito contente e com grande expectativa para saber como trabalhar na sala de aula com os alunos.

Essa experiência durou até o final do ano de 2016. Foram três anos de trabalho em sala de aula com os estudantes. E, durante esse tempo, eu me senti muito feliz e adquiri muitos conhecimentos e experiência. Pensava em continuar atuando como professor, mas como o contrato tinha prazo determinado para acabar, eu fui exonerado no final do período de contratação.

A partir dessa vivência em sala de aula, eu me senti interessado e motivado a continuar na carreira docente. No ano de 2015 eu havia tomado conhecimento que as matrículas para cursar o Magistério Indígena Tamî'kan estavam abertas. Senti o desejo de participar do curso e me empenhei para garantir uma vaga. Fiquei sabendo dessa oportunidade quando fui participar de uma Assembleia de Tuxauas realizada no lago do Caracaranã, no mês de março de 2015. Nessa Assembleia, fomos informados que o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) estava abrindo vagas para formação de professores indígenas em Magistério.

No edital de inscrição era solicitado ao candidato uma carta de apoio da comunidade. Sendo assim, fui até a minha comunidade, solicitei uma reunião comunitária e pedi o apoio, o qual me foi concedido. Então, com muito esforço e com o apoio da comunidade eu consegui me matricular no curso de Magistério indígena Tamî'kan.

De acordo com Henriques (2006):

A formação de membros das comunidades indígenas como professores para as escolas localizadas nas aldeias é um desafio, e deve ser uma prioridade, para todo o sistema educacional brasileiro, devendo congregiar os esforços de todos: gestores e técnicos governamentais, especialistas, lideranças e comunidades indígenas (HENRIQUES, 2006, p. 8).

Eu fiquei muito ansioso aguardando o resultado. E quando fiquei sabendo que a lista com o nome dos futuros cursistas havia sido divulgada, fui verificar e vi que o meu nome constava na relação publicada no Diário Oficial do Estado, o que confirmava a minha participação nessa formação. Fiquei muito feliz porque era um sonho tanto meu como da minha família e uma necessidade da comunidade. Portanto, a seguir eu relato um pouco da minha trajetória como aluno do Magistério Indígena Tamí'kan.

5.5 A minha formação como professor indígena: A trajetória percorrida no magistério indígena Tamí'kan

O processo de formação no Magistério Indígena Tamí'kan teve início no mês de março de 2017. No primeiro dia de aula fomos ao Palácio da Cultura, pois havia a apresentação de todos os povos participantes do curso. Cada povo fez uma participação, destacando a sua tradição cultural. Eu não conhecia os meus futuros colegas de estudos e foi gratificante conhecê-los, como também, conhecer outros povos que moram no Estado.

Na sequência, fomos para o CEFORR redigir um termo de compromisso e de convivência. Nesse termo definimos as regras que seriam adotadas e respeitadas durante as etapas que iríamos estudar, pois estaríamos todos no mesmo ambiente.

Sobre a formação de professores indígenas, Grupioni (2006) destaca que há grande demanda tanto por parte dos professores como das comunidades indígenas, pois almejam que os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade e que atenda às especificidades dos diferentes povos.

Também Voltolini (2018) ressalta que pensar em educação escolar para os povos indígenas “[...] implica pensar em um contexto diferenciado, em que se faz necessário garantir o acesso ao conhecimento universal institucionalizado na escola e, ao mesmo tempo, buscar meios de valorizar e fortalecer os aspectos socioculturais e os conhecimentos tradicionais” (VOLTOLINI, 2018, p. 332).

Nessa perspectiva, entendo que para que a educação seja de qualidade, a formação percorre por diversas áreas de estudo, e me recordo que na primeira etapa cursamos oito disciplinas e participamos de oficinas que nos orientavam sobre o planejamento de aula, onde aprendemos a organizar as nossas atividades para conduzir o nosso trabalho em sala de aula. Recordo que a participação nessa primeira etapa foi uma experiência que me

trouxe como recompensa o fortalecimento dos conhecimentos até então obtidos. Nessa etapa aprendi a organizar os trabalhos, elaborar atividades e planejar as aulas.

No mês de agosto de 2017, tivemos a segunda etapa das aulas e cursamos seis disciplinas. Além das disciplinas cursadas em sala de aula, participamos de seminários, oficinas e curso de informática básica, com a finalidade de alavancar e fortalecer o conhecimento dos alunos e prepará-los para o mercado de trabalho. Considero que a participação em todas as atividades dessa etapa foi muito importante para nós, estudantes do curso Magistério Indígena Tami'kan, pois cada disciplina cursada serviu para ampliar os nossos conhecimentos e nos motivar a continuar firmes no propósito de ser professor.

A terceira etapa foi realizada no mês de março de 2018. Nela foram ofertadas sete disciplinas diferentes. Nessa etapa, participamos do fórum “Metodologia e Avaliação na Educação de Jovens e Adultos – EJA”, promovido pela Secretaria de Estado da Educação e Desporto-SEED/RR, por meio do CEFORR. Além dessas disciplinas e do Fórum, participamos de oficinas no auditório da escola Barão de Parima, com o tema Metodologia de Ensino das Línguas Indígenas.

No encerramento das aulas dessa etapa tivemos a apresentação de trabalhos, organizados por turma e com os temas relacionados às aulas das disciplinas cursadas. Para essa apresentação, os cursistas da Turma B, da qual eu fazia parte, organizaram um trabalho sobre Metodologia da Alfabetização, e foi muito impressionante porque conseguimos mostrar tudo o que aprendemos durante as aulas. Houve a apresentação de danças culturais indígenas específicas dos povos Wapixana, Macuxi, Taurepang, Ingaricó e WaiWai. E tivemos a oportunidade de participar desse grandioso evento.

Para concluir o curso, tivemos a quarta e última etapa, realizada no período de 1º a 31 de agosto de 2018. Nessa etapa estudamos quatro disciplinas diferentes. Ao mesmo tempo, tivemos oficinas pedagógicas que abordaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Legislação Educacional, o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a relação interpessoal e o perfil do professor. Para mim, os estudos realizados nesse curso, da primeira à quarta etapa, foram muito importantes porque proporcionaram aos cursistas muitas experiências e, com certeza, adquirimos muitos conhecimentos.

Grupioni (2006) lembra que:

[...] a Constituição de 1988 assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade da escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (GRUPIONI, 2006, p. 56).

Portanto, entendo que os conhecimentos adquiridos certamente contribuirão para que eu possa exercer a minha função de professor indígena com competência, promovendo uma educação escolar indígena de qualidade para os estudantes da minha comunidade, onde o ensino e a aprendizagem possam fortalecer e valorizar a nossa tradição, cultura e saberes. Assim, destaco a seguir as minhas considerações finais sobre essa trajetória que marcou positivamente a minha vida.

Considerações finais

Ao concluir esse processo de formação e recordar os momentos importantes da minha vida, sinto que tudo foi vivido, construído e adquirido em um processo contínuo. Nada que consegui foi da noite para o dia, mas sim, com muita luta, esforço, suor derramado e, principalmente, muitas horas de estudos.

Não foi fácil ter que me ausentar e deixar a minha família na comunidade. Vir para a cidade e viver por algum tempo em um lugar muito diferente, em constante preocupação por causa dos perigos existentes nas ruas por onde transitava para chegar ao CEFORR. Isso foi um desafio para mim. Mas tudo isso tinha como objetivo superar as dificuldades existentes na minha prática pedagógica, concluir o curso e chegar nesse momento com a certeza da vitória.

Recordar a minha infância e a minha vida de estudante foi, de certa forma, muito emocionante, porque os dias vão passando e jamais tinha parado para refletir sobre os momentos que foram vividos.

Reviver, também, a minha trajetória de vida, os caminhos percorridos por um professor indígena que sonha com uma educação escolar de qualidade para os seus parentes, que atenda às demandas que nossa gente tanto precisa, foi um intenso processo de reflexão e de certa angústia, pois percebo que há muito o que fazer para que essas conquistas de fato ocorram.

Considero que todo esse processo de formação e reflexão me fortaleceram para que eu seja, verdadeiramente, um professor indígena preparado para atuar na minha comunidade, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Contudo, mesmo reconhecendo que já obtive muitas conquistas, sei que ainda existem muitas outras que devo buscar. Entre elas, está a formação superior, que irá me preparar para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, com uma prática educacional de qualidade e com as características da educação escolar indígena.

Referências

- AZEVEDO, Marta. Quantos eram? Quantos serão? Impactos do contato. Marta Azevedo escreve sobre a recuperação demográfica dos povos indígenas. Dezembro, 2000. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/quantos-sao/quantos-eram-quantos-serao>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- BRASIL. Constituição Federal. Brasília: senado Federal, 1998.
- BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Estados. Censo Demográfico 2010: Características gerais dos indígenas - resultados do universo. Rio de Janeiro, 2010a. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1988.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação para uma sociedade em transição. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2011.
- _____. O Programa Etnomatemática: uma síntese. Acta Scientiae Canoas v. 10 n. 1, p.7-16 jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/issue/view/9>. Acesso em 10. ago. 2018.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Ministério da Educação,

- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2018.
- HERNRIQUES, Ricardo. Apresentação. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2018.
- ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Amanhã tem XI sexta cultural do Projeto Tamí'kan. Fonte ASCON-SECD-RR. 05 nov. 2010. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=94561&id_pov=318. Acesso em: 10 ago. 2018.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2010.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Série Vias dos Saberes n. 1. Ministério da Educação, SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: http://laced.etc.br/site/Trilhas/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf. Acesso em 23 ago. 2018.
- MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão. In: GRUPIONI, Luis Donizete Benzi (Org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=645-vol8profind-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 ago. 2018.
- VIEIRA, Jaci Guilherme. Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra – 1777 a 1980. 2. ed. Revista e ampliada. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.
- VOLTOLINI, Luzia. O currículo de matemática na perspectiva sociocultural: um estudo nos anos finais do ensino fundamental em escolas estaduais indígenas de Roraima. 2018. Tese Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2018.

Notas

74 Professor indígena pertencente ao povo Macuxi, com formação pelo Magistério Indígena Tamî'kan.

75 Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA); Professora da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e professora da rede estadual de ensino de Roraima. luvoltolini@hotmail.com.

76 Tamî'kan, na língua indígena Macuxi significa sete estrelas e tem como objetivo formar professores que já atuam como docentes nas comunidades indígenas, mas que não têm formação em Magistério. O projeto qualifica esses profissionais com formação específica bilíngue e intercultural para exercerem suas atividades docentes na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (ISA, 2010, s/p).

77 Turma multisseriada e multidisciplinar é aquela em que os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental integram uma única turma, e o professor desenvolve as suas atividades de ensino envolvendo todas as disciplinas do currículo, visando à aprendizagem dos estudantes de acordo com o ano que estejam cursando.

78 Tipo de construção onde as paredes são feitas com ripas verticais trançadas na horizontal por bambus e coberta de barro.

79 No período que frequentei o Ensino Fundamental, essa etapa era dividida em oito séries anuais.

80 Usamos o termo ancião quando nos referimos, de maneira respeitosa, aos senhores com idade avançada.

81 Tuxaua é o líder da comunidade indígena, escolhido pelos moradores com a incumbência de representá-los em todas as situações e eventos.

82 Decreto de 15 de abril de 2005. Homologa a demarcação administrativa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada nos Municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã, no Estado de Roraima. Portaria no 534, de 13 de abril de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Dnn/Dnn10495.htm. Acesso em 20 ago. 2018.

6. Memórias de uma aprendiz Macuxi e a influência do magistério indígena Tamî'kan na prática profissional escolar indígena.



*Iracênia Martins Level⁸³
Aracy de Souza Andrade⁸⁴*

6.1 As memórias de vida e profissional como reflexão inicial da prática

Escrever as memórias da história de vida pessoal e profissional também é escrever a história do povo ao qual se diz pertencer uma pequena aprendiz indígena. É uma pequena parte que participa do todo por meio de recortes do Memorial partilhado, fruto do trabalho de conclusão do curso Magistério Indígena Tamî'kan, realizado pela professora indígena Macuxi Iracênia Martins Level e orientado por mim, cuja vontade e dedicação aos estudos, aliada ao prazer de escrever, foram mais fortes que todas as dificuldades do caminho.

As memórias evidenciam grandes momentos da vida pessoal e profissional da professora indígena Macuxi Iracênia Martins Level: das suas lembranças de como foi educada com seus ancestrais, o processo de formação escolar e o período em que estudou o curso Magistério Indígena Tamî'kan⁸⁵.

Inicialmente, a história de vida e educação destaca uma pequena aprendiz Macuxi no seio ancestral com importantes destaques para a valorização da cultura e tradição de seus avós na história das lutas e conquistas dos povos indígenas. Posteriormente, o acesso à escola e a trajetória histórica da coexistência com a comunidade indígena e a comunidade indígena escolar; e a busca por uma profissionalização.

A primeira experiência como professora substituta ascendeu a confirmação do rumo profissional a seguir, ganhando corpo e forma quando ingressa no Curso Magistério Indígena Tamî'kan em 2016. O conjunto das memórias são parte de um grande e interessante processo de ensino e aprendizado, apontando várias reflexões acerca da prática da educação escolar indígena. É fácil perceber em todas as partes⁸⁶ dessas memórias a consciência de pertencer a uma etnia e cultura da tradição Macuxi.

As reflexões permeiam o processo da formação experimentada no curso Magistério Indígena Tamî'kan, as conquistas e novas ideias, com especial importância aos processos de formação e valorização da cultura e identidade indígena,

considerando os diferentes tipos de saberes essenciais para os indígenas da comunidade Ticoça⁸⁷ a ser desenvolvido como educação escolar indígena diferenciada.

6.2 No chão das minhas origens e realidade: Um pouco de mim, de meus pais e de minha comunidade

Sou Iracênia Martins Level, nasci em Boa Vista-RR, em 1997, pertencço à etnia Macuxi, sou a sétima filha da professora indígena Helindã Martins e de seu Geroicino Adão Level, um esforçado agricultor. Desde que nasci, moro na Comunidade Indígena Ticoça. Me considero uma pessoa humilde, mas orgulhosa por ser Macuxi.

Na comunidade Ticoça o clima é úmido, as matas, os campos, as serras e os igarapés são livres de poluição e com uma grande diversidade de vida animal e vegetal, conforme a fotografias 1 e 2, levando as famílias que ali moram a lutar pela valorização das riquezas naturais e culturais da comunidade.

Fotografia 1 e 2: Vista da Comunidade Ticoça e da Escola Estadual Indígena Tuxaua Lauro Melquior na Comunidade Ticoça



Fonte: Arquivo pessoal de Iracênia (2014).

A forma como se organiza a comunidade indígena Ticoça é de vida comunitária, onde os pais, irmãos e parentes que moram na comunidade e a administram vivem e trabalham juntos em prol do desenvolvimento de todos. Assim eu aprendi e vivo também.

Quando criança indígena, brincava livremente, tomava banho em igarapés, ia para a roça com a minha mãe, caçava passarinhos com o meu irmão, subia em árvores altas. Meus pais preparavam o *caxiri* e *pajuaru* para a gente beber enquanto trabalhávamos na roça. As fotografias 3 e 4 mostram como a comunidade prepara essas bebidas tradicionais. À esquerda, apresento o preparo do *caxiri*, e à direita, o *beiju*, base para a produção do *pajuaru*.

Fotografias 3 e 4: Bebida *caxiri*, cozinhada em fogão de pedra à lenha (à esquerda); e forno com beiju de mandioca queimado para fazer *pajuaru* (à direita)



Fonte: Arquivo pessoal de Iracênia (2017).

O *caxiri* e o *pajuaru* são bebidas fermentadas tradicionais, consumidas pelos povos indígenas de Roraima e também com forte teor alcoólico; e o beiju, segundo o que define Deutsche Gesellschaft Fur Technische Zusammenarbeit:

O beiju é utilizado também no preparo do *pajuaru*, enquanto o *caxiri* é feito da macaxeira cozida, ambas as bebidas fermentadas consumidas pela maioria dos indígenas, inclusive crianças. Essas bebidas exibem diferentes graus de teor alcoólico, conforme o tempo de fermentação e os micro-organismos envolvidos, sendo que geralmente o *pajuaru* é o mais forte (2008, p. 62).

Meu pai me ensinou a lutar pela cultura indígena, pela manutenção da Língua Indígena, as comidas, bebidas e danças indígenas. É importante dizer que a Língua Indígena Macuxi, etnia a qual pertencço, ainda é muito falada pelos moradores do Ticoça e ensinada na escola, mas é pouco defendida e falada pelos mais jovens.

Com meus pais aprendi as danças do *parixara*, *tukui*, *areruya* e *kriximoxi*. Lembro que os moradores da comunidade dançavam o *parixara*. O professor Macuxi Sobral⁸⁸ em 2017 explicou que “o Parixara não é uma dança que se possa realizar como simples demonstração para os outros, pois trata-se de uma grande reunião de negociações, casamentos, trocas entre os que participam da dança”. Na realidade, eu preciso conhecer bem mais e melhor essas tradições e valorizá-las nas minhas aulas, envolvendo mais as pessoas da minha comunidade no estudo e organização das danças e manifestações indígenas, como cultivar a roça e fazer os alimentos.

Infelizmente, muitas crianças e jovens indígenas já não sabem mais fazer a roça e os alimentos da nossa tradição indígena. Nas fotografias 5 e 6 é possível observar a realização da dança

Parixara na comunidade e no curso Magistério Tamí'kan.

Fotografias 5 e 6: Dança do Parixara na comunidade do Ticoça (à esquerda); e dos alunos do Magistério Tamí'kan em 2017 no CEFORR (à direita).



Fonte: Arquivo pessoal de Iracênia (2017).

Antes de entrar na escola, meus pais me levavam mais os meus irmãos para ajudar no trabalho da plantação de roças em locais distantes da nossa casa. Aprendi a plantar e colher para fazer os nossos alimentos sem ter que comprar no comércio. A roça é um dos meus grandes aprendizados. Atualmente, devido à escassez de alimentos na redondeza da comunidade, os pescadores e caçadores têm que buscar em lugares cada vez mais distantes os alimentos, e as crianças já não acompanham os pais nessas caçadas e pescarias, e acabam ficando mais tempo na escola. Fausto Mandulão (2006), numa perspectiva da visão indígena de educar afirma:

Quando a criança nasce, é uma extensão da mãe que a amamenta e a protege. A criança é socializada pela família e nas relações cotidianas da aldeia. Ela aprende fazendo, experimentando, imitando os adultos. As crianças acompanham os pais e os seus brinquedos são miniaturas dos instrumentos que posteriormente irão utilizar em sua vida de adulto. Neste sentido, podemos inferir que a forma de ensinar nas comunidades indígenas tem como princípios inseparáveis a construção do ser, pela observação, pelo fazer, testado dentro de um contexto real. Ela vai aprendendo os valores do que é ser um Macuxi, ser um Wapichana, ao mesmo tempo em que adquire habilidades para enfrentar os desafios do seu mundo (MANDULÃO, 2006, p 218).

Lembro das histórias contadas de geração a geração que falam da comunidade e da luta do povo indígena. Dizia o meu avô que ele passou por muitas experiências de vida, histórias de luta pela terra, conquistas que guarda em sua memória. Segundo Raposo e Souza,

Há várias histórias existentes nas comunidades que estão sendo preservadas em mitos e lendas, apresentadas através de símbolos nas pedras, serras, lagos, etc. E que estão sendo preservadas pelas comunidades como uma identidade viva, transmitida de geração em geração (2008, p. 79).

Adorava ouvir a história do nome de minha comunidade, o “porquê do nome Ticoça”. O meu pai Gerocildo conta que o meu avô Bento foi o primeiro morador da comunidade, e em 1975 comemorou o aniversário de dois anos de idade de sua irmã Rosanides. Foram convidadas as comunidades mais próximas. Os vaqueiros das fazendas Manga Brava e Tipitis também vieram para participar.

No dia do aniversário tinha bastante bebidas tradicionais como pajuarú e caxiri para todos os convidados presentes. Um vaqueiro da fazenda Tipiti, ficou bêbado e descontrolado e, na madrugada, decidiu fazer a necessidade fisiológica a céu aberto, em meio à escuridão. Ao terminar pegou uma folha de planta chamada “ferrão”, conhecida também como urtiga, para limpar as partes íntimas. Essa planta é muito ardente dá muita coceira. O homem veio todo perturbado com os efeitos das folhas. Trouxe as folhas da planta e contou a um dos moradores daquela comunidade o que havia acontecido e que não aquecia mais ardor e a coceira terrível.

O tuxaua da comunidade na época, seu Lauro Melquior disse para o vaqueiro tomar banho, e se não passasse o efeito, o jeito melhor para ele era se coçar. Algumas pessoas passavam e falavam para o homem: “te coça!” E assim foi.

Depois de alguns dias, o vaqueiro, voltou ao local do ocorrido e falou para moradores que, daquele momento em diante, o lugar se chamaria Ticoça, devido a esse fato que ocorreu com ele (Gerocino Adão Level – entrevistado em 2016).

Os moradores da comunidade preferem a ideia de homenagear a planta urtiga, hoje em extinção devido a desmatamento e queimadas na localidade, ao narrar a história do nome de nossa comunidade Ticoça. Mas foi assim que cresci ouvindo essa história engraçada.

As tradições, as histórias e os conhecimentos do meu povo são a grande riqueza dos conhecimentos tradicionais indígenas da minha comunidade Ticoça. Muitos desses conhecimentos já se foram com a morte de muitos anciãos, mas ainda temos oportunidade para recuperá-los, aproximando-nos dos anciãos vivos, grandes contadores de histórias da comunidade.

6.3 No caminho para a escola: A formação escolar indígena em minha vida

Comecei a estudar em 2003, aos três anos de idade, na Escola Estadual Indígena Lauro Melquior. Andava, com meus irmãos, cerca de três quilômetros até chegar à escola para ser alfabetizada. A situação ficava mais difícil quando chegavam as enchentes de igarapés, no inverno; e os dias de sol forte, no verão, colocando a

minha pequena vida em risco. Preocupados, meus pais construíram uma casa perto da escola, facilitando nosso acesso para ela.

Segundo a senhora Helinda Martins, 51 anos, ao entrevistá-la em 2016, ela afirma que “a Escola Estadual Indígena Lauro Melquior foi implantada na Comunidade Indígena Ticoça em 1997. Era uma escola com uma grande sala”. Atendia todas as crianças juntas com o ensino fundamental de primeira à quarta série, conforme pode-se observar na fotografia 7.

Fotografia 7: Escola Estadual Tuxaua Lauro Melquior em 1997.



Fonte: Arquivo pessoal de Iracênia (2016).

Em 2003 ainda estudei no primeiro prédio dessa escola, quando ficou pronta a construção do novo prédio; e somente em 2004 fomos transferidos para o novo prédio, localizado mais longe das casas dos primeiros moradores. Essa nova escola, mostrada na fotografia 8, foi ampliada para atender à demanda de alunos da comunidade Ticoça.

Fotografia 8: Escola Estadual Indígena Tuxaua Lauro Melquior construída em 2003.



Fonte: Arquivo pessoal de Iracênia (2017).

Recordo do meu primeiro professor e diretor da escola, Jocivaldo Flávio de Oliveira. Ele disse que tinha vindo do Núcleo de Educação Indígena e estava estudando Magistério Parcelado para trabalhar com alunos de primeira e segunda séries. Ele também reclamava da grande dificuldade com a falta de materiais didáticos. Essa dificuldade ainda é uma realidade hoje nas escolas estaduais indígenas, onde pouco chega o progresso nacional. Silva (2007) alerta, no entanto, para a determinação de mercado para as escolas, mesmo as mais distantes dos centros urbanos, como as indígenas:

Nossa época vem se transformando aceleradamente numa mercadoria e a escola passa a se constituir num dos promissores negócios de nosso tempo. Face a este cenário, não deixa de ser um momento oportuno de retomarmos as bandeiras de defesa de uma educação pública, gratuita, laica, obrigatória, de qualidade e universal (SILVA, 2007, p. 32).

Nesse sentido, o Estado, como mantenedor da educação pública e gratuita, deveria proporcionar uma escola de qualidade em atenção especial aos interesses dos indivíduos em formação, e não para atender partidariamente a necessidade do mercado, por força do real sentido de educação pública, gratuita e obrigatória.

Lembro que o meu professor fazia um grande esforço para tornar as aulas criativas. Usava sementes e materiais da natureza para ensinar a contar os numerais, ler as letras, identificar gravuras com as iniciais de cada palavra. Ele deixava a gente desenvolver nosso lado artístico. Esse professor gostava muito de contar histórias e lendas indígenas para ilustrar as aulas. Quando ele contava a lenda do *Kanaime*⁸⁹, eu ficava com medo, principalmente, quando chegava a noite.

Em várias aulas saíamos para pesquisar sobre o solo, as matas, os animais, as aves, os igarapés, entre outros. Eu levava pra sala de aula as anotações no caderno para tirar dúvidas com o professor. Uma vez, a aula foi de entrevista a alguns anciãos da comunidade para saber deles quais eram os animais que existiam na região e que hoje estão em extinção. Queríamos saber também as histórias que já não contavam mais sobre a realidade daquele lugar. Enfim, um professor que nunca vou esquecer e que foi importante no Ensino Fundamental.

Também estudei a Língua Materna e a professora nos ensinava a falar a Língua Macuxi utilizando as palavras e a matemática do convívio da comunidade. Até hoje sei falar e escrever Macuxi, mas não domino conversar na língua.

Em 2011 iniciei os estudos no Ensino Médio. Já era uma jovem e o caminho para a escola agora era à noite. Eu estudava e trabalhava muito ajudando o meu pai em plantação de roças. Todos os dias comia a deliciosa *damurida*⁹⁰, tomava *caxiri* e depois íamos trabalhar na roça. Lá, aprendi a capinar, a brocar e arrancar a mandioca. Mas sentia que precisava aprender muito mais para melhor apresentar os trabalhos expositivos e tirar boas notas na escola.

Com a professora Denilda aprendi a dialogar e debater as ideias. Ela me instruiu sobre a Educação Escolar Indígena diferenciada, sobre as lutas e conquistas dos povos indígenas e me incentivava para não desistir dos estudos. Já as redações e como manter boas relações com as pessoas eu aprendi com meu professor Jocivaldo. Hoje sinto essa boa influência quando escrevo meus textos. Sou grata a ele, um professor muito dedicado e preocupado com a boa escrita. Ele contribuiu muito para que hoje eu soubesse escrever com clareza boas redações.

Certamente tive ótimos professores, e com a ajuda deles pude superar as dificuldades, os medos e tirar muitas dúvidas, além das muitas oportunidades e descobertas que eles nos proporcionavam nas aulas. Entendi que não se aprende somente com os conteúdos nos livros didáticos, mas também com os saberes e conhecimentos da vida diária dos povos indígenas.

E assim, trabalhando e estudando, eu consegui concluir meus estudos básicos. Fiz o que pude para ter uma bela juventude e bons estudos. Muitos dos meus colegas ficaram na caminhada, mas eu cheguei a esse nível de ensino e sinto muita satisfação por isso.

6.4 Em busca de uma profissionalização para minha vida

Aos 17 anos de idade entendi que precisava buscar novas formações em outros níveis de ensino. Sabendo das dificuldades de meus pais para nos sustentar, tomei a iniciativa de procurar uma ocupação, e então veio minha primeira experiência de trabalho inicial como colaboradora voluntária na escola e depois como professora voluntária. A partir de então, decidi participar ativamente das oficinas, encontros, reuniões e assembleia que tratassem da educação.

Pela primeira vez participei de uma assembleia de educação na Comunidade Indígena Manoá, em abril de 2014, com o tema: **“Avaliar para fortalecer a educação indígena de Roraima”** desenvolvido na XXI Assembleia Geral da Organização dos

Professores Indígenas de Roraima - OPIRR. Observava admirada os debates e as discussões nos movimentos sociais da educação indígena, as falas dos líderes em busca de uma educação específica e diferenciada. Passei a compreender a história das lutas dos nossos antepassados pela valorização da língua, dos costumes tradicionais indígenas, a fim de que as crianças e jovens indígenas pudessem conhecer e valorizar essas culturas participando desses encontros.

Aprofundando meus estudos, percebi que a História da Educação Escolar Indígena em Roraima se faz mais firme a partir dos anos 70, na Missão Surumu, culminando na criação de organizações das comunidades indígenas e da educação escolar a ser trabalhada nas escolas indígenas. Nasce nesse período a OPIRR, como relata o professor indígena Mandulão (2006):

No Estado de Roraima, os professores criaram a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), no ano de 1990, fortalecendo um conjunto de reivindicações dos tuxauas por direitos históricos a serem reconhecidos no campo jurídico. Podemos dizer que este campo de luta proporcionou a criação, no ano de 1994, do Curso de Magistério Indígena Parcelado (MANDULÃO, 2006, p. 223).

Quando viajei em 2014, passei seis meses fora da minha comunidade e do estado. Conheci novas pessoas e vivi novas experiências. Retornei para a minha comunidade mais decidida. Casei e tive meu filho. Senti que era necessário trabalhar. Eu ficava observando minha mãe, professora de Língua Indígena Macuxi, excelente professora, muito organizada e dedicada no que fazia. Nascia em mim o desejo de ser professora.

Em abril de 2015, eu participei da XXII Assembleia da OPIRR, na região da Raposa – Normandia/RR, onde as “políticas de desenvolvimento e os impactos sobre os povos indígenas de Roraima” eram discutidos. Com base nos relatos da OPIRR, nesta assembleia foram apresentados alguns dados que indicavam a necessidade de continuar o curso Magistério Indígena Tamí’kan em Roraima.

Na realidade, desde 2004 a OPIRR vem falando da existência de uma demanda de mais de 300 professores indígenas necessitando de formação em magistério, justificando a necessidade do Projeto Magistério Tamí’kan (MANDULÃO, 2006, p. 224).

Em 2015, quando eu fui professora voluntária⁹¹, ajudava e substituía os professores na escola. Passei a me interessar pela

ideia de estudar o magistério indígena. Incentivada pela comunidade e pelo diretor da escola, em 2015 participei do seletivo do Magistério Indígena Tamî'kan. A comunidade indicou alunos que terminaram o ensino médio e que poderiam ser professores futuramente. Fiquei feliz por ser escolhida para concorrer no seletivo. Ser escolhida pela comunidade é coisa muito séria!⁹² Mas fui aprovada e abracei a oportunidade. De acordo com o Plano de Curso Magistério Tamî'kan (2017),

[...] o programa Magistério Indígena Tamî'kan é uma ação política pedagógica da Divisão de Educação Escolar Indígena-DIEI da SEED/RR, tendo em vista a necessidade de um programa de formação continuada e permanente do professor indígena, como forma de cumprir a lacuna existente na formação docente, a fim de qualificá-lo e habilitá-lo para atuar nas escolas indígenas (RORAIMA, 2017, p. 6).

Assim, o curso em Magistério Indígena Tamî'kan iniciou e, mesmo ouvindo dizer que a formação em magistério não habilitava professores e que era melhor cursar o ensino superior, não desisti.

6.5 Novas experiências culturais diferenciadas e a influência do magistério Tamî'kan na minha prática em sala de aula

As aulas do curso Magistério Indígena Tamî'kan iniciaram no dia 6 de março de 2017, no período das férias dos professores de escolas indígenas. Fomos bem acolhidos pela equipe do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Vi uma porta para a vitória! Agradei a Deus e tive a certeza de que, a partir daquele dia, muita coisa iria mudar na minha vida profissional para melhor.

Diante de um novo mundo, no Magistério Indígena Tamî'kan eu me surpreendia com a metodologia adotada pelos professores formadores com propostas de participação e total envolvimento no processo de desenvolvimento das aulas. As metodologias propostas partiam sempre dos conhecimentos prévios dos cursistas, numa relação direta com o cotidiano do processo de aprendizagem. Percebia que alguns aspectos do ensino tradicional indígena não poderiam ser desprezados, mas sim renovados. Assim, fui, cada vez mais, me identificando com a minha formação de professora.

Na primeira etapa do curso em 2017 foi realizado o primeiro “sábado cultural”, uma interação dos cursistas do Magistério Indígena Tamî'kan e a grande oportunidade de conhecer e me relacionar com os demais cursistas das etnias Macuxi, Wapichana, WaiWai, Ingaricó e Ye'kuana. Todos juntos mostrando suas culturas, tradições, rituais e costumes vivenciados na realidade de cada povo

nas comunidades indígenas.

Além das danças, mostras de materiais didáticos, apresentações teatrais, cantos e contos, também houve as competições de futsal de jogos masculino e feminino entre as turmas; e para almoçar, uma deliciosa *damurida* de peixes e bebida *caxiri*. As trocas de experiências e a aproximação do contexto em que pensam as sociedades indígenas aumentaram minhas motivações para estar nas próximas etapas do curso.

Nesse período, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima - SEED/RR abriu seletivo para a contratação de professor indígena. Fiz a inscrição e fui aprovada para trabalhar na Escola Estadual Indígena Tiradentes, comunidade Mutum, com remuneração de professora contratada para atuar em turmas multisseriadas de primeiro ao quinto ano. Terminada a primeira etapa do curso magistério, iniciei as aulas com meus alunos. Eu percebia nas falas e gestos das crianças o quanto era importante para elas verem eu participando do mundo delas.

Os materiais construídos nas aulas, fruto dos meus estudos no Magistério Tamî'kan, motivaram as minhas aulas e o sucesso da aprendizagem das crianças. O contato com o material didático adequado ajudou a desenvolver o potencial criativo, o raciocínio na execução da atividade, pois cada material transmite uma mensagem, estimula a iniciativa e leva o aluno à independência.

Na segunda etapa de estudo, no segundo semestre de 2017, destaco a disciplina: Estrutura e Funcionamento do Ensino (fotografias 9, 10 e 11). Pude compreender como se estrutura o ensino que chega em nossas escolas indígenas e entender por que é assim realizado. Concluí que o fortalecimento da educação escolar indígena, apesar de garantida como diferenciada e de qualidade, requer também estratégias e grande conhecimento e planejamento docente.

Fiquei também muito alegre por ter concluído o curso de informática em software livre para indígena, em nível básico, na modalidade presencial, realizado na Universidade Virtual de Roraima - UNIVIRR.

Na terceira etapa do curso no primeiro semestre de 2018 a ansiedade foi grande, pois tinha que escrever o trabalho de conclusão do curso em forma de uma Memorial Pessoal e Profissional, bem como ainda finalizar o estágio profissional. Que sorte eu tive em poder estagiar na minha própria Escola Estadual

Fotografias 9, 10 e 11: Aulas da disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino na Turma B do Magistério Indígena Tamî'kan.



Fonte: Arquivo pessoal de Aracy (2017).

Fotografia 12: Meus alunos da Escola Estadual Indígena Tiradentes.



Fonte: Arquivo pessoal de Iracênia (2017).

Indígena Tiradentes em 2017 e 2018 e poder experimentar as metodologias e atividades que aprendi no curso magistério.

Em agosto de 2018 iniciou a quarta etapa do Magistério Indígena Tamĩkan e o destaque foi a disciplina Educação Especial, por seu histórico de luta pela inclusão da pessoa com deficiência na Educação do Brasil. No histórico, na antiguidade, as pessoas com deficiência eram exterminadas e não aceitas na sociedade. Nas comunidades indígenas vemos pessoas com deficiência e algumas estão na escola. Tenho o dever de procurar um meio pedagógico de fazer com que as crianças com deficiência possam participar e interagir na comunidade escolar.

Analisando o curso do magistério, posso afirmar que todas as disciplinas contribuíram grandemente para o meu fazer pedagógico, pois penso no meu aluno, em planejar as aulas para que sejam significativas no aprendizado dos meus alunos. Em suma, hoje, sou professora. Tornei-me melhor com o intuito de dar o melhor de tudo que aprendi àqueles que estão sob minha responsabilidade: os alunos.

Por ser professora e indígena Macuxi, os costumes tradicionais do meu povo vêm junto. Vou valorizando e trabalhando na sala de aula para que os alunos dessa nova geração não se esqueçam de como viviam os nossos antepassados e possam continuar lutando por suas vidas e necessidades.

Fotografia 13: Alunos das quatro turmas do curso Magistério Indígena Tamĩkan (2018)



Fonte: Arquivo pessoal de Aracy (2018).

No mesmo sentido aprende-se a respeitar a natureza e a cultura de cada colega do curso, com os quais tive o prazer de conviver nessa caminhada profissional, a certeza das muitas trocas de conhecimentos.

Quero destacar que se consegui concluir o curso do magistério também devo a essas boas relações multiculturais, a Deus e a toda a equipe do CEFORR. Acredito que nada acontece por acaso.

Considerações finais

O domínio dos conhecimentos básicos na prática pedagógica da escola indígena é uma experiência que demanda formação cuidadosa e, senão respeito e reconhecimento, pelo menos a capacidade para ouvir e dialogar sobre o que está posto segundo a didática e a pedagogia universal, e aquilo que os profissionais da educação escolar indígena se propõem a desenvolver como prática escolar efetivamente indígena. Esse diálogo proposto e em maior parte também reflexivo se estabelece quando se discute e pensa sobre o que se está ensinando ao docente indígena como prática pedagógica a ser desenvolvida na atividade da escola indígena.

É importante afirmar que durante a formação em magistério da professora Iracênia Level suas capacidades pedagógicas já eram uma realidade que, na medida em que participava da construção dos conhecimentos em cada disciplina, percebia e conseguia fazer diferenciações e apontar algumas sugestões que em muito colaboraram para o fortalecimento profissional e cultural na atividade escolar indígena onde atua.

O curso magistério indígena Tamî'kan trouxe para nossas vidas, pessoal e profissional, um novo olhar sobre a importância da valorização da cultura Macuxi e nos influenciou a pensar como poderia ser realmente uma educação escolar indígena Macuxi na comunidade do Ticoça.

A exemplo das atividades culturais trazidas para o currículo e desenvolvidas nas aulas do curso magistério indígena, é possível pensar como os saberes indígenas podem participar da pedagogia da escola indígena, mais especialmente, na sala de aula como conteúdo, nitidamente percebido nas apresentações dos sábados culturais, os calendários diferenciados, os alfabetos em Língua Materna, as danças, as comidas, as bebidas, os contos, as músicas e o teatro indígena.

Na discussão da realidade local da escola indígena em Roraima e como ela se apresenta ou é tratada na estrutura do funcionamento do ensino no Brasil já não se pode mais querer uma escola de pedagogia não indígena em escola indígena. É sabedoria pedagógica e indígena valorizar os contextos culturais, sociais, ambientais e linguísticos. Para tanto, é indispensável o diálogo intercultural didático da técnica pedagógica não indígena e a técnica pedagógica indígena de como educar e planejar a escola e as aulas na forma específica e diferenciada.

Focalizada no ato de escrever ou, mais especificamente, no processo de escrita das memórias, se estabelece um elo de aproximação entre a condição de pertença a uma etnicidade e o “novo” apontado e revelado nas didáticas e metodologias desenvolvidas no curso Magistério Indígena. Entretanto, se entende que é necessário que a pedagogia e a didática não indígena não sejam aplicadas tal e qual na escola indígena, mas construídas a partir da pedagogia dos ancestrais e do próprio jeito de viver comunitário, onde os conhecimentos e saberes indígenas sejam o cerne de uma nova pedagogia que já se aproxima ou permeia o processo de ensino na escola indígena.

Acreditamos que podemos fazer muito mais para desvelar e guardar as memórias, histórias e conhecimentos do povo ao qual pertencemos quando a própria história é contada pelo próprio povo e morador da comunidade. Temos maior clareza de que as lutas dos povos indígenas, o aparente cansaço, o desânimo e a ansiedade nessa trajetória de ter direitos indígenas respeitados e valorizados se apresentou na escrita das memórias relatadas e no ideal de uma escola indígena.

Compreendeu-se que escrever memórias é antes saber ouvir a historicidade das pessoas para melhor textualizar. De modo íntimo mas não menos profissional, é uma escrita trabalhosa, cuidadosa, que suprime os pré-juízos e ajusta o sentido de educar e ser educado ao mesmo tempo. Nas entrelinhas dessas memórias escritas, a parada para uma conversa mais aprofundada sobre o pensamento da professora indígena e da professora não indígena são partes de uma parte tão diversa da educação, mas que talvez seja a parte mais importante de relação orientador e orientando. Ademais, é um prazeroso processo de trocas de saberes na relação orientadora não indígena e orientanda indígena. Um privilégio educativo.

Hoje já nos consideramos mais íntegras, mais interseccionadas e tão mais nós mesmas. Mas é importante

ressaltar que, embora se tenha superado uma etapa formativa, nos vem a consciência de que é preciso continuar em busca de novos conhecimentos, a fim de contribuir na profissão que escolhemos para servir o mundo.

Referências

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR; TECHNISCHE ZUSAMMENARBEIT (orgs.). Levantamento etnoambiental das terras indígenas do Complexo Macuxi Wapixana: Anaro, Barata/Livramento, Boqueirão, Jacamim, Moskow, Muriru, Raimundão, Raposa Serra do Sol e Tabalascada/ Miler, Robert Pritchard. et.al. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=24180. Acesso em: 10 fev. 2017.

LEVEL, Gerocino Adão. Ancião que contou a origem do nome da Comunidade Indígena Ticoça [entrevista cedida a Iracênia Level], Ticoça, Roraima, mar./abril. 2017.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Educação na visão do professor indígena. In: GRUPONI, Luís Donisete Benzi (org). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 230 p. Brasília, 2006. 230. Coleção Educação para Todos, v. 8.

MARTINS, Helinda. Memórias das atividades culturais da professora de Língua Materna Macuxi [entrevista cedida a Iracênia Level], Ticoça, Roraima, mar./abril. 2016.

RAPOSO, Efésio; DE SOUZA, Nazareno Nestor. Mitos e lendas indígenas de Roraima. In: CAVALHO (org.) História, Cultura e Meio Ambiente em Roraima: Perspectivas Interculturais. Boa Vista: FRR, 2008.

RORAIMA, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E ESPORTE - SEED. Plano de Curso do Magistério Indígena Tamî'kan. Boa Vista, CEFORR, 2017.

SILVA, João Carlos da. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. Artigo apresentado no 3º. Seminário Nacional: Estado e Políticas Públicas no Brasil. 23 a 25 de ago. de 2007, UNIOESTE, Campus Cascavel.

Notas

83 Professora da Rede Pública Estadual do Estado de Roraima, atuando em escola indígena, habilitada em Magistério Indígena Tamí'kan, mantido pelo governo do estado de Roraima e executado pelo Centro Estadual de Formação do Profissionais da Educação de Roraima, turmas 2017 e 2018.

84 Professora Licenciada em Filosofia pela UFAM; Especialista em Gestão Educacional pela UNIVERSO e Antropologia da Juventude pelo CUFCA/CNBB; Mestre em Sociedade e Fronteiras pela UFRR; Professora do Curso Magistério Tamí'kan nas disciplinas Fundamentos de Filosofia e Sociologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino em 2017 e Orientação de TCC em 2018 do referido curso.

85 O curso Magistério Indígena Tamí'kan é um projeto de formação inicial e continuada destinado aos professores que atuam nas escolas estaduais indígenas de Roraima desde 2004. O Termo Tamí'kan é originário da língua Macuxi e significa "sete estrelas" representa sete povos indígenas do Estado de Roraima, hoje em maior quantitativo étnico (RORAIMA - SEED, CEFORR, 2017).

86 A partir do subtítulo 1.1, optou-se por manter a escrita de partes do próprio memorial segundo as experiências pessoais no conjunto de relações da professora, mantidos os nomes das pessoas que participam das memórias, entendidas pelas autoras como registro público da história da comunidade Ticoça. Os tópicos abordados em primeira pessoa do singular e/ou plural, mantêm a tradição para narrativas em Memorial, segundo essa técnica, e respeita a particularidade da própria estrutura e escrita autoral.

87 A Comunidade Indígena Ticoça está situada na região das serras, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Município de Uiramutã. Aproximadamente 325 km da capital Boa Vista-RR, ao extremo norte do Estado de Roraima e 40 km da sede Municipal de Uiramutã, na fronteira do Brasil com a República cooperativa Guiana. Atualmente, a comunidade indígena Ticoça é composta por 83 pais de família no total de aproximadamente 360 habitantes da etnia Macuxi (2017).

88 O professor Sobral André é professor indígena Macuxi da rede de ensino da escola indígena e atuou no curso Magistério Indígena Tamí'kan como intérprete de língua indígena, colaborando com a comunicação entre alunos indígenas e professores não indígenas.

89 Na comunidade Indígena Ticoça acredita-se que os kanaímes são pessoas de verdade, cheias de mistérios e formas de encantamento, que quase não se compreende. Vários relatos confirmam que esses seres fazem uma espécie de ritual fora da visão comum das pessoas que estão vendo algo ocorrendo com a vítima, mas somente a vítima está vendo que se trata de uma pessoa que a está atacando, mas ninguém percebe.

90 A damurida é uma comida feita à base de peixe e muita pimenta ardilosa.

91 Trata-se da atividade equivalente a de professor titular desenvolvida por pessoa livremente. Às vezes são missionários religiosos e lideranças indígenas sem vínculo empregatício e remuneração que exercem a função de professor quando da ausência e impedimentos do professor titular, escolhidos em assembleia da comunidade.

92 A seriedade das decisões da comunidade é vista pelos professores como o primeiro grande vestibular, uma vez que toda a comunidade reunida discute bastante em assembleia e depois elege e elabora a carta de indicação tornando aquele membro escolhido do conhecimento de todos e que, à medida que se desenvolve em sua missão, também poderá ser avaliado e cobrado nos seus compromissos também em assembleia comunitária.

7. Da escola dos sonhos à escola indígena ideal.



Clares Augusto Andrade da Silva⁹³

Claudia Piedade Rodrigues Kono⁹⁴

7.1 Introdução

Eu me chamo Clares Augusto Andrade da Silva, sou filho de Valdeval da Silva e Clarice Andrade, ambos da etnia Macuxi. Minha formação é Ensino Médio completo e Magistério Indígena Tamî'kan. Sou falante da Língua Materna Macuxi. Este memorial visa registrar a minha vida em comunidade, em família, na formação cidadã, na ampliação de conhecimentos e aprendizagem educacional, proporcionado pelo Magistério Indígena Tamî'kan. O memorial é uma exigência para a conclusão do curso profissionalizante de Magistério Indígena Tamî'kan, oferecido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Nele, faço um resgate de minha trajetória de vida desde a infância, quando iniciei meus estudos, até a vida adulta, quando comecei a atuar como “professor” seletivado - professor com contrato temporário nas escolas estaduais indígenas. Este curso tem como objetivo formar professor de nível médio para o magistério indígena profissionalizante com habilidade para atuar na Educação Infantil e Ensino fundamental, de acordo com as concepções específicas bilíngues (multilíngue) e intercultural, em atenção às necessidades das comunidades e dos currículos correspondentes aos povos indígenas. Assim, busquei novos conhecimentos e motivação a serem desenvolvidos na prática pedagógica que contribui para a manutenção da identidade, da cultura, dos costumes, dos valores, das crenças, dos rituais e outros saberes voltados à realidade do povo indígena. O memorial tem o caráter formativo descritivo e nele faço um resgate e uma reflexão sobre a educação oferecida nas escolas indígenas e dos castigos sofridos. Embora não tenha sido fácil a escrita do memorial⁹⁵, ele me oportunizou narrar a minha história de vida, onde busco relacionar minha vida pessoal e profissional, mas ao mesmo tempo realizar uma reflexão de toda minha caminhada até os dias atuais, vislumbrando novos horizontes para a educação do povo indígena. Assim, busco novos conhecimentos e motivação a serem desenvolvidos na prática pedagógica que contribui na manutenção da identidade, da cultura, dos costumes, dos valores, das crenças, dos rituais e outros saberes voltados à realidade do povo indígena.

7.2 Da escola dos sonhos à escola indígena ideal

Comecei a estudar em 1990, aos 8 anos de idade na Escola Indígena Siminiyo, na Comunidade Indígena Canta Galo, região Suru-

mu, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Município de Pacaraima. Esta escola surgiu do desmembramento da Escola Estadual Fernão Dias por motivos de tanta insatisfação dos pais que reclamavam que os filhos eram agredidos na escola pelos professores.

Os alunos chegavam em casa com joelhos e orelhas marcados pelos castigos impostos pelo professor na escola, e também pelo fato de a escola não ensinar a realidade, a cultura e os costumes do povo indígena. Tudo estava se perdendo, ou seja, o povo indígena valoriza muito sua língua, cultura, tradição e costumes, e os professores não indígenas desprezavam essa cultura, causando, assim, um descontentamento nos pais que queriam ver os filhos educados na sua tradição e cultura.

Os tuxauas e membros das comunidades da região começaram a trabalhar na construção da escola, construindo salas de aulas para o ano letivo de 1991. A escola Indígena Siminiyo foi criada pelos tuxauas da Região do Surumu para atender aos interesses educacionais dos povos indígenas.

Assim que a construção ficou pronta, foi criada a escola, mas ainda sem o decreto de criação. Estudei a antiga primeira série na escola já citada, que funcionava dentro de uma igreja. Estudávamos ajoelhados, com os cadernos em cima do banco, todas as turmas juntas, da primeira à quarta série (sala multisseriada⁹⁶).

No ano de 1991, com a escola construída e já em funcionamento, foi publicado o Decreto de criação e funcionamento da escola no Diário Oficial do Estado de Roraima. Assim, os professores começaram a ser contratados para trabalhar com as turmas de primeira a quarta série e de quinta a oitava série.

Ensinar a ler, escrever e a matemática eram o principal foco dos professores na época; até a nossa Língua Materna quase foi esquecida. Esta situação começou a mudar quando o Conselho Nacional de Educação, por meio de sua Câmara de Educação, instituiu em 1999 as primeiras Diretrizes Nacionais para a educação Escolar Indígena. O Parecer CNE/CEB nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB nº 3/99 assim preconizam:

Art. 1º Estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (BRASIL, 1999, p. 1).

Com a garantia do reconhecimento e o fortalecimento, a valorização de nossas especificidades previstas na legislação da educação escolar indígena, tudo foi se aperfeiçoando, os conhecimentos metodológicos, a aprendizagem do educando dentro da comunidade escolar e fora dela. Passamos a nos preocupar em resgatar os conhecimentos e tradições, com o objetivo de orientar o currículo escolar, tornando-o diferenciado, conforme as especificidades das escolas indígenas. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (2013):

O currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir o conhecimento escolar. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidade (BRASIL, 2013, p. 394).

Na Escola Indígena Siminiyo onde eu estudava também houve a preocupação com a valorização da nossa cultura. Nesse sentido, destaco o prof. Damião. O professor ministrava a disciplina de Língua Materna Macuxi, e nela estudei sobre a nossa cultura, tradição, costumes, crenças, lendas, mitos entre outros temas abordados em seu planejamento. Em suas aulas dançávamos as danças tradicionais como parixara, tukui, areruia e cantávamos os cantos regionais compostos pelos alunos da própria escola.

Desta forma, as escolas indígenas adaptaram seus currículos de acordo com a realidade e interesse da comunidade. Os temas estudados eram da nossa convivência na região e comunidade e também as danças tradicionais, culinárias, entre outros temas abordados pelo professor. Sempre tivemos as aulas de artes indígenas, um tema de suma importância aos alunos indígenas para não esquecermos a nossa cultura e tradição.

O professor ainda cantava as músicas tradicionais da dança do parixara, tukui areruia, contava várias histórias, como: “A onça e o macaco”, “A onça e o jabuti”, do “Canaímé”⁹⁷, entre outras; e também fazia os alunos dialogarem entre si.

Nesta escola tínhamos aula de artes indígenas, ministrada pelo Prof. Salvador. Sua aula era prática, nela trançávamos peneira, tipiti⁹⁸, jamaxim⁹⁹, cestos e outros com a fibra de arumã e jacitara, abanos, darruana, e outros tipos de cestos com palhas da palmeira

de buriti. Fazíamos também outros objetos, como brincos, colares, cocar, tornozeleiras entre outros.

Esta era uma escola diferenciada e as lutas dos povos indígenas eram constantes pela posse da terra e por uma educação particularizada, onde os alunos pudessem sempre participar dos movimentos, das reuniões e assembleias indígenas.

Iniciei o ano de 1998 com muita ansiedade, pois seria o último ano do Ensino Fundamental e sabia que teria que estudar muito para poder participar da minha primeira formatura. Eu senti muito medo, mas encarei os desafios da última série do Ensino Fundamental com muito entusiasmo e seriedade. Sabia que a festa de formatura seria muito bonita e com fartura de comidas típicas e churrasco. Esta formatura significava o encerramento de um ciclo de vida e início de outro; e eu não poderia ficar de fora.

Ao concluir o Ensino Fundamental, a situação financeira de minha família não era boa. Fui trabalhar na roça para ajudar na renda familiar. Em 2001 consegui me matricular no primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual Fernão Dias na Comunidade Indígena Contão, Região Surumu no Município de Pacaraima, Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Essa escola ficava a 4km de distância de minha comunidade.

Comecei a estudar com muita ansiedade, pois era uma nova etapa de estudo, uma nova metodologia de ensino com novos professores, em sua maioria vindos de outros estados. Em 2003, com o coração batendo de alegria, comecei a estudar o terceiro ano do ensino médio. Muitos colegas, mais velhos, dando força para poderemos terminar o ano juntos; e assim foi se concretizando os nossos objetivos. É importante destacar que a escola ainda não era indígena; ela possuía um currículo diferente das escolas indígenas.

O currículo dessa escola era semelhante ao de todas as escolas não indígenas. Os conteúdos das aulas seguem o currículo nacional para esse nível de ensino. Além disso, a escola não participava dos movimentos indígenas que aconteciam ao longo do ano. Nesses movimentos, lutávamos pelos nossos direitos: a saúde, a educação, direitos pela terra. Enfim, esta comunidade lutava pela permanência dos fazendeiros, mais conhecidos pelos indígenas como posseiros e por outros ideais.

7.3 Castigos nunca mais: Marcas dos primeiros anos de escolarização

Desde que entrei na escola pude observar que alguns profes-

sores tinham o habito de castigar os alunos. O uso da palmatória em sala parecia não incomodar os gestores, apenas os alunos temiam os “bolos” que levavam dos professores e de outros colegas com ordem deles. Os castigos praticados pela professora Lindalva deixaram marcas, pois com frequência ela nos deixava de castigo sem merenda, sem recreio, às vezes de joelhos em cima de pedras ou de milho, batia com a régua, dava puxão de orelha. Ela não era uma professora amigável.

A escola ainda estava no sistema do ensino tradicional, davam palmatória, batiam na cabeça e deixavam os alunos teimosos, de castigo. Preconiza Alves (2013), que os castigos são comuns nas escolas e:

Em geral a punição corporal na escola envolve o uso de instrumentos. É típico o uso de um pedaço de pau, chicote, régua etc. Outras formas de punição corporal na escola podem obrigar a criança a fazer um exercício extenuante [...]. O castigo físico imposto a criança como método de ensino foi migrado, no século XVI, para o Brasil pelas mãos dos padres jesuítas (ALVES, 2013, p.1).

Recordo-me que um dia deixei de fazer as tarefas em casa por esquecimento. Quando a professora foi corrigir as atividades e viu que não havia feito me colocou de castigo. O castigo foi tão duro que eu ainda me lembro dele. A professora me deu uns cascudos e em seguida me colocou de joelhos em cima de pedrinhas por duas horas, me deixando sem merenda. A dor era intensa, pois formaram em meus joelhos bolhas d'água. Era uma tortura para uma criança.

Na hora do intervalo, quando a professora e os colegas estavam fora da sala de aula, peguei meu material escolar e fui embora para casa, depois de ter ficado duas horas de castigo. Cheguei em casa chorando. Meu pai perguntou o que havia acontecido comigo; quase não consegui responder de tanto chorar; disse que tinha ficado de castigo por não ter feito a tarefa.

Meu pai foi conversar com a professora, pois ele não concordava com castigos tão cruéis assim. Ele dizia: Que escola é essa? É diferenciada ou não? Esta situação foi para a reunião da comunidade, onde ficou decidido que só poderia deixar os alunos de castigo quando realmente não obedecessem ao professor e sem tanta crueldade.

Com o passar dos anos, tive vários professores de outras disciplinas que me marcaram tanto positivamente como negativamente. Lembro-me do prof. Jerônimo: bastante severo, que fazia uso da palmatória na hora da tabuada. O medo era tão grande que acaba-

va esquecendo as respostas e levava os “bolos” da temida palmatória. Com esse professor não tinha brincadeira. Ali, o aluno não aprendia, era obrigado a decorar para responder a tabuada. O que existia entre professor e aluno não era respeito e sim o medo. Luckesi (1988) chama atenção para as diferentes formas de violência ainda praticadas hoje em dia nas salas de aulas. Vejamos:

As condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as mais visíveis até as mais sutis. À medida que se avançou no tempo, os castigos escolares foram perdendo o seu caráter de agressão física, tornando-se mais tênues, mas não desprovidos de violência (LUCKESI, 1988, p. 140).

A escola foi mudando. Os castigos foram sendo deixados de lado pelos professores, que agora já não podiam usar a palmatória nem os castigos extremos com os alunos. Graça (2002, p.138) destaca que os castigos físicos na escola aos poucos foram perdendo seu poder e sendo substituídos pelos castigos de cunho moral, encorajando outras ações, tais como: “privação de alimentos, de saída, de recreação [...]”.

Quando cheguei na quarta série, estudei com o professor Jesus, um professor bom, não batia nos alunos, não colocava de castigo, mas havia disciplina em sala de aula. Estudávamos as matérias de Português, Matemática, História, Ciências, e também a Língua Materna Macuxi. Perto de concluir o ensino fundamental, no sétimo ano, o prof. Jerônimo voltou a dar aula de Matemática; porém, era uma outra pessoa: passou a ser mais dinâmico, adotou novas metodologias para ensinar.

No ano de 1997 comecei a cursar a sétima série, sempre com muita curiosidade de aprender novos conteúdos, porque nós, indígenas, sempre primamos por uma escola diferenciada, voltada para a educação dos povos dentro dos seus valores. A partir do momento em que fomos assumindo a docência nas escolas indígenas, passamos a desenvolver um trabalho diferenciado das demais escolas, trabalhando a Matemática utilizando material concreto, como palitos, contar o gado da comunidade, entre outras atividades planejadas. Os castigos físicos foram substituídos por diálogo e muito respeito, pois é assim que ensinamos e aprendemos.

7.4 Como iniciei minha caminhada de professor indígena Macuxi

A minha caminhada rumo ao magistério teve início quando a Comunidade Indígena Canta Galo, necessitando de professor para trabalhar com a formação das futuras gerações, precisou indicar no-

mes de pessoas para participar do processo seletivo para Educação Indígena. É comum nas comunidades indígenas a falta de professores para atuarem nas escolas. Então, faz-se necessária a indicação de nomes para assumir esta função. Infelizmente, uma grande maioria de pessoas indicadas não possui formação. Então, devido à falta desses profissionais nas comunidades, essas indicações acontecem assim.

Durante uma reunião na comunidade, meu nome foi indicado para participar do seletivo indígena simplificado em Boa Vista no ano de 2005. Realizei minha inscrição para o seletivo e tive a alegria de ser aprovado. Fui lotado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, na Escola Estadual Indígena Coronel Mota, situada na Comunidade Indígena Olho D’água, Região Baixo Cotingo, Município de Normandia, Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

No início de minha trajetória como professor, sem experiência e sem formação, me senti totalmente perdido. Pedia orientação de outros colegas mais experientes, porque não sabia fazer o plano de aula, mas aos poucos fui aprendendo. Porém, a situação era difícil, pois eu tinha apenas o ensino médio e nenhuma formação para estar diante de uma turma de alunos como professor. Nesse sentido, corroboro com Freire (2003):

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte. Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que raras vezes me vi encarnando figura que não fosse a de professor (FREIRE, 2003, p. 79).

Diante de tal desafio, cada dia era preciso vencer as dificuldades que iam surgindo. Mesmo assim, agarrei a oportunidade e trabalhei por seis meses com os alunos da terceira série. Devido às dificuldades de locomoção para a escola, senti a necessidade de pedir transferência para outra escola que fosse mais próxima de minha comunidade. Assim, fui transferido para a Escola Estadual Indígena Fernão Dias, onde passei a ministrar aula de Língua Materna Macuxi e Educação Física para alunos de quinta a oitava série do ensino fundamental.

Ao chegar nesta nova escola, me deparei com uma realidade totalmente diferente da escola anterior: a mim foram postos novos desafios que tive que encarar com coragem e muita determinação. Ministrar duas disciplinas diferentes e sem o conhecimento necessário para desenvolver um trabalho que fosse capaz de contribuir para o crescimento intelectual de meus alunos me causava angústia.

Embora fosse falante da Língua Macuxi, não foi fácil o início do trabalho docente com essa disciplina, assim como com a Educação Física. Fui em busca de novos conhecimentos que me dessem suporte para o trabalho dessa disciplina para alunos que esperavam do professor muito aprendizado.

Esta escola adotava uma metodologia de trabalho diferenciado da escola anterior. Aqui era possível trabalhar os conteúdos e preservar a cultura indígena. Na atual escola, a forma de trabalhar os conteúdos primava por respeitar as convivências. Porém, não era permitido dançar as danças tradicionais dos povos indígenas, por se tratar de uma comunidade em sua grande maioria de evangélicos. No ensino da Língua Macuxi, o meu planejamento iria contemplar a nossa cultura indígena para que os alunos passassem a conhecê-la e valorizá-la, mas infelizmente fui desencorajado de trabalhar as danças com os alunos. De acordo com Menegolla, Sant’Anna:

O planejamento educacional torna-se necessário, tendo em vista as finalidades da educação: mesmo porque, é o instrumento básico para que todo o processo educacional desenvolva a sua ação, num todo unificado, integrando todos os recursos e direcionando toda a ação educativa (MENEGOLLA; SANT’ANNA, s/d, p. 31).

No planejamento das aulas de Educação Física pesquisava os conteúdos sobre cada modalidade dos esportes: como iniciou, suas regras; para ter segurança em ensinar aos alunos. Era preciso dominar as diferentes modalidades esportivas, pois os alunos deveriam ser preparados para participar dos Jogos Escolares de Roraima. Naquele momento, este era o foco. Na Escola Estadual Indígena Fernão Dias passei parte do ano de 2005 e 2006.

Esta escola está localizada em uma área indígena. É uma escola indígena, porém os gestores e professores não fazem parte das organizações e movimentos indígenas em prol dos nossos direitos. No ano de 2006, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima–OPIR promoveu uma assembleia tendo como tema: “Avanços e Perspectivas das Políticas Educacionais”, realizada na aldeia Maturuca, no Município de Uiramutã, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no período de 13 a 16 de março, como vem fazendo todos os anos.

Os funcionários e professores desta escola não participavam dos movimentos indígenas. Fui orientado pelos colegas de trabalho a não participar da reunião; mesmo assim, participei. A comunidade argumenta que não há interesse nas discussões realizadas na assembleia. Desta escola fui o único professor a participar dos quatro dias de assembleia. De acordo com Calazans (2003), a educação não

é neutra e precisamos ter postura política para nos posicionar:

[...] na perspectiva de construção de uma nova sociedade, não nos basta romper com a falsa neutralidade que pretende embotar a visão do mundo e a postura teórico-crítico dos trabalhadores da educação. Para romper e ultrapassar esta crise, é nossa função histórica buscar alternativas que assegurem transformações, que gerem impactos sobre as estruturas sócio-econômica e política, descobrindo estratégias para construir novos mecanismos, formas de contrapoderes e outros modos de resistência (CALAZANS, 2003, p. 31).

A autora reforça a ideia de que a formação crítica e política do professor é importante e que não devemos ser neutros, pois não existe neutralidade em educação. É preciso participar das discussões da comunidade e das organizações sobre a educação, reivindicar nossos direitos por melhorias, qualidade e condições dignas de trabalho. Estou sempre participando dessas discussões e buscando novos conhecimentos necessários à minha formação.

A partir do momento em que comecei a lecionar, passei a me preocupar com a minha formação. Sempre que possível, e quando fico sabendo dos cursos na área do magistério, eu procuro participar. Foram oferecidos pelo Instituto Euvaldo Lodi – IEL e pela Federação das Indústrias do Estado de Roraima – FIER cursos de Gestão Escolar, Relações Humanas e Português com Base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN no período de 10 a 18 de julho de 2006. Por se tratar de minha área de interesse, parti em busca de novos conhecimentos que poderiam contribuir para minha formação e prática pedagógica.

No segundo semestre do ano de 2006, por excesso de professor na escola, fui transferido para a Escola Estadual Indígena José Antônio de Sousa, na Comunidade Indígena Mato Grosso, Município de Pacaraima, onde concluí o ano letivo de 2006.

Em 2007, não participei do seletivo. Passei o ano sem atuar na escola. No ano de 2008, participei do seletivo para tentar dar continuidade ao trabalho iniciado há três anos. Quando saiu o resultado da seleção, fiquei muito feliz em estar entre os classificados. Me dirigi à SEED para ser lotado em uma escola. Fui lotado na Escola Estadual Indígena Siminiyo, escola onde estudei, na Comunidade Canta Galo, Região do Surumu, município de Pacaraima. Comunidade esta que indicou o meu nome para participar do seletivo de professor; e eu sou grato.

Atuei profissionalmente como professor de Língua Materna Macuxi com as turmas de primeiro ao quinto ano. Nesta ocasião, tive a oportunidade de ensinar e aprender utilizando metodologias

diferenciadas nessa disciplina. Nessa escola, os planos de aula são diferenciados, pois tinha por objetivo atender aos interesses dos alunos, bem como da comunidade do entorno escolar.

Pude, nesta escola, planejar minhas aulas de Língua Materna Macuxi destacando não apenas a língua em si, mas trabalhar a cultura, como as danças, comidas, artesanatos, tradições, entre outras, a fim de não deixar morrer. Nesta escola trabalhei no período de 2008 a 2016, adquirindo muita experiência e trabalhando novos projetos.

No ano de 2012 foi oferecido um curso sobre “Metodologias de Ensino da Língua Materna”, promovido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR, no período de 05/11/2012 a 05/12/2013, com carga horária de 144h. Este curso contribuiu para a ampliação do meu conhecimento sobre o ensino da Língua Macuxi, abrindo um leque de novas ideias e metodologias que facilitaram o trabalho com os alunos.

Depois de vários anos lecionando para alunos do primeiro ao quinto ano, em 2014 fiz o seletivo para o Ensino Fundamental, anos finais, do sexto ao nono ano, na disciplina de Língua Materna Macuxi. Nesta nova etapa enfrentei novos desafios, pois eram alunos maiores; e com eles, tanto aprendi, quanto ensinei os temas abordados, muitas vezes, pelos próprios alunos.

Em 2015 houve outro seletivo para a Escola Estadual Indígena Siminiyo. Fui aprovado. Embora não tivesse formação em magistério, me considerava apto a exercer a função de professor; e agora com mais experiência de sala de aula. Pude contribuir com alguns dos meus colegas que estavam chegando à carreira do magistério, com os planejamentos e projetos pedagógicos escolares desenvolvidos, como horta escolar, plantio de maniva¹⁰⁰ na roça escolar, além dos conteúdos do currículo.

Nos anos de 2014 e 2015 tive a oportunidade de participar como professor de um curso “Saberes Indígenas na Escola” para a produção de materiais didáticos na Língua Indígena Macuxi. Este curso foi ministrado pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Roraima – IFRR, em parceria com o Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI e com carga horária de 180h de atividades. Este curso foi para mim uma oportunidade ímpar, pois pude aprender coisas novas e que poderiam ser utilizadas em sala de aula com os alunos, facilitando o processo de ensino e aprendizagem deles.

Ao término de cada ano ficamos na expectativa, aguardando o posicionamento da SEED pela a recondução para o cargo; ou por outro seletivo para sermos reconduzidos. Este sofrimento vai continuar até que seja realizado um concurso para professores indígenas. Para minha felicidade, meu contrato foi prorrogado por mais um ano, ou seja, dei continuidade aos meus trabalhos no ano de 2016, permanecendo na mesma escola. Assim, pude passar mais um ano trabalhando e me dedicando aos meus alunos.

Ao final do ano de 2016 fomos todos exonerados, aguardando o edital de convocação para o seletivo de 2017. Realizei novamente o seletivo para a Língua Macuxi e fui aprovado, mas fiquei em lista de espera. Quando me chamaram, fui lotado na Escola Estadual Indígena Santo Antônio de Pádua, localizada na Comunidade São Jorge, Região Surumu, Município de Pacaraima, Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Este foi mais um desafio para um professor sem formação, mas com garra e vontade de vencer e trabalhar pela educação do meu povo.

Atualmente, moro e trabalho na comunidade já citada e contribuo com as comunidades local e escolar em prol de uma educação de qualidade para os nossos educandos e das pessoas da comunidade, buscando a valorização dos nossos ideais e cultura.

7.5 A minha formação de professor indígena no CEFORR

Até aqui falei sobre minha trajetória de professor sem formação, mas apaixonado pelo magistério. Uma profissão que não escolhi, mas fui escolhido para exercer, que aprendi e sei que também pude ensinar a cada aluno. Assim, depois de alguns anos atuando no magistério e seguindo as tradições dos povos indígenas, foi necessário ter o nome indicado pelas lideranças, e ainda consegui a assinatura da comunidade para cursar o projeto Magistério Indígena Tamî'kan.

Para ingressar no projeto Magistério Indígena Tamî'kan é necessário vencer algumas etapas, como mencionei. Na comunidade, quatro nomes foram indicados, incluindo o meu. O número de vagas para os professores é distribuído entre as comunidades, dependendo da necessidade. Após a indicação dos nomes, a comunidade se reúne para votar. Os dois nomes mais votados pela comunidade viriam para a capital Boa Vista estudar. Isso ocorreu no ano de 2016. Eu e minha irmã fomos os mais votados.

Vencida as três primeiras etapas na comunidade, foi necessário cumprir a quarta etapa, que era da seleção: atender aos crité-

rios do Edital do Seletivo/2016 para ingresso no Projeto Magistério Indígena Tamî'kan. Fui selecionado para cursar o magistério e, como é costume dos povos indígenas, todo indicado deve assinar um termo se comprometendo a cursar do início ao final o curso. Além disso, me comprometi a retornar para minha comunidade, onde desenvolvo o meu trabalho de docência junto aos meus alunos, e para que eu possa ser acompanhado pela comunidade no meu trabalho docente e pedagógico.

O curso teve início em 04/04/17, com duração de dois anos, divididos em quatro etapas bem corridas, com aulas pela manhã e tarde. Deixávamos nossas famílias na comunidade e seguíamos para a cidade, onde ficávamos por um mês. A saudade era grande, mas era preciso vencê-la para estudar e se tornar um professor de fato e de direito.

O Curso Magistério realizado no CEFORR contribuiu para minha formação pedagógica. A cada disciplina cursada, eu adquiria novos conhecimentos que contribuíam para transformação e reflexão de minha prática em sala de aula. Tornar-me professor era um sonho que estava se concretizando. A cada aula e a cada disciplina recebia tanto conhecimento que pude, aos poucos, perceber que ele não se esgota nesta formação: é preciso continuar a trilhar este caminho de estudos. Feldmann (2009) assim se posiciona sobre a importância do trabalho docente devido à interação com as pessoas:

O trabalho docente mostra-se um espaço privilegiado para a compreensão das transformações atuais do mundo do trabalho, por se constituir em uma profissão de interações humanas que objetiva melhorar ou mudar a situação humana das pessoas, qual seja, um trabalho interativo e reflexivo com as pessoas e para as pessoas (FELDMANN, 2009, p. 76).

O Magistério Tamî'kan trata-se de um curso diferenciado para nós, indígenas, e os professores que atuam neste curso buscam sempre trazer uma metodologia diferenciada para repassar os conhecimentos aos alunos, uma dinâmica que busque a interação entre professor (a) e alunos (as), mesmo porque, existe ainda a dificuldade da compreensão da língua, pois nem todos falam e/ou compreendem a Língua Portuguesa.

Neste curso, o currículo é voltado para a formação e profissionalização do professor indígena que irá atuar em escolas de sua comunidade, de forma a dar continuidade e valorizar a cultura do nosso povo. Durante o período de formação, estudamos várias disciplinas, como: História da Educação no Brasil e História da Educação Indígena Escolar, Didática Geral e Escolarização Indígena, Iniciação à Metodologia da Pesquisa e da Etnopesquisa, entre mui-

tas outras disciplinas que contribuíram para o meu crescimento cognitivo e intelectual. E sou grato aos professores por isso.

Vimos em nossos estudos as pluralidades das etnias e suas características dentro do contexto escolar e comunitário; a busca pelos costumes tradicionais e suas convivências no meio da interculturalidade dos povos que predominam ao seu redor. Discutiu-se também a questão da valorização das culturas e das línguas predominantes, ou seja, as mais usadas na comunicação. Isso foi de grande importância para minha formação e para a melhoria do meu desempenho no trabalho com os meus alunos.

Durante nossa formação, vimos a disciplina Fundamentos da Metodologia da Alfabetização da Língua Indígena, que contribuiu para acrescentar novos olhares sobre a alfabetização na Língua Indígena, possibilitando metodologias diferenciadas para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade nas escolas indígenas.

Além da formação profissional, tivemos a oportunidade de participar de eventos realizados em Boa Vista e no interior, como o seminário com o tema “Outros Olhares Para as Práticas Inclusivas”, com debate sobre a inclusão de alunos com deficiência no processo de educação. Outro evento muito bom ocorreu na comunidade Barro/Surumu com o tema “Alfabetização e Letramento na Perspectiva da Educação Escolar Indígena” e um Fórum Estadual sobre Educação de Jovens e Adultos. Em cada evento, aprendemos coisas novas e ampliamos os nossos conhecimentos.

Os sábados culturais realizados durante os cursos nos possibilitaram conhecer a multietnicidade das diferentes etnias indígenas, observar as várias nuances da cultura de cada povo. E isso é o que nos faz melhor, pois aprendemos e ensinamos.

Considerações finais

Ao concluir este trabalho, pude perceber a importância para a minha formação acadêmica. Relembrar as dificuldades para estudar, desde a falta de um local adequado que pudesse ser chamado de escola; porém, isso não me impediu de estudar. A luta por uma educação de qualidade para o povo indígena ainda continua, mas já avançamos, nossas escolas estão longe de serem as ideais, mas é possível realizar nosso trabalho. A oportunidade de cursar o Magistério Indígena Tamîkan ampliou meus conhecimentos. Hoje compreendo que ser professor é muito mais que saber preparar um plano de aula. Ser um bom professor, um educador, é ser um pesquisador constante em busca de conhecimentos e soluções para a

melhoria e eficiência do trabalho pedagógico. Saber respeitar os limites de cada criança, seu tempo de aprender, faz com que o educador olhe para cada um de seus alunos como pessoas diferentes e que devem ser respeitadas por sua diferença. O conhecimento não se esgota e a educação deve desenvolver as competências e valores, proporcionando uma formação cidadã crítica e reflexiva, para que todos possam conhecer os seus direitos e lutar pelo objetivo de seu povo.

Referências

- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Os castigos corporais na escola nos discursos narrativos nas obras de Machado de Assis, Manoel Antonio de Almeida e Raul Pompéia. In: III Simpósio de História do Maranhão Oitocentista, São Luís, p.1-13, jun. 2013. Disponível em: <http://www.outros-tempos.uema.br/oitocentista/cd/ARQ/32.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- ARAÚJO, Melvina. Do corpo à alma: missionária da Consolata e índios Macuxi em Roraima. Associação Editorial Humanitas, São Paulo, 2006.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária de Educação Básica. Resolução CEB Nº 3/10/99. Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em 25 Ago. 2018.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento e educação no Brasil. In: Kuzner, Acácia Zeneida. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Considerações Sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte. Educere ET Educere. Cascavel, PR. V.5 n.9 jan/jun 2010. P. 267-290. Disponível: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com/w/file/fetch/78894899/CONSIDERA%C3%87%C3%95ES%20SOBRE%20AS%20ESCOLAS%20MULTISERIADAS%20-%20ESTADO%20DA%20ARTE.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2019.
- FELDMANN, Marina Graziela. (Org). Formação de professores na contemporaneidade. São Paulo: Editora Senac, 2009
- FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2003.
- GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira da. Pés-de-anjo e Letreiros de Neon: ginasianos na Aracaju dos Anos Dourados. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. Texto elaborado para V Conferência Brasileira de Educação – CBE, realizada em Brasília, no período de 2 a 5 de 1988 (a ser publicado).

MANEGOLLA, Maximiliano; SANT’ANNA, Ilza Martins. Porque planejar? Como Planejar? Currículo - Área –Aula. 15. ed Petrópolis – RJ, Cortez.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes. Análise da personificação e dos elementos ambientais presentes nas narrativas orais da Comunidade Indígena Nova Esperança - RR. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Notas

93 Professor de Educação Infantil e Fundamental das séries iniciais. Desenvolve suas atividades profissionais na Escola Estadual Indígena Santo Antônio de Pádua; Professor de Língua Macuxi no Ensino Fundamental, séries finais. Possui o Ensino Médio completo e o curso de Magistério Tamî'kan.

94 Professora na rede pública estadual de Roraima; Graduada em Pedagogia; Especialista em Supervisão Escolar; Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos; Mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia pela Universidade Federal de Roraima; Atualmente desenvolve suas atividades profissionais no Centro de formação dos profissionais da educação do Estado de Roraima (CEFORR).

95 SPOTTI: A literatura oral passa a ter relevância e a ser considerada uma importante fonte de memória popular ao revelar o imaginário do tempo e do espaço onde foi criada.

96 CARDOSO e JACOMELI (2010). Diferentemente dos grupos escolares, as escolas multisseriadas foram organizadas em uma sala única, sem separação, na qual se reúnem alunos pertencentes à primeira, segunda, terceira e quarta série sob a regência de um único professor.

97 ARAÚJO: Canaimé é um misto de pessoa, animal e espírito que ataca as pessoas de forma violenta. Como é chamada a figura espiritual e ao mesmo tempo física, que mata as pessoas sem chance de sobrevivência entre os índios da região. Há relatos de muitos indígenas que viram pessoas serem atacadas pelo Canaimé e não tiveram como sobreviver. Ele é causador de doença seguida de morte.

98 TIPITI: cesto cilíndrico onde se põe a massa de mandioca (macaxeira) que se vai espremer.

99 JAMAXIM: cesto para carga provido de alça.

100 MANIVA: nome comum da mandioca (macaxeira).

8. As doenças na cultura indígena: O bicho da serra pegou minha sombra.



Lenize Amaro¹⁰¹
Ineide Izidorio Messias¹⁰²

8.1 A alteridade em questão

O texto trata da alteridade. Discute as doenças na perspectiva da cultura indígena que nem sempre são reconhecidas e consideradas nas relações pedagógicas da escola no trato com povos diferenciados, como nós, indígenas. O trabalho é resultante do memorial formativo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso do Magistério Indígena Tami'kan em 2018.

A escrita do memorial foi um momento rico para nós, indígenas, porque possibilitou falarmos de nossa cultura e do jeito como fomos criados; e como é a educação na concepção dos povos indígenas. Trato da minha trajetória, experiência, vivência, até me tornar professora indígena.

8.1.1 Identidade, vivência na comunidade e a educação indígena

Sou Lenize Amaro. Pertencço ao povo Macuxi, falante da Língua Indígena. Filha do senhor Narciso de Oliveira e da senhora Nazinha Amaro, ambos falantes da Língua Macuxi, que tiveram 9 (nove) filhos. Nasci e fui criada até os doze anos na comunidade Guariba, município de Normandia-RR, Região Raposa Serra do Sol. Minha família sempre viveu e tirou o sustento do plantio de roça, que era a base econômica da família e da comunidade.

Nasci e vivi até doze anos de idade na comunidade Guariba, município de Normandia-RR, localizada na região da Raposa Serra do sol. A minha família é de origem do povo Macuxi do lavrado e Macuxi das serras (fala das lideranças).

A formação geográfica da região é composta de um extenso lavrado, montanhas, florestal apenas no entorno das montanhas. A comunidade é localizada em área de lavrado, mas tem perto alguns igarapês, que antes tinha uma diversidade de peixes pequenos de escama, como a pongó (traíra), jiju, cará, aracu, matrinxã, piranha, bodó, cascudo, sarapó. E na parte de pássaros também havia uma diversidade de pássaros: padapada, curicaca, galega, perdiz, coruja, maracanã, periquito, papagaio e outros. E as caças: tatu, veado, cutia, paca, jabuti, que serviam de alimentação.

O modo de pesca e caça eram bem tradicionais, com arco e flecha, espingarda, zarabatana e cachorro. Após a colheita, e quando se tratava de caças e pescas, era feita o moquém, como forma de fazer as carnes durarem mais tempo para serem consumidas nas grandes festas comunitárias e também no dia a dia.

Esses ensinamentos eram repassados desde criança, quando acompanhávamos nossos pais e os mais velhos nos momentos desde os preparativos dos homens para cada atividade; e ensinavam a importância e o valor de não pegar peixes, caças e pássaros a mais do que precisávamos. Tudo isso através da Língua Materna Macuxi. Assim era a vida na comunidade.

O valor da terra e da natureza consta hoje no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena-RCNEI, que diz:

Para as comunidades indígenas, as principais questões que envolvem a autosustentação são a sua terra e a valorização de sua cultura. As comunidades buscam alternativas para o seu sustento e autonomia econômica, social e política, como grupos diferentes da sociedade nacional. Nos seus territórios, lutam para ter a sua própria economia. O objetivo de continuar a manter o grupo em relação a alimento, vestuário e outros produtos é uma preocupação cada vez maior. Algumas alternativas surgem, como projetos comunitários, em vários setores: nos processos de produção e ajuda mútua na saúde, lazer, educação (RCNEI,2008, p. 97).

Na nossa cultura, aprendemos no dia a dia. As primeiras orientações são dadas pelos nossos pais, nos momentos de idas e vindas para roça, quando os mais velhos chegavam das pescarias e todos os peixes eram divididos entre os membros da comunidade e, por fim, quando todos reunidos comíamos.

As atividades desenvolvidas na comunidade, naquela época da infância, eram voltadas apenas para roça, pesca, caça, colheita de frutos, ajuri (mutirão de pessoas reunidos para trabalhar no roçado) para fazer a limpeza e derrubada da roça, plantação, construção de suas casas e organização de novas famílias que iam surgindo.

O processo de colocar roça utilizava o sistema de escolha do local pelo tipo de terra, e tinha que ser perto de igarapés. No pé da serra se construía o tapiri de apoio, e ali se iniciava a broca dos matos menores e a derrubada das árvores altas. Depois disso, se esperava trinta dias para fazer a coivara; e a terra ficava dormindo.

Quando iniciavam as chuvas, ocorriam os momentos de plantação, na semana da lua cheia, para que os frutos fossem bonitos e não fossem estragados. Plantávamos a maniva, sementes

de pimenta, cará, gomo de cana, pés de banana, ramas de batata doce, sementes de milho e arroz. O que sobrava virava alimento para os animais que minha família criava e também moeda de troca para adquirir os produtos que não conseguíamos produzir, como óleo de soja, sal, fósforo, pilha, vestimentas, lanterna e outros.

Aí existia um processo interessante, que era o período da chuva, que é o processo de alimentação das plantas (fala dos mais AKITONON); tudo virava fartura. A manutenção alimentar era feita no verão e no inverno com armazenamento feito naturalmente pelos mais velhos. Com o passar dos anos, o recurso financeiro começou a entrar de várias formas na comunidade Guariba, e isso dividiu os familiares. Mesmo assim, até hoje uns continuam vivendo através da roça, da pesca, conforme as tradições. Mas, surgiu o grupo dos assalariados, que não mais exercem essa forma de vida natural e têm dificuldades para produzir roças e exercer as funções dos Akitonon. E, Atualmente, poucas famílias e os Penaronkon mantêm a forma tradicional de vida, porque o capitalismo tomou conta da forma de vida dos parentes, e com isso fez muitos esquecerem sua forma de vida natural e passaram a negar sua identidade.

As culturas, as crenças, a Língua Macuxi, em algumas comunidades da região ficaram esquecidas e em outros casos adormecidas, pois assim decidem os mais velhos e os pajés, o que deve seguir adiante ou parar por um tempo quando o grupo comunitário entra em conflito. E “depois da entrada da escola de ensino Médio Específico e Diferenciado em 2003, a Língua Indígena tornou-se viva através do papel; agora temos que fazer nossas crianças falar” (fala do tuxaua Pedro da comunidade Guariba).

8.2. A vida em comunidade e a tradição

O nosso modo de viver na comunidade foi de forma simples. Sempre trabalhando na roça, plantando, colhendo, vivendo da caça de animais e da pesca de peixes regionais. E seguíamos as regras discutidas, elaboradas e aprovadas em reuniões internas. Dentro dessa sociedade sempre houve uma liderança, que era escolhida pelos membros e que tinha a função de direcionar todos os afazeres dos membros no decorrer do ano, no mês, na semana, no dia. Além desse trabalho, cuidava da vida dos membros da comunidade.

As festividades culturais continuam sendo, até hoje, os conhecimentos mais valiosos para que até hoje o povo Macuxi continue persistindo na existência. A vida comunitária sempre nos ensinou os valores do sentido coletivo, o respeito pelo outro. E com

isso, as crianças aprenderam que devem respeitar os ensinamentos e orientações dos mais velhos, AKITONON EPU'NENON. O convívio dentro da nossa comunidade tinha esse direcionamento porque, por vários momentos, a base econômica tanto para consumo como para venda tinha que ser decidido o que era melhor para todos e não individualmente.

Atualmente, moro e trabalho na comunidade Canauanin da Terra Indígena, região da Serra da Lua, Município de Bonfim. Sou professora temporária, e a função de ser professora de Língua Indígena é que irá determinar o tempo de permanência, ou não, nessa comunidade, pois, anualmente, os professores passam por dois processos de seleção, sendo um curricular e outro de prova escrita e oral para os professores de línguas, através da Secretaria de Estado da Educação e Desportos. Além desta, há também uma avaliação feita pela comunidade. E essa avaliação é determinante na continuidade para o encerramento ou continuidade do trabalho de cada profissional a cada final de ano.

8.3 Infância, vivência e o processo escolar

Iniciei minha vida escolar indígena aos 8 (oito anos) de idade, na pré-escola na Escola Estadual indígena Índio Marajó, localizada na comunidade Guariba, a 260 km da capital Boa Vista/Roraima, Região da Raposa, município de Normandia-RR, Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Nessa comunidade nasci. Mas minha mãe era da vila do Mutum e meu pai era da própria comunidade. E quando casaram, foram bem recebidos para formar nova família. A vida na comunidade Guariba nessa época ainda seguia os jeitos tradicionais do povo Macuxi, e havia hora para rezar aos domingos, para ir para umã, para fazer a bebida tradicional *parakari*, para *mayu*, pois havia muita união, e todos seguiam o direcionamento da liderança. Conforme a constituição Federal (Art. 231, 1988, p. 130) “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, [...]”.

Nos momentos de festividades comunitárias, todos se organizavam para um grande encontro com todos os parentes local e de outras comunidades para rezar, comer, cantar o *areruia*, o *parixara* e viver de forma própria sua vida. Para esse momento, havia todo preparo através de um ritual, onde meu saudoso pai e outros membros da família iam pescar; e antes de saírem, tinham que pingar uma gota da pimenta malagueta no olho antes de saírem; e as mulheres ficavam fazendo *pajuaru*, *mocororó*, *caxiri*.

Os homens marcavam a data de chegada e o local de encontro com suas mulheres para recepcioná-los às 4h da madrugada, com as bebidas feitas por elas, e recebiam deles as caças abatidas e pescas. Após essa troca entre os maridos e as mulheres, lá mesmo começavam a dançar dia e noite o parixara, até amanhecer. A esse respeito diz Luciano (2006) que:

Toda organização social, cultural e econômica de um povo indígena está relacionada a uma concepção de mundo e de vida, isto é, a uma cosmologia organizada e expressa por meio dos mitos e dos ritos (LUCIANO, 2006, p.43).

Sendo esse o momento mais marcante da minha vida, através do qual me identificava com meus pais na forma como vivenciávamos nosso dia a dia e me motivou a estudar, pois sempre achei minha vida e minha Língua Materna Macuxi muito bonitas.

Aprendi a falar minha Língua Macuxi no dia a dia com meus pais, com minhas tias, parentes e com os mais velhos da comunidade, pois a nossa primeira língua era Macuxi. É através dessa língua que nos tornamos verdadeiros, completos e originários; e não percebíamos a importância como um elemento essencial de defesa dentro e fora da comunidade. Na prática, a língua era o elemento mais significativo dentro da comunidade, através da qual todos se comunicavam, rezavam, os pajés curavam as doenças que surgiam dentro da comunidade.

Pelo fato de falarmos a nossa língua com nossos familiares e com outros parentes da própria comunidade e de outras comunidades, nunca teve empecilho, nem dificuldades, porque nunca houve o melhor, mas falas com sotaques diferentes. O grande empecilho existia quando íamos para a escola e o professor não indígena não entendia nossa fala e nós também não o entendíamos.

A permanência na comunidade durou um bom tempo, mas por causa do crescimento populacional e o surgimento da necessidade de espaço para meu pai criar e sustentar nossa família, tivemos que nos afastar para bem longe, onde pudéssemos ter criações de animais. Nossa casa foi construída no pé de serra, por nome Mala (nome dado por causa da existência de uma pedra em formato de uma mala) em razão de existir espaço para roça e poder criar animais pequenos; e fomos todos juntos.

Em 1983 fiz chalachá (antigo pré-escolar), e o trajeto de 18km era feito todos os dias. Eu e meus irmãos acordávamos às quatro horas da madrugada para ir à escola, e sempre éramos tratados com o mesmo ritual da pimenta malagueta, com oração na língua dos vovôs para podermos andar nos caminhos dos donos dos lugares e

da natureza, acompanhados de meu saudoso pai que ia nos deixar na metade da viagem. Seguíamos em frente a pé, e ele voltava para casa. Nesse período, estudei com a professora indígena falante da Língua Materna Macuxi, que contava muitas histórias de princesas, lobo mau, e cantava músicas das cirandas sempre através da Língua Macuxi; e a partir desses momentos, fazia o estudo das vogais.

Nessa época, a estrutura da escola de governo não existia. A escola funcionava dentro da igreja católica São José, cedida pela comunidade para atender às crianças no ensino. De 1985 a 1988 fiz de 1ª a 4ª série do ensino fundamental na mesma escola. Passei a estudar na 1ª série com um professor não indígena, e ele era muito rígido e mau. Agia sempre com castigos quando não apresentava o dever de casa. Quando chegávamos atrasados na aula, recebia os alunos com puxões de orelha. Quando errávamos a atividade, ele batia com a palmatória e dizia a seguinte frase: “se vocês não estudar, vão ficar burros, estou dando aula porque estudei, por isso vocês têm que estudar”. As falas nos reprimiam muito e, às vezes, ficávamos sem terminar as atividades por não entender o que ele falava e o que estava escrito nos livros; e ficávamos sem merenda como castigo. Sobre os castigos, Cury (2003) nos chama a atenção para o sentido de ser professor:

Bons professores corrigem os comportamentos agressivos dos Alunos. Professores fascinantes resolvem conflitos em sala de aula. Entre corrigir comportamentos e resolver conflito em sala de aula há uma distância maior do que imagina a nossa nobre educação (CURY, 2003, p. 15).

Apesar de tudo isso, nunca desisti de estudar, porque quando criança já desejava conseguir aprender ler e escrever na Língua Portuguesa e queria descobrir como escrevia na minha Língua Macuxi. E mesmo sem entender, aceitava a autoridade do professor em ensinar de sua maneira, rígida e mau, mas ao mesmo tempo era bom, porque quando vinha com disposição para dar aula, conseguia fazer todos aprender.

Eu, na maioria das vezes, não aceitava a forma como ele nos tratava, porque tinha sido alfabetizada por uma professora meiga, compreensiva, dinâmica, flexível e muito querida, que sabia e conhecia cada um de nós. E em casa meus pais não nos batiam, mas falavam com voz mansa e explicando as coisas.

Além desse jeito autoritário, o professor apresentava um problema que nos amedrontava e parecia que nenhum adulto percebia: bebia muito e tornava-se agressivo. E por várias vezes ia para a sala embriagado. Nós tínhamos muito medo, pois começava a gritar, xingar e dizia que ninguém tirava ele daquela vaga de

professor, e se sentia maior de todos, porque só havia dois professores.

Naquela época não existia o Estatuto da Criança e do Adolescente para nos defender, e nossos pais também não tinham conhecimento e nem o direito de ter a fala da Língua Indígena. E quando voltávamos para casa, os ensinamentos dos nossos pais eram bem diferentes dos ensinamentos dos meus professores na escola, pois os ensinamentos eram de respeito aos anciãos e anciãs, aos pais, à liderança, aos irmãos (ãs), respeito pelos donos dos lagos, dos rios, dos lugares sagrados e para continuar com nossos costumes, com as plantas, com os donos das serras, com os pajés. E tínhamos o ritual de rezar pela manhã, sempre através da Língua Macuxi. Além desse ensinamento que tínhamos, as crianças eram ensinadas também no silêncio, através da observação e imitação das atitudes dos mais velhos. Esta questão de como os povos indígenas educam seus filhos é destacada no RCNEI (1998):

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (RCNEI, 1998, p. 22).

Com esses ensinamentos, dei continuidade aos estudos com dez anos de idade na 2ª série, em 1987. Continuei com o mesmo professor, e obtive vitória quando consegui escrever e ler com o professor problemático. Depois, ingressei na 3ª série e gostava muito de estudar; mas, por outro lado, desde o início das aulas senti dificuldades para frequentar, devido aos meus pais morarem longe da comunidade. Tinha como professor Indígena, falante da Língua Macuxi, Pedro Souza, que veio com uma forma nova de dar aula através de uma horta escolar; e através dele me enxergava e me identificava índia; e até então não sabia que poderia ter gente ruim, que tivesse raiva de índio.

Em 1988 cursei a 3ª série e estudei com esse professor. Ele desenvolvia um projeto de horta na escola, com o objetivo de alimentar os alunos naturalmente e ensinar que naquele espaço da escola era possível mudar o jeito de trabalho. E nas aulas, fora de sala, havia o envolvimento de todos da comunidade juntamente com dois professores.

O trabalho era bem *Ajuri*, através de limpeza do local, organização dos canteiros suspensos, retiradas de varas para cercar a horta, coleta de esterco, e, por último, fazia-se as plantações das sementes. E no momento de todo esse trabalho, nós

acompanhávamos na prática a explicação do professor quando falava sobre linhas, retas, pontos, metragem, na disciplina de Matemática. Segundo Shih, Crispim, Aragão, Vidal (2012, p. 15):

Da experiência junto a alunos nas aulas de matemática e dos estudos teóricos desenvolvidos, um caminho bastante interessante é o de aliar o uso de materiais à perspectiva metodológica da resolução de problemas. Ou seja, é pela problematização ou por meio de boas perguntas que o aluno compreende relações, estabelece sentidos e conhecimentos a partir da ação com algum material que representa de forma concreta uma noção, um conceito, uma propriedade ou um procedimento matemático.

Outro ponto muito interessante que recorro na escola eram os momentos de comemorações: dia do Índio, dias das Mães, Festas Juninas, dia dos Pais, 7 de Setembro, dia das Crianças, 15 de Novembro, Natal. Estes eram momentos que nos uniam aos pais, mulheres, crianças, e os mais velhos, junto com os alunos (as) na escola. Além da festa havia um momento de chamado sobre a vida do índio no seu espaço, e a explicação do porquê morávamos assim todos juntos.

Foram momentos significativos, através dos quais nós expressávamos nossos sentimentos, declamando versos, cantos, brincadeiras através da Língua Portuguesa e Língua Macuxi para a comunidade e visitantes de outras comunidades. E aos domingos caminhávamos de longe, do pé da serra mala para a igreja, que ficava dentro da comunidade. Ficávamos todos unidos nas rezas, nas danças, nos rituais, no momento da alimentação; e eu gostava muito de estar no meio participando e observando tudo.

Há três anos dou aula para a turma do 1º ao 5º ano do Ensino fundamental em Língua Macuxi. Iniciei minha função como professora após um determinado momento de minha vida, quando surgiu a oportunidade em 2014. Após um longo processo, consegui ultrapassar tudo e em agosto de 2018 concluí o Magistério Indígena Tamí'kan Profissionalizante em nível médio.

8.3.1. O dia em que o bicho da serra pegou minha sombra

Nossos pais avisam, mas criança às vezes não presta atenção e depois fica doente. Tudo ia muito bem na minha vida até que um dia fiquei muito doente, e passei um bom tempo sem poder andar, sem me alimentar bem, sem vontade de viver. Fiquei totalmente transformada de tão magra. Minha mãe tentou todo tipo de tratamento e nada fazia eu ficar boa. E, muito preocupada com meu estado de saúde, mandou chamar o pajé conhecido por nome Mambarú para fazer minha cura. O pajé trabalhou com o ritual da

Pajelança e descobriu que o bicho da serra havia pego minha sombra quando andei com fome, brincando e sozinha perto da serra; e já estava me encantando, conforme as orientações sobrenaturais.

O tratamento envolveu o conhecimento espiritual e o tratamento tradicional indígena, onde ocorreu a relação de conhecimento entre o homem e a natureza através de ervas naturais retirada do meio da mata, com folhas de algodão branco, orações indígenas com banhos, defumações, alimentação apropriada, com resguardo por 15 (quinze) dias para retirar o espírito. Nesse processo, minha mãe atendeu às exigências do pajé na alimentação, nos banhos e descansos. Somente assim voltei a ficar saudável. Embora muitos não indígenas não acreditem nas questões acima mencionadas, a Constituição Federal assegura nosso direito à nossa cultura. Diz o RCNEI (1998):

Com o texto constitucional em vigor, abre-se aos povos indígenas a perspectiva de afirmação e reafirmação de seus valores culturais, línguas, tradições e crenças. O Estado deve não mais garantir a existência (transitória) das populações indígenas, e sim contribuir eficazmente para a reafirmação e valorização de suas culturas e línguas (RCNEI, 1998, p. 32).

Existem muitas doenças e coisas que acontecem que são desconhecidas pela cultura não indígena. Desde cedo, dentro da nossa cultura, nossos pais e avós fazem recomendações, como não sair para brincar quando estivermos com fome, pois os bichos (Mariwá) donos dos lugares podem roubar nossas sombras e nos encantar, deixando nosso corpo fraco e doente. E vivi essa situação quando criança no momento que adoeci andando com minha mãe por lugares sagrados no pé da serra da Mala.

De acordo com nossos PIASAN, os ensinamentos surgem junto com o crescimento do curumim e da cunhantã, através da observação, do fazer igual, e ter sempre, acima de qualquer coisa, a obediência e respeito aos objetos, aos lugares, aos seres sagrados, às formas de defesa de um povo. Eles nos ensinam que cada parte da natureza que forma a terra tem seus donos. Muitos lugares são sagrados e outros passam a ter outra forma de vida (fala dos pajés).

Dessa forma, desde criança bem pequena, e por ser mulher, tive os ensinamentos que, quando estivermos “em nosso tempo”, não devemos andar sozinha, no sol, tomar banhos no rio, igarapés ou cacimbas, porque podemos zangar os donos destes lugares apenas pelo odor forte que nosso corpo exala, e eles podem se vingar e nos adoecer, e até nos encantar. Outro aprendizado repassado é que, quando estivermos assim, não podemos dormir

em locais ou perto de pessoas doentes, principalmente crianças, pois podem piorar e até falecer em razão de ficarem muito fracas.

Aprendi ainda, que quando alguém de nossa família morre devemos resguardar o luto em casa, sem visitar ninguém, sem servir a comida às outras famílias, sem andar pelos lugares sem preparo, porque podemos, sem querer, adoecer as pessoas sem intenção; ou, ainda, nós mesmos podemos ser flechados pelos donos da natureza, em razão de o defunto estar em processo de decomposição e, atraídos pelo odor forte que passamos e não percebemos, tudo morre.

Convivi com meus pais sob orientações que, sempre que formos sair para pescar, caçar, ir para a roça, ou ir a qualquer local desconhecido temos que nos preparar com o ritual da pimenta malagueta, com oração, pingando no olho para enxergar bem, e coisas boas; e comendo a damorida bem apimentada para entrar no corpo e o dono do mato, que são ruim, do rio, não nos alimentarem e pegar nossa sombra. E, ainda, quando chegarmos em qualquer lugar que seja desconhecido, temos que falar com a natureza pedindo licença para entrar no local, porque o dono dos lugares pode não gostar e reagir violentamente contra tudo que o desagradar.

Mesmo com todas as orientações, ensinamentos, corremos o risco de adoecer. E quando algo parecido acontece, o pajé da comunidade ou da região é chamado pela família do doente ou pelo tuxaua para tratar a doença, conforme cada situação, pois somente ele traz o dom e autorização nato da cura através das plantas, das orações, das relações espirituais feitas através da Língua Indígena Macuxi. Todas essas doenças são culturalmente vivenciadas pelos membros comunitários, e regiões, de todos os povos indígenas.

Naquela época, a doença atrapalhou muito a continuidade nos estudos. Mesmo assim, retornei para a sala de aula e consegui passar de ano, concluindo a 4ª série. Em 1989, surgiu um fato relacionado à questão com minha família e tive que parar de estudar; estava com doze anos de idade.

Meu pai, achando que eu seria a solução do problema, me trouxe para a cidade de Boa Vista-RR para trabalhar como empregada doméstica. Esse momento foi o mais triste da minha vida, porque tive que abandonar os estudos e a minha vida livre passou a não existir e passei a servir às pessoas onde morava por uns trocados, na tentativa de agradar meus pais. Ali conheci e vivi outra realidade, mundos diferentes, pessoas diferentes do meu,

forma de viver diferente da nossa comunidade. Sofri muita discriminação por ser menina pobre, índia, por não ter costume de comer certas comidas, sem muito saber ler, e sem saber falar o Português.

Não tive oportunidade de curtir a minha infância, porque não tinha tempo para brincar, por ter que fazer as obrigações na casa dos patrões, e dar conta de tudo bem feito. Quando completei dezessete anos, participei do curso de Agente de Saúde; fiz a 1ª, 2ª e 3ª etapa do curso em 1996. Depois, casei e fui morar na comunidade Napoleão, município de Normandia, Região da Raposa. Tive quatro filhos, fiquei por longo tempo sem estudar desde 1989.

8.4 As legislações e o reconhecimento das instituições em relação às doenças culturais

Conforme a OIT, em seu parágrafo 2º, é assegurado que os serviços de saúde deverão ser organizados, na medida do possível, em nível comunitário. Esses serviços deverão ser planejados e administrados em cooperação com os povos interessados e levar em conta as suas condições econômicas, geográficas, sociais e culturais, bem como os seus métodos de prevenção, práticas curativas e medicamentos tradicionais.

A Lei 9.836, de 23 de setembro de 1999, de cunho Nacional, acrescenta o dispositivo à Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990, art. 19-B, e institui um subsistema de atuação à saúde indígena competente do Sistema Único de Saúde-SUS, que ainda em seu art. 19-F assegura que dever-se-á, obrigatoriamente, levar em consideração a realidade local e as especificidades da cultura dos povos indígenas e o modelo a ser adotado para a atenção à saúde indígena, que se deve pautar por uma abordagem diferenciada e global, contemplando os aspectos de assistência à saúde, saneamento básico, nutrição, habitação, meio ambiente, demarcação de terras, educação sanitária e integração institucional.

Mas, apesar de conhecermos todos os amparos legais existentes, na prática da execução e cumprimento em relação às considerações das especificidades indígenas pode-se perceber uma naturalização das instituições públicas e particulares, principalmente nas escolares, ao tratar sobre as faltas dos docentes e discentes indígenas em seus locais de trabalho, ou na sala de aula na escola, quando essas se referem às doenças culturais. Nesse caso, não são levados em consideração os períodos e as formas de tratamentos culturais feitos pelos Piasan, por falta de conhecimento, ou, em várias situações, por não aceitação desse

tratamento diferenciado e específico do povo índio. Mesmo que haja, de forma genérica, o amparo legal, ainda há negação aos documentos informais, com relatos dos devidos cuidados e validados pelos PIASAN através de assinaturas escritas ou digitais.

O reconhecimento desse direito nas instituições públicas, que não seja a escola, existe pela força documental. Mesmo assim, na prática, há demonstração muito presente dos descasos e discriminações nas atuações de gestores e atendentes do público indígena, específico e cultural, ainda que nos discursos parece ser um fato sanado.

O tratamento das instituições escolares Indígenas está relacionado ao que determina o art. 6º da Lei 605/49. Em seu parágrafo segundo assegura que a doença do empregado é comprovada por meio de atestado médico. E, no caso dos discentes, atende ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Quando a ausência equivaler a 50%, considera-se penalizado, sendo alterada para 30%, conforme o Projeto de Lei da Câmara nº 89, de 2018.

Os fatos tornam-se agravados quando há faltas na escola pelos alunos indígenas, pois é inexistente a presença do conselho Tutelar em comunidades indígenas, dificultando os chamados aos pais. E, por temer a lei maior, os casos não entram em debates pelos gestores e instituições sobre os pontos em pauta e, dessa forma, torna-se inviável um atendimento adequado aos discentes; e muitos são prejudicados no ano letivo.

Nas instituições que lidam diretamente com a saúde indígena, várias mudanças já ocorreram, mesmo que em processos lentos. No entanto, há um novo olhar em relação a esse tratamento sendo palco de muitas discussões iniciadas no dia 26 de abril de 2019, no primeiro ato histórico do acampamento de Terra Livre, na praça do Centro Cívico no Estado de Roraima, com data de encerramento após nomeação da indicação do gestor que deverá tratar com respeito e zelo aos direitos dos povos indígenas no estado de Roraima, na questão da saúde indígena.

Nesse evento, o que mais me chamou a atenção foi que o chamado público surge do grito de lideranças jovens que estão sendo preparadas pelas lideranças, povos e organizações. Os grandes debates surgem exatamente das necessidades existentes e pelo conhecimento dos direitos que temos e não é tirado do papel. Percebe-se que mudanças estão por vir, e abrangerão as instituições públicas escolares indígenas.

Em 2003, eu e meu esposo resolvemos estudar através da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Senti muitas dificuldades, principalmente quando fui fazer o provão, pois estava há dezoito anos sem estudar e, por ser falante da Língua Macuxi, senti muita dificuldade na leitura e interpretação do que estava escrito nos livros na Língua Portuguesa.

Estava alfabetizada, mas descobri que não sabia mais ler e nem escrever; me lembrei das palavras do professor Samuel Moreira. Levávamos eles para a escola, mas não dava certo, choravam muito com sono. Além disso, havia o regimento dentro da comunidade, e uma relação de coletividade para cumprir. Tínhamos que ir para a roça, para Ajuri, e fazer farinha para nosso sustento e da comunidade; passamos por difíceis momentos; mesmo assim, não desistimos.

Além da minha idade e do tempo que estive sem estudar, descobri outro fator que dificultava minha aprendizagem: comecei a sofrer com dores nos olhos e dor de cabeça, com dificuldade de enxergar. Quando concluímos a 6ª e 7ª série, eu e meu esposo conversamos que um de nós tinha que parar de estudar. Então, resolvemos que era ele para que eu seguisse a vida de estudante. Foi uma decisão difícil, mas, por outro lado, trouxe aproximação afetiva dele ao cuidar dos nossos filhos à noite, e também para manter a alimentação: ele teria que caçar, pescar e vender o que sobrava.

Em 2005 concluí o ensino fundamental e o gestor da escola fez com que acontecesse a formatura. Fiquei muito feliz por estudar novamente, com a idade quase avançada; mas me superei.

Em 2006 cursei a 1ª série do Ensino Médio e continuei sentindo a mesma dificuldade nos estudos quando fazia os trabalhos e não conseguia interpretar os textos; e isso me agoniava. Na 2ª série sentia muito cansaço e muita vontade de desistir. O estudo era muito puxado, pois, por ser falante da Língua Macuxi não entendia muito o que o professor explicava e ficava envergonhada de pedir para repetir mais de uma vez o mesmo assunto. Durante o dia tinha que seguir o ritmo e o regimento comunitário na participação de todos os momentos do Ajuri na roça, arrancar, raspar mandioca, ralar e torrar a farinha, ou fazer outras atividades sobre as tarefas em comunhão com os membros da comunidade.

Em 2007 estudei a 3ª série do Ensino Médio e foi mais um ano de muita luta na vida escolar; mesmo assim, mantive a calma, muita paciência e consegui colar grau junto com minha filha, que também

colou grau do 3º período do Ensino Infantil.

Ao estudar o ensino médio percebi que no nosso ensino havia uma fala do nosso gestor e uma proposta de trabalho diferente nas escolas, principalmente “A revitalização e o fortalecimento das Línguas Indígenas Macuxi e Wapixana” nas escolas que faziam parte de um projeto Específico e Diferenciado Indígena. Cada escola realizava suas avaliações com apresentações dos alunos, com temas e as formas de trabalhos desenvolvidos pelas escolas dos ensinos médios. Foi nesse momento que percebi a nossa língua ganhar destaque nas apresentações culturais das danças, nos relatos da história do canaimé, na produção da nossa medicina tradicional, e trazia como figura importante o Piasan, que sempre tratamos como o grande tratador das doenças culturais dos nossos parentes dentro das comunidades.

Considerações finais

Escrever o relato da minha história de vida me possibilitou uma relação de muita reflexão entre a minha identidade indígena e a defesa que sempre fiz; e agora a minha formação profissional com sentido e sabendo o porquê.

E, nesse processo de busca, percebi que a Língua Indígena nunca esteve ausente, mas sempre há negação, rejeição por muitos indígenas que ainda não descobriram seu devido valor. Já na minha formação indígena e escolar indígena tornou-se uma riqueza intelectual que defenderei com muita determinação, pois ela continua dentro das comunidades, exercendo um papel importante na nossa medicina tradicional através dos tratamentos dos pajés, no diálogo comunitário, no ensino pelos PENARONKON das orações. O repasse dos conhecimentos de domínio dos AKITON na minha formação profissional escolar traz a responsabilidade de ensinar o falar das crianças e dar continuidade no espaço da escola e na convivência comunitária dos nossos povos.

Referências

AMÓDIO, Emanuele; Pira, Vicente. Makuxi Maimu- Língua Indígena: guia para aprendizagem e dicionário makuxi. 3ª Ed. –Manaus: Editora Valer, 2007.

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referenciais para a formação de

professores indígenas/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC. SEF, 2002.

BRASIL. Lei 9.836/1999 (lei ordinária) 23/09/1999: Acrescenta o capítulo V ao título II - do sistema único de saúde (arts. 19-a a 19-h). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9836.htm. Acesso em: 23 maio 2019.

BRASIL. Lei 8.080/1990 (Lei Ordinária) 19/09/1990: "Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências", instituindo o subsistema de atenção à saúde indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm, D.O. de 24/09/1999, p. 1. Acesso em: 10 abr 2019.

BRASIL. Lei nº 076 de 28 de julho de 1994. Dispõe sobre os Conselhos Deliberativos Escolares e dá outras providências.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 8ª edição, biblioteca digital, 2013, <http://bd.camara.leg.br>

Constituição da República Federativa do Brasil, 35ª edição, 2013, biblioteca virtual da Câmara do Deputados, centro de documentação e informação coordenação de biblioteca. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>. Acesso em 10 jan.2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.

CEE/RR - CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. Resolução nº 41, de 31 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.cee.rr.gov.br/documentos/res_41_03. PDF. Acesso em: 04.06.2019-p5. Acesso em: 23 abr 2019.

CURY, Augusto. O código da inteligência: a formação de mentes brilhantes e a busca pela excelência emocional e profissional, Rio de Janeiro, Brasil, Ediouro, 2008.

INGLEZ, Cássio de Souza. Gestão territorial conceitos fundamentais (Orgs), Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão: Unesco, 2015,268 p: II. Color.- (coleção Educação para todos: v. 339. Série vias dos saberes: n. 6).

MAIA, Marcus. Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

SHIH Ayni; Carla Cristina Crispim; Heliete Meira C.A. Aragão et al. Materiais manipulativos para o ensino das quatro operações básicas- São Paulo: Edições Mathema, 2012 – (coleção mathemoteca).

Notas

101 Lenize Amaro é professora falante da língua indígena do povo Macuxi, nascida na Comunidade Guariba, Terra Indígena Raposa Serra do Sol- TIRSS, Região Raposa, município de Normandia no Estado de Roraima. Atua como professora na Comunidade Canauani, região Serra da Lua, município do Cantá/RR.

102 Ineide Izidório Messias é professora; Pedagoga; Especialista em Pedagogia escolar; É do povo Macuxi; Nascida na Comunidade indígena Barro, Terra Indígena Raposa Serra do sol, Região Surumu, município de Pacaraima no Estado de Roraima; Coordenadora de Projetos Pedagógicos no Centro Estadual de Formação Profissional da Educação de Roraima-CEFORR.

9. Memórias de resistência e luta dos povos indígenas Macuxi na Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS.



Barrerito de Souza Belchior¹⁰³

Stela Damas¹⁰⁴

“... Teve muita violência contra os indígenas. Tivemos muito derramamento de sangue das lideranças. A ganância dos fazendeiros que tinham indígenas trabalhando para eles trouxe tristeza e destruição para as comunidades”.

9.1 Karaiwa Aponpi: “... o espaço de lutas das lideranças Macuxi”.

Contar é muito dificultoso, não pelos anos que já passaram, mas pela astúcia que certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem de lugares. A lembrança de vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com outros acho, que nem se misturam [...] tem horas antigas que ficaram muito perto da gente do que outras de recentes datas.

(Guimarães Rosa)

É com entusiasmo que apresento este memorial. Ele é o resultado da minha história de vida, de trabalho, de estudo e das brincadeiras na minha comunidade, desde a infância até minha formação profissional como professor indígena.

Minha apresentação pessoal e profissional é em defesa do Magistério Indígena, que é um curso que contribui com os estudantes e professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, ensinando-os a se comunicar e refletir. A concretização desse memorial foi um significativo exercício de aprendizagem, que exigiu constantes pesquisas e reflexões. Espero que você, leitor, goste deste trabalho, que é o resultado do meu esforço, e que ele se torne um instrumento significativo para aperfeiçoar a formação cidadã dos povos indígenas.

Eu me chamo Barrerito de Souza Belchior, nascido no dia 27 de maio de 1991 na Comunidade Indígena Pedra Branca, Município de Uiramutã, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol¹⁰⁵, na Região das Serras, no Estado de Roraima.

Sou filho de Rosildo Belchior e de Leonilde de Souza. Todos nós somos da etnia Macuxi e minha formação acadêmica é de Ensino Médio Profissional. Sou indígena falante da Língua Macuxi e fui cursista no Magistério Indígena Tamî’kan¹⁰⁶, no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR.

O meu povo, da etnia Macuxi e de filiação lingüística Karíb, habita a região da Guiana, entre as cabeceiras dos rios Branco e

Rupununi, território atualmente partilhado entre Brasil e Guiana. Sobre o território Macuxi, os dados do Conselho Indígena de Roraima – CIRR (2013, p.12) indicam que:

O território Macuxi em área brasileira hoje está recortado em três grandes blocos territoriais: a TI Raposa Serra do Sol, TI São Marcos, ambas concentrando a grande maioria da população e pequenas áreas que circunscrevem aldeias isoladas no extremo noroeste do território Macuxi, nos vales dos rios Uraricuera, Amajari e Cauamé.

A Pedra Branca é uma das comunidades que fica no centro da Região das Serras, tendo como vizinhas as comunidades indígenas de Enseada, Socó, Tabatinga e a Comunidade Indígena do Sol Nascente, banhada pelos rios Cotingo, Cambaru e o Igarapé Socó. Esse lugar é também rodeado pelas serras que ficam próximas à chamada Serra da Andorinha, *kumaska`ta*, que em Português se chama Serra da Mascada e da Serra do *Araari*, chamada pelos não índios de Serra do Lagarto. O igarapé que corta a comunidade é chamado de Igarapé Andorinha.

A Comunidade Indígena Pedra Branca abrange toda a Região das Serras, que tem como ponto mais importante o Monte Roraima e o Monte Caburaí, que são lugares sagrados e de grande importância para os povos indígenas. No Monte Caburaí é onde nasce a história e a vida do grande herói Makunaimi, onde surgiu o povo da etnia Macuxi e outros povos indígenas:

Para os índios do norte do Brasil, em especial os que vivem na região perto do Monte Roraima, o mundo já acabou uma vez pelo fogo depois do grande dilúvio. Quando a água da enchente secou, veio um grande fogo, o incêndio universal. O fogo queimou tudo: os homens, as montanhas, as pedras. Os rios secaram. Então, Makunaima, a entidade sagrada para os indígenas de Roraima, fez novos homens de cera. Mas quando eles saíram do sol, se derreteram. Então Makunaima fez homens de barro e, quando eles saíram ao sol, ficaram cada vez mais duros. Depois o Makunaima os transformou em gente. E assim surgiram os homens que habitam o mundo hoje (SOUZA, 2016, p.40).

Os anciãos da etnia Macuxi contam a história da Comunidade Indígena Pedra Branca desde a sua origem. Acreditava-se que, antigamente, antes do homem branco chegar nessa região, ali moravam os antepassados indígenas, como o velho chamado *Sere-maipu*¹⁰⁷. Todos os indígenas que viviam naquela redondeza mudavam de um lugar para outro, trabalhando, caçando, pescando e colhendo algumas frutas da região. Quando os homens brancos começaram a chegar, os indígenas nunca os tinham visto antes.

Neste dia, eles avistaram o homem branco sentado em cima de uma pedra branca, que tinha o formato parecido com uma

cadeira. Acharam-no muito estranho, pois esse homem não falava a língua dos indígenas, a Língua Macuxi, e também não entendia o que os indígenas diziam. Então, se aproximaram mais perto e falaram com ele. Depois, ficaram bravos, porque ele não se comunicava na Língua Macuxi; e como esses indígenas usavam flechas, flecharam o homem branco, que acabou sendo executado com as flechadas. Essa notícia se espalhou rápido pela região.

Os anos se passaram e alguns indígenas passaram a morar neste lugar onde o homem branco foi morto. O lugar da execução recebeu o nome de *karaiwa aponpî*, na Língua Macuxi, que em português significa “pedra do branco”. Com o passar do tempo, houve um aumento da população indígena no local. Ainda hoje, muitas famílias moram neste lugar, que atualmente é chamado de Comunidade Indígena Pedra Branca.

9.2 Ajuri: “... Todos juntos e o trabalho rende mais”.

Os moradores da Comunidade Indígena Pedra Branca vivem da produção de legumes, batata, feijão, abóbora, melancia, banana, cana e, principalmente, com a produção do milho, da mandioca e com a criação de bovinos e de avicultura. Todos os moradores da comunidade trabalham unidos na roça comunitária e em roças individuais, principalmente quando é programado pelo Capataz¹⁰⁸, pelos pais de família e pelo Tuxaua¹⁰⁹, pois são eles que organizam o trabalho coletivo. Para este trabalho, é promovida uma reunião comunitária uma vez por mês com toda população do local. Participam também da reunião os representantes do Centro Regional Indígena¹¹⁰, o gestor da escola, professores, alunos, agentes indígenas de saúde, vaqueiros e outros. O trabalho coletivo na comunidade é chamado de ajuri:

O ajuri é um sistema de trabalho indígena que funciona assim: quando um membro da comunidade tem necessidade de realizar o seu trabalho ele convida as pessoas para ajudá-lo. Com a adesão desse sistema de trabalho foi melhorando, reforçado e transformado em trabalho de união que é comunitário, colaborativo e solidário onde toda comunidade participa consciente ajudando uma família, colaborando com alimentação, todos juntos e o trabalho rende mais e o resultado sempre é positivo (FILHO DE MAKUNAIMÎ, 2004, pág. 38).

Na comunidade indígena Pedra Branca as crianças passam os dias brincando, dançando, jogando com os amigos e realizando trabalhos simples junto com os seus pais. Nos dias atuais, as lideranças indígenas não deixam mais as crianças ficarem sem estudar e sem realizar as atividades da escola, mas, mesmo assim, as crianças ainda realizam tarefas domésticas.

Dentro do planejamento das escolas indígenas é previsto um período em que os alunos devem trabalhar na roça¹¹¹. Essa atividade existe desde a fundação das escolas. Os trabalhos são executados pelos alunos nas sextas-feiras, e esse dia é contado como dia letivo, porque esta atividade é considerada como aprendizagem. Nessas roças são plantados: milho, banana, batata e manivas¹⁰ de vários tipos. Quando eu era estudante sempre realizei os trabalhos comunitários da minha comunidade e da Comunidade da Enseada, onde também estudei.

Como todos os demais curumins¹¹³ da minha idade, além da escola, eu acompanhava meus pais nos trabalhos da comunidade, brincava de passarinhar¹¹⁴ e pescava quase todos os dias depois da aula. Essa era a minha rotina de vida.

Nas comunidades indígenas vivemos assim, assumindo com responsabilidade e compromisso as nossas tarefas. Os trabalhos comunitários fazem parte das atividades escolares e são acompanhados pelos professores, lideranças e movimentos indígenas da região. As lideranças indígenas convidam todos a participar do trabalho, inclusive as crianças e os jovens, que são aconselhados a estudar e a manterem-se ativos e participativos nos trabalhos comunitários, ajudando suas famílias, o Tuxaua, o Capataz e outras lideranças indígenas.

Os professores indígenas da Região das Serras explicam que:

Os pais ensinam seus filhos a fazer arco, flecha, tipiti, peneira, banco, jiqui, jamaxim. A família trabalha unida na roça, na horta e na criação de animais. Cultiva a mandioca, milho, feijão, banana, cana, arroz, legumes e frutas. Cria bois e galinhas, porcos, carneiros e demais animais. Os homens pescam e caçam. Os mais velhos curam os mais novos e tratam os seus filhos com puçanga para serem esperto, corajosos trabalhadores e inteligentes. As crianças brincam livremente na comunidade, são tratados com muito carinho e respeito (FILHOS DE MACUNAÍMA, 2004, p.61).

Os povos indígenas também guardam seus conhecimentos e eles são revelados nos trabalhos comunitários desenvolvidos, nas pescarias, nas caçadas, nas danças tradicionais e nas festas organizadas pela própria comunidade. As assembleias indígenas, o trabalho na roça, as atividades de artesanato, as festas e as danças são consideradas momentos de aprendizagem comunitária tão importantes quanto as atividades pedagógicas realizadas dentro da escola.

As assembleias indígenas abordam os principais benefícios para a comunidade, que são os resultados das lutas das nossas lideranças pela terra e a conquista dela. Para os povos indígenas,

toda conquista é resultado de trabalho coletivo, comunitário e os resultados individuais são somados nas comunidades. Gersem Baniwa (2006, p.62) fala sobre a organização tradicional das comunidades indígenas:

As organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo. Isso permite que tais organizações sejam mais dinâmicas, plurais, descentralizadas, transparentes, ágeis e flexíveis. As decisões são tomadas de forma coletiva ou por meio de acordo entre os subgrupos que compõem o povo. A organização indígena tradicional responde às necessidades e demandas internas da comunidade indígena, organização diária dos trabalhos coletivos, das festas e cerimônias e a representação étnica diante do outro povo, segundo a tradição do grupo.

Na organização indígena tradicional, educar as crianças também é uma tarefa comunitária. A igreja, a escola e até o posto de saúde são considerados instituições que ensinam e que educam as crianças, os jovens e os adultos. Mas a escola tem um valor importante. Quando não tem escola na comunidade onde mora, o jovem indígena é recebido em outra comunidade para estudar. A Comunidade do Maturuca em Roraima é um exemplo disso:

Até hoje a Comunidade Indígena do Maturuca, está ciente do valor informativo da escola. Passou a receber os alunos em suas casas no período de estudo e estes passaram a ser tratados como filhos e membros da comunidade, participando de todas as atividades da comunidade, de comum acordo com o responsável dos alunos e o diretor da escola. Participam de todas as atividades da comunidade e obedecem ao Regimento como todo membro da comunidade (FILHO DE MAKUNAIMÍ, 2004, p.30).

Na Região das Serras, em especial na Comunidade Indígena Pedra Branca, as escolas são indígenas, com características específicas e diferenciadas, conforme nossa cultura. É comum nas escolas indígenas que o encontro com os pais, alunos e professores envolvam também as lideranças da comunidade para apresentação de novos alunos e professores. Nessa ocasião, os líderes da comunidade sempre aconselham os alunos a estudar para conquistarem seus objetivos¹¹⁵. Os jovens estudantes indígenas têm, além do apoio da família, o incentivo das suas comunidades.

Infelizmente, as comunidades indígenas em Roraima ainda sofrem com os problemas de infraestrutura e falta de serviços nas escolas. Aspectos como a descontinuidade do transporte escolar e a precariedade da merenda (diferente dos hábitos alimentares da comunidade) são fatores que podem dificultar a permanência dos estudantes na escola. As dificuldades de aprendizagem dos estudantes, muitas vezes, estão relacionadas com a restrita formação profissional dos professores, a falta de domínio da Língua

Portuguesa e a pouca escolarização dos pais para ensinarem aos filhos as tarefas da escola.

E isso, eu mesmo posso testemunhar, pois o meu processo de socialização escolar foi muito difícil, embora tenha sido apresentado a todos os professores e estudantes de outras séries da minha comunidade, como de costume. Mesmo com todo este esforço, eu não me acostumei com o professor e com os meus colegas de classe, e passei três anos repetindo a mesma série, desde o ano de 1998 a 2000. Neste período, vários professores tentaram me alfabetizar, sem sucesso.

Hoje, como professor, eu sei que a dificuldade de socialização das crianças na escola, na maioria dos casos, conduz o estudante à desistência. Mahoney e Almeida (2005) explicam que o processo de desenvolvimento da criança poderá estar relacionado com o acolhimento do aluno na escola. É importante, em qualquer idade, que o acolhimento da criança e do jovem seja positivo, no grupo familiar, nos grupos sociais, de amigos. Na escola, especialmente o acolhimento do professor, da gestão escolar e dos seus pares é importante. Os autores explicam que a sala de aula é caracterizada como uma oficina de relações e, assim, é ou não é, um espaço de acolhimento.

9.3 A alfabetização abriu caminhos: “...atividades escolares realizadas à noite, na luz de vela ou lamparina”

Então, no ano de 1998, com sete anos de idade, eu, Barrerito de Souza Belchior, fui matriculado na Escola Estadual Indígena Carlos Gomes como estudante da Comunidade Indígena Pedra Branca, Município de Uiramutã¹¹⁶, cursando a 1ª série do Ensino Fundamental. Contudo, fui alfabetizado pelo professor Belízio Alves em 2001, quatro anos depois da minha entrada na escola. Mesmo com toda dificuldade, a alfabetização abriu caminhos para mim.

No ano da minha entrada na escola, eu brincava muito com alguns colegas e outros amigos da escola de diferentes lugares; por isso demorei a me acostumar e aprender com os estudos. Percebi que os meus colegas que entraram junto comigo na escola já estavam nas outras séries e, observando o meu atraso, fui aconselhado pelos membros da minha família. Com esses conselhos, fui estudando mais do que brincando. Sempre fazia tarefa, estudava a lição que o professor passava. Fazia atividades escolares à noite, na luz de vela ou lamparina. Mesmo com dificuldades, sempre dei o máximo de mim para aprender.

Na escola fui aprendendo cada vez mais com meus professores. Cantávamos músicas, participávamos de danças tradicionais parixaras¹¹⁷ e sempre fazíamos apresentações nos dias de domingo. A escola foi cada vez mais me ensinando a gostar de estudar, abrindo meu pensamento individual e intervindo criticamente nas situações do meu contexto social e cultural.

Eu sempre quis ser como os outros estudantes indígenas, que passaram pela escola e levaram consigo a percepção mais aprofundada sobre as coisas e ajudaram a fortalecer suas comunidades e escolas. Eu evitava faltar às aulas, e, quando faltava, era por motivo de doença. Sempre fazia a minha atividade escolar à noite, pois de manhã eu estudava e à tarde acompanhava os meus pais nas outras atividades comunitárias.

O tempo foi passando e eu fui estudando e aprendendo. Sempre tive participação nas aulas e fui acompanhado pelos gestores das escolas, professores e lideranças onde estudei. Quando terminei de cursar a Educação Básica, em 2011, foi que entendi a importância da educação e do respeito aos direitos de aprendizagens das crianças e jovens. Compreendi o poder que representa estudar numa escola indígena tendo apoio da comunidade. Foi ainda na escola que conheci os movimentos e lutas dos povos indígenas.

9.4 Demarcação e homologação das terras indígenas: “...o direito de viver em paz”

[...] nossa terra foi invadida por fazendeiros, garimpeiros, marreteiros e outros. Nossos antepassados foram cruelmente escravizados por esses invasores, passando a depender dos brancos. A invasão provocou desunião, ameaças de mortes, brigas, doenças, racismo, preconceitos, bebedeiras e festas de bagunças, promovidas por não indígenas (FILHOS DE MAKUNAIMÍ, 2004. p. 25).

Ainda criança, comecei a participar dos movimentos indígenas da minha região. Participei pela primeira vez de um movimento indígena em 1996, no Centro Regional das Serras, na Comunidade Maturuca¹¹⁸. Eu tinha apenas cinco anos de idade. Mesmo quando ainda não participava dos movimentos e lutas¹¹⁹, eu já sabia que eles aconteciam, porque na minha região havia reuniões para discutir e planejar estratégias para conseguir a demarcação e a homologação de nossas terras e a proteção delas, para que os povos tivessem o direito de viver em paz.

Também faz parte das atividades de estudante acompanhar as assembleias e movimentos indígenas, sendo comum que crianças

e adolescentes participem ativamente desses encontros. Todos os estudantes da minha região, crianças ou adolescentes, se encontram lá; e todas as escolas participam: apresentam músicas regionais e danças tradicionais parixaras. É muito bom conhecer alunos de escolas e comunidades indígenas diferentes.

Nas assembleias e reuniões são discutidos diversos assuntos. O primeiro tema das discussões está sempre relacionado com as questões territoriais dos povos indígenas; depois se fala sobre o cenário da educação e saúde nas comunidades. Além disso, as lideranças aproveitam esses encontros para fazer recomendações e aconselhamento às crianças e jovens.

Muitas lutas foram travadas na Terra Indígenas Raposa Serra do Sol, em Roraima, desde que eu era criança e comecei a entender a luta dos povos indígenas Macuxi, principalmente na minha região. A retirada dos invasores da nossa região foi uma das lutas mais longas, que o povo Macuxi viveu. Mas, depois de muito tempo, obtivemos sucesso e os invasores começaram a sair.

Outra situação que causou problema para a minha comunidade foi a fundação do Município de Uiramutã e as Vilas do Mutum, Socó e Água Fria. Porque essas vilas foram ocupadas pelos não indígenas. Naquela ocasião, o Exército Brasileiro, com o 6º Pelotão Especial de Fronteiras, estava na região para garantir a posse dos invasores. Mais tarde, as terras indígenas foram retomadas e permaneceu apenas no Uiramutã o quartel do exército. Tudo mudou. Hoje, para que o exército possa adentrar as terras indígenas, tem que ter a autorização das lideranças indígenas.

As lideranças também lutaram para que nas escolas indígenas os professores fossem os próprios indígenas. Na minha região, a primeira escola foi fundada na Comunidade Indígena Maturuca. Era uma escola que tinha formação de professores, com o objetivo de formar profissionais para atuarem nas outras comunidades. Antes disso, os tuxauas tinham que mandar os alunos indígenas para estudar no Surumu, numa antiga Missão¹²⁰.

Para conseguir isso, as lideranças, sem transporte na época, caminhavam dias para chegar às reuniões e assembleias para ter a oportunidade de debater assuntos importantes relacionados à educação e conquistar o que temos hoje. Agora, através do acesso à educação, muitos jovens indígenas estão aprendendo a se organizar e lutar pela educação diferenciada e específica nas suas comunidades.

As lideranças, naquela época, já tinham o objetivo de mudar as escolas indígenas para que elas fossem escolas diferenciadas, que funcionassem de acordo com os planos dos professores e lideranças, seguindo as organizações tradicionais indígenas:

As organizações tradicionais seguem orientações e regra de funcionamento, relações e de controle sociais a partir das tradições de cada povo. Isso permite que tais organizações sejam mais dinâmicas, plurais, descentralizadas, transparentes, ágeis e flexíveis. As decisões são tomadas de forma coletiva ou por meio de acordo entre os subgrupos que compõe o grupo. A organização indígena tradicional responde às necessidades e às demandas interna das comunidades indígenas, como a organização diária dos trabalhos coletivos, das festas e das cerimônias, e a representação étnica diante dos outros povos, segundo a tradição do grupo (GERSEM BANIWA, 2006, p. 62).

Com a possibilidade de estudar, os jovens começaram a reestruturar a forma da nossa organização social indígena. Os modelos de organização que temos hoje atendem às nossas necessidades, depois de vários anos de contato com os brancos. Agora estamos buscando a referência da maneira como nossos antepassados se organizavam nos seus cotidianos; para resgatar tudo isso.

A luta dos povos indígenas no Estado de Roraima, desde o princípio, vem acontecendo a partir da luta das lideranças indígenas de cada povo. Essa luta não foi só pela demarcação das terras indígenas, mas também pela educação, saúde, direitos constitucionais e outras causas. Isso tudo acontece desde a chegada dos europeus no nosso território.

As lutas dos povos indígenas que são mais divulgadas aos não indígenas referem-se à luta pelas demarcações e homologações de terras, onde os povos defendem a flora e a fauna em seus territórios. Estas lutas fortaleceram os povos indígenas e o nosso direito de viver em nossas terras. Em especial, ficou conhecido no Brasil o caso da Demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol19, que foi marcada pela retirada dos garimpeiros e fazendeiros de nossas terras.

Tudo começou quando os garimpeiros chegaram às nossas terras e levaram muitos indígenas para trabalhar junto com eles. A partir disso então, começaram a aparecer doenças e prostituição, o que antes não existia nas comunidades. Nosso povo ficou doente. Vendo o que estava acontecendo, algumas lideranças das comunidades resolveram fazer reuniões para discutir a situação.

A partir dessas reuniões, os indígenas começaram a se

mobilizar contra os garimpeiros e fazendeiros que ocupavam a terra e lutar pela retirada deles. Teve muita violência contra os indígenas. Tivemos muito derramamento de sangue das lideranças. A ganância dos fazendeiros que tinham indígenas trabalhando para eles trouxe tristeza e destruição para as comunidades.

Com a ajuda da Diocese de Roraima, que estava presente com a Missão Maturuca¹²² em terras indígenas, os povos Macuxi, Taurepang, Ingarikô e outros começaram a reivindicar a Terra Indígena Raposa Serra do Sol em área única. Muitos problemas aconteceram entre indígenas e não indígenas, mas os indígenas resistiram na luta em defesa dos seus direitos e os invasores foram expulsos. Resistimos ao Exército Brasileiro e foram enviados vários documentos de denúncias dos problemas ocorridos durante a desocupação das terras para as autoridades, além de várias outras manifestações.

O processo de reivindicação da Raposa Serra do Sol aconteceu de forma lenta e progressiva. Primeiro, veio a decisão da comunidade, vieram as lutas e depois todo o caminho que os povos tiveram que percorrer para se reestruturar. Foi preciso se organizar e discutir muito. Depois que todos os brancos foram retirados da nossa terra, a Terra Indígena Raposa Serra do Sol ficou como área única com 1.678.800 hectares de terras demarcadas e homologadas. Meu povo teve força de vontade para lutar e defender os rios, os igarapés, as matas e as serras que os invasores estavam destruindo. A Mãe Natureza estava sendo destruída sem limites, os rios e igarapés estavam sendo poluídos e estavam matando os peixes e os animais.

O povo Macuxi sempre lutou. A nossa luta tem muita história de resistência. Enfrentamos e vencemos várias batalhas. O primeiro grande desafio foi contra nós mesmos, porque depois da invasão dos não indígenas estávamos escravizados pelo alcoolismo, pela desunião que nos enfraqueceu; ou seja, tínhamos “a doença dos brancos”. Mesmo quando tomávamos decisões, aconteciam recaídas.

Nas nossas terras também tivemos que enfrentar outros problemas. Para proteção, principalmente da Mãe Terra, teve um acordo entre as lideranças indígenas para não permitir mais a entrada de bebida alcoólica nas comunidades e de lutar para resgatar o trabalho e união entre todos os povos indígenas. Esse acordo foi aprovado pelos Tuxauas no ano de 1977 e, a partir disso, os povos indígenas começaram a lutar e trabalhar unidos com outras comunidades, com o objetivo de expulsar os garimpeiros,

fazendeiros e marreteiros que sempre enganavam os pais de família das comunidades. O dia desta reunião ficou conhecido como “*o dia do vai ou racha*”. Neste dia, das trinta e seis lideranças indígenas reunidas, dezoito tomaram a decisão em favor da vida, dizendo “*não à cachaça e sim à comunidade: trabalho e união*”.

Assim, depois da decisão tomada, os tuxauas e suas comunidades fizeram um plano para iniciar os trabalhos de conscientização dos parentes. Com muito esforço, os trabalhos foram levados em frente, onde todos participavam organizados e solidários, tentando conscientizar toda a comunidade. Pouco a pouco as comunidades indígenas foram superando as dificuldades e a animação e a alegria voltou a fazer parte da Região das Serras. A partir daí, a união dos povos trouxe a transformação e a mudança de vida para os indígenas e também para meu povo, os Macuxi.

Após a Demarcação das Terras Indígenas, tivemos uma outra importante conquista: o Projeto de Criação de Gado¹²³ para as comunidades da região da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (mesmo assim, a permanência de alguns fazendeiros nas comunidades resultou em currais destruídos).

Os primeiros projetos de gado que foram implantados em Comunidades Indígenas foram o do Maturuca, da Pedra Branca e do Caraparu. Para que a maioria das comunidades indígenas da Região das Serras tivesse seus projetos de gado, comunitários e individuais funcionando, foi preciso muita luta. Esses projetos são frutos dessas lutas das lideranças indígenas. Muitos já partiram, deixando seu trabalho a todos nós. Nós indígenas temos que ter esse reconhecimento.

A grande batalha, que ainda estamos enfrentando continua sendo contra os invasores, fazendeiros e os políticos (que não apoiam os indígenas), exército e, principalmente, contra os garimpeiros. Desde o início da invasão das nossas terras, sempre fomos perseguidos, ameaçados, humilhados, torturados e mortos por defender nosso território. Nessa caminhada, vários parentes¹²⁴ foram presos, perseguidos e assassinados. Mas, mesmo assim, continuamos firmes ainda lutando e trabalhando. Porém, tudo ficou mais tranquilo desde que saiu a demarcação e a homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

9.5 Magistério indígena Tamî'kan: “...a escola indígena deve ser uma proposta concreta, trazida pelas ideias dos próprios professores indígenas”

Foi no começo do mês de março de 2017 que iniciei o curso de Magistério Indígena Tamî'kam, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Exatamente no dia 6 de março de 2017 foi a abertura oficial do curso, feita pela Gerente de Formação Indígena, Professora Macuxi Ineide Isidório Messias. Quando ela deu as boas-vindas aos cursistas, professores e professores-formadores presentes, explicou a importância dos professores indígenas no Estado de Roraima e do Curso Magistério Indígena Tamî'kan. A realização deste Magistério, para a formação específica de professores indígenas de todas as regiões do Estado de Roraima, também foi uma conquista dos povos indígenas. E foi também uma grande conquista pessoal minha.

No Magistério eu aprendi que o principal ensinamento deste curso é entender o funcionamento do Sistema Estadual de Ensino em Roraima e seu dever conosco, povos indígenas. Direito de ter educação comunitária, intercultural, multilíngue¹²⁵, específica e diferenciada. Aprendi também que a escola indígena deve ser uma proposta concreta, trazida pelas ideias dos próprios professores indígenas.

Nossa educação deve ser concebida e planejada de acordo com as aspirações particulares de cada povo indígena, buscando estratégias para a valorização e preservação do ensino das línguas maternas e o ensino da Língua Portuguesa como instrumentos de comunicação e oportunidade de prosseguimento nos estudos de nossas crianças e jovens indígenas.

Hoje, como professor indígena, eu sei o que são temas transversais e o Referencial Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena. Sei por que e como meus alunos devem estudar ciências, porque conheço os saberes populares da etnociência. Estudei a etnomatemática e muitas outras coisas importantes para a minha comunidade. Hoje eu conheço as possibilidades da aprendizagem significativa¹²⁶. Estudar no Magistério e conhecer a educação escolar indígena alimenta o ânimo, a motivação e as esperanças dos professores e das lideranças indígenas nos dias atuais.

Considerações finais

Minhas memórias são um testemunho da luta e resistência dos povos indígenas em Roraima. Apesar de todas as dificuldades,

em especial, relato a minha vida, vivências do povo indígena Macuxi, que mantém vivo o conceito de educação comunitária, onde todos os moradores se responsabilizam pela educação das crianças e jovens, contribuindo com a escola e mantendo um diálogo permanente entre as atividades escolares e comunitárias. A luta pela educação escolar indígena permanece viva. Nossa cultura se mantém viva e valorizada dentro das escolas indígenas. As línguas maternas representam nossa identidade e acreditamos que manter nossa Língua Materna, como diz o Xamã Yanomami Davi Kopenawa, representa a manutenção do nosso poder enquanto povo Macuxi. Hoje, temos orgulho da nossa identidade.

É importante que os povos não indígenas conheçam a nossa história e respeitem as nossas lutas, pois queremos apenas aquilo que nos pertence. Queremos o direito de viver em paz e, para isso, precisamos que a Mãe Natureza esteja preservada.

É importante que os povos não indígenas compreendam que precisamos da educação, e que através dela poderemos melhorar a qualidade de vida das nossas crianças e jovens. Para que nossas escolas possam realizar este feito, precisamos da formação de professores indígenas, específica, diferenciada e de qualidade, pois nas nossas comunidades o professor é respeitado como um sábio, capaz de realizar transformações positivas na comunidade. As crianças e jovens indígenas precisam estudar para fortalecer a autoestima e se reconhecerem como cidadãos indígenas de direitos.

Referências

BANIWA, Gersem. Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os Povos Indígenas no Brasil hoje. Coleção Educação para Todos. Série Vias dos Saberes, v.1. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED\ Museu Nacional, 2006.

CIRR. CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA. Raposa Serra do Sol: os índios no futuro de Roraima. Boa Vista, 1993.

FILHOS de Makunaima. Publicação dos professores indígenas da Região das Serras – Terra indígena Raposa Serra do Sol – Roraima. Brasil, 2004

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. Psicologia da Educação. Periódicos Eletrônicos em Psicologia, 2005.

OLIVEIRA, Alankassia Maia de. A demarcação e homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e o Jornal Folha de Boa Vista. Monografia da Universidade Federal de Roraima, Centro de Ciências Humanas. Coordenação do Curso de História, 2017.

SOUZA, Jessé. Conhecer a lenda sobre como Makunaima criou as pessoas após grande incêndio. Disponível em: www.roraimadefato.com. Acesso em 16 fev. 201

Notas

103 Professor indígena da etnia Macuxi na Região das Serras da Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS em Roraima.

104 Graduada em Pedagogia; Especialista em Metodologia de Ensino e Psicopedagogia Clínica; Mestre em Desenvolvimento Regional e Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. cursou Post. Doc. em Educação na Universidade Estadual de Roraima, UFRR\CAPES. É Diretora do Centro de Formação dos Profissionais de Educação em Roraima (CEFERR) e Membro do Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE/RR).

105 A Terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS compreende uma área de 1.680.000ha, situada no Nordeste de Roraima, entre os Municípios de Pacaraima, Uiramutã e Normandia. A área está compreendida por uma região de planície (Raposa) e uma montanhosa (Serra do Sol). Faz fronteira com a Venezuela e a Guiana. Vivem nesta área as etnias Macuxi, Wapixana, Ingarikó, Taurepang e Patamona. Esses grupos vivem dentro da área indígena, porém cada etnia se concentra em aldeias separadas (OLIVEIRA, 2017).

106 O Magistério Indígena Tami'kan foi criado em 2004, em Roraima, com o objetivo de promover a formação inicial de professores indígenas e o fortalecimento das línguas maternas dos povos das etnias Macuxi, Taurepang, Wapixana, WaiWai, Ingarikó, Y'ekuana e Patamona. Tami'kan na língua Macuxi quer dizer: sete Estrelas, o tempo chuvoso, o tempo promissor.

107 Contam os antepassados dos povos indígenas Macuxi que o Seremaipu era um indígena muito idoso que vivia há muito tempo atrás nas terras indígenas, mudando de um lugar para outro.

108 Capataz é uma das lideranças indígenas responsável por administrar os trabalhos comunitários. Ele é o segundo maior líder na comunidade, depois do Tuxaua.

109 Tuxaua é o principal líder da comunidade indígena. Trabalha na administração da comunidade e coordena toda a população indígena ali residente.

110 O Centro Regional Indígena é o local onde a comunidade se encontra para as reuniões e eventos importantes. Muitas discussões e decisões são tomadas a partir desses encontros.

111 Trabalhar na roça, limpar o entorno da escola, entre outros trabalhos, são comuns nas escolas indígenas. Para meu povo, a escola também é o lugar de ensinar as crianças e os jovens a cuidarem da comunidade a qual pertencem.

112 Maniva é uma planta que cria raízes e serve de alimentação para os povos indígenas.

113 Curumins são as crianças na língua materna Macuxi.

114 Passarinhar é o termo utilizado pelos povos indígenas Macuxi. Refere-se à caça de passarinhos na natureza.

115 Todos os anos, as comunidades indígenas recebem os alunos de outras comunidades. Esses alunos novatos se apresentam durante a reunião da escola, com todos os pais e alunos, no começo do ano letivo.

116 Uiramutã é um município do Noroeste do Estado de Roraima, sendo o município mais setentrional do Brasil. Abrigando grandes reservas indígenas e um Parque Nacional e submetido à fronteira tríplice com a Guiana e a Venezuela, o Uiramutã sedia o sexto Pelotão Especial de Fronteira do Exército Brasileiro.

117 Parixaras são danças tradicionais indígenas que animam as festas e comemorações e que divertem.

118 A Comunidade indígena Maturuca é o centro e o ponto de referência de encontros, reuniões, festas, e outras programações que nossos antepassados faziam conforme suas tradições e costumes. Por isso, essa maloca continua o ponto central de nossas atividades. Para os povos indígenas Macuxi, ele representa o ponto de encontro de das lideranças da região; muitas decisões importantes a favor dos povos indígenas já foram tomadas no Maturuca.

119 Nas comunidades indígenas, toda a comunidade participa de reuniões e acompanha as discussões políticas das lideranças; mesmo as crianças pequenas.

120 A Missão foi um dos locais onde a maioria dos padres, irmãs e freiras ficavam cuidando de um projeto da Diocese de Roraima, que davam as aulas para a formação de indígenas dessa região, atuavam como professores. Também catequizavam os indígenas nas comunidades.

121 Raposa Serra do Sol é uma área de terra indígena (TI) situada no Nordeste do estado brasileiro de Roraima, nos municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã, entre os rios Tacutu, Maú, Surumu, Miang e a fronteira com a Venezuela. É destinada à posse permanente dos grupos indígenas Ingarikó, Macuxi, Patamona, Taurepang e Wapixana.

122 A Missão Maturuca foi caracterizada pela ação dos padres, que catequizavam as comunidades indígenas. Era um centro, ponto de encontro, onde os padres estavam organizados junto aos indígenas.

123 Antes da Demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, faltava organização comunitária entre os indígenas. Quando conquistamos nossas terras de volta, surgiu o Projeto de Gado, que nasceu como uma proposta da Diocese, a maloca de Maturuca, com apoio do Tuxaua. Agora é um projeto econômico importante para a comunidade. Está entregue na sua totalidade à responsabilidade das comunidades indígenas.

124 “Parente” é o termo utilizado por um indígena para nominar outro indígena, mesmo que pertença à comunidade indígena diferente.

125 O Estado de Roraima é tríplice fronteira entre: Brasil, Guiana Inglesa e Venezuela; por isso, algumas escolas indígenas são multilíngues. Em alguns casos, as escolas indígenas atendem mais de uma etnia indígena, podendo ser ensinada na escola a Língua Portuguesa e duas línguas maternas indígenas diferentes, por exemplo.

10. Minha vida de estudante indígena: Uma caminhada de muito aprendizado.



*Azinaldo da Silva Ramos¹²⁷
Lysne Nôzenir de Lima Lira¹²⁸
Ana Hilda Carvalho de Souza¹²⁹*

Resumo

Este artigo apresenta a experiência de um concludente do Curso Magistério Indígena¹³⁰ Tamî'kan, fazendo relação de suas experiências de vida com os conhecimentos adquiridos no curso. Assim, este recorte memorial aborda aspectos históricos e cognitivos na condução da aprendizagem de sujeitos que se revelaram protagonistas de sua própria história. Aborda relatos das principais lembranças de sua infância até a conclusão do curso Tamî'kan. Destaca o desafio que sua família enfrentou ao se deslocar para a capital Boa Vista na busca de uma vida melhor. O significativo neste deslocamento foi a necessidade subjetiva de fortalecer o diálogo, na condução das lutas, onde a educação tem se mostrado uma ferramenta fundamental; portanto, receberam o aval de sua comunidade, caracterizando-se uma ação coletiva. Os procedimentos metodológicos partiram da oralidade com fragmentos de lembranças da infância e percepções significativas no processo de desenvolvimento do conhecimento junto às disciplinas do curso e interações com professores e colegas de outras etnias. Os resultados revelaram que vivenciar essa experiência transcrita sob forma de memorial é uma forma de fortalecer a identidade indígena e intensificar a apropriação do conhecimento, especialmente no sentido de relacionar teoria e prática na educação escolar indígena, objetivando a autonomia e defesa de seus direitos. O concludente demonstrou satisfação pela oportunidade de desenvolver, por meio do curso, conhecimentos significativos para sua vida profissional e fortalecimento das lutas de seu povo.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas. Lutas dos Povos Indígenas. Planejamento.

Por cultura entendo a mais intensa vida interior, a de mais batalha, a mais inquietação, a de mais ânsia. (Miguel de Unamó)

10.1 Percepções e experiências da educação escolar indígena na comunidade Santa Izabel

Grande é a satisfação que me toma ao apresentar este

trabalho, pois ele é o resultado concreto da realização de minha graduação no curso Magistério Indígena Tamî'kan¹³¹, qualificação esta que me oportuniza ser professor indígena na minha comunidade.

Assim como ter me possibilitado refletir e compartilhar minhas memórias desde minha infância, minhas experiências enquanto aluno e profissional como professor indígena, construindo assim, com outros alunos indígenas e não indígenas, a possibilidade de acessarem este material didático, o qual pode ser explorado e dar subsídio a outras pesquisas. Além de compreender a relevância das lutas e resistências na efetivação dos direitos a educação escolar indígena, sobretudo no Estado de Roraima.

Me chamo Azinaldo da Silva Ramos, moro na comunidade Santa Izabel¹³² na terra Indígena Raposa Serra do Sol, uma pequena área demarcada de difícil acesso no Município de Pacaraima - Estado Roraima. Nascido no dia 20 de setembro de 1987, no Município de Pacaraima. Filho de Nestor Ramos e de Alzemira da Silva Almério, ambos da etnia Macuxi. Nossa formação atual é de Ensino Médio; compreendemos muito pouco a língua materna Macuxi. Esse fato se explica através de alguns fatores, como a desvalorização das línguas indígenas e o afastamento de alguns membros da aldeia que passam tempos fora e retornam com pouco conhecimento sobre a língua.

Com relação ao trabalho para sustento da família, iniciamos na profissão de agricultor e atualmente atuo como docente na Escola Estadual Tuxaua¹³³ Alonso de Souza. Esta escola desenvolve ensino e aprendizagem em educação indígena nos segmentos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Localiza-se na comunidade Santa Izabel, pertencente à Terra Indígena Raposa Serra do Sol, que, conforme a divisão político-administrativa do Estado de Roraima, encontra-se no município de Pacaraima.

Descrevo neste memorial a minha história desde a infância, nossas lutas, alegrias, tristezas e obstáculos que superei até a conquista de um sonho, que é concluir meus estudos. Conforme Menezes e Bergamaschi (2012, p. 65) desde pequena uma pessoa observa, inspirando-se naquilo que a rodeia; portanto, a troca de experiência vivenciada na sala de aula é de suma importância para o crescimento pessoal.

A estrutura de apresentação deste trabalho é composta por 03 (três) títulos. Nessa perspectiva, descrevemos sobre percepções e experiências da educação escolar indígena na comunidade Santa

Izabel, a nossa trajetória de estudante indígena, sob a luz da cultura. Contarei desde minha infância até cursar o Ensino Médio. Em seguida, relatarei sob o reconhecimento das lutas, movimentos e avanços dos povos indígenas da etnia Macuxi e como se desenvolveram. Na sequência, os relatos de um professor indígena do Magistério Indígena Tamî'kan. Esse, sobre a experiência de cursar o Magistério Indígena. E, por fim, as considerações finais.

10.2 Minha trajetória de estudante indígena sob a luz da cultura

Atualmente sou professor indígena na Escola Estadual Indígena Tuxaua Alonso de Souza no ensino fundamental e médio na comunidade Santa Izabel. Somos no total de 124 (cento e vinte e quatro) membros na comunidade. Trabalhamos juntos com as lideranças do primeiro e segundo Tuxaua, assim como o gerente de trabalho, os professores, os agentes indígenas de saúde (AIS), e os agentes indígenas de saneamento básico (AISAN); enfim, com todos. Vale ressaltar que hoje o maior projeto da nossa comunidade é a roça comunitária já existente.

Ao iniciar minha vida acadêmica aos 6 (seis) anos de idade, fui matriculado pelos meus pais na escola que tinha apenas o ensino fundamental, a Escola Estadual Indígena Fernão Dias. Ela tinha apenas 8 (oito) salas de aulas, 1(uma) biblioteca, 1 (um) refeitório, 1 (um) depósito de brinquedos e 1 (uma) quadra esportiva. Assim iniciou a minha aprendizagem como estudante no 1º (primeiro) período do ensino fundamental, com uma nova experiência, que, segundo as autoras Bergamaschi e Gomes (2012, p. 65), trouxe novos saberes com a convivência e o trânsito de outros indígenas na escola.

Nossa primeira professora foi a senhora Avanir, a qual nos ensinou através de brincadeiras, desenhos, pinturas e histórias, de forma lúdica. Tivemos a formatura do 3º (terceiro) período do ensino pré-escolar. Após, continuamos nossos estudos, conhecemos novos professores; porém, reprovei na 2ª (segunda) série por não ter me dedicado aos estudos; mas continuamos. Anos depois começamos a cursar o ensino médio, onde houve melhoras e mudanças, como regras: era proibida a entrada de alunos vestindo bermuda, foi exigido calça jeans e a chegada no horário certo.

Durante a aprendizagem até o Ensino Médio entendi que os professores não índios que atuaram na escola eram bons e as disciplinas também. As matérias que mais gostava eram ciências e história, assim como responder questões do livro didático. Também participei do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o

qual ofertava 1 (uma) bolsa de 25 (vinte e cinco) reais por criança às famílias. Nesse programa, participávamos no horário oposto ao da escola nas oficinas de artesanatos de madeiras e tranças. E ainda atuei como estagiário pelo governo do Estado de Roraima em 2003, na Escola Estadual Fernando Dias.

A minha principal atividade na infância foi cuidar do quintal de casa. Molhávamos as plantas, varriamos, capinávamos, plantávamos e ajudávamos o nosso pai na roça, nas pescarias e também estudávamos. Meus pais não tinham recursos, tínhamos somente a agricultura, que nos servia de sustento. Tínhamos que tirar umas diárias com os fazendeiros da região ou com os comerciantes para comprarmos vestimentas e materiais necessários na escola. Contudo, concluo o Ensino Médio no ano de 2006.

10.3 Reconhecendo as lutas, movimentos e avanços dos povos indígenas da etnia Macuxi

No século passado, mobilizaram-se todos os povos indígenas de Roraima e do Brasil. Durante a ditadura militar, no período de 1974 a 1975, foram realizados dez encontros importantes pelas lideranças indígenas no Estado de Roraima, fazendo com que esse movimento fosse conhecido por todas as regiões do país. Contudo, compartilhamos das observações de Souza (2016, p.118) ao afirmar que:

Compreende-se que novas demandas e necessidades pós-contato com os europeus foi a meta libertária para a subjetividade indígena, proceder às manifestações coletivas, frente às adversas circunstâncias sofridas em dimensões culturais, sociais, políticas e econômicas, no embate sociocultural com a sociedade nacional e global.

Ao sumarizar sua observação, a autora remete a Cardoso de Oliveira (2000, p.18) sobre as Políticas de Reconhecimento, quando o autor afirma que a identidade cultural indígena “[...] como ser coletivo passou então a ser mais do que um direito político; passou a ser um imperativo moral”. Nisto, verifica-se que a ambiguidade histórica da categoria índio, como termo identitário originalmente pejorativo, acabou por se desfazer no bojo dos movimentos indígenas libertários (SOUZA, 2016).

A primeira Assembleia de Líderes Indígenas foi em Diamantino-MT, no dia 17 de abril de 1974. Quem organizou foi a missão Anchieta, onde se encontravam 16 (dezesesseis) lideranças indígenas que representavam as 9 (nove) etnias: Apiaka, Kayabi, Tapirape, Rikbaktsa, Iranxe, Pareci, Nhambiquara, Xavante e os Bororos. A segunda Assembleia indígena realizou-se do dia 8 a 14

de maio de 1975. Foram realizadas pelas próprias lideranças indígenas na Missão Cururu, Alto Tapajós, da aldeia Munduruku no Pará; encontravam-se 33 (trinta e três) líderes, representando as 13 (treze) etnias indígenas; essas estavam reivindicando sobre a demarcação de suas terras.

Esses fatos históricos também fortaleceram nossas lutas que já se manifestavam aqui em Roraima, norte do Brasil. Segundo Repetto (2008, p.113) a centralidade dos nossos primeiros encontros contou com o apoio logístico e incentivo da Igreja Católica, mediada pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que foram “[...] processando um novo modelo de organização social que buscava melhorar a vida nas malocas”. Porém, pessoalmente, na adolescência e também após completar a maior idade, não tínhamos consciência da importância de lutarmos por nossos direitos.

Na década de 70, nossos Tuxauas, preocupados com a invasão do homem branco, começaram a se reunir para discutir as questões de demarcação de terras indígenas; e assim aconteceu a primeira Assembleia Geral dos Tuxauas de Roraima, em janeiro de 1971, realizada na comunidade indígena Barro no Estado de Roraima.

Repetto (2008) reforça que esta primeira Assembleia Geral dos Tuxauas converteu-se num marco importante, pois abriu espaço para criar e solidificar o Conselho Indígena do Território de Roraima (CINTER), com o objetivo de representar os povos indígenas na luta pelos seus direitos, cujos primeiros pleitos estavam relacionados à efetiva posse de seus territórios.

Ademais, todas as comunidades tinham os mesmos problemas: terras invadidas por gados e ou fazendeiros, roças destruídas, dependência alcoólica e, pior ainda, as desgraças dos garimpeiros que acabavam por destruir o restante das organizações indígenas. Muitas das vezes escravizavam os índios, humilhavam, surravam ou mesmo vendiam para os fazendeiros. Fatos esses que nos fortalece para lutarmos por nossos direitos, para que nenhum outro indígena passe novamente por esse tipo de violência.

10.3.1 Conselho Regional Surumu

O Conselho Regional nasceu em 1978, com o objetivo de estimular, fortalecer as comunidades indígenas nos trabalhos de união, como roças e retiro comunitário, criação de gados, carneiros, porcos e outros. O Conselho Regional teve o seguinte objetivo: convidar as comunidades a saírem dessa triste situação, mostrando

o caminho da libertação, como a demarcação a Terra Indígena Raposa Serra do Sol em uma área contínua, saúde e educação diferenciada; chamar outros parentes indígenas a fazer parte dos conselhos, mostrando o exemplo de não à bebida alcoólica, e assim teríamos uma comunidade indígena forte e unida.

O Conselho Regional tem como finalidade: reunir-se para verificar a situação da região, preocupar-se com as escolas das comunidades para um bom funcionamento e repassar o projeto de gado depois de cinco anos para outras comunidades.

10.3.2 Conselho Indígena de Roraima (CIR)

A partir daí nasce uma das primeiras organizações nos anos 70: o Conselho Indígena de Roraima (CIR), SEED (2011), com uma divisão interna da terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS) com outras regiões político-administrativas: baixo Cotingo, Serras, Raposa, Pacaraima e Uiramutã. Logo depois é criada a organização Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima (SODIUR), e também outras organizações: Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima (ALIDICIR), Associação Regional Indígena dos Rios Kinô, Cotingo e Monte Roraima (ARIKON).

A Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR) teve uma grande conquista, pois fortaleceu a luta dos povos indígenas desde 1985, ficando marcado como “O DIA D”. Em suma, lideranças e representantes de organizações indígenas discutem “A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA QUE QUEREMOS” SEED (2011, p. 15), elaboraram relevantes propostas para a Educação Indígena de Roraima, tais como: a criação, a organização do currículo, a luta pela afirmação cultural das comunidades indígenas, uma educação escolar específica e diferenciada intercultural e bilíngue.

Uma das lutas mais recentes na terra indígena Raposa Serra do Sol foi a retirada dos fazendeiros que desenvolviam a cultura do arroz irrigado. Não foi com simples presença de lavouras, mas também a aplicação de defensivos agrícolas que contaminaram os rios, causando mortes em vários animais da região. Esse fato inicia a disputa de índios e não índios por parte das terras federais pertencentes ao Estado de Roraima. Nós, os índios, lutávamos reivindicando os nossos direitos sobre a terra e a luta pela demarcação da TIRSS; só então em 2005 a terra foi homologada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que fixou a homologação do território indígena de forma contínua, ficando de fora os municípios de Uiramutã e Normandia.

Faz-se relevante informarmos que muitos dos dados históricos apresentados neste capítulo tiveram como fonte as informações contidas nos apostilados dos professores que ministraram aula no curso do magistério indígena Tamî'kan, principalmente os do Projeto do Curso Magistério Indígena Tamî'kan, conforme aponta SEED (2011) e Andrade (2017), com o título Contextualização Local – Regional e Histórico Político da Educação Indígena em Roraima.

10.4 Relatos de um professor indígena do Magistério Indígena Tamî'kan

Após nossa formação no ensino médio, continuamos com nossa profissão de agricultor. No ano de 2009 fui escolhido agente indígena de saúde por nossa comunidade e região, mas não era o que almejava; porém, mesmo assim aceitei desenvolver esse importante trabalho na comunidade. Logo depois, no ano de 2011, lecionei como professor voluntário por um ano; fato esse que me deixou muito feliz, pois era o que objetivava.

No ano de 2012 ocorreu o seletivo simplificado indígena realizado pelo governo do Estado de Roraima. Fui selecionado como professor indígena e, assim, continuamos nosso trabalho na escola Tuxaua Alonso de Souza na Comunidade Santa Isabel, no ensino fundamental menor no processo multisseriado, criado pelo decreto 5.509 de 27 de maio de 2010. Esse é organizado por coordenadores pedagógicos e pelo Centro Regional.

A partir desta experiência aumentamos um pouco mais nossa experiência na prática docente. Contamos com o apoio de toda a comunidade, em especial da comunidade da escola. Com esses apoios, ampliamos nossos conhecimentos, os quais aplicamos no nosso planejamento em sala de aula na nossa comunidade. E assim continuamos contratados; logo, fomos reconduzidos no processo seletivo indígena; com o tempo e as oportunidades de estudo, fomos nos capacitando em reuniões, assembleias locais e gerais, entre outros.

Em dezembro do ano 2016 fizemos a inscrição do curso Magistério Indígena Tamî'kan, projeto (SEED, 2011) criado a partir de reivindicações indígenas para atender às necessidades do povo na área da educação em determinadas regiões do estado de Roraima. O edital foi lançado em julho do mesmo ano, com 200 (duzentas) vagas; e novamente, com o apoio da comunidade, fui selecionado para o curso.

No dia 6 de março do ano 2017 iniciou-se o Magistério Indígena e ficou organizado em quatro etapas para concluir. E, assim, os dias se passaram e o meu principal objetivo foi me capacitar e me formar em professor no ensino fundamental menor e lecionar em minha escola e comunidade.

Na primeira etapa, as disciplinas ministradas foram: Metodologia da Etnopesquisa, Didática Geral e Fundamentos da Filosofia Ecologia da Educação.

Na segunda etapa estudamos Didática, Etnopesquisa de Língua Materna, Português, Gestão Escolar Indígena e também fomos orientados para o estágio supervisionado I, II e III. Durante a segunda etapa tivemos a oportunidade de participar do seminário com o tema: os Desafios da Educação e Outros Olhares sobre as Práticas Inclusivas, uma realização da Secretaria de Estado da Educação e Desportos - SEED por meio do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Também participamos do Fórum, com o tema principal: Metodologia e Avaliação na Educação de Jovens e Adultos – EJA, realizado pelo CEFORR no auditório do Corpo de Bombeiros, no qual tivemos a oportunidade de apreendermos muito sobre a educação de Jovens e Adultos, pois, independente da idade e das circunstâncias da vida, todos temos o direito à educação.

Todos os ensinamentos adquiridos no curso Magistério Tamî'kan aplicávamos na Escola Indígena Tuxaua Alonso de Souza, melhorando de forma substancial o conhecimento de todos os nossos alunos, como, por exemplo, as novas práticas pedagógicas de construção de maquetes para que nossos alunos aprendessem sobre a construção de casas, materiais necessários, enfim, todos os procedimentos e custos, valorizando assim o conhecimento a partir da prática. Nas fotografias abaixo podemos ver essa atividade e também nossa sala de aula.

Fotografias 1, 2 e 3.



Fonte: Fotografias de nosso arcervo pessoal. Alunos do 5º ano da Escola Indígena Tuxaua Alonso de Souza

Esse curso nos proporcionou melhorar nossa atuação em sala de aula, realizarmos novas metodologias, como, por exemplo, compreendermos como a matemática é necessária no nosso dia a dia. Assim, utilizamos o desenho construído da nossa roça comunitária, feito por nossos alunos do 5º ano do ensino fundamental.

Fotografia 4.



Fonte: Fotografias de nosso arcervo pessoal. Desenho feito por alunos do 5º ano da Escola Indígena Tuxaua Alonso de Souza.

Fotografia 5.



Fonte: Fotografias de nosso arcervo pessoal. Fotografia da nossa roça comunitária

Considerações finais

No curso Magistério Tamî'kanob tivemos conhecimentos e melhoras em nossa formação docente. Sobretudo, destacamos a relevância do planejamento na execução de nossas atividades em sala de aula, sendo necessário, primeiramente, sabermos o que os nossos alunos já sabem sobre o conteúdo a ser ministrado para, então, realizarmos nosso planejamento. Fizemos a pesquisa. Essa nos subsidiará a fundamentarmos nossas aulas, e assim obteremos novos conhecimentos e incentivaremos nossos alunos a também pesquisarem.

Por meio do planejamento podemos descobrir novas metodologias, isto é, novas formas e possibilidades de troca de conhecimentos com nossos alunos. Esses aprendizados foram de primordial importância no período de estágio, onde foi possível aplicarmos e constatarmos a efetividade e a valorização de nossos conhecimentos adquiridos no curso Magistério Tami'kan.

Outro ponto referente ao planejamento é a importância da reflexão e a avaliação sobre nossa prática pedagógica para, se necessário, adequarmos, podermos prever possíveis situações, como modificar nossa aula à medida que descobrimos a necessidade dos nossos alunos. Ressaltamos ainda que esse elemento foi um dos mais discutidos em sala de aula.

Os procedimentos metodológicos realizaram-se via oralidade, mediante fragmentos de lembranças desde nossa infância, a partir de percepções significativas no processo de desenvolvimento do conhecimento; essas, vivenciadas nas disciplinas ministradas no curso mediante interações com os professores e os colegas de outras etnias. Ao descrever esse memorial, além de lembrar nossa trajetória acadêmica, fortaleceu a identidade e intensificou a apropriação do conhecimento indígena, especialmente no sentido de relacionar teoria e à prática na educação escolar indígena, assim como a autonomia do nosso povo e o movimento indígena na busca dos nossos direitos.

Outro ponto a destacarmos foi quanto à importância da sensibilização e da relevância de conhecermos a história do nosso povo; sobretudo, recuperar os antigos conhecimentos orais e escrever em nossa língua materna para que possamos, assim, continuar a luta iniciada por nossos ancestrais, onde muitos perderam a vida defendendo o direito à terra, à língua, à cultura, os saberes indígenas e assim buscarmos a oportunidade de estudar para garantir uma vida melhor para as futuras gerações indígenas.

Referências

ANDRADE, Aracy. Estrutura e funcionamento do ensino. Curso Magistério Indígena Tamî'kan. set. 2017. Notas de aula. Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida e GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaio de educação intercultural.V.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.Disponível em:<www.curriculosemfronteiras.org 53>. Acessado em 02 de agosto de 2018.

DECRETO n. 5.509 de 10 de novembro de 2003. Dispõe sobre processo multisseriado.

MENEZES, Ana Luísa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. Disponível em:<www.curriculosemfronteiras.org 53>. Acessado em 02 de agosto de 2018

REPETTO, Maxim. Movimentos indígenas e conflitos territoriais no Estado de Roraima. Editora da UFRR, 2008.

RORAIMA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS (SEED). Projeto Político Pedagógico do Magistério Indígena Tamî'kan. Boa Vista: Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), 2011 (digitado).

SOUZA, Ana Hilda Carvalho de. Sustentabilidade sociocultural de indígenas em área urbana, 301 f, 2016. Tese (Doutorado em Ambiente e Desenvolvimento do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Desenvolvimento, do Centro Universitário UNIVATES), Lajeado, 2016.

Notas

126 Neste texto, o conceito de “aprendizagem significativa” está relacionado com a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

127 Professor indígena da etnia Macuxi da comunidade Santa Izabel na terra Indígena Raposa Serra do Sol – TIRSS em Roraima.

128 Orientadora: Graduada em Pedagogia e Licenciatura em História; Especialista em Planejamento, Inovação, Gestão Práticas Educativas – Universidade Gama Filho; Especialização em Educação Internacional – Universidade Alcalá de Henares – ES; Especialização em MBA em Gestão de Pessoas – Estácio/AM; Mestre em Educação pela Universidade Alcalá de Henares – ES; cursando Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Roraima – UERR; Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima – SEED, exercendo função de formadora no Centro de Formação dos Profissionais de Educação em Roraima – SEED/CEFRR/RR.

129 Coorientadora: Graduada em Matemática –UFRR; Mestre em Economia – UFRGS; Doutorado em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento – UNIVATES; Professora do Ex-Território Federal de Roraima, exercendo função de formadora no Centro de Formação dos Profissionais de Educação em Roraima – SEED/CEFRR/RR.

130 O termo indígena, segundo Santos (2009, apud SOUZA, 2016), remete ao indivíduo que tem origem biológica e se sente pertencer a um povo nativo das regiões das serras, campos do médio e alto rio Branco de Roraima, das florestas; que possui traços culturais particulares, línguas e costumes específicos; quena atualidade defendem um modo próprio de se organizar independente da etnia a que pertencem.

131 O Projeto Magistério Indígena Tamî'kan é um curso profissionalizante orientado para oferecer aos professores indígenas alunos (as) formação específica bilíngue (multilíngue) e intercultural, concebido em uma plataforma curricular correspondente ao Ensino Médio e complementação com disciplinas específicas na Formação de Magistério Indígena. Tamî'kan na Língua Macuxi significa: sete estrelas, o tempo chuvoso, o tempo promissor.

132 Esta comunidade fica às margens do Rio Cotingo, na região do Baixo Surumu. Segundo a memória oral indígena, por meio de conversa informal, esta comunidade foi formada por indígenas, que se deslocaram da região das serras, Alto Surumu, para a região do Baixo Cotingo. Esta ação foi motivada pela Igreja Católica, com o objetivo de fortalecimento das lutas contra os produtores de arroz, que estavam instalando suas fazendas na região do Baixo Surumu. É uma comunidade de predominância da religião católica. Constata-se, na atualidade, após desintração dos arroseiros, por volta dos anos de 2006 a 2008, as estradas que antes serviam de escoamento da produção de grãos, em total estado de abandono; porém, a comunidade encontra-se em franco crescimento.

133 Denominação dada para aquele representante político de uma comunidade com capacidade para desenvolver as intermediações na busca de canalizar demandas de sua comunidade junto às agências indigenistas e demais esferas políticas. Segundo Santilli (2001, apud SOUZA, 2016), passou a ser utilizado a partir do contato com não indígenas pelo Regulamento das Missões de 24 de julho de 1845 para concessão de títulos honoríficos pelo Estado às lideranças indígenas. Portanto, é largamente usado na região do Rio Branco desde o processo da disputa fronteiriça, mediando relações com missionários e agências indigenistas. Um atributo fundamental no perfil do tuxaua é ser conhecedor da língua nacional e manter ampla influência nas relações de parentescos.

11. Um relato autobiográfico: Desafios e possibilidades na atuação e na formação de um professor indígena Wapichana.



*Ari da Silva*¹³⁴

*Simirâmes Castro Pontes*¹³⁵

11.1 Percurso formativo: Da escolarização à formação profissional

Ao pensar sobre a educação escolar indígena hoje, no Estado de Roraima, acredito que já houve avanços e conquistas. Entretanto, enquanto professor indígena, analiso que ainda temos muito a avançar para que nossas escolas atendam, valorizem e considerem as especificidades da nossa cultura. Uma Educação Escolar Indígena que assegure os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2012). Analiso que diferentes fatores contribuem para o alcance desse objetivo. Dentre os quais, destaco a formação dos professores indígenas; tanto a inicial quanto a continuada.

Por essa razão, vejo como prioridade a oferta de cursos de formação para professores indígenas, tendo em vista que ainda temos, aqui no Estado, um grande número de professores que atuam nas escolas sem a qualificação profissional, apenas com o ensino fundamental. Essa é uma realidade de muitos professores indígenas em virtude das grandes dificuldades de acesso que temos ao processo de escolarização e formação.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem o objetivo de traçar, por meio da narrativa autobiográfica, meu processo de escolarização e de formação profissional enquanto professor indígena, desde o primeiro momento da vida escolar como aluno, até a minha qualificação profissional no Curso de Magistério Indígena Tamí'kan¹³⁶, destacando as dificuldades e os desafios por mim enfrentados enquanto indígena que se deslocou de outro país. Destaco também as possibilidades e avanços na minha escolarização e formação profissional.

A abordagem autobiográfica insere-se na perspectiva de que as experiências de vida dos sujeitos são fontes de aprendizagem e reflexão que contribuem para a sua formação profissional. Assim, pude perceber, a partir desse processo de formação e construção pessoal e profissional, que foram muitos os desafios e dificuldades que enfrentei no decorrer da minha jornada e, com certeza, muitos ainda virão, mas, espero estar fortalecido para enfrentá-los. Compreendi também a importância dos estudos, e de estar sempre

em busca de novos conhecimentos; estes, valiosos e necessários, dentro de uma perspectiva de transformação das minhas práticas docentes.

11.2 O processo de escolarização e deslocamento: Possibilidades e desafios

Meu nome é Ari da Silva, indígena da etnia Wapichana, nascido na comunidade Aixarton, situada na fronteira entre a República Cooperativista da Guiana e o Brasil, entre as margens rio Rupununi e o rio Tacutu, em uma região de campo e savana. Todos os membros dessa comunidade eram da etnia Wapichana falantes dessa língua, que é a primeira língua do meu povo. Para Moore e Gabas Júnior (2005, p. 57) “[...] a língua é o traço mais marcante em qualquer cultura, ela funciona como a identidade de um povo, instrumento pelo qual o conhecimento tradicional desse povo é repassado de geração para geração”.

Para mim, o processo de aprendizagem da Língua Materna ocorreu naturalmente, por meio da vivência familiar e das práticas sociais na comunidade. Fui aprendendo a falar na Língua Wapichana por meio de um processo educativo tradicional, nativo, característico das comunidades indígenas. Sobre o processo de ensino e de aprendizagem na educação indígena, Maher (2006, p.17) destaca que:

[...] Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora.

Iniciei meus estudos com sete anos de idade e cursei até a oitava série, quando tive que abandonar a escola em razão de dificuldades financeiras da minha família, que não tinha como arcar com o material didático que a escola exigia. Nos meus primeiros anos de escolarização, foram muitas as dificuldades para aprender a língua inglesa, que era a língua adotada e exigida na escola, pois a comunidade onde eu morava ficava na República Cooperativista da Guiana. Foi um processo muito complexo para mim.

As práticas didático-pedagógicas e os conteúdos trabalhados na escola eram totalmente desvinculados da nossa realidade, da nossa cultura. No cotidiano da minha comunidade falávamos a língua Wapichana, e na escola tínhamos que falar o inglês. Conforme Maher (2006), esse modelo de Educação Escolar Indígena

implantado nas escolas indígenas, que permaneceu até os fins da década de 70, é denominado de Modelo Assimilacionista de Submersão. Esse modelo educacional foi extremamente desrespeitoso e violento para as crianças indígenas, além do que, se mostrou ineficiente. Nessa perspectiva, Maher (2006, p. 20) explica que:

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

Dessa forma, não consegui aprender efetivamente a língua inglesa, o que dificultou a aprendizagem da leitura e da escrita dessa língua. De acordo com o RCNEI¹³⁷, o processo de desvalorização das línguas indígenas é mais um mecanismo de dominação de um grupo social sobre outro, assim como também uma dominação lingüística. Conforme o referido documento (BRASIL, 1998, p.117):

Uma das maneiras utilizadas por falantes de línguas dominantes para manter o seu poder lingüístico é demonstrar desprezo pelas línguas minoritárias: é referir-se a elas como "gírias", "dialetos", línguas pobres" ou "línguas imperfeitas". Isso faz com que os falantes indígenas passem a se envergonhar de suas línguas, passem a ter atitudes negativas em relação a elas, terminando por abandoná-las.

Ao finalizar a oitava série fui obrigado a me afastar da escola, porque todo material didático exigido pela escola era comprado e a minha mãe e avós não tinham condições para manter meus estudos. Então, fui obrigado a trabalhar na fazenda. Uma lembrança que eu tenho da minha infância é que na minha comunidade as tradições culturais eram bem preservadas.

Então, no ano de 1976, com 16 anos de idade, fui convidado pelos vizinhos para trabalhar no Brasil, sem nenhuma informação de que tipo de atividade laboral iria exercer. E, assim, iniciei o deslocamento para o Brasil, que teve a duração de três dias de viagem, caminhando a pé até chegar na comunidade indígena Malacacheta, localizado no município do Cantá. O processo de deslocamento de indígenas Wapichana da República Cooperativista da Guiana para Roraima é intenso em razão da localização fronteiriça do Estado (MELO, 2012).

Já instalado no Brasil, fui aprendendo a falar aos poucos a língua portuguesa, que também é falada na comunidade indígena Malacacheta. Essas situações de multilinguismo é muito comum nas

comunidades indígenas que estão localizadas em regiões fronteiriças. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 116) destaca que frequentemente “as populações e as escolas indígenas convivem com várias situações diferentes de multilingüismo”.

No Brasil, não pude retornar aos estudos, visto que tinha que trabalhar para me sustentar; além do que, não possuía documentação brasileira. Assim, o primeiro trabalho que desenvolvi foi o serviço na roça, no plantio de banana, que era realizado durante o período do inverno; e no verão realizávamos colheita dos produtos. Praticamente, eu trabalhava durante o ano todo na roça.

Ainda residindo na Malacacheta, tive a oportunidade de tirar minha documentação por meio do INCRA¹³⁸. Eles me levaram para a sede do município do Cantá para providenciar meus documentos. De lá eu vim para cidade de Boa Vista; não retornei mais para a comunidade. Entretanto, encontrei uma vida diferente na cidade, porque tudo era à base do dinheiro. Nesse período, fui trabalhar como servente de pedreiro.

Segundo Souza e Ramos (2010), os indígenas que se deslocam para a cidade enfrentam diferentes dificuldades. Sem qualificação profissional e sem ter o mínimo necessário para sobreviver na cidade, eles aceitam qualquer tipo de serviço, por qualquer quantia em dinheiro. Muitos trabalham como ajudante de pedreiro e limpeza de quintal; e as mulheres trabalham como domésticas.

A vida na cidade era muito difícil. Então, a convite de um conhecido, fui morar na comunidade indígena do Boqueirão, localizada próxima à Vila do Taiano, no município de Alto Alegre. Lá também trabalhávamos somente de roça¹³⁹ e na produção da farinha. Mas eu não estava satisfeito com essa forma de vida.

Então, no ano de 1979 me desloquei para a região do Amajari, para uma fazenda localizada às margens do rio Uraricoera. Nessa fazenda trabalhei durante seis anos. Depois, fui para outra fazenda bem próxima, chamada Juazeiro, onde trabalhei um ano. Logo depois fui para a fazenda São Miguel, às margens do rio Amajari; lá passei dois anos prestando os serviços como vaqueiro. Finalmente, após as muitas andanças, vivências e experiências em diferentes locais, fixei residência na comunidade indígena do Araçá, próxima à sede do município de Amajari, onde resido atualmente com a minha família.

11.3 A volta aos estudos: Novas oportunidades

Somente no ano de 2000, com 38 anos de idade, retomei os meus estudos. Nesse período estava morando na comunidade indígena do Araçá, que fica localizada no município de Amajari. Fui convidado a estudar pelo professor Eder Barroso Tenente, morador da referida comunidade. O curso era pelo programa Alfabetização Solidária¹⁴⁰ e foi desenvolvido pela Universidade Federal de Roraima. As aulas eram ministradas pelo professor José Hamilton Gondim Silva, na escola Estadual Indígena Tuxaua Raimundo Tenente. A duração do curso era de 90 dias - do mês de novembro de 2000 até fevereiro de 2001. Assim, a respeito dessa modalidade de ensino, Silva (2017, p. 30) deixa claro que:

A Educação de Jovens e Adultos para os povos indígenas, quando assinalada pela a afirmação da sua cultura, representa uma conquista que se caracteriza como um instrumento que possibilita o acesso a conhecimentos e tecnologias relevantes para o processo de cidadania nacional.

Vale ressaltar que quando iniciei minha alfabetização já tinha conhecimento de leitura e de escrita da língua portuguesa, mesmo que ainda deficiente, adquirido no trabalho que eu já desenvolvia na igreja. Essa experiência me ajudou muito no processo de alfabetização. Além da determinação que eu tive para aprender a ler e a escrever.

Já na segunda etapa de minha escolarização fui estudar na escola municipal Mariano Marques, no ano de 2004, pela Educação de Jovens e Adultos – EJA. As aulas foram ministradas pelo professor Arlindo Marques Tenente. Na época só era da primeira até a quarta série.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a EJA destina-se às pessoas que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental e Médio na idade própria, constituindo-se como um instrumento para a educação e aprendizagem ao longo da vida.

Em relação à terceira etapa dos meus estudos, voltei a estudar novamente na escola Estadual Indígena Tuxaua Raimundo Tenente. O curso também foi ofertado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Nesse período, ingressei para poder concluir de quinta a oitava série do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Então, nesse período passei por vários professores. Todos eram bons profissionais, muito dinâmicos.

O que me chamou mais atenção foi a disciplina de

Matemática, pois, como eu trabalhava na construção civil, esse conhecimento me ajudou bastante no desempenho do meu trabalho, principalmente com relação ao sistema de medidas. Sobre essa questão, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 do Ministério da Educação - MEC (BRASIL, 2012, art. 12, grifo nosso) enfatiza que:

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas e tempo de duração definido, **levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho.**

Finalmente em 2008 concluí o Ensino Médio. Nesse período eu exercia diferentes atividades na minha comunidade. Atuava como vice-tuxaua, tratorista e auxiliar da igreja. Assim, estava sobrecarregado de trabalho, mas com muita força de vontade e determinação enfrentei os desafios.

11.4 Atuando como professor indígena: Desafios e percalços da profissão

Minha atuação como docente iniciou no ano de 2007, quando fui convidado e apoiado pela comunidade indígena do Araçá para ser professor de Língua Wapichana na escola da comunidade. Vale ressaltar que para ser professor nas escolas indígenas é necessário ser aprovado em assembleia pela comunidade. Somente com a anuência e aprovação dos membros você pode ser professor.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002, p. 25) “[...] cabe às comunidades um papel central, num primeiro momento, para apoiar a escolha do professor e, em seguida, para acompanhar e monitorar o seu trabalho educacional [...]”.

Como fui e sou, ainda hoje, muito ativo e participativo nessa comunidade que me acolheu como membro, fui muito bem avaliado por ela, pela minha participação e colaboração em reuniões comunitárias regionais, nas assembleias estaduais, dentre outras atividades que desenvolvo na mesma; assim como pela militância em prol dos nossos direitos.

Sem ter qualquer experiência ou qualquer formação na área da docência, aceitei o desafio de ser professor de Língua Materna¹⁴¹, pois havia necessidade desse profissional na escola da minha comunidade. Assim, posso afirmar que foram muitas as dificuldades enfrentadas.

Iniciei o trabalho docente lecionando em uma turma de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Passei dois anos na sala de aula, com 15 alunos das etnias Wapichana, Macuxi e Taurepang. Trabalhar com alunos dessas três etnias na sala de aula não foi uma dificuldade para mim, pois me comunicava muito bem com eles.

A minha grande dificuldade estava na elaboração do planejamento, principalmente do plano diário. Diante dessa dificuldade, a minha esposa, que também é falante da língua Materna, me ajudava a fazer os planos de aula. Essa experiência prática na docência me ajudou a compreender melhor o processo de planejamento.

Nesse contexto, é importante enfatizar que essa é uma realidade ainda hoje vivenciada por uma grande parte dos professores indígenas, que sem a qualificação profissional e geralmente somente com Ensino Fundamental, assumem as salas de aula das escolas indígenas. Maher (2006, p.25) retrata bem essa situação ao discutir sobre a formação de professores indígenas:

[...] os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito.

No ano de 2011 tive que fazer o processo seletivo e fui classificado em primeiro lugar, mas não pude ser lotado na escola Raimundo Tenente, que fica na comunidade onde moro, porque a antiga professora tinha abandonado o serviço e seu nome ainda constava na lista dos professores dessa escola. Essa situação me deixou muito triste, porque eu teria que ir trabalhar em outra comunidade e nunca pensei em ficar distante da minha família.

Assim, quando fui chamado para a contratação pela Secretaria de Educação, na época a secretária era a professora Lenir Rodrigues, ela me perguntou se conhecia outras comunidades. Respondi que não. Então ela determinou que a minha lotação seria na comunidade indígena Aningal. Dessa forma, recebi meu memorando e fui para a referida comunidade, que pertence ao povo Saporá.

No dia dois de fevereiro de 2012, no dia da reunião comunitária que ocorreu na comunidade Aningal, me apresentei junto com mais quatro colegas de outras comunidades, que também foram lotados na escola Estadual Indígena Inácio Mandulão, situada

na referida comunidade. Na hora da apresentação, uma parte da comunidade não quis nos aceitar, porque eles já tinham seus próprios candidatos para as vagas de professor.

A comunidade não estava errada, a própria legislação preconiza isso. A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, em seu Art. 4º (BRASIL, 2012), estabelece os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena; mais especificamente no Inciso IV determina que para atender às escolas indígenas deve ser dada exclusividade aos professores que são oriundos da respectiva comunidade, ou seja, esses professores devem pertencer às comunidades nas quais irão atuar.

Entretanto, os candidatos que pertenciam à comunidade do Aningal não haviam sido aprovados no processo seletivo. Então, o gestor da escola enfatizou que nós eramos os candidatos que foram aprovados pela Secretaria de Educação e que fomos mandados até aquela comunidade porque havia a necessidade de professores; a comunidade precisava nos aceitar, caso contrário, a escola não iria funcionar, pois seu quadro de professores estava incompleto. Após muita discussão, apenas eu obtive a aprovação da comunidade. Isso porque três moradores que já me conheciam intervieram a meu favor.

Na época, a escola estava em construção. Então, enfrentei muitas dificuldades, porque não tinha local certo para eu ministrar as aulas. Ficávamos nos revezando entre a igreja, duas casas de apoio e o barracão da comunidade. Cada turma funcionava em um desses locais.

Nesse período não tínhamos coordenador pedagógico. Isso dificultava o processo de planejamento, e eu ainda tinha muita dificuldade para construir o meu. Assim, na falta de um coordenador pedagógico que me orientasse nesse sentido, o auxílio vinha de uma colega, a professora Catiane, que com sua experiência me ensinava a elaborar esse documento.

Dessa forma, fui aprendendo no dia a dia da profissão. O chão da escola foi meu primeiro *lôcus* de formação. Como bem afirma Tardif (2008), os professores possuem um tipo de saber que é construído na experiência prática, no cotidiano de sua profissão. Tais saberes, denominados de experienciais ou práticos, se compõem de saberes específicos produzidos pelos próprios professores no exercício de sua profissão.

A falta de material didático, principalmente de livros, também dificultava nosso trabalho. Outro fator de dificuldade era a infestação de pragas que são próprias da região, principalmente no turno da noite, porque os locais onde ocorriam as aulas eram abertos e era o turno no qual funcionava a EJA.

Em meados do ano de 2013 foi finalizada a construção da escola, e assim ocupamos o prédio, mesmo sem ser inaugurado, o que não aconteceu até o momento. A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, em seu Art. 6º (BRASIL, 2012) determina que:

Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

Infelizmente, entre as determinações legais e a realidade das escolas indígenas ainda há uma grande lacuna. As escolas indígenas ainda estão muito desassistidas pelo poder público. Em muitas comunidades não têm escolas construídas, sendo que as aulas acontecem em qualquer lugar. A situação se torna ainda mais grave porque, além da inexistência de uma estrutura física adequada, não há nenhum tipo de material didático para os professores e alunos.

Diante de todas as dificuldades e dos obstáculos que foram aparecendo na minha jornada docente, posso dizer que me sinto muito grato, pois sei que mesmo com tantos percalços analiso que foi bastante significativa minha contribuição para a vida dos alunos. Pois hoje alguns são professores também, outros estão cursando o ensino superior no Instituto Federal de Roraima.

11.5 O processo de qualificação profissional: Momentos de crescimento pessoal e avanço profissional

Mesmo sem ter ainda a formação inicial para o exercício da docência, nunca descuidei do meu aperfeiçoamento profissional. Sempre tive a preocupação e a necessidade de me capacitar para aperfeiçoar minha atuação docente. Por essa razão, enquanto não aparecia a oportunidade de ingressar em algum curso de Formação Inicial de professores indígenas, fui realizando outros cursos de capacitação na área da Educação.

Particpei em 2011 do curso para capacitação de professores

em línguas indígenas, que foi promovido pelo Centro de Formação de Professores do Estado de Roraima – CEFORR na Casa de Cura. Nesse curso pude aperfeiçoar o domínio da língua Wapichana. As aulas foram muito divertidas e dinâmicas, com diferentes atividades desenvolvidas pelos professores e alunos.

Particpei também do Projeto Murumurutá; cursei o primeiro e o segundo módulo no período de novembro de 2011 até dezembro de 2013. Esse curso foi muito importante para minha formação como professor, pois, pude, mesmo como falante, aperfeiçoar o meu conhecimento, principalmente na linguística e gramática da língua Wapichana. Aprendi ainda a elaborar o plano de aula.

No ano de 2015 foi ofertado o curso de Processo Interacional nas Aulas de Língua Materna para Professores Indígenas do sexto ao nono ano: Textos e Contextos, ministrado pela professora Carmem Spotti. Esse curso foi muito dinâmico e pude fortalecer e aperfeiçoar ainda mais a elaboração do plano de aula.

No ano de 2016 ingressei no programa desenvolvido pela Secretaria de Educação Continuada denominado de Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Esse curso teve como foco a elaboração do planejamento de aula e as metodologias de ensino, o que contribuiu ainda mais para a minha formação docente.

No mesmo ano participei do Programa de Valorização das Línguas e Culturas e do Projeto de Extensão III Encontro sobre Ensino de Línguas Indígenas em Roraima, que ocorreu em dezembro de 2016, desenvolvido pela Universidade Estadual de Roraima. Os ministrantes do curso foram os professores Ananda e Odami Oliveira. As aulas foram muito significativas, pois aprendi a fazer ilustrações e a escrever histórias na língua Wapichana.

Finalmente, em 2016, me foi oportunizado participar de um curso de formação de professores indígenas, quando os membros da minha comunidade juntamente com a gestora da escola onde trabalhava, professora Maria Betânia, me nomearam para participar do curso do Magistério Indígena Tamî'kan, que seria realizado pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Nesse momento pensei muito, porque seria um grande desafio na minha vida; mas acabei aceitando, pois há muito aguardava por essa oportunidade. O Projeto Pedagógico do Magistério Indígena Tamî'kan (RORAIMA, 2017, p. 6) deixa claro que:

O Projeto Magistério Indígena Tamî'kan é uma política educacional que nasceu dos anseios das comunidades indígenas, resultante da luta político-educacional e elaborado coletivamente com a participação de lideranças

indígenas, Organizações Governamentais e não Governamentais (ONGs) e dos professores indígenas. Ele está contemplado no Plano Estadual de Educação de Roraima, no Plano de Ação Político-pedagógico da Divisão de Educação Escolar Indígena em total consonância com a legislação Internacional, Nacional e Estadual bem como as que regem a atividade do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR.

Nesse sentido, os direitos que hoje conquistamos é o resultado histórico de muitas lutas e da organização das populações indígenas em todo o país. Principalmente na área da educação escolarizada. Assim, dentre os muitos desafios que nós enfrentamos está o da nossa qualificação e preparação para atuarmos de forma mais competente nas nossas escolas.

Sabemos que, historicamente, foram constantes as omissões e o descaso com a Educação Escolar Indígena por parte de nossos dirigentes políticos, como também houve pouco empenho dos órgãos competentes em proporcionar a formação de professores indígenas. Hoje, esta formação já é garantida legalmente, o que considero mais um avanço, resultado de nossas lutas. Nesse sentido, a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012) preconiza que:

Art. 20 Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

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

Portanto, os novos programas de formação devem possibilitar aos professores que já atuam nas escolas indígenas sua formação em serviço. Devem, também, possibilitar aos futuros professores completar sua educação básica e, ao mesmo tempo, “[...] realizar a formação no magistério intercultural de nível médio e superior [...]” (BRASIL, 2002, p. 9).

Deste modo, evidencia-se cada vez mais a importância e a necessidade de formar professores indígenas para que possamos atuar com competência em nossas escolas, pois somos os principais sujeitos e protagonistas da Educação Escolar Indígena, que deve ser formulada, pensada e desenvolvida pelos próprios professores índios.

O curso do Magistério Indígena Tamî'kan iniciou em 6 de março de 2017, no Palácio da Cultura, com a abertura no período da manhã, na qual foi apresentado o Hino Nacional nas línguas Macuxi e Wapichana e apresentação das danças e cantos de Parixara em várias línguas indígenas. No período da tarde foi realizada a apresentação da equipe de professores que ministrariam as aulas. Houve ainda a divisão dos cursistas por turma. Foram formadas cinco turmas: Turma A (Médio)¹⁴² A, B, C e D (Profissional)¹⁴³.

No dia seguinte foram ministradas várias palestras no auditório da Escola Estadual Barão de Parima. Dentre estas palestras, a mais significativa para mim foi a que abordou sobre os modelos de planejamento. Esse momento inicial do curso foi muito importante para mim; me senti muito orgulhoso de fazer parte dessa formação. Ficará sempre em minha memória.

No decorrer do curso, à medida que as disciplinas iam sendo ministradas, observei que cada professor tem seu jeito próprio de ministrar suas aulas, ou seja, cada professor tem sua didática, sua forma de ensinar. Assim, posso afirmar que todas as disciplinas foram relevantes para meu aprendizado. Aprendi muito com todos os professores e suas respectivas disciplinas.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem durante o curso foi intenso, muitas informações e conhecimentos foram sendo apresentados e re/construídos. Aprendi a utilizar o Caderno de Campo, como planejar e produzir material didático tanto na Língua Portuguesa quanto na Língua Materna. Ficou claro também que a produção desse material pode ser feita com matéria prima que está disponível na nossa comunidade e região.

Todo o material didático produzido nas disciplinas, bem como os materiais decorrentes dos trabalhos em grupos eram apresentados na Sexta Cultural, que acontecia ao final de cada etapa do curso. A Sexta Cultural era o momento de comemoração pela finalização da etapa e um momento de confraternização entre alunos e professores. Esses momentos foram muito significativos para mim, porque nunca tinha feito trabalhos coletivos com outros povos.

Vale ressaltar que a produção de materiais didáticos pelos professores indígenas, para inovação curricular em suas escolas, considerando suas línguas e cultura, deve ser um, dentre os diferentes objetivos específicos propostos para os cursos de formação desses professores, conforme orientam os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002).

No curso discutimos sobre a legislação e os documentos que são diretrizes da Educação Escolar Indígena, enfatizando o conceito de educação diferenciada nas leis brasileiras. Foi evidenciado, ainda, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental até o Ensino Médio.

Como sempre tive muita dificuldade na construção do plano de aula, o conteúdo sobre planejamento escolar que foi trabalhado em diferentes disciplinas me ajudou bastante para melhorar a minha prática docente. Houve ainda uma oficina de Planejamento Pedagógico para fortalecer ainda mais a nossa aprendizagem. Nessa oficina foi trabalhado sobre planejamento, conceito de didática e processo de avaliação. Para iniciar a oficina, a professora apresentou uma frase que me chamou a atenção: “se você não sabe para onde está indo, qualquer lugar serve”.

As disciplinas nos possibilitaram também conhecer novas metodologias e estratégias de ensino e de aprendizagem. Aprendi sobre as técnicas didáticas, que podem ser aplicadas no processo de ensino na área de Ciências nas escolas indígenas. Esse foi um aprendizado novo e relevante para mim, que com certeza me ajudará bastante na escola.

Vale ressaltar que as disciplinas trouxeram importantes pontos de reflexão e nos fizeram analisar sobre que educação e escola queremos; que currículo queremos para a escola indígena; que professor queremos na nossa escola. Essas reflexões são importantes para nós, professores indígenas, uma vez que durante o curso nos foi oportunizado participar da construção da matriz curricular que será adotada pelas escolas indígenas.

E, no dia 24 de março de 2018, a coordenadora da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR fez juntamente com todos os cursistas a correção e aprovação dessa matriz curricular que servirá como referência para as escolas indígenas do Estado.

Dessa forma, os sistemas de ensino que ofertam os cursos de formação para professores indígenas devem respeitar e incentivar novas práticas de atuação profissional que possibilitem a esses professores atender aos anseios de suas comunidades, levando em consideração os novos parâmetros e consensos da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2002). Nessa perspectiva, posso afirmar que o curso do Magistério Indígena Tamí'kan atendeu a esse princípio.

Assim, diante desse período de formação e das disciplinas

que foram ofertadas, aprendi muito, e com esses conhecimentos acredito que poderei melhorar a minha prática docente. Nesse sentido, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002, p. 34-35) defendem que os cursos de formação de professores indígenas promovam,

[...] o desenvolvimento de capacidades intelectuais, éticas, afetivas, procedimentais de forma que cumpram as funções sociais intrínsecas ao papel e à atuação dos professores indígenas, conforme já definidas na seção anterior, assim como aquelas funções específicas e contextuais que lhe conferem suas comunidades. Procedendo desse modo, a diversidade cultural e a flexibilidade curricular, previstas na legislação nacional, transformam-se em prática pedagógica e política.

Assim, consegui concluir todas as etapas do curso de Magistério Indígena Tamí'kan. Considero que foi um curso que contribuiu muito para minha formação profissional, como também para meu crescimento pessoal. Ressalto que foram muitas as dificuldades, mas consegui vencer mais essa etapa de estudos, que, com certeza está apenas iniciando. Sem dúvida, outras etapas virão para fortalecer e agregar mais conhecimentos para minha formação.

Considerações finais

A construção desse relato autobiográfico me fez lembrar a história da minha vida, evocando memórias e lembranças de momentos e eventos que a marcaram. Assim, gostaria de enfatizar aqui que a escrita desse trabalho não foi apenas meros relatos desses momentos, mas um processo de ressignificação e análise dessas experiências que constroem a nossa identidade ao longo da vida.

Por ter me deslocado da República Cooperativista Guiana, ser indígena falante da língua materna sem o mínimo de conhecimento da língua portuguesa, tive muitas dificuldades aqui no Brasil. Foi uma vida muito sofrida, com muitas privações materiais e de muito trabalho duro, até conseguir me estabelecer definitivamente na comunidade onde resido atualmente com minha família.

Esse olhar mais apurado e cuidadoso sobre as minhas próprias experiências me permitiu constatar o quanto é desafiadora nossa realidade (dos povos e dos professores indígenas), carregada de dificuldades, obstáculos e muita luta; mas também de muitas conquistas, aprendizados e crescimento pessoal e profissional.

Assim, diante das minhas experiências de vida, posso afirmar que os estudos me possibilitaram novas oportunidades. Por isso,

valorizo muito todo o meu processo de escolarização e de formação profissional, o qual desenvolvi com muita dedicação e responsabilidade.

Gostaria de enfatizar especialmente as lutas do meu povo, dos grandes líderes indígenas do passado e do presente que, com coragem e determinação, buscaram e buscam nossos direitos. Por isso, tivemos a oportunidade de participar de mais uma etapa de estudos de formação profissional. Sendo assim, o Curso de Magistério Indígena Tamí'kan foi muito valioso para mim.

Em cada etapa do curso do Magistério Indígena Tamí'kan foram várias as disciplinas estudadas, que trouxeram novos conhecimentos e saberes que muito contribuíram para minha aprendizagem e formação de professor indígena. Com certeza utilizarei esses conhecimentos e saberes sabiamente na minha escola para que, de fato, se possa colocar em curso a Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bi/multilingue.

Após essa jornada, pretendo dar continuidade à trilha de conhecimentos em busca de um nível superior, dando seguimento à minha formação acadêmica profissional, na certeza de que não há limites para aprender.

Referências

ALVES, Raimundo Nonato Brabo. Características da agricultura indígena e sua influência na produção familiar da Amazônia! Belém: EMBRAPA Amazônia Oriental, 2001.

BARREYRO, Gladys Beatriz. O “Programa Alfabetização Solidária”: terceirização no contexto da Reforma do Estado. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 175-191, set./dez. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n38/12.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Referenciais para a formação de professores indígenas. Brasília: 2002.

BRASIL. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao>. Acesso em 28 jan. 2019.

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2006.

MELO, Luciana Marinho de. Fluxos Culturais e os Povos da Cidade: entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Rio de Janeiro. Disponível em: <portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 25 ago. 2018.

MOORE, Denny; GABAS JÚNIOR, Nilson. O futuro das línguas indígenas brasileiras. In: FORLINE, Louis Carlos; MURRIETA, Rui Sergio Sereni; VIEIRA, Ima Célia Gumarães (orgs). Amazônia: além dos 500 anos. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2005.

SILVA, Tanilson Enedino da. Avanços e conquistas da educação indígena na EJA no litoral de Rio Tinto - Paraíba. Revista TC BRASIL, João Pessoa, v. 1, n. 3, p. 29-40, dez. 2017. Disponível em <http://revistatcbrasil.com.br/wp-content/uploads/2018/01/1303.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

SOUZA, Denise Almeida de; RAMOS, Francisca Mesquita. Ser índio urbano sem perder a identidade. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes de (org.). Projeto Kuwai Kîrî: a experiência amazônica dos índios urbanos de Boa Vista – Roraima. Boa Vista: Editora de UFRR, 2010.

RORAIMA. Magistério Indígena Tamî'kan. Governo do Estado de Roraima, Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos, Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima, Gerência de Formação Indígena. Boa Vista, 2017.

Notas

134 Egresso do Curso de Magistério Indígena Tamî'kan e professor da Escola Estadual Indígena Inácio Mandulão, na comunidade indígena Aningal no município de Amajari.

135 Graduada em Pedagogia; Especialista em Gestão do Ensino Superior e Pedagogia Escolar; Mestre em Ensino de Ciências e Matemática; Professora formadora do Centro de Formação de Profissionais de Educação de Roraima- CEFORR; Professora da Universidade Estadual de Roraima.

136 Magistério Profissionalizante de nível médio que habilita professores indígenas para atuarem na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

137 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

138 Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

139 Denominamos de “roça ao plantio da maniva (mandioca) e de outros tubérculos como a macaxeira, o cará, a batata-doce, o tajá e outros” (ALVES, 2001, p. 8).

140 O programa Alfabetização Solidária era voltado para a alfabetização de jovens e adultos, e foi implementado a partir da década de 90 pelo Governo Federal em parceria com empresas, municípios e universidades. O tempo de duração do curso era de seis meses (BARREYRO, 2010).

141 Disciplina que é obrigatória no currículo das escolas indígenas. Essa disciplina tem a mesma carga horária que a disciplina de Língua Portuguesa.

142 A turma A (Médio) foi composta pelos cursistas que não possuíam o Ensino Médio. Essa modalidade foi desenvolvida em 8 etapas, sendo constituída pelo Ensino Médio Regular e a parte profissionalizante.

143 As turmas A, B, C e D (Profissional) foi composta pelos cursistas que já possuíam o Ensino Médio, sendo ofertado a eles apenas a parte profissionalizante. Essa modalidade foi desenvolvida em 4 etapas.

12. A língua portuguesa como desafio da aprendizagem e diálogo intercultural: Memórias de um professor WaiWai.



*Cleiton Tamarukuku Wai Wai¹⁴⁴
Monique Mirella Cezário D'Ávila¹⁴⁵*

12.1 Muito prazer, eu sou o Cleiton WaiWai

Meu nome é **Cleiton Tamarukuku WaiWai**, tenho 27 anos de idade, nasci em 18 de julho de 1991 no município de São João da Baliza, região sul do Estado de Roraima. Sou indígena da etnia WaiWai, falante da Língua Materna¹⁴⁶, falo e compreendo pouco o Português. Os meus avós são falantes da Língua Materna e não compreendem o Português. Sou casado, tenho uma filha chamada Ruth Tamarukuku WaiWai, de 2 anos de idade. Sou filho de José Pereira França e de Tereza Tamarukuku WaiWai. Meus avós paternos são Wixõ Wai Wai e Mamêno Wai Wai e avós maternos Minkô WaiWai e Euká WaiWai.

Atualmente moro na comunidade indígena Catual, Região WaiWai Trombetas Mapuera, localizado no Município de Caroebe, Sul do Estado de Roraima. A distância da comunidade fica a aproximadamente 450 km da cidade de Boa Vista. É um espaço com florestas, rios pequenos e ilhas. A comunidade é composta, em sua maioria, de casas feitas de madeiras com telhas, mas também ainda existem casas com o telhado coberto de palhas.

Possui também uma escola estadual que oferta do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental. A comunidade não tem rede de energia elétrica, funcionando apenas através de motor de luz movido a óleo diesel. Tem um poço artesiano que abastece com água encanada as nossas casas e foi feito pela Secretaria de Saúde Indígena - SESAI. Temos um posto de saúde na comunidade e um Agente Indígena de Saneamento - AISAN.

Resido na comunidade há algum tempo. É um lugar tranquilo no qual gosto de morar. Vivemos da agricultura familiar, pescamos muito, temos pouca caça e fazemos muito artesanato. A minha convivência familiar é tranquila e com união, vivemos com saúde, paz e alegria na comunidade Catual.

12.2 Trajetórias e reflexões: Recordações da minha vida estudantil

O memorial proporciona uma escrita de caráter científico, na qual o autor delinea o seu percurso profissional de maneira

reflexiva e crítica (CARRILLO, 1997). Corroborando com o pensamento de Carrillo, começo meu artigo apresentando a comunidade em que vivo e os relatos da minha trajetória de vida estudantil e profissional.

O memorial de formação é como um “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si” (PASSEGGI, 2010, p.1).

No período de 2001 a 2003 iniciei meus estudos na Escola Estadual Indígena Wai Wai, com sete anos na 1ª série do Ensino Fundamental. Meu primeiro professor, da etnia Wapixana, foi o melhor professor de Língua Portuguesa que tive, e com ele aprendi a pintar, cantar e a ler as vogais.

Na 2ª série do Ensino Fundamental, a disciplina que mais me identifiquei foi Matemática e com ela aprendi a contar os Números Naturais. Continuei estudando, fui transferido para a Escola Estadual Novo Jatapu, no Município de Caroebe, e lá iniciei a 3ª série do Ensino Fundamental. Com isso, comecei a conhecer novas palavras em português e, como não compreendia nada, foi um ano muito difícil para mim.

Em 2004 os meus pais me matricularam na Escola Estadual Vidal da Penha Ferreira. Sofri muito por falta de acesso; a distância de casa para a escola era de 18 km; às vezes não tínhamos transporte escolar, devido às chuvas de inverno e a estrada ter muita lama. Então, eu ia para a escola a pé ou de bicicleta; mesmo assim, tinha muita vontade de estudar e enfrentava as dificuldades que surgiam na minha trajetória estudantil.

Neste período, tive pouco aproveitamento; as aulas eram muito rápidas, não conseguia aprender e finalizei este período concluindo o meu Ensino Fundamental.

O ensino está diretamente relacionado à aprendizagem; o professor ensina se os alunos aprendem. Só aprendemos o que não sabemos, e isso é um desafio constante para o professor, que deve estar atento para perceber o que seus alunos não sabem, não compreendem, e, ao mesmo tempo articular com o que os alunos sabem, favorecendo a significação da aprendizagem tanto individualmente, como socialmente (ROMANOWSKI, 2007, p. 17 e 18).

No período de 2010 a 2012 mudamos para a vila Entre Rios, no Município de Caroebe, e iniciei o Ensino Médio na Escola Estadual Vidal da Penha Ferreira, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA. Tive dificuldade em falar o Português; e nas explicações

dos seminários de Geografia a professora era muito rígida e eu me atrapalhava na apresentação dos trabalhos.

Mesmo assim, me esforcei, chorei em outros momentos, mas desejava um futuro melhor para mim e minha família. Nas matérias que estudei não aprendia muito bem os conteúdos ministrados e não achava correta a forma como eu era ensinado. Conforme Melo e Urbantz (2008, p. 135) “Para que isso ocorra é importante que o professor esteja preparado para proporcionar meios efetivos de transmissão e apropriação dos conhecimentos, outros mecanismos de formação que visem à humanização dos alunos”.

Dentro deste período, lutei contra o sentimento de desistência. Foi então que me esforcei, pois queria concluir os meus estudos. Com o passar dos dias, os assuntos das matérias eram mais difíceis e cheguei a pensar em desistir de assistir às aulas.

Durante a minha trajetória escolar no Ensino Médio trabalhava roçando pasto para me sustentar e, à noite, estudava até as vinte e três horas, chegando em casa extremamente cansado. Por esse motivo, nunca pensei em abandonar a minha carreira de estudante indígena, olhando sempre para a frente e nunca me colocando para trás.

Mesmo assim, eu continuei morando em uma casa alugada. Enfrentei as dificuldades diárias para me sustentar, lutei pelos meus estudos e busquei a melhor oportunidade para minha vida, que era a estudantil, pois precisava ter bons objetivos e um deles era falar a Língua Portuguesa.

A Língua Portuguesa também é tratada, para além de língua de defesa dos direitos indígenas, como língua das oportunidades por ser capaz de oferecer melhoria de vida, “é a língua que proporciona melhores empregos na cidade e acesso a faculdades” (GUAJAJARA, 2010).

A minha trajetória de vida foi sofrida, pois estava estudando fora da comunidade indígena. Às vezes, eu buscava ajuda de uma professora conhecida que me ajudava em relação a algumas dúvidas que tinha com as palavras difíceis em português.

[...] A Língua Portuguesa é vista como importante na comunicação entre indígenas e não indígenas, como instrumento para se obter direitos, por isso é tida como a língua das possibilidades, através dela os indígenas podem lutar por seus direitos, compreender documentos que falam sobre a população indígena, entre outros que só estão disponíveis em Língua Portuguesa (BAPTISTA, s.d. texto digital).

Quando eu chegava na sala de aula, me apresentava na

Língua Materna, pois não sabia falar bem o Português. Todos os alunos me olhavam de forma diferente e eu ficava extremamente envergonhado. Mesmo assim eu continuei estudando e fui adquirindo mais conhecimentos e experiências. Para Santos (2012), “[...] linguagem, produção de sentido, contexto, comportamento social são indissociáveis”; portanto, ao assinalar que a linguagem permeia as relações entre indígenas e não indígenas, sendo, de fato, parte essencial para que essa comunicação aconteça de forma satisfatória, não limitou a minha representatividade de uma língua ou de outra.

Se a Língua Portuguesa tem importância para as sociedades indígenas, não podemos deixar de mencionar que um contexto importante de seu uso, é auxiliar as sociedades indígenas a não estarem subordinadas aos não indígenas, é fazer com que possam decidir por si (BAPTISTA, s.d. texto digital).

No ano 2013 iniciei o terceiro ano do Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Não era nada fácil estudar Química e era difícil de entender o assunto.

A partir de então, depois de muito esforço, melhorei o meu processo de alfabetização na Língua Portuguesa, relacionando os elementos da tabela periódica com suas respectivas siglas; relacionava também através de desenhos. Neste tempo, comecei a realizar leituras de textos em Português e depois tentava traduzir para a Língua WaiWai.

Através deste método de aprendizagem comecei a tirar boas notas nas provas e melhorei nas apresentações dos seminários. A única coisa que eu ainda não conseguia fazer era escrever e interpretar textos. Nesse período, devido à minha preocupação em não está compreendendo o ensino e aprendendo a matéria, eu descobri outra forma de estudar; e foi a partir daí que comecei a entender o que o professor ensinava, e os significados das palavras que ele falava.

Ainda no decorrer deste ano, os assuntos das demais disciplinas continuaram sendo muito difíceis. Continuei a ter notas baixas nas demais matérias e tive que melhorar, especificamente, nas avaliações de Ciências. O professor desta disciplina era muito rígido e me escolhia para fazer as apresentações de assuntos da aula para a turma, o que, às vezes, me deixava extremamente envergonhado e querendo recusar o pedido em outras vezes; mas, mesmo assim, eu vencia o medo e ia apresentar a parte que me cabia do seminário. Nas aulas dele, sempre tinha dificuldades, mas aprendi várias coisas sobre corpo humano e no final foi tudo muito divertido.

E assim, a minha trajetória estudantil foi muito longa e cansativa, mas consegui concluir com êxito o 3º ano do Ensino Médio e participei da formatura junto com a minha turma.

12.3 Início da minha trajetória como professor indígena WaiWai

No ano 2014 fui indicado pelo tuxaua da comunidade para participar do processo seletivo indígena lançado pela SEED/RR. Havia apenas uma vaga para minha localidade, mas com muito esforço consegui ser classificado e iniciei minha carreira como professor indígena.

Os profissionais que atuarão nas escolas indígenas devem pertencer, prioritariamente, às etnias envolvidas no processo escolar. Essa é uma tendência crescente em todo o Brasil. Regularizar a situação desses profissionais é uma urgência (BRASIL, 2005, p. 54).

Naquela época, não tinha a menor noção de como era ministrar aula, não possuía experiência, não sabia falar sequer o Português correto e nenhuma formação em docência, apenas a conclusão do Ensino Médio.

O lugar onde eu atuava era a comunidade Catual, localizada no município de Caroebe. Nesta escola, eu trabalhava com turmas multisseriadas e sem estrutura. Tive bastante dificuldade em elaborar meu planejamento de aula, mas seguindo a minha concepção e com tranquilidade fui ensinando de forma simples, testando alguns métodos de ensino, errando em outros, aperfeiçoando o que dava certo. Ensinava as aulas em Português e depois traduzia para o WaiWai; e assim consegui socializar meus conhecimentos para os alunos, e durante este ano foi uma experiência muito boa.

Neste período, ensinei e aprendi bastante. Tinha facilidade em ensinar e a praticar novos conhecimentos na sala de aula. E dia após dia eu aprendia junto com eles, ensinava novas palavras em Português e passei a ministrar aulas dinâmicas, pois trabalhar com turmas diferentes era relativamente fácil.

Como eu sempre fui preocupado com a aprendizagem dos meus alunos, tentava explicar o assunto da melhor forma possível, pois eles eram falantes da Língua Materna e tinham vontade de aprender o Português, apesar de acharem uma língua muito difícil de se compreender.

Continuei trabalhando na escola. Busquei ajuda e sanei algumas dúvidas com minha coordenadora regional, que me

orientou na elaboração de um plano de aula. Essas aulas eram de alfabetização em Língua Portuguesa e meu objetivo era preparar os meus alunos para escrever e falar as palavras corretas em Português nos trabalhos escolares.

Com o decorrer do tempo e do aumento da minha experiência, eu passei a me considerar um professor profissional; mas, mesmo assim, sentia que faltava algo, uma formação específica. E, mesmo assim, com o pouco conhecimento que possuía, procurei estudar para melhorar meu desempenho dentro da sala de aula: novas ideias e metodologias de ensino, os assuntos eram elaborados seguindo o planejamento e passei a usar dinâmicas para complementar as aulas. Por muitas vezes, eu improvisava porque a escola não tinha uma boa infraestrutura nem havia livros didáticos atualizados.

Acabado o contrato, houve novamente o processo seletivo, onde me inscrevi e foi neste período que voltei para a comunidade em que trabalhava. Foi neste mesmo ano que eu fui chamado para realizar a minha inscrição no Curso Magistério Profissionalizante Tamí'kan no CEFORR. Fui classificado, e então comecei a estudar em Boa Vista, no mês de março de 2017. O Curso Magistério Profissionalizante Tamí'Kan foi uma experiência maravilhosa e um grande aprendizado para minha vida profissional.

A primeira etapa do curso foi bastante proveitosa, conheci palavras novas em português, tive dificuldade em compreender outras por não saber falar bem a língua portuguesa. Quando finalizou a primeira etapa, voltei para minha comunidade Catual com bastante conhecimento para repassar aos meus alunos; e, assim, eu melhorei bastante a forma de lecionar, pois este curso me capacitou e me deu entendimento para melhorar as práticas de ensino.

Passei três meses na comunidade e retornei para iniciar a 2ª etapa do curso, onde aprendi como elaborar um planejamento de aula utilizando diferentes metodologias, e uma delas foi a dinâmica. Voltei mais capacitado para a comunidade Catual, com mais objetivos em mente, com uma nova forma de ensinar e com um novo olhar pedagógico para finalizar minhas aulas na escola, que estavam suspensas. Esta etapa foi bem corrida, mas ao mesmo tempo proveitosa.

Durante essa etapa, aprendi muito e, principalmente, como ser um professor capacitado para ministrar aula. Retornei à sala de aula na minha comunidade.

12.4 O curso magistério Tamî'kan e sua importância para a minha formação docente

No dia 6 de março de 2017 houve a abertura oficial do Curso Magistério Profissionalizante Indígena Tamî'kan. A solenidade foi iniciada com as apresentações culturais dos povos presentes.

O Tamî'Kan é uma curso de formação inicial em nível Magistério Indígena, tendo como foco professores indígenas que atuam ou atuarão na educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas localizadas em terras indígenas, tendo como princípios a política da Educação Escolar Indígenas e os princípios da Educação Escolar, baseando nas demandas locais: respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem; valorização da Língua Materna; e o diálogo intercultural (VIANA, 2017, p. 45).

Após a apresentação cultural, fomos direcionados para as turmas e, em seguida, iniciou com a disciplina de Antropologia, onde adquiri novos conhecimentos e senti dificuldades em entender algumas palavras em português, mas consegui aprender um pouco sobre o tema.

Outro momento do curso em que eu me identifiquei foi com a temática abordada “*Quem sou eu?*”, onde foram trabalhados assuntos como: identidade, cultura e preconceito; temas que gostei muito. Na disciplina Metodologia de Pesquisa e a Etnopesquisa, os temas que foram ensinados tiveram como objetivo nos ensinar a planejar, escrever e desenvolver os trabalhos de pesquisa acadêmica. As aulas eram sempre objetivas e, com isso, aprendi a definir um trabalho de pesquisa. Estudei também vários outros tipos de conhecimentos, como o empírico e o teológico. Em cada assunto que nos era ensinado, eu conseguia ampliar a minha visão.

Na disciplina Didática e Escolarização Indígena foi aplicada uma dinâmica interessante que nos estimulou a falar um pouco mais sobre a nossa vida onde morávamos. Aprendi também como elaborar um planejamento didático. Nessa disciplina, o que eu mais gostei foi a forma como as aulas foram desenvolvidas, o que me fez perceber o quanto precisaria melhorar meu planejamento das aulas ministradas.

Em Fundamentos da Filosofia e Sociologia da Educação eu estava com muita expectativa e curiosidade em saber o que nos seria ensinado. Foi nesta disciplina que comecei a compreender o contexto em que se desenvolviam os fatos históricos do nosso país.

Na disciplina História da Educação e Educação Escolar Indígena as aulas perpassaram pelo contexto histórico e também

formação de professores, que nos ensinou e preparou para ser um bom educador indígena.

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

Com os estudos sobre Fundamentos e Metodologias da Educação Infantil aprendi os fundamentos da primeira infância. Eu, como professor de crianças, logo me identifiquei e aprendi sobre a diferenciação entre as fases da infância e também como ministrar aula para educação infantil. Essa disciplina nos ensinou a elaborar o quadro comparativo das principais teorias que embasam a educação infantil, as etapas do planejamento de ensino, planos de aula e como adequar a didática das aulas para os alunos com faixa etária de 4 a 6 anos.

Nos estudos sobre Gestão da Educação Escolar Indígena foram abordadas a concepção da administração escolar. Nela, estudei gestão escolar, o perfil do aluno, o papel do professor, como educar os alunos, como desenvolver o trabalho pedagógico, como tratar de assuntos inerentes à vida escolar do aluno com os pais e com a comunidade, a elaborar um plano de aula, o conceito e como elaborar um projeto de pesquisa. Esta disciplina foi muito proveitosa, superou minhas expectativas em tudo.

Em Didática e Etnopesquisa na Língua Portuguesa os professores nos pediram que pesquisássemos sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nos ensinaram sobre os componentes de um plano de aula e assistimos a um filme: “As Raízes do Brasil”.

Já em Fundamentos e Metodologias de Alfabetização no Ensino da Língua Indígena aprendi sobre o letramento, numeração, analfabetismo e como esses processos ocorrem na alfabetização. Foi ensinado também sobre a fase pré-silábica, ambiente alfabetizado e componentes curriculares.

Em Didática e Etnopesquisa no Ensino de Ciência da Natureza aprendemos por meio de seminários, apresentações de vídeos e dinâmicas em sala de aula.

Na Disciplina Planejamento Educacional vimos as definições, funções, características e estrutura do planejamento de aula.

Na Disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino estudei

algumas leis e a organização da educação nacional. Nesta disciplina, a professora ministrante iniciou a elaboração do meu memorial, a partir do capítulo I e levei para a correção. Lembro-me das dificuldades que tive em relação à escrita, uma vez que o Português não era a minha Língua-Mãe.

Na disciplina Introdução à Linguística eu estudei a gramática e as dicotomias, e foi aí que conheci a Linguística Teórica e sobre Platão e Aristóteles. Na Disciplina Etnomatemática aprendi como planejar uma aula de Matemática utilizando parâmetros para alunos de 4 a 6 anos de idade do Ensino Fundamental.

Em agosto de 2018 continuamos com a 4ª etapa do curso Tamî'Kan. Iniciou com a disciplina Educação de Jovens e Adultos - EJA. Os professores pediram aos cursistas que redigissem um texto sobre o assunto que foi lido no primeiro dia de aula e depois explicassem aquilo que nós entendemos. Falaram também da modalidade de Ensino Fundamental, sobre o funcionamento da EJA. A professora nos explicou um pouco sobre o Plano Nacional de Educação - PNE.

Na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso - TCC aprendi como elaborar o TCC, a embasar o trabalho acadêmico utilizando as referências, aspectos éticos da pesquisa científica, suas características, a estrutura de elaboração de um relatório. Foi nesse momento que comecei a escrever meu memorial em português. Na disciplina Estágio II e III, com a temática: "O que é ensinar e como ensinar" eu aprendi novos conhecimentos e experiências importantes de como lecionar, minha postura em sala de aula.

Em seguida, na disciplina Estágio Supervisionado III aprendemos como utilizar as dinâmicas em grupo para realizar as apresentações pessoais. Após cada apresentação, a professora nos pediu para falar sobre os nossos trabalhos e o que fazíamos anteriormente nas nossas comunidades. Nos ensinou como fazer plano de curso, tornando esta disciplina muito mais proveitosa.

Nas aulas da disciplina Metodologia da Educação Especial fizemos apresentações individualmente e, em seguida, a professora falou-nos sobre a Idade Média, sobre o Cristianismo e as transformações políticas. Pediu-nos para lermos e falarmos sobre o texto de Educação Especial e sua importância.

Após as aulas, tive orientações sobre a redação do meu memorial. Verifiquei que mesmo sendo difícil de fazer, a orientadora tornou tudo mais tranquilo de compreender. Na reta final do curso,

foram dias cansativos, mas muito ricos em conhecimento.

Considerações finais

O presente relato das minhas memórias mostrou a construção da minha percepção individual em não considerar apenas as minhas características enquanto aluno e docente WaiWai, mas a atenção dada para o meu desenvolvimento como um todo, pois passeia ocupar espaços fora da comunidade (escolas não indígenas) e representando toda uma gama de conhecimentos, o que viabilizou o desenvolvimento da minha aprendizagem e do diálogo intercultural. Com efeito, verifiquei que o ensino e o uso da Língua Portuguesa dentro da escola indígena têm suas razões e não ocorre de qualquer forma.

Não trouxe aqui situações conclusivas sobre concepções e/ou apropriações indígenas concernentes à linguagem, mas busquei traçar um pensamento intercultural tendo como base as línguas WaiWai e Portuguesa, refletindo sobre as práticas educativas que recebi “na escola não indígena” e na “escola indígena”. Quando abordei a metodologia utilizada na formação continuada para nós docentes, tornou-se fundamental a reflexão sobre como as concepções indígenas a respeito da linguagem têm feito parte da nossa formação, o que ainda é insuficiente.

Nós, enquanto povos indígenas, temos também conquistado nosso espaço não só na educação básica, mas também nas universidades brasileiras, o que ampliou a necessidade de cursos de formação específicos para que possamos trabalhar essa perspectiva nas escolas indígenas em nossas comunidades. Essa implementação pode contribuir com a construção de novos paradigmas para a formação de docentes indígenas e a melhoria da educação escolar indígena.

Nesse sentido, notei ser possível assegurar a prática docente na Língua WaiWai e sua manifestação linguística, dando-me mais autonomia em sala de aula, sobretudo no entendimento de que pode existir o ensino com a Língua Portuguesa sem abrir mão das tradições da minha comunidade.

Com base no que foi relatado aqui, concluo que a aprendizagem de fato não é possível sem cultivar o campo do sujeito, respeitar as suas raízes, a cultura na qual ele está inscrito. Por isso devo pensar a educação em termos interculturais, numa perspectiva que considere todas as dimensões do ser humano.

Entendo a língua como um fenômeno de constituição de sentimentos, ideias, percepções, emoções, que contribuem para a construção da nossa linguagem, sendo constantemente influenciada pelo meio social e, por isso, a necessidade da comunicação fez-se intrínseca a nós seres humanos.

Sendo assim, é de suma importância que nós, enquanto comunidade indígena, mantenhamos a nossa linguagem como fator especial da nossa cultura, mas também que se vivencie a Língua Portuguesa na escola e/ou fora dela, pois fazendo parte da comunidade linguística portuguesa poderemos ocupar os espaços aos quais também temos direito. Ou seja, a população indígena está no mundo globalizado, vivendo com uma sociedade não indígena. Por isso, precisamos da Língua Portuguesa, pois sem ela não haveria diálogo para defendermos o que quer que seja de nosso interesse indígena.

Referências

- BAPTISTA, C. C. Língua Portuguesa e Língua Kaingang: reflexões Sobre o Trabalho Docente Indígena.V. 1, N.1, pp 07. Disponível em: www.educere.br/uc.com.br. Acessado em 28 de fevereiro de 2019.
- CARRILHO, M. F. P. et al. (1997). Diretrizes para a Elaboração do Memorial de Formação. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN.
- GUAJAJARA, J. P. G. A Importância da Língua portuguesa na comunidade indígena. 2010. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – UFG, Goiânia, 2010. Disponível em:<www.sbpcnet.org.br>. Acessado em 24 de março de 2019
- LUCKESI, C. C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELO, A. de. URBANETZ, S. T. Fundamentos de Didática. IBPEX, Curitiba, 2008.
- PASSEGGI, M. da C. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM. 2010.
- PASSEGGI, M. da C. (2006). A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: Souza, E. C.; Abrahão, Maria H. M. B. (Org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPURS; Salvador: EDUNEB.
- ROMANOWSKI, J. P. Formação de profissionalização docente. Ed. IBPEX, Curitiba, 2008.
- SANTOS, M. A. dos. Falas docentes: representações acerca da cultura e da

negritude. *Leitura. Teoria & Prática*, v. 30, 2012.

VIANA, R. S. da. *Narrativas do Formador de Professores Indígenas em Roraima*. Roraima, Boa Vista, 2017.

Notas

144 Professor Indígena da Etnia WaiWai, com formação no Magistério Tami'Kan. Mora atualmente na Comunidade indígena Catual, Região WaiWai Trompetas Mapuera localizada no Município de Caroebe. Falante da Língua Materna.

145 Administradora; Especialista em Educação na Cultura Digital pela Universidade Federal de Roraima-UFRR; Gerente de Projetos Pedagógicos no Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima-CEFRR.

146 Língua Materna Indígena WaiWai.

13. Memórias de um novo caminhar profissional.



Edson Wai Wai¹⁴⁷

Maria Goreth Brilhante Gomes¹⁴⁸

13.1 Introdução

O presente artigo aborda a trajetória de formação de um professor leigo de Língua Materna WaiWai em forma narrativa, tendo como objetivo mostrar a importância do caminhar em busca de conhecimentos por se sentir incomodado e angustiado pela necessidade do saber fazer pedagógico que encontra no curso Magistério Tamî'kan, tendo como objetivo principal transformar estes conhecimentos em Língua Materna, ressignificar seu planejamento para a melhoria da sua prática pedagógica, tornando as aulas mais ricas e prazerosas, sempre respeitando e preservando a Língua Materna WaiWai, tendo em vista o compromisso com a educação das crianças do povo WaiWai.

Ter participado do Magistério Tamî'kan foi de grande importância para sua vida pessoal e profissional, mesmo com dificuldades por não dominar completamente a língua portuguesa, mas como teve professores excelentes e colegas que dominavam o português e sempre prontos a ajudar renascia uma força interior para continuar estudando.

A seguir, descrevo os aprendizados e dificuldades em cada tópico: Vida de Estudante Indígena, Luta dos Povos Indígenas, Tornando-se Professor Indígena e a Formação no Magistério Tamî'kan.

13.2 Minha vida de estudante indígena

Iniciei meus estudos na Escola Indígena WaiWai de 1ª a 4ª série, com várias crianças da minha comunidade; entre elas, seis irmãos e três irmãs; não sabia ler e escrever, tinha muita dificuldade de aprender e não conseguia compreender a explicação do meu professor; mas, mesmo assim, não desisti, pois tinha muita vontade de vencer. Eu brincava muito na sala de aula com meus colegas; o meu professor também gostava de brincar com os alunos, tanto que ele teve que confeccionar alguns materiais. A aula sempre iniciava com música e eu gostava. Quando iniciava a aula, meu professor sempre dizia: Edson, canta a música da borboleta para começar a nossa aula! Eu começava e todos os meus colegas cantavam juntos, tornando a aula mais feliz.

De acordo com Loureiro (2003):

Para que o ensino de música chegue a ser um veículo de conhecimento e contribua para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessária ter como base uma idéia clara, completa, que viabilize ações conectadas a vida real (LOUREIRO, 2003, p.102-103).

Trabalhar a ludicidade em sala é estimular as crianças a aprenderem os conteúdos de forma mais prazerosa, pois quando cantamos uma música no início da aula percebemos a alegria e esperteza das mesmas ao assimilarem o conteúdo trabalhado.

Reprovei na 3ª série duas vezes. Tinha muita dificuldade de falar a língua portuguesa, por isso eu não entendia a explicação dos meus professores. Sempre que me perguntavam eu respondia que tinha entendido, mas na verdade não entendia, pois falar que não tinha entendido era muito difícil; diante das dificuldades, fiquei reprovado também na 4ª série, pois tinha muita dificuldade em Matemática e o fato de não compreender a matéria, acabava conversando muito na sala de aula; e isso ocorreu até os meus dez anos de idade; mas meus pais não deixaram eu parar de estudar.

Rovira (2004) preleciona que: “[...] o fracasso escolar é um fato social sistêmico, que se produz de acordo com uma causalidade complexa [...] As situações social, familiar e escolar, por meio de seus múltiplos parâmetros, atuam entrelaçando-se e provocando o surgimento do fracasso escolar” (ROVIRA, 2004, p. 84).

Assim, poderíamos destacar que o fracasso escolar é fruto de uma rede complexa que envolve as políticas públicas, o conceito de educação que os governantes possuem e, principalmente, a relação: professor–aluno–família.

No ano de 2011 continuei meus estudos, onde consegui concluir o Ensino Fundamental, e no ano de 2012 comecei a estudar novamente na Escola Estadual Indígena Maracá na nossa comunidade de Jatapuzinho. Mas, como queria estudar em uma escola grande, pedi ao meu professor a transferência para estudar em outra escola; queria a escola do branco para assim falar melhor a língua do branco (Português). Era assim que pensava quando fui estudar na escola diferenciada do branco.

No ano de 2013 me matriculei na Escola Henrique Dias, no município de São João da Baliza, localizado no Sul do estado de Roraima. Durante um ano estudei na Educação de Jovens e Adultos (EJA); gostei muito, conheci meus colegas, fiz amigos e os

professores sempre dispostos a nos ensinar; neste período, já cursando o 3º ano do Ensino Médio, às vezes tinha dificuldades de entender a língua portuguesa e, com isso, não conseguia compreender determinadas explicações do professor. Muitas vezes não tinha coragem de perguntar ao professor, tinha vergonha das minhas colegas e me vinha na cabeça: será que estou respondendo certo ou errado? Assim foi minha vida de estudante no 3º ano do Ensino Médio; porém, mesmo com as dificuldades encontradas, consegui concluir o Ensino Médio em 2013 no município de São João da Baliza, aos 18 anos de idade.

Hoje, apesar da idade (26 anos), percebo que não posso parar; preciso adquirir novas metodologias para melhorar minhas aulas, e assim repassar aos meus alunos, pois ser professor é estar sempre em formação, se aperfeiçoando para estimular seus alunos a aprender.

Segundo Farias (2009):

A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, e reclama ações complexas não lineares. Nesse sentido trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento reflexão, experimentação e interação que fomenta a mudança (FARIAS, 2009, p.77).

Neste processo de formação, é muito importante para nós, indígenas, que nunca tenhamos medo de buscar novos conhecimentos que fazem parte na nossa formação pessoal e profissional, que nos proporcionará a busca pelo conhecimento.

Ao terminar o ensino médio e retornar à minha comunidade Jatapuzinho da etnia WaiWai, senti a necessidade de contribuir com o meu povo por meio da educação escolar indígena.

Por este motivo, meus pais conversaram com o Tuxaua para que eu pudesse alfabetizar as crianças da nossa comunidade na língua materna WaiWai, o qual precisa passar por alguns testes na comunidade (entrevistas, compromisso e ser da própria comunidade). Assim, pude participar do processo seletivo da Secretaria de Educação da Rede Estadual. Após os trâmites, fui aprovado e iniciei a ministrar aulas para as crianças na alfabetização e séries iniciais em Língua Materna na Escola Estadual Indígena Wai Wai, na própria comunidade Jatapuzinho durante dois anos. Sentia muita necessidade de novos conhecimentos no que tange à continuidade dos meus estudos, pois não tinha magistério e precisava saber mais para ajudar os alunos, pois precisava ser de

fato Professor. Foi quando outro professor amigo meu me informou sobre o Magistério Tamî'kan¹⁴⁹, que imediatamente me interessei, pois não poderia perder essa oportunidade de realizar o meu sonho, enriquecer meus conhecimentos e melhorar minha contribuição com a escolarização do povo indígena WaiWai.

Em 2014 fiz a minha inscrição para o Magistério Tamî'kan, mas infelizmente as aulas não iniciaram de imediato; ficamos aguardando durante dois anos o curso, que somente no ano de 2017 foi dada a notícia que iria realmente iniciar, o que me deixou muito feliz; era um curso que sempre quis fazer. Logo fui imediatamente conversar com o Tuxaua da minha comunidade e perguntei para ele - O senhor já escolheu o aluno para ir fazer o curso do magistério Tamî'kan? - Ele respondeu que não tinha escolhido ainda nenhum aluno da nossa comunidade, pois os mesmos ainda não haviam terminado a 8ª série ou ensino médio, que era um dos pré-requisitos que o curso exigia. Comuniquei para o mesmo que havia terminado o ensino médio e que era do meu interesse cursar o Magistério Tamî'kan; ele hesitou um pouco, me olhou bem nos meus olhos e disse para eu aguardar que posteriormente me daria umaresposta. Foram dias de ansiedade, não sabia qual era a resposta e nem o procedimento do processo de escolha do meu nome. Descobri que o nosso Tuxaua fez uma pesquisa com os outros Tuxauas de outras comunidades indígenas e que os mesmos aconselharam-no autorizar minha matrícula no Magistério Tamî'kan; foi quando ele me chamou e disse que iria mandar meu nome para ser matriculado no curso, e eu iria ter a oportunidade de adquirir novos conhecimentos, bem como, repassá-los para os alunos da nossa comunidade Maracá, respeitando e preservando a nossa Língua Materna WaiWai.

13.3 Conhecendo a luta dos povos indígenas

Assistindo às aulas do Magistério Tamî'kan aprendi com o Professor Sobral André – Magistério Macuxi, comunidade Serra da Lua Pear Renascer, região Bonfim– que ministrou aulas sobre a história e luta dos povos indígenas, que os mesmos lutaram em favor das terras para garantir seus direitos. Naquele momento histórico, os índios Macuxi e Wapichana eram maltratados pelos não índios, proibidos de falar suas línguas de origem e desprezavam as suas culturas, chegando ao ponto de serem espancados se falassem sua língua de origem. Sofreram bastante nas mãos dos invasores.

Na região do povo Macuxi houve vários movimentos para reivindicarem seus direitos e, posteriormente, a retirada dos fazendeiros que trabalhavam nas terras indígenas, sendo que a

primeira luta que conseguiram vencer foi a retirada dos fazendeiros e dos garimpeiros. Foi uma luta de muitos esforços junto às lideranças que não pararam de continuar lutando pelas terras e homologação ao longo do tempo. Ao longo dos anos, os indígenas continuaram firmes em união, o que fortaleceu a luta (derramamento de sangue, morte). Nunca desistiram de lutar pelas terras da Raposa Serra do Sol. Foi uma luta que ficou na história a conquista das terras indígenas do estado de Roraima.

Em 2005, dia 15 de abril, foi homologada a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, depois de tanta luta com derramamento de sangue e morte de algumas lideranças, que lutavam pelas suas terras que estão localizadas no extremo norte do Brasil. A Terra Indígena Raposa Serra do Sol limita-se ao Norte com a Venezuela, ao Sul com o município de Normandia, a Oeste com a Terra Indígena São Marcos e com o município de Pacaraima, ao Leste com a República Cooperativa da Guiana, apresentando aproximadamente 1.678.800km² e perímetro de 1.678 km, sendo limitada por leitos hídricos dos rios Tacutu, Maú, Miany, Surumu e por linha seca.

Em 1999 a homogeneização da Terra Indígena Raposa Serra do Sol passou a ser alvo, e hoje vivem vários povos de diferentes culturas.

Em 1948 a missão dos Padres da Consolata assumiu os trabalhos no Rio Branco. Em 1972 formou a primeira turma de professores indígenas, e em 1975 uma outra turma de professores para trabalhar nas escolas das comunidades; porém, eles não estavam trabalhando como educação escolar indígena diferenciada; tudo era na lei do Governo; não podia falar da cultura indígena nem nada do que eles possuíam.

Em 1982 começou a discussão da questão escolar indígena e em 1985 houve mais um encontro para ser discutido na visão das lideranças. Em 1986 foi realizado o I Encontro de Educadores Indígenas de Roraima, que começou com a participação de 100 professores indígenas.

Em 1987 o Conselho das Comunidades Indígenas criou uma Escola na Malacacheta, Maturuca, Surumu, Canta Galo e Raposa. Essas escolas eram chamadas de formação de lideranças indígenas. As escolas pequenas foram fechadas porque não tinham leis para trabalhar conforme a realidade dos povos. Então, criou-se uma comissão para trabalhar a legislação, que foi aprovada. Mas para isso acontecer sofreram humilhação e preconceito; tudo era em favor das escolas que estavam fechadas, e só foi aprovada porque

as lideranças faziam parte da comissão e eram falantes da língua materna. Para abrir as escolas, os professores tinham que sair das escolas grandes com o objetivo de trabalhar a Língua Materna nas escolas, pois os mesmos não eram reconhecidos pela Secretaria de Educação por motivo de não terem formação específica em Magistério. Trabalhavam como voluntários na época e eram escolhidos pela comunidade. Então, criou-se o primeiro Magistério parcelado no ano de 1998, específico para professores indígenas e encerrou em 2001. Este projeto tinha como objetivo melhorar a qualidade de Educação nas terras indígenas.

Em 2008 surgiu outro magistério e ingressaram vários professores indígenas para mais uma capacitação e terem habilitação para ensinar de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Essa situação atingiu também a região dos municípios de São Luís, Caroebe e Entre-Rios, onde fica o povo WaiWai.

A luta dos povos WaiWai também existe em toda a comunidade do Jatapuzinho, seis comunidades que ficam localizadas no município de Caroebe, a Sudeste do Estado de Roraima, onde meus pais com outras pessoas participaram da luta dos povos indígenas em busca de uma vida melhor para o nosso povo.

Relembro que foram vários movimentos pela luta do nosso povo em busca de direitos, como: a terra, a educação e a saúde. Na época eu não entendia muito bem do que se tratava, pois era muito jovem, mas com o passar dos anos comecei a perceber a real importância da luta. Cheguei a participar de algumas reuniões e assembleias dentro da própria comunidade

No ano de 2004, o Tuxaua da minha comunidade, que se preocupava muito com a educação indígena do nosso povo e queria que ela fosse ofertada às crianças e jovens que estudavam no Ensino Fundamental I e II na escola, dando continuidade aos estudos; mas, infelizmente, ao terminarem o Ensino Fundamental não tinham como fazer o Ensino Médio, pois a Escola Estadual WaiWai na comunidade só oferecia o Fundamental. Foi neste momento, através da luta dos povos indígenas WaiWai na Comunidade Jatapuzinho que o Tuxaua começou a fazer reuniões com os professores e demais membros da comunidade para lutarem pela conquista do Ensino Médio na nossa comunidade; e conseguiu, pois os pais dos alunos precisavam que seus filhos estudassem na sua própria escola (comunidade); eles não queriam que seus filhos estudassem longe da sua família, queriam seus filhos estudando

próximo de seus pais na sua própria comunidade.

Assim sendo, o Tuxaua lutou pela conquista do Ensino Médio para a Escola Indígena WaiWai da nossa comunidade, a que se esforça para ter uma educação de qualidade para o nosso povo. Toda essa luta foi por meio das lideranças, Tuxauas, pais dos alunos e professores que, juntos, lutaram e ainda lutam para a melhoria da educação dos povos WaiWai.

Portanto, para que os alunos tenham educação de qualidade (aulas boas), são necessárias condições de trabalho para os professores. Mas a luta continua até hoje para conseguir material didático, merenda e melhor estrutura física das escolas da nossa comunidade, pois isso compromete o ensinamento das crianças e jovens indígenas da Comunidade Marará. Precisamos de uma educação de qualidade. A educação escolar chegou às comunidades através dos missionários. Isso não foi diferente para os indígenas, que sofreram muito. Foi no tempo da colonização e invasão que vieram para catequizar e educar a população indígena. Essa não era a intenção deles, que vieram para acabar com a cultura, crença, tradição e principalmente a língua. Os missionários catequizavam todos na tradição não indígena. Isso tinha como objetivo a extinção da etnia indígena naquela região, e os missionários fundaram as missões, onde vários indígenas frequentaram para estudar. A missão Beneditina disputa o espaço educacional entre os índios; o ensino da Língua Portuguesa era o ideal para os alunos indígenas. Farage (1991) assim se posiciona:

A autora, com base em documentos (cartas, memoriais, diários, manuscritos), traça um perfil histórico da ocupação da área onde hoje se encontra o estado de Roraima (Brasil) e a República Cooperativa da Guiana, descrevendo as disputas travadas entre portugueses, espanhóis, holandeses e, mais tarde, ingleses em busca da conquista de um povo, de espaços sociais e de representações, num processo de ocupação, que desenhou uma fronteira, baseada em uma história que apresentava em seu contexto além da missão religiosa, o tráfico indígena, o embate com litígio de fronteiras, localizada na área de savana entre os rios Pirara e Rupununi, em torno do território do Rio Branco (FARAGE, 1991,p.197).

Uma vez que não participei da Luta dos povos indígenas, pelo fato da minha região não está inserida na região Raposa Serra do Sol, minha etnia WaiWai se sensibilizou com a luta e conquista dos povos envolvidos na região de conflito, mesmo a nossa etnia sendo muito fechada em questões de relacionamento.

Inclusive as aulas do Professor Sobral André foram de grande importância para a minha formação pessoal e profissional. Só tenho a agradecer ser concludente do Magistério Tamî'kan.

13.4 Tornando-me professor indígena e a minha formação no Magistério Tamî'kan

Terminei os meus estudos (fundamental e médio) e retornei à minha comunidade Jatapuzinho. Chegando lá, senti que teria que continuar os meus estudos, pois estudando novamente poderia adquirir mais conhecimentos e ajudaria meus alunos. Foi quando outro professor amigo me deu a informação do Magistério Indígena Tamî'kan. Me interessei e vi que não poderia perder essa oportunidade de continuar meus estudos, pois precisava enriquecer meus conhecimentos para contribuir melhor como professor indígena e assim melhorar a minha prática em sala de aula.

Em 2014 fiz a minha inscrição para o Magistério Tamî'kan, mas infelizmente as aulas não iniciaram de imediato. Ficamos aguardando durante dois anos a informação do curso Magistério Tamî'kan. Somente no ano de 2017 foi dada a notícia que iria iniciar as aulas do curso tão esperado. Fiquei muito feliz! Foi quando conversei com o Tuxaua da minha comunidade e perguntei para ele: “O senhor já escolheu o aluno para ir fazer o curso do magistério?” Ele respondeu que não tinha escolhido ainda nenhum aluno da nossa comunidade, pois os mesmos ainda não haviam terminado o Ensino Médio. Foi então que falei para ele que eu já tinha o Ensino Médio completo; então ele me disse para aguardar que me daria uma resposta.

Dessa forma, o nosso Tuxaua conversou com outros Tuxauas de outras comunidades, que aconselharam para ele autorizar a minha matrícula no Magistério Tamî'kan. Então, ele me chamou e me disse que iria mandar meu nome para cursar o Magistério indígena, onde eu teria a oportunidade de buscar novos conhecimentos e repassar para as nossas crianças da Comunidade Jatapuzinho.

Então, mais uma vez fiquei muito feliz, pois sabia que a partir daquele momento iria realizar os meus sonhos e o do meu pai de me formar como Professor Indígena para ajudar o nosso povo.

O curso de Formação Inicial Tamî'kan teve início no dia 6 de março de 2017, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR). Na abertura, tivemos palestras importantes para a nossa formação como professor indígena. Nesse caminho, relembro do meu irmão que sempre me apoiou e deu força para eu continuar meus estudos. E é no magistério que vou aperfeiçoar minha experiência como professor indígena e compreender melhor a Educação Infantil, além dos anos iniciais do

Ensino Fundamental. Tive aulas de Antropologia que me proporcionaram novos conhecimentos.

No dia 6 de março de 2017, com a abertura no auditório do CEFORR, iniciou o curso de Magistério Indígena Tamî'kan, com apresentação da cultura tradicional, apresentada aos cursistas do Tamî'kan. Os alunos apresentaram a dança do parixara, as lideranças também estiveram presentes no dia da abertura no auditório, todos os coordenadores, o representante do Conselho Indígena de Roraima (CIR), na pessoa do Sr. Mário Nicassio, o Coordenador da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), com o Sr. Nisauque Melquior, além do Secretário de Educação do Estado de Roraima.

Dando início ao processo de formação, os palestrantes tiveram relevância e uma das palestras que gostei muito foi da professora Sulivanha Lira Sousa, que teve as oficinas pertinentes, que teve como ministrante a Pedagoga Belmira Cavalcante, com o tema “Pessoa com deficiência visual”, e a Professora Carmem Spot, que falou da importância da formação do contador de história e da metodologia lúdica. Após isso, todos os cursistas foram apresentar no auditório do Palácio da Cultura para os convidados e outros representantes. Cada povo representava a sua cultura tradicional como: dança de parixara, canto na língua indígena (WaiWai, Ye'kuana, Ingaricó, Macuxi e Wapixana).

Quando iniciaram as aulas, cada série foi dividida por turma. Nosso primeiro professor foi Edio Batista, ministrante da disciplina de Antropologia da Etnopesquisa, com muitas explicações e tudo que acontecia no passado dos indígenas: foram escravizados pelos europeus colonizadores. No turno da tarde continuou com a professora Sandra Kalin, com a disciplina de Fundamentos Metodológicos de Etnopesquisa. Estes professores trabalhavam durante duas semanas seguidas suas respectivas matérias, ensinando seus alunos na sala de aula para aprender o conteúdo que eles explicavam sobre Etnopesquisa e Fundamentos Metodológicos, que foram disciplinas de muita importância para nossos conhecimentos, e para melhorarmos em nossa prática na sala de aula. No decorrer do curso, outros professores entraram e ensinaram os alunos da turma “C”. A nossa professora Bibiana Pereira Bulcão ministrou a disciplina de Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil; também a disciplina Educação Conhecimento Indígena e Autodeterminação (ano 1988 e 1996) – Leide Diretrizes em Educação. Dando continuidade, houve a disciplina de História, do professor Everaldo Sarmiento, com quem aprendi muito.

Nas disciplinas de Filosofia e Metodologia Científica tive dificuldades para entender as explicações, mas consegui concatenar as idéias ao fazer os trabalhos das referidas disciplinas.

Quanto às aulas da disciplina de Alfabetização, aprendi muito com a Professora Ângela Souza, Bibiana Pereira Bulcão e Marilza Melo. Eu e meus colegas apresentamos trabalhos muito bons, os quais contribuíram muito para a minha formação como Professor Indígena.

Já coloquei em prática o que aprendi, pois as crianças gostam quando o professor é bem preparado e participam mais das aulas. Temos mais novidades para elas, como trabalho de pintura, desenho e música. Ficam felizes e participam com mais entusiasmo da aula, que se torna muito mais prazerosa.

Em seguida, foi ministrada a Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com a Professora Monaliza Nayara Silva. Esse momento complicou para mim. Foram muitas as dificuldades para entender a disciplina. Mesmo assim, tentei fazer as atividades com meus colegas para obter bom resultado. Após a última aula dos professores, do período de atividades com os cursistas, fomos apresentar na quadra da Escola Estadual Barão de Parima, com danças regionais, apresentando suas próprias culturas. Foram apresentações maravilhosas, com exposição dos trabalhos avaliados pelos professores. Assim, fechamos a primeira etapa do curso e retornamos à nossa comunidade e ao nosso trabalho, que é ministrar aulas para os nossos alunos.

Na segunda etapa eu não participei do curso de Magistério (julho e agosto). Fiquei de fora do curso por motivo de saúde; porém, como tinha todo material das disciplinas que tinha reprovado, os professores passaram os trabalhos para eu ter as notas referentes aos meses que fiquei sem assistir às aulas. Assim, fiz todos os trabalhos e voltei novamente a estudar. Confesso que veio vontade de desistir do curso Tamî'kando CEFORR, mas como me ofereceram uma segunda chance, agarrei e aqui estou, estudando novamente todas as disciplinas com os mesmos professores: passaram trabalhos para eu fazer e estudar os conteúdos perdidos, por meio de atividades.

Portanto, apresentei todos os trabalhos e atividades pendentes aos meus professores em conjunto com os outros cursistas, novamente na quadra de esporte da Escola Estadual Barão de Parima, fase final do curso de Magistério Tamî'kan, onde estavam presentes todos os cursistas com seus professores e

demais coordenadores pedagógicos.

Aprendi muito no Magistério Tamî'kan. Senti que preciso melhorar as minhas aulas, me preparar cada vez mais, buscar novos conhecimentos para levar para os meus alunos que estão na comunidade esperando boas aulas. E sinto que não devo parar por aqui, preciso cursar uma faculdade, uma especialização, por acreditar que o professor deve estar sempre em processo de formação continuada:

Um processo educativo, forjador de competências humanas, com os princípios educativos da prática humana, com dimensão cognitiva, compartilhada e afetiva, engendra uma nova prática social da educação e nela um novo profissional. As transformações de nosso tempo indicam a necessidade da instauração de uma terceira fase no processo de formação do professor, uma metamorfose de professor\ensinador, garantidor da apropriação do conhecimento\cultura, para educador pesquisador, mediador do processo de formação humana. Esta construção do educador pesquisador, em cada profissional da educação, é um processo contínuo e formação e exige intervenções de formação continuada (WITTIMANN apud MOREIRA, 2002, p.15).

O curso Magistério Tamî'kan me proporcionou grandes descobertas profissionais. Foi nele que realmente me identifiquei como professor indígena. A partir dele comecei a ter um olhar reflexível diante da minha prática pedagógica.

Na terceira etapa do curso tivemos palestras com a Professora Stela Damas, Diretora do CEFORR, e orientação para os cursistas sobre o nosso curso e esclarecimento do mesmo para sairmos profissionais da educação.

Relembro que no dia 6 de março de 2018 a professora Nilmara ministrou a disciplina Introdução à Linguística, onde aprendi sobre leitura, evolução das palavras, transformação do som. Esse conteúdo foi muito interessante e importante para meu aprendizado e conhecimento, facilitando o planejamento de minhas aulas e ensinamentos para os alunos. Estou buscando experiência para minha vida de professor Indígena e levar para minha Comunidade Maracá do povo WaiWai.

Sinto-me feliz em trabalhar na minha comunidade, especificamente na Escola Estadual Indígena Maracá, em pode ensinar os alunos com o pouco que tenho de experiência, como profissional da educação habilitado em Magistério Indígena.

Dessa forma, fiz o seletivo para professor na escola da Comunidade de Maracá; fui aprovado e comecei a trabalhar e

ensinar às crianças os conteúdos passados pela Secretaria de Educação. O trabalho de professor é muito satisfatório, pois, além de ministrar aula, tenho condições financeiras para sustentar minha família.

Considerações finais

Diante de todo esse relato, estou aqui no Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima/CEFRR assistindo às aulas do Tamî'kancom muitas dificuldades, mas com professores excelentes, que explicam os conteúdos com bastante clareza, objetividade e discernimento; com todo um cabedal de conhecimentos pedagógicos, esses professores me auxiliam a vencer minhas dificuldades.

Em resumo, estou tendo a oportunidade de aprender a ensinar com nova metodologia de ensino, que levarei para minha vidana nossa Comunidade Maracá (Wai Wai), aplicando em sala de aula para o desenvolvimento da aprendizagem e melhoria de ensinamento na Escola Indígena Comunidade Maracá.

Em última análise, tenho plena e total consciência da importância de estar em constantes estudos, pois assim terei como fazer o vestibular e ingressar na faculdade e, futuramente, em outros cursos.

Referências

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Lider livro, 2009. p. 31-51.

FARAGE, Nádia. As muralhas dos Sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991. 197p.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino da música na escola fundamental: dilemas e Perspectivas. Educação, v. 28, n. 01, p. 101-112, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/viewFile/4329/2549>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Formação continuada de Professores: entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 27 fev. 2019.

Notas

147 Professor Indígena da Rede Estadual de Ensino (contrato temporário), concludente do curso Magistério Indígena Tamî'kan /CEFORRSEED em 2018 – TCC com o título: Memórias de um novo caminhar Profissional (AUTOR).

148 Professora efetiva da Rede Estadual de Ensino – Formadora do CEFORR/SEED, Letras (UFRR); Especialista em Metodologia da Língua Portuguesa e Literaturas; Orientadora do TCC Magistério Indígena Tamî'kan (Coautora).

149 O Tamî kan é uma política educacional que nasceu dos anseios das comunidades indígenas, resultante da luta político-educacional. Está contemplado no Plano Estadual de Educação em total consonância com a legislação Internacional, Nacional e Estadual; bem como as que regem a atividade do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima-CEFORR.

14. Memórias da minha formação: Uma reflexão formativa necessária ao processo de profissionalização como professor indígena Wai Wai



Xaratew Wai Wai¹⁵⁰
Rosângela da Silva Viana¹⁵¹

14.1 Quem sou eu que apresento?

Eu me chamo Xaratew WaiWai, filho de Viana Iyanan WaiWai e de Zélia Pawci WaiWai. Sou falante da Língua Materna WaiWai e, atualmente, sou professor de Língua Materna na Escola Estadual Indígena Anauá, situada no município de São João da Baliza, comunidade Anauá, estado de Roraima (RR)/Brasil.

O presente artigo trata da minha memória formativa, compreendendo a infância, a adolescência e a fase adulta, destacando os níveis Fundamental e Médio (da Educação Básica Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA), bem como a fase adulta no processo de formação no Magistério Profissional Indígena Tamî'kan.

O processo formativo aqui apresentado compreende todas as vivências de ensino e aprendizagem, sendo ressignificadas durante o curso à luz de teorias que foram fundamentando a minha prática, esta, numa perspectiva profissional que não nega, em nenhum momento, as minhas experiências de vida.

14.2 Minha vida de estudante indígena

Ao contar minha história de vida posso voltar ao meu passado e relacionar com o presente, descrevendo toda minha trajetória formativa, pois é, ao mesmo tempo, um desafio e também gratificante o momento onde revejo as superações e lutas, sempre com o apoio da minha família e da comunidade, afirmando quem sou e a minha identidade étnica. É nesse sentido que Betancourt (1997) diz:

A identidade étnico-cultural não é uma realidade muda, ela é fonte de sentido e de construção do real, mesmo se marginalizada. Os processos culturais são conflitivos e, em cada etnia há uma história de luta pela determinação de suas metas e valores. Isso significa que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo, concorre na constituição de sujeitos e de grupos. É um elemento constituinte das práticas sociais e, ao mesmo tempo, as práticas sociais vão constituindo a reconfiguração étnica (BETANCOURT, 1997, p. 09).

Meu pai e minha mãe não foram à escola. Não tiveram oportunidade de estudar devido ao trabalho árduo da roça.

Contudo, tenho lembranças dos cuidados e da preocupação em colocar-me na escola, sendo essa uma necessidade da minha comunidade (projeto coletivo de acesso à educação escolar para crianças, jovens e adultos), colocada sempre nos eventos comunitários como prioridade, pensando mesmo no futuro e no bem comum.

No ano 2000, aos dez anos de idade, iniciei a minha vida de estudante na Escola Estadual Indígena Anauá, na comunidade Anauá. Comecei a estudar com essa idade porque não havia escola próxima à minha comunidade e nem transporte escolar. Ao conversar com colegas de diferentes etnias no magistério Tamî'kan constatei que a grande maioria passou pelas mesmas experiências e isso me faz refletir sobre o desafio de colocar em prática uma educação escolar indígena de qualidade, em conformidade com o que preconizam as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas:

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

De posse dessa informação, vale repensar a diversidade, a diferença, a cultura e a identidade, de modo a entender como tem sido tratada a concretização da política de educação escolar indígena nestas perspectivas. Nesse sentido, recordo de eventos vivenciados nos anos iniciais na escola.

O meu primeiro professor foi o senhor Gaudino Oliveira de Souza. Eu sempre ia à casa dele. Eu o chamava de “tio” e sua esposa de tia, respectivamente. Minha mãe dizia que ele era meu “tio” da escola. Eu o chamava assim; todavia, entendo hoje que professor é um profissional que atua com práticas pedagógicas a partir da sua intencionalidade e, tio ou tia é uma pessoa comum, muitas vezes sem a formação de professor e, para ser chamado de tio, enquanto construção social, refere-se a pessoas com vínculo familiar.

Na minha comunidade, chamar de tia ou tio o professor envolve afetividade, respeito e carinho por parte do aluno. E era por esse motivo que me referia ao professor assim. Para explicar melhor essa questão, Freire (1998) afirma que:

Professora é professora. Tia é tia. É possível ser tia sem amar os sobrinhos, sem gostar de ser tia, mas não é possível ser professor sem amar os alunos mesmo que amar só não baste, sem gostar do que faz. É mais fácil, porém,

sendo professora, dizer que não gosta de ensinar do que sendo tia dizer que não gosta de ser tia (FREIRE, 1998, p. 26).

Então, no entendimento de Freire (1998), ser professor envolve muito mais que vínculos familiares, envolve profissionalismo, humanização, ética e estética.

Recordo que na minha sala de aula o piso era de barro batido, coberto de palha de *ubim* (um tipo de palmeira) toda furada. Quando chovia, pingava água no meu caderno. A escola não tinha cerca nem muro. As cadeiras eram feitas de madeira, cerrada pelo meu pai. A escola ficava no centro da comunidade, onde cantávamos muitas músicas infantis em português, depois na língua materna.

Nossas atividades eram muito divertidas, com bastante pinturas em desenhos. Gostava de fazer atividades com a massa de modelar e giz de cera. O que mais gostava nessas atividades era conhecer as novidades. Giz de cera e massa para modelar eram interessantes por isso, mas, de alguma forma, tornava a escola muito distante da minha realidade.

Mesmo pintando os desenhos, utilizando a massa de modelar e o giz de cera, o professor não nos incentivava a construir nossos próprios desenhos, deixando assim de estimular o processo criador e o fazer artístico.

Quanto às metodologias utilizadas pelos professores, não se diferenciavam muito daquelas utilizadas em escolas tradicionais não indígenas. No trabalho de coordenação motora, por exemplo, a prática comum era ligar pontinhos para formar as letras e os números, como também relacionar gravuras com as letras iniciais das palavras; ou seja, apesar dos avanços legais de uma educação escolar anunciada e oficializada como específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, a educação escolar, na prática, fundamentava-se nos moldes da escola não indígena. A escola indígena, de modo geral, não consegue ainda articular os saberes escolares com a realidade concreta, ponto fundamental na constituição desta educação.

Recordo que na nossa comunidade costumávamos brincar de *kehmacitopo* (corrida), *emopoko kehtopo* (jogar bola) e *kahromtopo* (pular corda). Quando o professor utilizava as nossas brincadeiras para nos ensinar, as aulas ficavam mais interessantes e divertidas. Baniwa (2013) fala da importância desses contextos concretos na prática da educação escolar indígena:

A educação escolar indígena precisa ser entendida em contextos reais onde relações são estabelecidas. Muitas vezes é equivocado avaliar a experiência escolar de uma escola de uma comunidade indígena a partir de determinados critérios teóricos, ideológicos ou pedagógicos, pois, a escola indígena representa hoje, de algum modo, uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas, em diferentes contextos histórico/temporal (BANIWA, 2013, p. 03).

Outro fato relevante da minha infância é que eu fazia os meus brinquedos de pedaço de madeira cortada, confeccionava aviãozinho, depois cortava as latas para colocar os lápis e brincar; mas, nem sempre meus pais deixavam, por conta das tarefas de casa, da escola e da roça.

Lembro que, durante a semana, eu levantava para tomar banho e ir à escola. Acordava bem cedo, me esquentava no fogo de lenha para tomar banho, porque eu tinha medo da minha mãe. Ela me cutucava (dava beliscões), lembrando que era hora de ir à escola; por isso, preferia acordar sozinho.

Meu pai sempre falava que a escola ensinava a gente a aprender coisas para a vida, compreendendo conhecimentos do cotidiano e conhecimentos sistematizados. Ele sempre ressaltava sobre importância dos estudos. Naqueles momentos, concordava com ele, que dizia isso quando eu não queria ir à escola e acabava me convencendo do contrário.

Na minha sala de aula não tinha decoração exposta nas paredes. Só existiam mesas e cadeiras. Também não tínhamos ambientes de leitura, nem cartilhas produzidas na Língua Materna e nem em Língua Portuguesa. Como também não existia um espaço destinado a brincadeiras ou brinquedos disponíveis para que pudéssemos brincar.

Essas lembranças me fazem refletir sobre a educação escolar indígena, seus desafios e possibilidades. Lembro que em 2001 fui para a 2ª série do Ensino Fundamental, conhecendo outro professor da comunidade Anauá chamado Reginaldo Oliveira, da etnia WaiWai; sua esposa era Macuxi. Foi naquele momento que comecei a entender as letras do alfabeto e a formar palavras.

Eu tinha dificuldade em todas as matérias por não conseguir ler pequenas frases. Então, como estratégia, o professor primeiramente lia para os alunos, depois, pedia para fazermos a leitura todos juntos. Eu tinha dificuldade em ler mesmo assim.

Enfrentei muitas dificuldades, sobretudo, quando alguns dos meus colegas já sabiam ler e eu não; mas, sempre pensava que um

dia eu iria aprender a ler. Certa vez, decidi pegar minha cartilha (já tinha cartilha naquele momento) e estudar. Eu havia decidido que estudaria até conseguir ler algumas palavras. Todos os dias, eu parava para aprender sozinho. E é nesta perspectiva que Galvão (2016) fala do sentido do escrito, o lugar que ele ocupa:

Os seres humanos produzem cotidianamente bens materiais e simbólicos em várias dimensões de suas vidas e, conseqüentemente, também em relação ao escrito. Essa produção diária é que vai, ao longo do tempo, configurar o lugar do escrito em seu grupo social, na sua comunidade. Ao mesmo tempo, essa configuração é dinâmica, pois os lugares ocupados pelo escrito transformam-se permanentemente: a cada criança que nasce, a cada livro escrito, a cada livro lido, a cada comentário da criança sobre ele, a cada papel rasgado, a cada tela digitada, a cada poesia recitada, a cada bilhete escrito. Podemos pensar, então, nessa direção, que, mais do que inserção, acesso ou entrada, existem diferentes dimensões de produção, de aproximação e de participação de comunidades e de indivíduos das/nas culturas do escrito (GALVÃO, 2016, p. 20).

Eu era uma criança muito tímida. Muitas vezes, ficava com dúvidas e, durante a aula eu não tinha coragem de perguntar por medo. Atualmente, percebo que isso prejudicou a minha vida escolar. Quando cheguei à 3ª série do ensino fundamental, em 2002, estudei na mesma escola.

Quando o professor passava as provas, eu tirava notas baixas, principalmente na disciplina de Matemática; por isso, às vezes chorava arrependido, sempre me culpando pelo fracasso, pois, na explicação do professor, as notas baixas ocorriam porque eu não prestava atenção, só conversava com os colegas de sala.

Entendo hoje que essa postura do professor diante das minhas notas baixas reflete um tipo de educação escolar onde o professor transmite o conhecimento e o aluno recebe e, para fixá-la, deve, obrigatoriamente, memorizá-lo, de forma passiva. E, nesse entendimento, se houver fracasso, é exclusivamente culpa do aluno.

Essa é uma atitude característica da Tendência Tradicional, onde, mesmo se dizendo Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural, bilíngue/multilíngue e Comunitária, ainda se mantém presente em grande parte das escolas indígenas WaiWai em Roraima. Zabala (1998), ao tratar desta perspectiva tradicional, designa a função do professor e do aluno:

A perspectiva tradicional atribui aos professores o papel de transmissores de conhecimentos e controladores dos resultados obtidos. O aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as ações habituais são a repetição do que se tem que aprender e o exercício entendido como cópia do modelo até que seja capaz de automatizá-lo (ZABALA, 1998, p. 80).

Essa perspectiva de educação passa a ser combatida quando se entende que todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem são sujeitos ativos desse processo. Esse entendimento permite o contínuo andamento de reavaliação do processo pedagógico.

14.2.1 Experiências que marcaram a minha vida escolar

O novo professor veio com a família toda! Ocorre que eu ainda não sabia ler. Então, quando o professor pedia para eu ler, eu baixava a minha cabeça. O professor dizia que ia chegar o meu momento de aprender, afirmando que ele também teve as mesmas dificuldades que eu. Isso acabava me motivando a continuar estudando e acreditando que chegaria o meu momento de aprender a ler e escrever. Em 2004, continuei estudando na mesma escola e, aos 14 anos de idade, já comecei a ler. O meu professor ficou contente. Eu fiquei mais motivado a estudar em casa, sozinho, até ler bem.

O termo motivando aqui é utilizando a partir do entendimento da palavra motivo que pode ser definido como “[...]uma condição interna relativamente duradoura que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir em um comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a transformação ou a permanência da situação” (BALANDIER, 1997, p.18). No meu caso, houve uma transformação positiva na minha vida escolar.

Mesmo estudando na escola, tinha a minha rotina de trabalho com os meus pais, indo juntos para a roça. Eu gostava de plantar milho, banana, cana etc. Isso faz parte da vida de qualquer criança WaiWai, seja ela menino ou menina: trabalhar na roça e executar as tarefas domésticas e participar, desde muito pequeno, das reuniões comunitárias. Isso faz parte da educação indígena WaiWai. Nesse sentido, é interessante entender a minha cultura.

14.2.1.1 Conhecendo um pouco da minha cultura e a relação com a minha vida escolar

É comum em nossa cultura visitarmos outros povos. Recordo-me de um passeio na aldeia Kasawa, no estado do Amazonas. O percurso do rio Jatapu ao rio Amazonas durou uma semana.

Recordo-me ainda que, quando chegamos na comunidade, fomos recebidos pelo agente de saúde, depois recepcionados pela comunidade cantando músicas tradicionais. Passamos uma semana

e retornamos à nossa comunidade. Nesse tempo, atrasei meus estudos, chegando dia 5 de setembro de 2005; mas isso não prejudicou meu rendimento escolar, havendo consenso pela escola que aqueles passeios faziam parte da educação WaiWai.

Após concluir a 5ª série do ensino fundamental, continuei estudando na Escola Estadual Indígena Anauá. A partir da 6ª série, os professores passaram a exigir que todos os alunos falassem somente em língua portuguesa, com o objetivo de melhorar a leitura, a escrita e a nossa fala. Destaco que, antes da 6ª série, nós podíamos falar na nossa língua em sala de aula.

Nessa condição, sentia-me envergonhado e tímido ao ser obrigado a falar na língua portuguesa. Sentava no canto da parede, sozinho. Algum tempo depois, com a prática, fui aprendendo a falar e a entender a língua portuguesa. Recordo das correções nas palavras que escrevia errado, principalmente na produção textual. Quando estava sendo corrigido, era riscado onde eu havia errado; tentava fazer novamente; naquele momento pedia ajuda dos meus colegas.

Relato ainda que naquele tempo meu pai não tinha emprego nem minha mãe. Então, sentia dificuldades na escola, era complicado também em casa. Não havia, na minha comunidade, uma organização que tratasse da segurança alimentar do nosso povo e, com a intensificação do contato com os não índios, o nosso povo foi parando de produzir o próprio alimento, bem como pescar e caçar.

Confesso que muitas vezes pensei em desistir e não ir mais à escola. No ano de 2008 continuei a estudar e em alguns momentos, quando pensava em desistir, a minha mãe não deixava; ela queria me ver estudando para ajudar meu povo; por isso, obedecia quando ela falava comigo.

No período de 2007 a 2012 tive que estudar na Escola Estadual Ricardo Macêdo, localizada no município de São João da Baliza, a 13 km de distância da minha comunidade. Foi o tuxaua Zacarias WaiWai quem solicitou por meio de um documento o transporte escolar para transportar alunos (as) da minha comunidade, garantir o acesso à escola e a continuidade dos estudos. No verão, a estrada estava boa, mas quando entrava o inverno a estrada ficava intransitável.

Vivíamos da pesca e da caça, mas, com a escassez de alimento, às vezes comia farinha com peixe, outras vezes, nada.

Quando ia para a escola chegava a escutar aquele ronco na barriga enquanto tomava água. Na hora da merenda repetia duas vezes, me sentindo bem o dia inteiro. Era sempre assim. Quando faltava merenda, eu ficava muito triste. Era quase insuportável estudar com fome, pois, muitas vezes a merenda era o único alimento do dia.

Percebo que as questões vivenciadas por todos os alunos indígenas que vivem em Roraima, como estradas intrafegáveis, a falta de transporte e merenda escolar, a falta de uma estrutura adequada para o bom funcionamento da escola, refletem no processo de formação dos alunos.

14.2.1.2 As relações com os saberes e aprendizagens na escola

Quando estudava a 8ª série, a disciplina que mais me interessava era Ciências, porque a professora explicava sobre o corpo humano e as doenças sexualmente transmissíveis. Eu entendia tudo, pois fazia muito sentido para mim. Tinha curiosidades e aquela disciplina explicava e esclarecia muitas dúvidas. Na hora das provas eu sempre me saía bem. Gostava também da disciplina de Educação Física, não faltava aos jogos de futebol e vôlei, bem como às atividades de recreações que nos deixavam livres, aprendendo a ganhar e perder, sempre fazendo o nosso melhor (físico e emocional).

Nessas vivências como aluno indígena na Educação Básica percebo que a educação escolar deve estar relacionada com o cotidiano dos alunos, isto é, seja significativa para os mesmos, caso contrário, desorienta e contribui para o fracasso escolar. Como entendo que o fracasso na escola é reflexo de todos os sujeitos envolvidos, vejo que é sempre bom repensar a função social das escolas indígenas e as práticas pedagógicas realizadas nesse ambiente, pois dizem muito da intencionalidade desses sujeitos.

14.2.2.2 Entre idas e vindas à escola

No 1º ano do ensino médio acabei desistindo, pois não estava gostando mais de ir à escola. Já era rapaz e sentia a necessidade de viajar, andar por aí. Foi quando viajei para o estado do Pará. Meus dois irmãos foram comigo de avião. Viajamos, assim, pela primeira vez, mas, não demorei muito lá porque senti saudades da minha mãe, principalmente.

Então, passamos alguns dias, descemos pelo rio Mapuera, acompanhados pelo cacique de lá. Na viagem, a gente avistava aldeias até chegar ao nosso destino. Esse é um rico momento de

troca de vivências entre os povos indígenas que se visitam e se fortalecem enquanto coletividade. Após essa experiência concreta de educação indígena, tomei a decisão de retornar à escola e concluir a Educação Básica.

Em 2013 fiz minha matrícula no Ensino Médio, no Projeto de Educação de Jovens e Adultos (EMEJA) do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), criado pela Portaria nº 10/1988 do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Essa era uma ação executada pelo Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Roraima, com anexo na vicinal 29, município de São João da Baliza. Assim, concluí a Educação Básica em 2015, retornando ao meu povo, passando a participar, efetivamente, da vida comunitária.

14.3 Tornando-me professor indígena

Dentro de toda comunidade indígena existe um regimento interno onde as regras (direitos, deveres e procedimentos) são claras. Esse documento norteia a vida comunitária. O jovem que estuda e tem sucesso na vida escolar é tratado com respeito e admiração. Neste caso, a comunidade o motiva a seguir, encaminhando e apoiando para atuar profissionalmente na própria comunidade.

Ao concluir o Ensino Médio, pensava em fazer o curso de Pedagogia, mas não foi o que ocorreu. Pouco tempo após retornar à comunidade foi decidido em reunião a indicação do meu nome para fazer o Processo Seletivo Simplificado realizado pela Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) em 2016, concorrendo à vaga de professor de Língua Materna.

Antes de fazer o seletivo, ocorreu uma reunião entre tuxauas, lideranças e membros da comunidade, manifestando apoio ao meu nome com assinatura da declaração de residência anexado ao documento de apoio da comunidade com cópias de documentos pessoais e o Registro Administrativo de Nascimento de Indígena (RANI), constando, ao final, o carimbo do tuxaua Luiz Oliveira de Souza. Somente de posse dessa documentação e procedimento é que fui autorizado a fazer o certame, sendo aprovado.

Fui apresentado à comunidade, agora como professor indígena. Minha família estava orgulhosa. O tuxaua deu a sua palavra à comunidade, afirmando: *“este professor é bom, assim como ele fez, os nossos filhos devem fazer”*. No momento em que fui aplaudido por toda a comunidade, senti o peso da

responsabilidade, pois ali eu era referência para crianças, adolescentes, adultos e anciões.

Então, fui para a sala de aula pela primeira vez, tendo o primeiro contato com alunos de 1o ao 5o ano do ensino fundamental, turma multisseriada, na disciplina de Língua Materna Indígena WaiWai com foco no ensino da leitura e escrita da Língua Wai Wai e na fala da Língua Portuguesa, considerando que naquela turma todos os alunos falavam a língua materna. É nesse sentido que Viana (2017) se refere à educação indígena enquanto saber específico de cada etnia:

A educação indígena compreende os processos próprios de aprendizagem de saberes de cada povo, ensinados no cotidiano, mas com a intensificação do contato a educação escolar passa ser uma necessidade, sobretudo na afirmação de direitos e conquistas, bem como na promoção de diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais. Nesse sentido, a educação indígena cabe os saberes tradicionais, costumes e saberes específicos da etnia a qual o indivíduo pertence (VIANA, 2017, p. 76).

É a educação indígena que determina a prática pedagógica da Educação Escolar Indígena. O povo WaiWai prioriza a língua materna, diferente de outros povos indígenas em que a língua portuguesa é falada principalmente pelos mais jovens, cabendo à escola, neste caso específico, promover a aprendizagem da língua portuguesa como falar e, posteriormente, alfabetizar e potencializar a capacidade de leitura e escrita.

O professor de Língua Materna WaiWai, além da sua língua, ensina também a Língua Portuguesa. Ensinando a falar, ler, escrever e a produzir textos sem sobrepor a Língua Materna. De acordo com Maher (2010), para compreender o desafio em ensinar a Língua Portuguesa sem sobrepor a Língua Materna:

É preciso, primeiramente, refletir sobre a importância e o lugar que a Língua Portuguesa assume em cada comunidade indígena. O que é inegável é o fato dela ser hoje um poderoso instrumento de diálogo com a sociedade envolvente, isto é, o português é a língua que permite a interação com todos os setores da nossa sociedade (MAHER, 2010, p.34).

Desse modo, entendo que o professor de Língua Materna deve ter um embasamento teórico linguístico que o permita dominar e analisar as duas línguas. Essa não é tarefa fácil, mas é necessária em ambientes determinados pela diversidade linguística.

14.3.1 Iniciando o magistério profissional indígena Tamî'kan

Ao chegar no curso do Magistério Indígena Tamî'kan, com abertura oficial no Palácio da Cultura Nenê Macaggi, em março 2017, me surpreendeu a diversidade étnica presente em um mesmo espaço, bem como a alegria em reencontrar com tantos colegas, com histórias de vida e sonhos semelhantes aos meus.

No turno da tarde, no Auditório da Escola Estadual Barão de Parima, os alunos foram convidados pela professora Ineide Izidório, responsável pela Gerência de Formação Indígena do CEFORR, a ler as orientações do Regimento Interno Institucional. Foi tratado também sobre os aspectos de desistência, sobretudo pelo tempo e distância dos familiares, e ressaltado que seria um momento dedicado aos estudos, um tipo de sacrifício necessário. Ela, também como indígena, entendia que estávamos ali representando um sonho coletivo. Por isso, chamou a atenção para a importância do nosso comprometimento no processo de formação.

Naquele momento, veio a lembrança da realidade da minha comunidade, onde o primeiro desafio apresentado era não ter professores indígenas WaiWai formados. Atualmente, temos professores WaiWai formados atuando nas escolas, tendo acesso constante às formações inicial e continuada, atendendo os desafios que vão se constituindo com as demandas da própria comunidade, bem como das diferentes experiências pedagógicas.

14.3.1.1 Marcas da I Etapa do Magistério Profissional Indígena Tamî'kan

No primeiro dia de aula, quando eu entrei em sala, não conhecia ninguém, todos pertenciam a etnias diferentes: Macuxi, Wapichana, Ye'kuana, Ingaricó entre outras. Fomos bem acolhidos pelo professor Márcio Feitosa, ministrando a disciplina Fundamentos da Metodologia da Pesquisa e Etnopesquisa, apresentando elementos estruturais de projetos, bem como diferentes abordagens metodológicas de pesquisa. Em todas as etapas tínhamos palestras para tratar de questões consideradas desafiadoras. Dentre essas palestras, recordo do professor Ricardo Dantas, que relatou sobre a História dos Povos Indígenas, sendo um importante momento para mim, por conhecer outras realidades étnicas e culturais.

A palestrante Francisca Ângela, que tratou do tema Sistema de Numeração Decimal, apresentou diferentes metodologias para se trabalhar com as crianças, combinando práticas lúdicas com a

introdução de novos saberes.

Portanto, as palestras da I Etapa contribuíram com a importância da pesquisa feita pela comunidade, e a outra apresentou metodologias criativas e lúdicas, focando na criança, pensando nas características culturais da infância nos processos de ensino e aprendizagem.

Na disciplina de Didática Geral e Escolarização Indígena, ministrada pela professora Simone Batista, foi onde tive a oportunidade de conhecer diferentes povos, saberes, culturas e línguas próprias e, a partir dessa ideia do outro diferente de mim, mas numa perspectiva de diálogo e possibilidades.

As aulas da professora Simone Batista me possibilitaram o entendimento do quanto foi cruel o processo de imposição da educação escolar em comunidades indígenas no período da colonização, negando as nossas culturas, sendo que a ideia de colonização permanece até hoje nas entrelinhas das práticas das políticas públicas, de modo geral. É assim que Balandier (1997) se refere à educação escolar indígena, constituída ainda na perspectiva do colonizador:

No Brasil a educação escolar indígena é constituída, a princípio, nos primórdios da colonização alheia às cosmologias indígenas, imposta com intuito colonizador, integracionista e civilizador. Todavia, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos frente aos europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras. Nessas sociedades, o saber é acessível a todos, dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta como ocorre na organização e na transmissão dos conhecimentos escolares do modelo ocidental (BALANDIER, 1997, p. 23).

Toda essa caminhada histórica foi uma maneira de nos dizer que a Educação Escolar Indígena deve ser, obrigatoriamente: Diferenciada, Específica, Intercultural, Bilíngue/Multilíngue e Comunitária, em uma relação dialógica com outras culturas, sem perder de vista, nessa relação com culturas não indígenas, a nossa marca identitária que é a vivência comunitária. É para isso que lutamos e resistimos.

Na disciplina Psicologia Geral da Educação, ministrada pela professora Áurea Medeiros, conhecemos o processo de desenvolvimento, bem como os conceitos dos valores humanos. Vygotsky fala da compreensão das coisas pela criança que tem como base a relação com o sujeito que media o ensino e a

aprendizagem. Este, por sua vez, vê na criança a sua capacidade real e potencial, criando estratégias que possibilitem o desenvolvimento das mesmas a partir desses princípios.

A disciplina História da Educação e da Educação Escolar Indígena foi ministrada pelo professor José Airton. Nesta disciplina, adquiri vários conhecimentos históricos acerca da Educação Escolar Indígena. Naquele momento, entendi a importância de cada professor indígena, saber qual a função social desta educação que é uma conquista nossa.

Então, essa etapa trouxe fundamentos constituintes da prática pedagógica: as sociedades; os conhecimentos (indígenas e não indígenas); a pesquisa; a didática que orienta essa prática; a história de homens e mulheres resistentes e; a história da Educação Escolar, bem como a luta pela Educação Escolar Indígena; a compreensão da criança, sendo a infância um jeito de ser, ver e sentir de forma diferenciada, destacando aqui a minha preferência por Vygotsky que, ao tratar do desenvolvimento da criança, ressalta a importância do professor entender o que é a infância e se ver como mediador entre a criança e o meio social.

14.3.1.2 Marcas da II Etapa do Magistério Profissional Indígena Tamî'kan

Na II etapa, a disciplina Didática e Etnopesquisa no Ensino da Língua Portuguesa e Indígena foi ministrada pelo professor Leonardo Pereira da Silva. Naquele momento, pude entender a importância da língua portuguesa enquanto viabilização de comunicação entre índios e a sociedade envolvente, sendo os índios também sujeitos no processo de diálogo intercultural.

A disciplina Gestão da Educação Escolar Indígena foi ministrada pela professora Ineide Izidório Messias, que tratou especificamente das funções e cargos existentes dentro da escola e as atribuições de cada um para que a escola funcione bem, ressaltando sempre a ideia da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP), evidenciando, assim, maturidade e clareza na intencionalidade da escola indígena.

A disciplina Didática e Etnopesquisa no Ensino das Ciências da Natureza tratou de forma prática do planejamento, utilizando a Sequência Didática enquanto método de organização estratégica, constituindo as etapas e processos do conteúdo a ser ensinado e aprendido. Essa disciplina foi trabalhada pela professora Simirâmes Castro Pontes. Naquele momento, pude sentir o peso da

responsabilidade de um professor que, para planejar uma aula, precisa estar seguro da intencionalidade na prática pedagógica.

A II etapa teve como foco as práticas pedagógicas e seus fundamentos. De posse dos saberes trabalhados, passei a ter maior segurança e independência na minha prática em sala de aula.

14.3.1.3 Marcas da III Etapa do Magistério Profissional Indígena Tamí'kan

A III etapa teve como primeira disciplina Didática e a Etnopesquisa no Ensino das Ciências Humanas, ministrada pelo professor Alvino; momento em que entendi que o termo Didática está voltado para o processo teórico-metodológico do ensino e da aprendizagem e que esse é um conhecimento inerente à prática pedagógica do professor.

A disciplina Introdução à Linguística, ministrada pelo professor José Ângelo, tratou sobre troncos linguísticos e transição fonética. Com isso, aprendi de onde vem a minha língua de origem, sua história e como tudo começou. Senti naquele instante que todas as línguas têm origem e estrutura determinantes na identidade de um povo.

A disciplina Fundamentos e Metodologias da Alfabetização no Ensino da Língua Indígena, ministrada pela professora Marilza Melo, tratou dos termos alfabetização e letramento, apontando o professor como sujeito importante quanto às estratégias metodológicas de alfabetizar letrando, uma perspectiva nova, mas fundamental no processo de inclusão social de todas as crianças, independente da classe, credo ou etnia. Foi onde aprendi a registrar as aulas com a construção do livro da vida, uma estratégia metodológica importante para relatar os acontecimentos diários dos alunos em sala de aula.

A professora Luzia Voltolini, com a disciplina Didática e Etnopesquisa no Ensino da Matemática, mostrou a Matemática no nosso cotidiano, no contexto cultural, significando para alunos os conhecimentos dessa Ciência. Aqui pude desmistificar a Matemática enquanto saber estático, distante da minha realidade e trazendo um outro foco, que é compreender os sujeitos sociais e o contexto onde esses estão inseridos, ressignificando o saber matemático a partir da realidade concreta.

Essa etapa desvenda alguns conceitos repetidos, mas não compreendidos no fazer docente, fazendo-nos refletir sobre a nossa

intencionalidade ao mediar o ensino e a aprendizagem junto aos alunos indígenas.

14.3.1.4 Marcas da IV Etapa do Magistério Profissional Indígena Tamî'kan

Iniciamos a IV Etapa do processo de formação com a disciplina Metodologia da Educação Especial, ministrada pela professora Aminadabe Silva Souza. Naquele momento, aprendi que, tal qual os povos indígenas, crianças com algum tipo de deficiência são pessoas com direitos garantidos, como acesso à escola e permanência com sucesso. Nesse sentido, cabe ao professor entender quais são as potencialidades de cada criança com algum tipo de deficiência, focando em ações pedagógicas que desenvolvam as potencialidades de cada uma.

A disciplina de Educação de Jovens e Adultos, com o professor Aldinésio, tratou das questões que levam jovens e adultos a buscar a escola após a fase própria da vida escolar, ressaltando que essas questões devem ser consideradas nos planejamentos das aulas. Esse momento me fez rever os aspectos que levam tantas crianças e adolescentes indígenas a desistirem ou evadirem-se das escolas na idade certa, entendendo que existem aspectos que precisam ser reivindicados pelas organizações e movimentos indígenas para garantir o acesso e permanência dos mesmos na vida escolar.

Outro desafio que se intensificou nessa etapa foi a continuidade da produção textual do TCC, considerando as mudanças de orientadores. Encontrar a professora Rosângela da Silva Viãna foi muito importante no processo desafiador de escrever a minha história de vida. Senti-me acolhido e respeitado por ela, seguro que poderia ser entendido. Por fim, acabamos estabelecendo um diálogo que fluiu e resultou naquilo que eu realmente queria dizer e não sabia como fazer isso.

As oficinas aos sábados trouxeram temáticas desafiantes, vivenciadas nas escolas indígenas: planejamento de aula, Legislação e Normas, Base Nacional Comum Curricular e Projeto Político-Pedagógico. Em nenhuma dessas oficinas tivemos receitas prontas, mas saímos com questões importantes para refletir a educação escolar nas nossas realidades.

A organização do currículo do Magistério Indígena Tamî'kan, perpassa por fundamentos teórico-metodológicos e práticos; pesquisas bibliográficas, documentais e de campo e; planejamentos e produção textual, visando a autonomia e protagonismo por parte

dos professores indígenas em formação.

Diante disso, passei a entender que ser professor indígena em escola indígena pressupõe sensibilidade e comprometimento com questões comunitárias, sociais, culturais e relações interculturais, visando o fortalecimento da identidade indígena.

Considerações finais

Ao reviver a minha história de vida com foco no processo formativo constatei que a profissionalização do professor indígena se constitui na forma específica e diferenciada de ver, sentir e agir. Assim, a minha prática pedagógica constitui-se na consolidação destes a partir de fundamentos teórico-metodológicos que vão determinar a concepção que prevalece nesta prática.

No primeiro momento, abordei sobre a minha vida de estudante indígena, onde pude compreender que existem várias formas de educação, e que a educação indígena é diferente da educação escolar indígena. A educação indígena ocorre na família, na comunidade, na cultura de modo geral. Essa educação é a que forma a minha identidade indígena.

A educação escolar indígena vai me proporcionar diferentes possibilidades de aprendizagens, ultrapassando as fronteiras étnicas, culturais e sociais. E essa é uma forma de luta e resistência, com foco na qualidade de vida dos povos indígenas.

Constatei que a motivação no início da vida escolar vai refletir em toda a caminhada do aluno. É nesse sentido que pude verificar a importância de o professor conhecer o aluno, seja ele criança, adolescente ou adulto, partindo sempre da sua vivência.

Observei que a maioria dos alunos indígenas passa por desafios semelhantes no que diz respeito ao acesso e à permanência com sucesso no ambiente escolar, e isso contribui com o grande índice de desistência e evasão, resultando em demandas para cursar a EJA.

No segundo momento, compreendi que a educação escolar indígena, do ponto de vista legal, é uma conquista histórica; porém, a sua prática ainda é desafiante quando não existe um diálogo intercultural onde os não índios que geralmente planejam e executam a formação de professores indígenas não compreendem o sentido dessa outra educação e a sua função social e política.

No último momento, ressaltei sobre as circunstâncias em que me tornei professor indígena e, posteriormente, falei do processo de profissionalização no Magistério Profissional Indígena Tamî'kan, destacando aquilo que denominei de marcas, referindo-me ao que acrescentou a formação em um processo reflexivo quando relembro formadores, componentes curriculares, temáticas e momentos de reflexões referentes aos maiores desafios que temos nas escolas indígenas.

Esse conjunto de momentos resultou em um processo de profissionalização que combinou em aprofundamento teórico-metodológico e prática reflexiva da Educação Escolar Indígena, compreendendo questões ainda desafiantes e possibilidades.

Ao reescrever a minha história de vida pude repensar o meu fazer pedagógico enquanto professor indígena WaiWai. Nesse sentido, ser professor não implica apenas na realização de um sonho pessoal, mas na idealização coletiva do meu povo, da minha comunidade.

Assim, as lembranças de processos de aprendizagens na vivência comunitária e fora da comunidade, na minha formação na escola, na participação nos movimentos e organizações indígenas, em assembleias, reuniões, encontros e formações inicial e continuada em instituições formadoras, me constitui professor indígena WaiWai. Trata-se de um processo contínuo, ou seja, nunca vai estar concluído quando tenho um compromisso concreto com o meu povo.

Referências

- BALANDIER, G. A desordem: elogio do movimento. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.156
- BANIWA, G. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. Universidade Federal do Amazonas – UFAM. 36ª Reunião da ANPED. Goiânia-GO, 2013.
- BETANCOURT, R.F. Aprender a filosofar desde el diálogo de las culturas. Trabalho apresentado no II Congresso Internacional de Filosofia Intercultural, São Leopoldo. UNISINOS, 1997.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Conselho Nacional de Educação. Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3, de 10 de 1999. Brasília –DF, 1999.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática

educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GALVÃO, A. M.O. Criança e Cultura Escrita. In: Linguagem oral e linguagem escrita na educação infantil: práticas e interações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -1.ed. - Brasília: MEC /SEB, 2016.

MAHER, T. J. M. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia ocidental brasileira. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.33-48, Jan/Jun 2010.

VIANA, R. S. Narrativas do Formador de Professores Indígenas em Roraima – Dissertação de Mestrado pelo Programa em Sociedade e Fronteiras/ Universidade Federal de Roraima – CDU 375.74. Boa Vista – Roraima, 2017.

ZABALA, A. A Prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Notas

150 Professor Indígena WaiWai (quadro temporário), concludente do Magistério Profissional Indígena Tamî'kan, 2018 - Trabalho de Conclusão de Curso Tamî'Kan: um Memorial Formativo Descritivo com o título - A História de Xaratew: um Homem WaiWai em Busca de Formação Docente (AUTOR).

151 Professora efetiva da rede estadual de ensino/Roraima; Formadora do NUPE/CEFRR/SEED; Pedagoga pela UFRR; Especialista em PROEJA (IFRR); Mestre em Sociedade e Fronteiras pela UFRR/PPGSOF (COAUTORA).

15. Lembranças da trajetória escolar de um Ye'kuana: Da alfabetização à formação profissional



Alex Ernandes Pacheco¹⁵²
Marivalda Melo de Souza¹⁵³

15.1 O processo de alfabetização e as influências das histórias ouvidas na infância

Sou Alex Ernandes Pacheco, pertencço à etnia Ye'kuana e sou falante da Língua Materna. Já atuei profissionalmente em sala de aula, e atualmente estou como professor na Escola Estadual Indígena Mötaaku Ye'kuana, no município de Amajari, comunidade indígena Kuratanha. E, em 2018, para cumprir a exigência do Curso Magistério Indígena Tamí'kan, precisei resgatar por meio do Memorial Descritivo algumas memórias da minha vida escolar desde as séries iniciais, perpassando pelo Ensino Médio Regular até o Curso Magistério Tamí'kan.

Destaco nessa etapa as recordações da minha trajetória escolar, fazendo uma retrospectiva das experiências vividas na infância relacionadas às histórias transmitidas por meus pais sobre a cultura da nossa etnia Ye'kuana, cujo idioma é classificado na família linguística Karib, que constitui uma população dispersa em aldeias localizadas nos territórios brasileiro e venezuelano.

Tradicionalmente, os mais velhos e conhecedores das histórias passam esses conhecimentos aos mais novos. Essa prática nos servia de motivação para termos mais vontade de frequentar a escola e aprender cada vez mais.

É muito claro em minha mente: aos seis anos de idade tinha bastante vontade em frequentar a escola, pois via meu primo e meu irmão aprendendo e meu desejo aumentava. Porém, naquele tempo, na minha comunidade ainda não podia ser matriculado, pois a idade permitida era apenas com sete anos de idade.

Atualmente, uma criança com cinco anos pode ser inserida na educação infantil, conforme determina a Constituição de 1988 em seu artigo 208 no inciso IV: educação infantil, em creche e pré-escola, as crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Mesmo antes de ser matriculado na escola, sempre fui incentivado pelos meus pais, que me contavam histórias, muitas delas reais, das quais ficava encantado a cada história ouvida. Ensinavam também as letras, para que quando eu chegasse à escola

tivesse algum conhecimento referente ao mundo da leitura. Nas palavras de José (2007, p. 57):

Contar histórias é coisa tão antiga quanto o homem. Dizem que os homens nasceram contando. Os poetas protestam, dizem que nasceram cantando. Como as canções e as poesias, as histórias são envolventes e saudáveis para a nossa vida. Enriquecem o lado humano que nos habita. Abrem as portas para novos sonhos e desejos. Fazem com que levantemos interrogações. Nos unem uns aos outros de forma lúdica. As histórias são jogos propostos ao decodificador por meio da simbologia, das conotações, do enredo que segura e mexe conosco. Por meio das vivências, falas e ações dinâmicas e psicológicas das personagens (JOSÉ, 2007, p. 57).

Ouvir histórias me ajudou muito a despertar o interesse pela leitura. Cada história que eu escutava ficava viajando na minha imaginação, me fazendo sonhar muito mais. Era algo mágico para mim. Assim cita José (2007):

Feliz da criança que teve pais, avós, ou babás que enriqueceram o seu imaginário com muitas histórias, varando, virando, e transformando o mundo pelo poder mágico da ficção. Pessoas que as fizeram dormir mais tranquilamente ao som dolente de uma cantiga de ninar (JOSÉ, 2007, p. 49).

Quando completei sete anos de idade meu pai me matriculou na escola Estadual Indígena Apolinário Gimenes, na primeira série, onde foi minha maior alegria, pois conheci novos amigos e amigas de sala de aula, e era um grande momento esperado: ir para a escola. O professor era rígido e se não cumprisse as regras tinha que ficar de joelho em milhos ou pedras e de frente para a parede. O ensino era considerado tradicional e só o professor tinha conhecimento. O professor era o detentor do conhecimento.

Hoje há críticas a essa pedagogia tradicional de ensino. Assim diz Saviani (2007, p. 59) sobre o ensino tradicional: “Parte-se da crítica à pedagogia tradicional (pedagogia bancária) caracterizada pela passividade, transmissão de conteúdos, memorização, verbalização etc”.

A pedagogia tradicional teve seus momentos marcados para muitos que passaram por esse processo, metodologias marcantes para muitas pessoas, assim como para mim, pois o professor era quem sabia de tudo e o aluno não tinha vez e nem voz. Era valorizada a memorização realizada de forma mecânica e, para quem quase não falava, era o aluno ideal almejado pelos professores. Nesse sentido, todo conhecimento e saberes que o educando traz antes de frequentar a escola não são considerados, dificultando a participação ativa do aluno. Esse tipo de comportamento era definido por Paulo Freire como educação “bancária”. Silva (1987) faz uma reflexão a esse respeito:

Conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em 'vasilhas', em recipientes a serem 'enchidos' pelo educador. Quanto mais vá 'enchendo' os recipientes com seus 'depósitos', tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente 'encher', tanto melhores educandos serão (FREIRE apud, SILVA 1987, p. 58).

No início do processo de alfabetização ainda não entendia o significado das palavras. Sentia dificuldades na escrita e na leitura, porque tinha que aprender a ler e a escrever tanto na Língua Materna como na Língua Portuguesa. Já na segunda série, aprendi um pouco a ler e a escrever ainda com dificuldade na Língua Portuguesa, mas o fato de eu gostar da professora facilitou na minha aprendizagem. Ela era uma pessoa tranquila, carinhosa, demonstrava grande afeto por mim. Isso contribuiu para que eu me sentisse mais motivado a querer ler e escrever. Segundo Rossini:

Por que é à base da vida. Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independente de idade, sexo e cultura (ROSSINI, 2001, p. 16).

A forma como o professor demonstra afeto ao seu aluno é um fator importante no processo de aprendizagem. Hoje é o que percebo, pois influenciou profundamente minha vida de estudante.

Também recordo como era a sala de aula onde eu estudava: tinha telhado de alumínio e as paredes eram de barro. Estudávamos, cantávamos músicas infantis, brincávamos com brinquedos e com outras brincadeiras recreativas; e nossas atividades eram muito divertidas com muitas pinturas e desenhos para colorir.

Ainda tinha muita dificuldade em aprender a Língua Portuguesa no que se refere à leitura e à escrita. Lembro-me também que faltava às aulas muitas vezes porque a escola ficava distante de minha casa; penso que isso dificultou minha aprendizagem: ser alfabetizado.

Na terceira e quarta série, porém, já compreendia um pouco melhor. Conseguia entender o significado de mais algumas palavras em português; porém, ainda com grandes dificuldades que, de acordo com Russo (2012): "É preciso considerar que a alfabetização com qualidade nos anos iniciais contribuirá positivamente para a aprendizagem nos anos seguintes e para o desenvolvimento da criança" (RUSSO, 2012, p. 14).

Consegui, então, chegar à quinta série, onde fui realmente alfabetizado. Inclusive, recordo-me dos professores que fizeram

parte do meu processo de alfabetização. Aprendi principalmente a conhecer melhor o mundo. Posso dizer que marcaram muito em minha vida escolar e pessoal. Eu era um bom aluno e me dedicava; e eles me davam toda a atenção. Eram mais que professores para mim. Eu era tratado como um filho por eles. Isso me auxiliou a concretizar o sonho de ser alfabetizado. A admiração que tinha proporcionava mais a vontade de aprender. Alves (2005) afirma: “Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele (ALVES, 2005, p. 70)”. Hoje, compreendo que o processo de alfabetização é muito mais complexo do que pensava. A esse respeito, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa afirma:

Entendemos por alfabetização não somente a compreensão do sistema de escrita alfabética e o domínio das correspondências entre grafemas e fonemas, mas também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares com autonomia (BRASIL, 2015, p.7).

E nos anos seguintes, com a sétima e oitava série, posso dizer que foi mais significativo para mim, pois já tinha sido alfabetizado e já me sentia mais confiante e seguro nas atividades em sala de aula. No entanto, o fato de ser muito tímido, interferia no processo de desenvolvimento referente à oralidade, à expressão de ideias, pensamentos, enfim, a participação nas diversas atividades realizadas.

A timidez que tomava conta de mim atrapalhava muito, pois tinha vergonha e medo de fazer perguntas nas aulas. Muitas vezes ficava com dúvidas em relação aos conteúdos propostos; mesmo assim me esforçava para realizar todas as tarefas propostas pelos professores. Hoje percebo a importância em desenvolver a oralidade em sala de aula. Segundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

O professor precisa levar em conta os usos que fazemos da oralidade na sociedade, promovendo atividades sistemáticas que envolvam os gêneros orais como, por exemplo, apresentação de trabalhos, participação em entrevistas, contação de histórias. O alargamento das práticas de oralidade significa o direito de apreensão de um instrumento necessário não só para a vida escolar, mas também para a vida em sociedade. Esta é uma formação que visa o exercício da cidadania (BRASIL, 2002, p. 11).

Quando a timidez toma conta da gente, parece que não sabemos de nada, e isso nos impede de nos comunicar, fazer uso da oralidade, expressar o que sabemos. Era assim que me sentia, como se eu não soubesse o que a professora perguntava. E algumas vezes eu até sabia responder, mas era muito tímido e pouco falava;

no entanto, como sempre me dediquei nos estudos, hoje me considero um vencedor por ter passado por tudo isso e me superado enquanto pessoa e profissional.

15.2 A importância da formação no curso magistério indígena Tamî'kan e um novo olhar para o planejamento

Quando terminei o terceiro ano do Ensino Médio Regular, voltei para minha comunidade Kuratanha¹⁵⁴, onde reencontrei minha família. E eu estava com pensamento de ajudar e colaborar, fortalecendo minha comunidade e o meu povo, como professor na escola para dar as aulas para as crianças de primeiro ao quinto ano. Consegui realizar essa vontade, e logo comecei a trabalhar em sala de aula para turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, não possuía nenhuma experiência e nem formação profissional, por isso não me sentia confiante no exercício da docência, por compreender a necessidade da formação continuada para melhoria da prática educativa. Conforme posicionamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:

Cabe a todos os profissionais (...) os professores – a busca pela formação continuada, pelos estudos e leitura, para que possam exercer a profissão que escolheram contribuindo para a promoção do ensino e da aprendizagem de todos os alunos como um direito constitucional que lhes é garantido (BRASIL, 2015, p. 60).

A busca pela formação continuada exige do professor uma série de fatores, como: incentivo, motivação, interesse, senso crítico, dentre outros. No entanto, pode-se afirmar que a formação continuada é necessária para que a prática pedagógica flua com maior segurança, domínio, pois o conhecimento não é estático e por meio da formação é que se pode refletir e melhorar a prática. Freire (2006) faz uma reflexão sobre a formação: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2006, p. 39).

Atualmente, percebo o quanto é importante que todo professor que pretende trabalhar em sala de aula, principalmente pela primeira vez, necessita ter alguma formação para dar aula, pois, sem formação ou algum subsídio, o professor muitas vezes fica sem rumo, sem direção, e isso dificulta o trabalho a ser realizado com êxito.

Atuar em sala de aula foi um grande desafio. E uma das dificuldades, posso afirmar, estava relacionada ao planejamento.

Não sabia exatamente os caminhos a percorrer, uma vez que planejar faz parte da vida das pessoas, por estar relacionada às necessidades do dia a dia. Sobre o planejamento, Menegolla e Sant'anna (2001) destacam:

É um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2001, p. 40).

O homem, desde o acordar, já planeja as atividades do dia, como: tomar banho, se arrumar, tomar café, trabalhar, almoçar, descansar, dentre outras ações do dia a dia. No caso do professor, pode haver prejuízos para o aluno se não houver dedicação e responsabilidade com relação à organização do trabalho pedagógico. Esta necessidade vem ao encontro das proposições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que diz:

Planejar o ensino no ciclo de alfabetização não é uma atividade fácil, sobretudo quando se considera a heterogeneidade em sala de aula, que implica em diferentes necessidades; a complexidade do processo de alfabetização, que engloba diferentes dimensões do trabalho com a língua: e os diferentes percursos de vida dos estudantes (BRASIL, 2012, p. 23).

Planejar envolve uma prática a levar em consideração a reflexão, disposição e envolvimento do educador, para que se consiga alcançar seus objetivos com sucesso.

Recordo-me quando surgiu a vontade de fazer o Curso Magistério Indígena Tamî'kan para ser um professor formado. Foi aí que me dei conta da complexidade em dar aula; e tudo aconteceu no ano de 2016.

Em 2016 houve uma reunião com toda a comunidade para discutir sobre a indicação dos professores para fazer inscrição do Magistério Indígena Tamî'kan promovido pelo Governo do Estado de Roraima e realizado através do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR. Compareceram todos os jovens, homens e mulheres que tinham concluído o Ensino Fundamental e Ensino Médio, apresentando histórico escolar ou diploma de conclusão, para poder realizar a inscrição. Nessa reunião da comunidade eles nos indicaram para que eu fizesse o Magistério e me formasse como professor, para dar aula e ajudar a minha comunidade, ensinando e educando os alunos na escola. Então, fiquei esperando chegar o dia marcado para fazer o Curso de Magistério Indígena Tamî'kan.

No dia 26 de fevereiro de 2017 fui para Boa Vista, no transporte aéreo, de avião, pois o curso estava previsto para iniciar no mês de março, mas eu queria me adiantar para chegar à cidade. Mesmo com dificuldade de acesso para chegar ao CEFORR, onde o curso seria realizado. Não desisti e assim iniciei mais esta luta nos meus estudos.

Alguns encontros do Curso de Formação Magistério Indígena Tamî'kan aconteceram no auditório da Escola Estadual Barão de Parima, ao lado do CEFORR e as aulas aconteceram no Centro de Formação dos Profissionais de Roraima - CEFORR.

No primeiro dia realizou-se palestra sobre educação e também sobre o processo ensino-aprendizagem dos alunos na comunidade. E no segundo dia houve a continuidade da palestra, onde foi discutido sobre planejamento, plano de aula, e os fundamentos da educação indígena na comunidade.

Após as palestras, fomos informados qual sala iríamos estudar. Em cada sala de aula do CEFORR tinha uma lista de alunos, identificando que turma era; e fiquei matriculado na turma B. Entrei, sentei num cantinho da sala, que tinha 42 alunos contando comigo.

O professor começou a aula, apresentou seu nome e sua formação e qual das disciplinas ele iria trabalhar durante os dias do curso; e, em seguida, o educador chama os estudantes na frente para que se apresentassem para os seus colegas da turma, dizendo seu nome, etnia, se é falante da Língua Materna, de onde veio, de qual comunidade, região e município.

Assim eu fui conhecendo novos amigos na sala de aula de várias etnias e diversidade cultural, e também conheci os professores que ministravam as aulas para nós. Gomes (2007) expõe sobre diversidade cultural da seguinte maneira:

Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto da relação de poder. Sendo assim, mesmo os aspectos tipicamente observáveis, que aprendemos a ver como diferente desde o nosso nascimento, só passaram a ser percebidos dessa forma, porque nós, seres humanos e sujeitos sociais, no contexto da cultura, assim os nomearam e identificaram (GOMES, 2007, p. 17).

Quanto às aulas ministradas no curso, inicialmente senti dificuldades em entender a explicação em Português, pois se tratava

de professores que não conheciam a língua Ye'kuana, ou seja, professores não indígenas.

No decorrer das aulas, fui me adaptando com os colegas da turma, já que na minha classe havia alguns falantes de suas primeiras línguas e outros falavam somente o Português. Esta turma era composta por quatro povos diferentes: Macuxi, Wapichana, WaiWai e Ye'kuana.

Na sala de aula nenhum aluno cursista falava em sua língua materna; ninguém entendia as outras línguas existentes. Usávamos somente a língua portuguesa para nos comunicar com nossos colegas, em nosso dia a dia e para nos conhecermos melhor e até mesmo estudarmos com o professor. Então, a língua predominante no curso de Magistério Indígena Tamî'kan foi e tem sido a Língua Portuguesa. Havia uma diversidade de línguas e apenas em alguns momentos utilizávamos nossa língua materna. Porém, percebo que era necessário falar a língua portuguesa para que todos nós pudessemos interagir aos poucos; e foi o que aconteceu.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) aponta que:

Aprender e saber usar a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas. Todos os documentos que regulam a vida da sociedade brasileira são escritos em português: as leis, principalmente a Constituição, os regulamentos, os documentos pessoais, os contratos, os títulos, os registros e os estatutos. Os alunos indígenas são cidadãos brasileiros e, como tais, têm o direito de conhecer esses documentos para poderem intervir, sempre que necessitarem, em qualquer esfera da vida social e política do país (BRASIL, 1998, p. 121).

Os professores do Curso Tamî'kan oportunizaram a todos os alunos cursistas trabalhos em grupo e individuais, com apresentação de atividades escritas em Português; e todos tinham que entregar para não ficar reprovado nem ficar devendo disciplinas.

Várias disciplinas que fizeram parte do curso contribuíram de alguma forma em minha vida pessoal e em minha profissão. Foi uma grande experiência vivida no meio de dificuldade, desafios e barreiras. Nessa ótica, destacarei algumas disciplinas do Curso Magistério Indígena Tamî'kan que marcaram positivamente a minha prática pedagógica.

Na disciplina de Didática e a Etnopesquisa das Ciências

Humanas aprendi muito, pois proporcionou refletir sobre a minha prática pedagógica enquanto professor. Percebi o quanto é importante essa reflexão, principalmente no que se refere ao planejamento, pois através do mesmo possibilita maior consistência e mais sucesso no trabalho planejado. Posso afirmar que proporcionou uma visão geral da atividade docente, principalmente sobre o planejamento.

Para Luckesi (2001):

O planejamento não será nem exclusivamente um ato político-filosófico, nem exclusivamente um ato técnico; será sim um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico: político-social, na medida em que está comprometido com as finalidades sociais e políticas; científicas na medida em que não pode planejar sem um conhecimento da realidade; técnico, na medida em que o planejamento exige uma definição de meios eficiente para se obter resultados (LUCKESI, 2001, p. 108).

Quanto à disciplina Iniciação à Metodologia de Pesquisa e à Etnopesquisa aprendi que o professor, ao ministrar aulas, precisa aproveitar a vivência dos alunos, tornar o ambiente escolar como espaço de construção de representações. Também oportunizou refletir, explorar o que existe na escola, pesquisar a escola no coletivo com os alunos, ou seja, que o professor pode usar em sua sala de aula metodologias, colocando os seus alunos para aulas práticas.

Fazia parte do curso, além das disciplinas ministradas, as sextas e sábados culturais, onde cada etnia apresentava suas danças tradicionais, cantos e dramatização. Houve momentos no Curso que a OPIR¹⁵⁵ e instituições como o Colégio Claretiano Santa Rita de Cássia também contribuíram com palestras.

E assim fui enriquecendo meus conhecimentos com cada disciplina que era ministrada.

A disciplina Fundamentos e Metodologia da alfabetização me ajudou a ter outro olhar para minha prática pedagógica; também para ser um professor mais preparado e mais confiante, com mais dedicação e compromisso.

A segunda etapa do curso realizou-se no dia 5 de agosto de 2017 e finalizou no dia 31 de setembro do mesmo ano. E começamos a estudar, encontramos com os amigos de novo, sentíamos saudade de todos os colegas; era mais uma batalha a vencer.

Outra disciplina que fez parte do Curso Magistério Indígena Tami'kan foi Informática Básica, com carga horária de 60 horas.

Íamos para a aula no horário da noite. Recebemos até certificado e foi muito bom. Aprendi a digitar, realizar trabalhos no computador sem medo e me senti motivado a comprar um notebook para realização dos trabalhos. Essa disciplina trouxe mais um conhecimento de estudo desta outra etapa do curso. Além disso, nesta disciplina aprendi um pouco mais sobre planejamento, o papel do professor na escola, dentre outros ensinamentos que irei levar para minha comunidade e para o povo que faz parte da história dos Ye'kuana.

Cada disciplina que tive no Curso Magistério indígena Tamî'kan posso dizer que contribuiu muito para me tornar um professor melhor para o meu povo, para minha gente, para minha vida em especial.

Considerações finais

Este artigo teve como referência o Memorial descritivo; instrumento avaliativo de Conclusão de Curso do Magistério Indígena Tamî'kan, que retratou parte da minha vida escolar e profissional, resgatando algumas memórias de um processo histórico e cultural do povo Ye'kuana do qual faço parte e me orgulho muito; e por esta razão busco junto com minha comunidade melhorar o ensino-aprendizagem.

Percebo que conhecer a Língua Materna do meu povo Ye'kuana tem sido de grande importância para que nossa cultura não fique no esquecimento. Ressalto que os resgates históricos que fiz me fizeram refletir no papel de um professor, meu processo de alfabetização que marcou profundamente para que hoje eu pudesse escolher ser professor na comunidade onde resido.

O referido artigo é de grande relevância por realizar transformações em minha vida no âmbito pessoal, profissional e social, assim como em minha comunidade, pois todo o conhecimento adquirido por meio de muitos esforços, estudos, dificuldades encontradas no decorrer do processo escolar até o exercício docente, levarei para contribuir ativamente na comunidade onde resido.

Referências

- ALVES, Rubem. Educação dos Sentidos. Campinas. Verus, 2005.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da

inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Brasília: MEC/SEB. Caderno 1, 2015.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais 1. 1/1992 a 95/2016 pelo decreto Legislativo 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de n. 1 a 6/1994-51.ed. Brasília: Câmara dos Deputados – Edições Câmara, 2017.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 2. A criança no ciclo de alfabetização. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. 33. ed. São Paulo Paz e Terra, 2006.

JOSÉ, Elias. Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. Por que planejar? Como planejar? 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. Pedagogia Afetiva. Petrópolis. Vozes. 2001.

RUSSO, Maria de Fátima. Alfabetização: um processo em construção-6 ed.- São Paulo: Saraiva. 2012.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia: Teorias da Educação. 39. ed. Campinas, 2007.

SILVA, Ivete Souza da (org). Arte na Amazônia: Conversas sobre o ensino da Região Norte. Editora da UFRR, Boa Vista, 2016.

WEB Artigos. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/memorial-de-formacao/70614>. Acesso em 26.02.2019.

Notas

152 Professor indígena da Rede Estadual de Ensino do Estado de Roraima (contrato temporário) no município de Amajari na comunidade Kuratanha, com Formação no Ensino Médio regular, Ensino Médio Magistério Profissionalizante Tamí'kan/CEFORR/SEED.

153 Professora do Quadro Efetivo do Estado de Roraima; Licenciada em Pedagogia -UFRR e Especialista em Tecnologias em Educação-PUC/Rio. Campo de atuação: Professora Formadora do Centro de Formação dos Profissionais de Roraima - CEFORR.

154 É uma comunidade indígena que fica na Terra Indígena Yanomami.

155 Organização dos Professores Indígenas de Roraima.

UERR
EDIÇÕES

ISBN 978-65-990458-2-0



9 786599 045820 >