

PROFESSORES INDÍGENAS

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

Volume II
1ª Edição, 2023

Stela Aparecida Damas da Silveira
Edson Damas da Silveira
Isabella Coutinho Costa
(Organizadores)

**Stela Aparecida Damas da Silveira
Edson Damas da Silveira
Isabella Coutinho Costa
(Organizadores)**

PROFESSORES INDÍGENAS

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

**Volume II
1ª Edição - 2023**



Professores indígenas: Memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima.
Volume II. 1ª Edição. Copyright © 2023 by Stela Aparecida Damas da Silveira, Edson Damas da Silveira, Isabella Coutinho Costa.
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/autor. 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*.
Francisco Robson Bessa Queiroz, *Pró-Reitor de Planejamento e Administração*.
Ana Lídia de Souza Mendes, *Pró-Reitora de Orçamento e Finanças*.
Alvim Bandeira, *Pró-Reitor 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) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Professores indígenas [livro eletrônico] :
memórias de vida, relatos e experiências com
a educação diferenciada no Estado de Roraima :
volume II / organizadores Stela Aparecida Damas
da Silveira, Edson Damas da Silveira, Isabella
Coutinho Costa. -- 1. ed. -- Boa Vista : UERR
Edições, 2023. -- (Professores indígenas ; 2)
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-89203-37-7

1. Educação 2. Experiência - Relatos
3. Histórias de vida 4. Indígenas - Educação
5. Professores - Relatos I. Silveira, Stela Aparecida
Damas da. II. Silveira, Edson Damas da. III. Costa,
Isabella Coutinho. IV. Série.

23-170192

CDD-371.10092

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores : Relatos de experiências : Educação
371.10092

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253

Apresentação

Neste segundo volume da série Professores Indígenas, trazemos mais uma coletânea de textos oriundos dos Memoriais de Formação elaborados pelos professores cursistas do Magistério Indígena Tamíkan, do Centro de Formação Continuada dos Professores de Roraima, sob a direção da professora Stela Damas.

Assim, apresentamos 13 capítulos neste volume, cada um com uma história repleta de emoção e de (re)conhecimento da realidade vivida pelos professores. Ao mesmo tempo, os fatos apresentados são ladeados pelos conhecimentos adquiridos durante o curso, e isso pode ser percebido pelas reflexões que os autores fazem sobre sua vida e suas práticas, culturais e docentes, ao longo dos textos. Mais do que artigos, ou adaptações dos memoriais, os capítulos deste segundo volume trazem lições aprendidas, vividas e experienciadas, nas quais os heróis são de carne e osso, e discutem suas lutas e suas vitórias nos textos.

Neste volume, apresentamos textos de professores das etnias Macuxi, Waiwai, Ye'kwana e Wapichana que simbolicamente representam a diversidade linguística de Roraima, o segundo estado brasileiro com maior população indígena proporcional do Brasil. Convidamos você, leitor, a seguir conosco nesta jornada de conhecer os professores indígenas de Roraima e de aprender, junto com eles. Queremos avisá-lo, também, que nos textos deste volume, assim como do primeiro, você vai se deparar com uma linguagem, por vezes, subjetiva e individual, que remete às próprias vivências dos autores com a língua portuguesa, muitas vezes reconhecida por eles como uma grande dificuldade, quando não a maior. Por este motivo, neste volume também optamos por respeitar a metodologia seguida por cada autor, nos limitando a corrigir apenas erros formais de ortografia e coerência textual.

O professor indígena, aqui apresentado por vários professores, várias pessoas de várias vivências, é aqui o autor principal. Ele que vem de uma sala de aula precária e muitas vezes volta para a mesma sala de aula, agora em outra função, revive esta jornada e observa que, mesmo distante das leis do Estado, ele consegue mudar, transformar sua

realidade com o conhecimento que ele adquire no dia a dia. É esse deslumbramento que compartilhamos aqui com vocês.

Boa Leitura!

Stela Aparecida Damas da Silveira

Edson Damas da Silveira

Isabella Coutinho Costa

(Organizadores)

Sumário

- Professora Indígena Wapichana: Uma história de lutas e conquistas.....7**
Elevânia André, Ana Raylla Alves, Rosângela da Silva Viana
- Memórias de um Virtuoso Profissional.....26**
Alcides Ramos de Souza, Francisca Angêla de Oliveira Sousa, José Ângelo Almeida Ferreira
- Minha Vida de Estudante Indígena: Memórias como Batalhadora Indígena.....37**
Laudnêia da Silva, José Ângelo Almeida Ferreira, Francisca Angêla de Oliveira Sousa
- Memórias e História de Vida.....49**
Anérica da Conceição Bezerra Almeida, Carmelia Manduca Nicácio
- Educação Indígena: Uma Reflexão sobre os Desafios de Educar um Povo.....71**
Prof^ª Alcirene da Silva Ramos, Prof^ª Ma. Claudia Piedade Rodrigues Kono
- A Formação do Professor Indígena: Uma Experiência Ye'kwana.....89**
Dionísio Chawayudí Rocha, Isabella Coutinho Costa
- Primeiros Caminhos: Trajetória Formativa de uma Professora Indígena Macuxi.....99**
Mariléia Paulino Lima, Dr. Geisel Bento Julião
- Amooko Ataitai - O Curupira: Facetas Desse Ser Presente na Tradição Oral do Povo Macuxi de Roraima 117**
Aldinésio Sarmiento Silveira, Leila Maria Camargo, Maristela Bortolon de Matos
- Professor Indígena: Uma Conquista Vitoriosa.....129**
Adenildo da Silva Alves, Luzia Voltolini
- Magistério Indígena: A construção Identitária do Docente no Curso de Formação Inicial.....156**
Maristela Araújo Costa, Zoraide dos Anjos Gonçalves da Silva
- A prática Docente no Ensino da Língua no Curso Magistério Indígena Tamî'kan.....174**
Maristela Araújo Costa Pereira Maria D Ajuda Alomba Ribeiro Gabriel Nascimento

Identidade, Vivência e Resistência: Histórias da Docência Indígena em Roraima.....**184**

Stela Damas, Jaime Pereira dos Santos

Professor Wai Wai: Memórias de uma Vida em Formação.....**209**

Adenes Luiz Wai Wai, Isabella Coutinho Costa

Professora Indígena Wapichana: Uma história de lutas e conquistas

Elevânia André¹
Ana Raylla Alves²
Rosângela da Silva Viana³

Introdução

A temática sobre educação escolar indígena, bem como a formação de professores indígenas teve o auge das discussões na década de 90 enquanto política pública, mas tem sido objeto de debate constante em nosso Estado, Roraima, que é o contexto em que vivo e atuo como professora indígena.

O trabalho apresenta minhas memórias cuja finalidade é fazer fluir minha história de vida, com foco no meu processo de formação, no Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Roraima (CEFFOR). Objetivando descrever recordações da infância, até vivenciar experiências pessoais e profissionais no que diz respeito à educação escolar indígena, passando pelo processo de profissionalização no Magistério Profissional Indígena Tami'kan abordam-se pontos relevantes da minha trajetória da vida estudantil, comunitária, cultural e profissional. Assim, no primeiro momento retrato a minha história de vida enquanto indígena Wapichana; num segundo momento descrevo e contextualizo a vivência na minha comunidade e no terceiro momento busco falar sobre meu processo de formação como professora indígena, em um momento em que revejo componentes curriculares que constituíram a formação no Magistério Profissional Indígena Tami'kan, perpassando por práticas pedagógicas dos formadores que marcaram esse processo, acrescentando-me enquanto professora indígena. Esse exercício acrescenta um novo olhar para a

1 Professora indígena pertencente ao povo Wapichana, com formação pelo Magistério Indígena Tami'kan.

2 Professora efetiva da rede estadual de Ensino de Roraima, Formada em letras pela UFRR; Especialista em Educação Profissional (IFRR) e Mestranda em educação profissional pelo IFRR, e-mail ana.alves@educacao.rr.gov.br

3 Professora efetiva da rede estadual de Ensino de Roraima; Pedagoga pela UFRR; Especialista em PROEJA (IFRR); Mestre em sociedade e fronteiras pela PPGSOF/UFRR.

prática da educação escolar indígena. Trata-se de um olhar profissional, perpassando pela minha história de vida, minha cultura e minha identidade indígena.

Minha História de Vida

Sou Elevânia André, da etnia Wapichana, filha de Rita André da etnia Wapichana. Atualmente sou professora de língua Materna na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Consolata, comunidade Indígena Manoá, região Serra da Lua, município de Bonfim.

Aos três anos de idade, perdi o meu pai em um acidente na derrubada de uma roça. Depois disso, passamos a viver só com a minha mãe. Ela foi uma grande guerreira criando oito filhos, dois homens e seis mulheres, das quais, duas já tinham marido. Vivíamos do sustento da roça, plantando e colhendo para a sobrevivência da família. Naquela época o trabalho era feito através do ajuri⁴.

Minha caminhada estudantil não foi tranquila, fiquei reprovada na 2ª série do ensino fundamental concluindo essa etapa de ensino somente em 2002, com 15 anos de idade. Éramos vinte alunos e nossa comemoração de conclusão do ensino fundamental foi conforme a nossa cultura, juntos fizemos uma festa muito bonita, com direito a um bolo de cem quilos, pois a coletividade é um costume muito valorizado nas comunidades indígenas.

Iniciei então o ensino médio no ano seguinte e a escola continuava sendo um ambiente desafiador para mim, pois era como se eu tivesse a obrigação de me tornar outra pessoa. Mas, sentia que naquele lugar tinha algo diferente acontecendo, pois nada daquilo que eu estudava parecia com a realidade que eu vivia. Isso ocorre porque

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

4 trabalho coletivo em sistema de mutirão

ocorre na organização e na transmissão dos conhecimentos escolares do modelo ocidental (BALANDIER, 1997, p. 23).

Só mais tarde entenderia o que diz a citação, e também observei movimentos de educadores que tentavam aproximar a educação escolar à nossa realidade, assim, a partir desse momento despertou em mim a vontade de ajudar a minha comunidade, o meu povo, mesmo sem entender direito o que isso significava e que esse desejo poderia se tornar realidade.

Percebo, após minha formação, que existe muito a ser feito com relação à educação escolar indígena, pois ainda prevalece na prática, o modelo escolar da modernidade ocidental, embora tenhamos a busca por outros referenciais para essas práticas escolares, e, em passos lentos observa-se que escolas vão se pautando no projeto social dos povos indígenas.

A escola enquanto instituição, constituidora de uma concepção de mundo diferente dos povos ameríndios invade suas culturas. Uma invasão baseada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento. A escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional. No entanto, o que se observa nas últimas décadas são movimentos fundados na afirmação étnica apontando outro modelo educacional, isto é, as escolas dos povos indígenas. Essas, amparadas em leis, constituindo um modelo diferenciado e específico de educação escolar, cabendo a cada povo elaborar seus currículos e propostas pedagógicas a partir de suas cosmologias (VIANA, 2017, p. 24)

Além das questões educacionais apresentadas acima, vivenciei outras dificuldades ao longo do ensino médio, como exemplo, a gravidez precoce que naquele momento foi algo desafiador, pois havia iniciado o ensino médio no ano de 2003 e logo precisei desistir, porque estava grávida. Em 2006, tive minha segunda filha, e somente em 2007 reiniciei os estudos no ensino médio, sendo que em 2008 tive a terceira filha, concluindo o ensino médio somente em 2009, na Escola Estadual Nossa Senhora da Consolata, comunidade Serra da Lua, município de Bonfim.

A ideia de continuidade dos estudos intensificou após concluir a educação básica, dessa forma procurei outros cursos para continuar estudando, iniciei assim o curso de língua materna Wapichana, com carga horária de 40 horas, oferecida pela Universidade Federal de

Roraima (UFRR), na comunidade Indígena Jabuti, Região Serra da Lua, município de Bonfim e outro com carga horária de 20 horas realizada pela mesma Instituição, mas dessa vez realizado na comunidade Indígena Pium, Região Serra da Lua, Município de Bonfim.

Como Língua materna é disciplina obrigatória nas escolas indígenas e havia realizado os cursos de wapichana, em 2012 fiz minha primeira inscrição do processo seletivo para professor ofertado pela Secretaria do Estado de Educação e Desportos (SEED), mas não tive êxito, ainda assim no mesmo ano fiz o curso de formação continuada Murumurutá, oferecido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR).

Línguas Maternas Murumurutá é um curso que visa atender professores indígenas nas línguas maternas pertencentes às etnias: Macuxi, Ingaricó, Taurepang e Wapixana, atuando no Ensino Médio, pertencentes às 11 regiões do estado de Roraima: Amajari, Baixo Contingo, Murupu, Raposo, Região São Marcos, Médio São Marcos, Baixo São Marcos, Serra da Lua, Surumu, Taiano, Serras e Alto Cotingo. O foco é a produção textual na língua materna de modo a planejar um texto e, ao mesmo tempo ter domínio das palavras e suas combinações, identificando e comparando os modos próprios da fala; de falar e escrever; e de ensinar e aprender a língua materna. O curso está organizado em 4 (quatro) etapas, na modalidade semipresencial, com carga horária de 640h (seiscentos e quarenta horas) cada etapa (VIANA, 2017, p. 50).

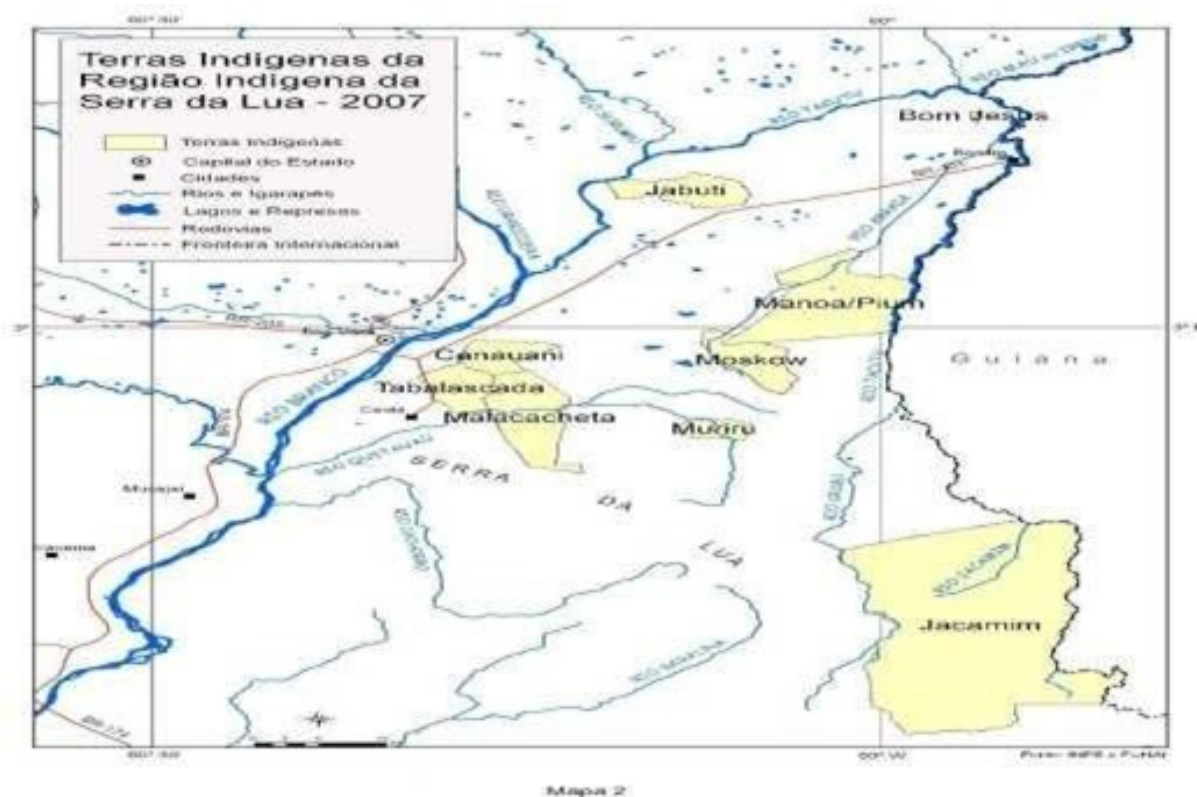
Em 2015 fui aprovada no processo seletivo da Secretaria de Estado da Educação e Desporto (SEED), passando a exercer a profissão de professora da rede estadual de ensino, lotada na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Consolata. Renovado o contrato em 2017, fui lotada na mesma escola, podendo continuar vivenciando a profissão na mesma instituição.

Ser professora indígena é parte de um sonho realizado, pois é uma profissão com a qual crianças e jovens indígenas têm maior contato dentro da comunidade, sendo parte de experiências boas e ruins também. Das minhas experiências com bons professores passei a ter o meu sonho de me tornar professora e com as experiências ruins foi definindo-se aquilo que eu não queria fazer em minha prática diária enquanto professora indígena.

A Comunidade Onde Vivo

A comunidade Indígena Manoá, distante 93 quilômetros da capital do estado de Roraima, Boa Vista, é um lugar em que, prioritariamente, a população vive da agricultura. É um espaço que chamamos área de transição, tem floresta e também um pedaço de lavrado (savana), é um lugar plano e o tamanho da terra é de 43.337 hectares. Lá vivem os indígenas das etnias Macuxi e Wapichana.

Figura 1: Localização da Comunidade Manoá.



Fonte: <http://ivoniosolon.blogspot.com/2016/>.

A comunidade Manoá possui duas escolas, uma Estadual e outra municipal, tem um posto de saúde e dois poços artesianos. Tem dois principais igarapés que cercam a comunidade, o igarapé do Arraia que fica do lado direito da comunidade e o igarapé do Manoá que fica ao lado esquerdo. Ambos são de uso da comunidade.

A realidade étnica da comunidade, entre Wapichana e Macuxi, um grupo Arawak, outro Karib, revela o encontro de dois universos, duas culturas, duas línguas. Sobre a origem e motivação do nome da comunidade, os mais antigos contam que mataram um grande

tamanduá bravo que vivia no lugar e causava muito medo. O nome deste animal em makuxi é tamanoa. Assim, os macuxi denominaram a serra onde o animal foi morto de Tamanoa, com o tempo acabou virando o nome do igarapé, do lago e do lugar, porém sem a primeira sílaba, restando apenas o nome Manoá.

Figura 2: Cultura na Comunidade Manoá.



Fonte: globoesporte.globo.com.

O que podemos ressaltar na comunidade é a hospitalidade, as pessoas pedem para morar e são aceitas. Acredito que essa postura acolhedora tenha sido o motivo da população ter praticamente dobrado nos últimos cinco anos, sendo uma das comunidades mais populosas da região, quando fui morar lá, pensei que ia ser difícil, porque estava deixando minha família, a minha comunidade, mas fui bem acolhida e logo, me senti parte da comunidade, pois me fizeram sentir assim.

Existe uma forma específica de trabalho coletivo e de luta pelo bem comum por meio de projetos que buscam a qualidade de vida da comunidade, mesmo estando rodeado de fazendas e outras comunidades no seu entorno, a comunidade busca conviver com outros povos de forma harmoniosa.

Manoá pertence a Terra Indígena (TI) Manoá-Pium e tem aproximadamente uma população de 787 habitantes. Mas de acordo com o último censo realizado pela tuxaua em 2014, a população está estimada em pouco mais de 900 habitantes. Nesse levantamento eles também incluíram os não indígenas que vieram de outros estados do Brasil como

Maranhão e Rio Grande do Sul e que formaram famílias com indígenas. A TI Manoá-Pium possui duas comunidades mais antigas, Manoá e Pium, e outras sete comunidades que foram criadas nos últimos anos: Bom Jesus, Cumarú, Novo Paraíso, São João, Jabuti, Cachoeira do Sapo e Alto Arraia. Por estar localizada no centro das comunidades adjacentes, favorecida geograficamente, Manoá tornou-se um Pólo-Base da região (SIASI, 2015, P. 03).

Quanto à vegetação tem-se, principalmente o lavrado (savana), mas também mata, lagos, rios e pequenas elevações que chamamos de serras. “As noites da savana na estação seca, como os dias, são imensas, de uma claridade feérica. O Campo é varrido pelo vento e por vê, nem tão longe, o clarão vermelho das queimadas, frequentes pela aridez da terra no verão” (FARAGE,1997.p,16).

Quanto à hidrografia, a TI Manoá-Pium é formada por rios, igarapés e lagos que banham as comunidades. O Rio Tacutu, o único da região, fica situado a leste e faz limite com a Guiana Inglesa. Os igarapés presentes são: Igarapé Manoá, Igarapé Cumacá, Igarapé Arraia, Igarapé Veado, Igarapé Galinha, Igarapé Jabuti, Igarapé Progresso, Igarapé Encrenca Igarapé da Onça, Igarapé Machadinho, entre outros menores. Os principais lagos são: Lago do Samaúma, Lago da Canoa, Lago do Murirú, Lago do Boi, Lago da Cigana e lago do Timbó. Estes lagos fazem parte do Igarapé Manoá. Existem também outros lagos considerados isolados como o lago da Flecha, lago do Japini, lago do Valto, lago do Caxias, lago do Cumarú e outros (VIRIATO, 2008, p. 34).

Então, esses são alguns dos nossos recursos, sendo também meios de buscarmos nosso alimento, como por exemplo, os peixes, que vêm diminuindo e já é motivo de preocupação pela comunidade que considera ser reflexo da pesca predatória.

Figura 3: Localização geográfica da TI Manoá - Pium



Fonte: SIASI (2015).

Manoá tem um solo muito bom para plantio e também possui uma reserva de floresta, onde tem caças como: tatu, caititu, paca, cutia, capivara, anta, veado, porco do mato (queixada), onça pintada e muitas espécies de pássaros. Também tem peixes, que é algo muito bom, pois dá um grande reforço e sabor na damurida⁵.

Tudo que existe na comunidade de bens e serviços foi resultado de reivindicação e luta do povo, foi uma luta coletiva, pensando sempre no bem comum. Então, o benefício é maior quando as conquistas são de todos.

Na comunidade concentram-se eventos como: assembleias, reuniões, conferências entre outros que discutem questões como segurança, proteção territorial e cultural; saúde, educação, trabalho, lazer e acesso a bens e serviços. Outro assunto relevante é sobre as oportunidades para que crianças, jovens e adultos desenvolvam-se plenamente conforme seus próprios sonhos e metas. Quanto às comemorações comunitárias, a principal delas é o festejo da farinha, festa que valoriza a farinha, enquanto produção de qualidade feita pela comunidade.

A ausência do estado ainda é o nosso maior desafio, fato que culmina em conflitos políticos e culturais. E nesse contexto vivenciamos fortes tensões que vão além das fronteiras da nossa comunidade, mas nos fortalecemos junto às demais etnias e comunidades de modo a nos empoderar frente ao estado brasileiro.

O envolvimento dos jovens nesses movimentos faz parte do processo de formação dos povos indígenas enquanto coletividade, fortalecendo o poder de reivindicação diante do descumprimento de direitos constituídos, bem como a capacidade de articulação e tomada de decisão frente a novos problemas que vão surgindo na comunidade ou são vivenciadas fora dela.

Identidade, nesse sentido pode ser também conflitante, pois o indivíduo poderá estar no centro de uma batalha de força entre identidades onde a posição tomada vai depender do interesse num determinado momento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir do nosso exterior pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos pelos Outros" (HALL, 1999, P. 39).

⁵ Comida tradicional indígena feita com tucupi, pimenta, água e sal e peixe ou outros tipos de carne.

Figura 4: Cobrança pelo cumprimento dos direitos constitucionais pelos povos indígenas de Roraima



Fonte: www.cimi.org.br.

Percebe-se que hoje temos orgulho de sermos indígenas e entendo que esse orgulho se fez a partir de lutas, muitas vezes, resultando em direitos nunca imaginados pelos mais velhos. Pensar nessa coletividade e em nossos direitos nos torna mais fortes e poderosos nas reivindicações.

É com esse sentimento, que na minha comunidade vivemos e convivemos sempre pensando na nossa qualidade de vida. Mesmo com a intensificação de contato com não índios e com outras etnias indígenas essa é a nossa marca principal, o acolhimento e a coletividade.

A comunidade Manoá, está muito próxima à sede do município. Dizem que o indígena não tem fronteira, dessa forma mantemos contato muito direto com outras culturas e não índios. Viajamos para Boa vista, capital do estado de Roraima, levando produtos para a venda ou por outros motivos, como os aposentados e funcionários públicos receber seus benefícios ou salários e também em busca de resolver demais problemas burocráticos como tirar o Registro Administrativo

Nacional do Índio (RANI), acessar o Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) para receber salário maternidade, para atividades de lazer, fazer compras e estudar.

Assim, o lugar onde vivo é rico em recursos naturais e na humanização das pessoas que ali habitam. Vivenciamos lutas e conquistas diárias porque acreditamos nos nossos valores e reconhecemos os sentidos dos nossos direitos enquanto coletividade indígena e cidadãos brasileiros que somos. Assim, o fazer e a razão de existir das pessoas que vivem em nossa comunidade estão relacionados na construção da consolidação do lugar que habitam.

Tornando-me Professora Indígena

No ano de 2014 houve a inscrição no Magistério Indígena Tamî'Kan, naquele momento a prioridade era para quem já estava em sala de aula. Fiquei triste, mas fiz inscrição mesmo assim, no entanto algumas questões impediram o início do curso, ainda assim não perdia a esperança de cursar o magistério. Continuei participando dos movimentos indígenas e fazendo outros cursos de formação continuada.

Em 2016, quando fui participar da assembleia da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), na comunidade Canauani, Região Serra da Lua, município de Cantá, para minha surpresa, estavam fazendo a inscrição no Magistério Tamî'Kan, apesar de não ter as cópias dos meus documentos e nem o aval da comunidade, fiz a inscrição somente com os documentos originais e deram prazo posterior para entrega das cópia dos documentos e a carta da comunidade.

Retornei para a minha comunidade e pedi apoio de todos, até porque eu já estava com um ano em sala de aula, o que tornou mais fácil o ingresso no magistério.

Em 2017 iniciei, então, os estudos no Magistério Profissional Indígena Tamî'Kan no CEFORR. Um sonho estava sendo realizado e, ao iniciarem as aulas, também ocorreu um novo processo seletivo no qual fui aprovada, agora em primeiro lugar, retornando assim para a sala de aula.

Dessa forma o processo de formação ocorreu em conjunto com a profissionalização e foi assim que dei continuidade aos meus estudos e à concretização do sonho de me tornar professora indígena wapichana.

Processo de Formação no Magistério Indígena Tamî'kan

Relato a seguir as experiências no processo de formação, baseado no contato com professores de disciplinas diferentes e diversas etapas do curso com foco na prática pedagógica. Já na primeira etapa tive o privilégio de conhecer uma ótima professora que explicava o assunto com muita clareza, e o final do seu tempo conosco envolveu muita emoção por conta do vínculo estabelecido. Percebemos que essa professora entendia o sentido real da educação escolar indígena e a função social e política dessa outra educação escolar.

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)

Outra excelente professora que fez diferença em um momento complicado da minha vida em que não pude participar de todas as aulas, pelas circunstâncias de uma gravidez de risco, condição que fez com que essa educadora me procurasse, buscando a melhor solução para trabalhar os conceitos chave da disciplina, recuperando assim as aulas. Em contrapartida, tivemos um professor que parecia não entender a realidade indígena, sendo essa falta de entendimento um complicador nos processos de ensino e aprendizagem do curso, pois,

Pensar educação escolar indígena é pensar o multi, o plural, a diversidade, pois, enquanto para algumas comunidades indígenas, a escola precisa estar mais direcionada ou focada para possibilitar adequadamente o acesso a alguns conhecimentos da sociedade envolvente como, por exemplo, a língua portuguesa, a matemática e a informática, que consideram estratégicos para atender suas necessidades práticas na defesa de seus direitos, outras preferem uma escola que esteja mais direcionada para revitalização, transmissão e valorização da cultura e identidade do povo ((BANIWA, 2013, p. 08)

O referido professor tinha muitas limitações em entender a educação escolar indígena em contextos diversos, bem como, não apresentava um comprometimento com as perspectivas e demandas dos povos indígenas, pode-se perceber que entre os professores formadores do curso Magistério Tamí'Kan, existem aqueles que contemplam no processo de ensino apenas os conteúdos tradicionais da educação escolar, sem compreender aspectos diferenciados e específicos da educação escolar indígena e seus contextos concretos.

Então, essa etapa representa um conflito em algumas disciplinas, sobretudo quando requer dos professores formadores uma compreensão da educação escolar indígena intercultural para que as nossas aulas não sejam apenas a reprodução do modelo ocidental de educação escolar.

Na segunda etapa conheci a professora que foi a mais marcante em minha jornada formativa. Não esquecerei como a cada aula havia uma novidade e isso me encorajava, apesar das dificuldades. Ao tratar da Estrutura da Educação Escolar ela voltava-se ao sentido prático da educação escolar indígena e sempre em conjunto com a turma levantando questionamentos e reflexões quanto aos aspectos diferenciada, específica e intercultural.

Os desafios da educação escolar indígena localiza-se, sobretudo, no campo prático, isto é: como ser diferenciada, específica e intercultural na prática? A inserção nos sistemas de ensinos nacionais como categoria “escola indígena”, sendo diferenciada, exige das instituições, de certo, abertura para o diferente da realidade constituída historicamente como homogênea. Uma nova perspectiva surge: o reconhecimento da diversidade cultural e os danos impressos com a universalização cultural (VIANA, 2017, p. 28).

Dessa forma destaco como relevante nessa etapa a prática metodológica de uma professora que, embora sendo indígena, não conseguiu dialogar com a turma, deixando a desejar na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC I), sendo necessária a intervenção de outra professora para estabelecer uma metodologia de trabalho que nos envolveu e nos proporcionou uma produção textual inicial do TCC. Essa etapa exigiu mais tempo, pois tivemos as aulas de informática na Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR), no meu caso, saia às 6h30 da manhã de casa para o CEFORR, às 18h pegava o ônibus para ir para UNIVIRR, retornando para casa às 22h.

Nessa etapa o que mais despertou minha atenção foram as questões metodológicas, ou seja, as práticas pedagógicas dos professores formadores, que reforçaram as minhas expectativas do que fazer em sala de aula, bem como ter certeza do que não quero em minha prática diária.

A terceira etapa ocorreu nos meses de março e abril de 2018 e foi um momento de muita produção de material didático, textual, de plano de ensino, bem como de relatórios e projetos.

A disciplina de Introdução à Linguística colaborou na compreensão do fazer pedagógico enquanto prática de inclusão que compreende a diversidade linguística por meio do diálogo entre línguas e culturas diferentes. Dentre os assuntos estudados destacam-se: função ou papel da linguística para a sociedade; a importância do estudo da linguística; variações linguística de cada região; linguagem, códigos, signo e a fala; diferentes linguagens; línguas, fala, normas; tipos de linguagem e preconceitos linguísticos.

Em Estágio II tivemos a experiência de aliar as teorias estudadas às práticas pedagógicas necessárias ao desempenho profissional visando o ensino e aprendizagem escolar. Já a Disciplina de Didática e Etnopesquisa do Ensino da Matemática foi fundamental para que eu pudesse entender que a matemática faz parte do nosso cotidiano, da nossa realidade e devemos refletir isso em nossa prática enquanto educadores.

Sobre a importância da matemática nas práticas cotidianas Freire⁶ afirma que:

[...] eu acho que uma das grandes preocupações deveria ser essa: a de propor aos jovens, estudantes, alunos homens do campo, que antes e ao mesmo em que descobrem que 4 por 4 são 16, descobrem também que há uma forma matemática de estar no mundo. Eu dizia outro dia aos alunos que quando a gente desperta, já caminhando para o banheiro, a gente já começa a fazer cálculos matemáticos.

Quando a gente olha o relógio, por exemplo, a gente já estabelece a quantidade de minutos que a gente tem para, se acordou mais cedo, se acordou mais tarde, para saber exatamente a hora em

6 Entrevista gravada no VIII Congresso Internacional de Educação Matemática. D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática. Produção de 1999. Disponível para visualização, leitura e impressão em: <<http://vello.sites.uol.com.br/macaee.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2010.

que vai chegar à cozinha, que vai tomar o café da manhã, a hora que vai chegar o carro que vai nos levar ao seminário, para chegar às oito. Quer dizer, ao despertar os primeiros movimentos, lá dentro do quarto, são movimentos matematicizados. Para mim essa deveria ser uma das preocupações, a de mostrar a naturalidade do exercício matemático.

Em Didática e a Etnopesquisa no Ensino das Ciências Humanas pude olhar e entender a minha comunidade do ponto de vista da função social e política da educação escolar indígena.

A terceira etapa me fez entender que o currículo constitui o conjunto de saberes inerentes ao meu processo de profissionalização enquanto professora indígena no Magistério Tamí'Kan.

A disciplina de Educação Especial focou em pessoas com deficiência, fazendo um resgate histórico. A história traz relatos sobre essas pessoas desde os tempos da antiguidade na Grécia e em Roma, períodos em que eram segregados e excluídos socialmente muitas vezes levando-os a serem mortos. E atualmente, essas pessoas passam a ter direitos constituídos enquanto cidadãos, vistos em suas potencialidades num contexto de inclusão o que contribuirá na minha prática no que refere à educação escolar inclusiva.

Outro ponto importante observado foi a paciência e comprometimento dos professores orientadores do TCC, em especial, minha orientadora, pela responsabilidade e comprometimento com a nossa produção, sobretudo, na importância em teorizar nossas vivências que foi o enfoque mais cobrado pela referida professora.

Além das disciplinas, tivemos oficinas aos sábados para fundamentar questões comuns que se apresentam no cotidiano da escola: planejamento, currículo, legislação e Projeto pedagógico. Entendo que o objetivo não era passar receitas prontas, mas refletir sobre questões importantes que, discutidas junto à comunidade escolar poderá contribuir com a mudança da atitude do coletivo que faz educação escolar indígena no sentido de tornarem-se sujeitos na prática pedagógica, não mais meros executores de currículos idealizados e elaborados por outros.

A quarta etapa representou para mim uma maturidade, ou seja, um passo adiante na minha prática profissional e, conseqüentemente,

cultural, social e política enquanto professora indígena Wapichana. Foi a consolidação de um conjunto de conhecimentos e saberes que, em consonância com a prática, se constituem enquanto saber escolar indígena. Sinto um peso maior da minha responsabilidade na mediação entre a educação indígena e a educação escolar indígena na formação do cidadão indígena brasileiro.

Minha Experiência Enquanto Professora indígena

Em toda a minha experiência como professora indígena busquei sempre ser uma influência positiva para meus alunos e alunas, tendo comprometimento com as questões indígenas, em especial da minha comunidade no sentido de realizarem seus os sonhos e metas, bem como a minha condição de mediadora entre as culturas indígenas e o comprometimento da inclusão dos mesmos na sociedade enquanto pessoas com direitos constituídos a partir de lutas árduas de uma diversidade de povos.

Falar de índios é falar da diversidade de povos e, sobretudo, suas diferentes lutas e estratégias de resistência. Em que garanta o reconhecimento e a proteção jurídica da lei dos brancos, no tocante aos dispositivos normativos contidos na Convenção N° 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988 ainda existe uma distância entre os preceitos legais e a prática (VIANA, 2017, p. 19).

Reconhecer o nosso lugar enquanto povos indígenas e ter consciência que nossas conquistas jurídicas e legais, não foram dadas, mas foram constituídas pelas lutas e resistências, sendo essa uma característica comum de todos os povos indígenas.

A minha história de vida compreende a vida de uma mulher indígena Wapichana que quando criança, mesmo tendo responsabilidades havia o momento para cada situação, tomar banho de rio e igarapé, acompanhar meus pais na roça, pescar, brincar de esconde-esconde e ainda participar, acompanhada dos meus pais, de reuniões e eventos comunitários em que pude escutar muitas histórias dos mais velhos e ia aprendendo a cuidar de mim, da minha higiene pessoal, da casa e de ritos da minha cultura, como o ritual da primeira menstruação, os remédios caseiros e outros, foi nesse contexto que

cresci forte e construo meus sonhos pessoais, comunitários e profissionais.

Entende-se por realidade iminente o mundo do fazer, o mundo do senso comum e da vida diária. Nessa perspectiva, situa-se o indivíduo como corpo, como algo que opera fisicamente no mundo e encontra resistência tanto em seus semelhantes quanto nas coisas. Portanto, inserir-se no mundo significa também comunicar-se nele, e como a comunicação pressupõe intersubjetividade, está sustentada a realidade social (VIANA, 2017, p. 56).

Essa vivência social e comunitária me (trans)forma e conduz a minha forma de ser e relacionar-me com o outro. Entendo assim que a ação na história de vida de qualquer pessoa está relacionada com a sociedade em que está inserida a partir da compreensão das múltiplas realidades, exigindo o exercício do entendimento dessas realidades, de forma a conduzir os propósitos de vida e as resistências frente aos desafios que vão se apresentando enquanto pessoa e, principalmente enquanto professora.

Considerações Finais

Ao concluir o curso Magistério Profissional Indígena Tamî'Kan, posso afirmar que aprendi que o educador deve ser, constantemente pesquisador, buscando respostas e soluções das questões que vão apresentando-se num processo reflexivo. Questões que precisam ser fundamentadas teoricamente, por tratar-se de ação profissional, exigindo ultrapassar o senso comum.

Então, no primeiro momento tratei sobre minha história de vida onde descrevi a minha vivência social e comunitária como pontos que vão definindo minha forma de me relacionar e conviver com o Outro, entendendo a importância da diversidade étnica e cultural na humanização e profissionalização.

A seguir falei do contexto onde vivo e descrevi minha comunidade compreendendo a paisagem, valores, estrutura, concluindo-se que esses aspectos vão definir como a comunidade se mostra, interna e externamente. Ressaltando também como, a partir desse lugar, se delineiam minhas perspectivas, sonhos, posicionamentos, crenças e estratégias.

Após relatei o processo da minha formação como professora indígena no magistério, momento em que refleti sobre aspectos pedagógicos no decorrer do curso e das disciplinas que marcaram positiva ou negativamente o meu processo de formação, mas, que independente disso, constituíram o meu processo de reflexão da práxis pedagógica, enquanto professora indígena.

Tenho convicção que esta prática deve estar centrada em fazer vigorar a construção do saber. Reconheço que as lutas travadas diariamente e o cansaço constante fazem parte do fazer pedagógico, sobretudo quando se tem como foco contribuir com a qualidade de vida dos povos indígenas, principalmente, a minha comunidade.

Hoje me considero uma mulher vitoriosa e guerreira, mas é importante ressaltar que, embora tenha alcançado essa conquista, tenho consciência de que é preciso prosseguir em busca de novos conhecimentos, a fim de aprimorar minha atuação na profissão que escolhi, visto que esta fonte inesgotável chamada conhecimento, está sempre disponível, mediando os nossos saberes com outros necessários ao meu contínuo processo de formação enquanto professor indígena wapichana.

Referências

BRAGHIROLI, Elaine M. Psicologia Geral – 28ª Edição, Ed. Vozes. Petrópolis –RJ, 2009.

BUSCARIOLO, Ana Flávia Valente Teixeira. O texto livre como instrumento pedagógico na alfabetização. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CANTANI, D. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação em processos de formação. 4ª Edição. Ed. UNESP. São Paulo – SP, 2003.

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: 04.06.2015.

DIEI - Divisão de Educação Escolar Indígena –. Relatório Semestral. Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED. Boa Vista/RR, 2010.

FARAGE, N; SANTILLI, P. “Estado de Sítio. Territórios e identidades no vale do rio Branco”. Em: História dos Índios do Brasil. Manuela Carneiro da Cunha (org.). Cia. Das Letras/SMC/FAPESP. São Paulo, 1992.

ISA. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org>>. Acesso em 4 de dezembro de 2013.

LDB. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:http://www.senado.gov.br/legislação/lista_texto_integral. Acesso em 22.05.2015.

LEI Nº 611/2007. Cria o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima

- CEFORR. Governo do Estado de Roraima/Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED. www.tjrr.jus.br. Acesso em 18 de fevereiro de 2015.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

REPETTO, M. Movimentos Indígenas e Conflitos Territoriais no Estado de Roraima. 1ª Ed. Ed. UFRR. Roraima-RR, 2008.

ROMANOSWSKI, Joana P. Formação e Profissionalização Docente. 3ª Edição, Ed. Xibpex. Curitiba – Paraná, 2007.

SANTOS, M. Território globalização e fragmentação. 1ª Ed. Editora HUCITEC.- São Paulo -SP, 1994.

SIASI. Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena. Disponível em:

<<http://portal.saude.gov.br>>. Acesso em 4 de dezembro de 2015.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 12ª Ed. Editora Autêntica. Universidade Federal de Minas Gerais – Centro de Alfabetização, Leituras e Escrita. Minas Gerais – MG, 1998.

TIBA, Içami. Quem Ama, Educa! – 4ª Edição, Ed. Gente. São Paulo – SP, 2002.

VIANA, Rosangela da 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, 20017.

VIRIATO, A. R. Reflexão, catalogação e produção de material didático na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Consolata. 2008. 60 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – INSIKIRAN,
Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2008.

VYGOTSKY, L. S. Imaginación y el arte na infância. Cidade do México,
Hispânicas, 1987 [original de 1930].

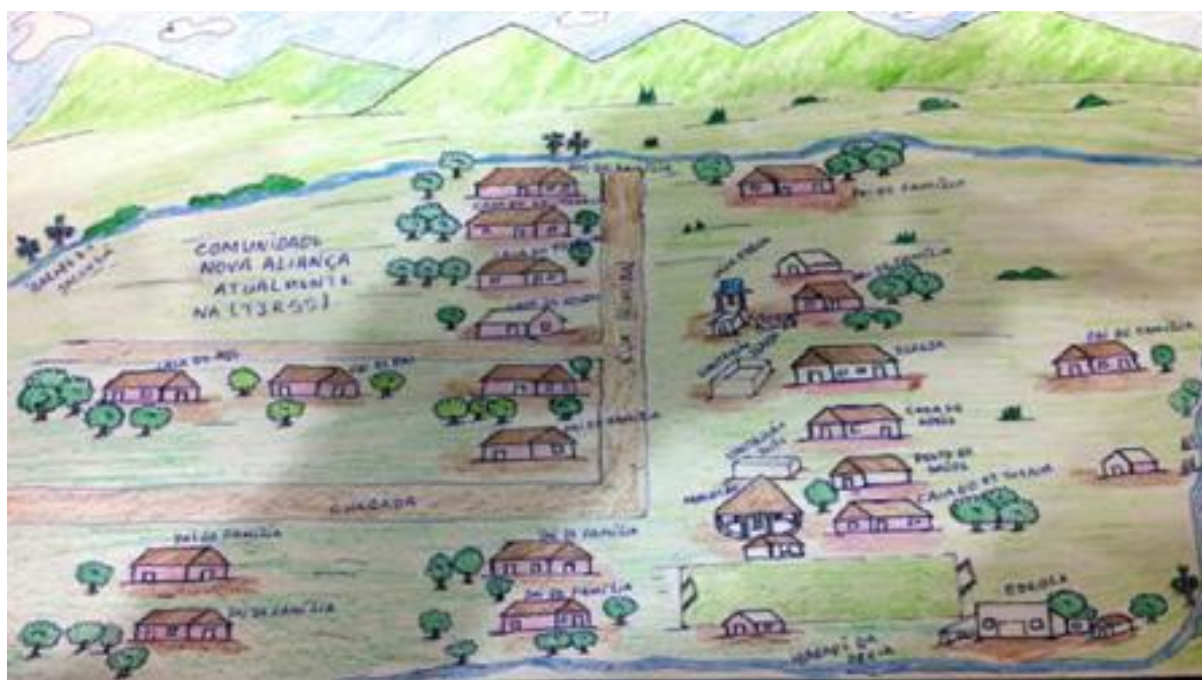
. A formação social da mente. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1991.

. O desenvolvimento psicológico na infância Rio de Janeiro: Martins
Fontes, 1998.

. A construção do pensamento e linguagem. 4^a. ed. Rio de Janeiro:
Martins Fontes, 2001

No ano de 1997 começou a mudança da comunidade, que ficava a 3km de distância. A escola funcionava pelo estado; atualmente, a escola funciona pelo município de Normandia/RR, desde o ano 2005; a comunidade é organizada pelos seguintes membros: 1º e 2º tuxaua, capataz, pastor da igreja, AIS, AISAN, vaqueiros e os pais de famílias com a população de noventa e oito pessoas e vinte pais de família.

Figura 2: Etnomapa 2018: Comunidade Nova Aliança: família



Fonte: Alcides Ramos de Souza (2018).

Estudante Indígena

A trajetória da minha vida estudantil começa a partir dos meus nove anos de idade, em 1996, na Escola Estadual Indígena Nova Aliança, comunidade Nova Aliança. A estrutura da minha escola era parede de barro e cobertura de palha, construída pela própria comunidade. O meu primeiro dia de aula na 1ª série do ensino fundamental iniciou com dificuldades, devido não compreender a língua portuguesa, pois só falava a língua Macuxi.

O aprendizado era muito mais interessante antes de ter o contato com a língua portuguesa. Apesar das minhas dificuldades na comunicação, mantive contato com a língua portuguesa por meio de jogos, brincadeiras e cânticos que foram as atividades principais no meu aprendizado, tanto dentro quanto fora da escola. Após um longo

período, comecei a me comunicar com meus colegas e professora falantes da língua portuguesa. Nessa etapa me apropriei de conhecimentos básicos da língua portuguesa que contribuíram no meu desenvolvimento. Segundo a teoria sociocultural de Vygostky:

A criança, através da interação social, recebe das pessoas que a cercam (adultos, pais, professores e colegas mais capazes e experientes), uma série de “dados cognitivos”, a partir dos quais ela vai-se apropriar do conhecimento, através do processo de internalização-reconstrução interna de funções mentais que resultam da interação sujeito meio social (VYGOSTKY, 1998).

Assim, fui aos poucos conhecendo por meio de interações sociais a importância da comunicação na língua portuguesa, que era necessário para a vida estudantil. A vida na comunidade no meu tempo era muito boa, gostava de brincar, ajudar meus pais na roça, participar das pescarias e caçar. Devido a esses conhecimentos tradicionais, não dava a importância dos estudos na escola.

Em 1998 cursei a 2ª série conhecendo um pouco mais das letras do alfabeto e sabendo escrever algumas palavras, e não compreendia o que estava escrito. Quando era o momento da leitura de um texto ou frase, a professora repetia várias vezes e eu apenas decorava. A minha dificuldade estava na disciplina de português, na leitura; e quando era para somar, diminuir e dividir conseguia fazer as atividades sem muita dificuldade porque a professora levava na sala objetos que representavam os números. Para Almeida (2007):

É importante que um professor, que busca o desenvolvimento mínimo de habilidades para a condução de grupos de aprendizes, saiba que há seqüência para se uma explicação ou para se introduzir novo no ambiente educativo (ALMEIDA, 2007, p. 44).

Percebe-se que a metodologia da professora foi de extrema importância para o meu ensino e aprendizado durante as aulas administradas. Com isso, desenvolvi a minha capacidade de adquirir novos conhecimentos na escola.

No ano 2000, estava cursando a 4ª série, já sabendo fazer leitura de palavras, frases e textos. A partir daí comecei com motivações dos meus pais entenderem que o estudo era muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem. Onde os mesmos diziam que não tiveram a oportunidade de estudar devido a escola ser muito distante,

e a regra naquela época era muito diferente dos dias atuais. Quando concluí a 4ª série perguntaram se eu queria continuar o meu estudo em outra escola. A minha resposta foi sim, mas queriam que repetisse novamente a mesma série em 2001. Isso aconteceu porque os professores que chegavam para trabalhar não davam aulas bem. Quando viajavam para receber seus pagamentos, demoravam a retornar.

No ano de 2002 fui matriculado na escola estadual Índio Gustavo Alfredo, comunidade Araçá da Serra, município de Normandia/RR, com aproximadamente 40 km de distância. Ao sair pela primeira vez da família foi muito difícil devido aos costumes dos meus pais e da comunidade. Até hoje me lembro dos conselhos que recebi dos meus pais, que diziam que estava indo para outra comunidade, pois devia respeitar os professores, colegas, os mais idosos e não faltar muito nas aulas.

Além dos conselhos, motivaram-me dizendo que o estudo ia servir para mim mesmo no futuro; e, a partir daí, comecei a me dedicar nos meus estudos. Na escola conheci novos colegas e professores, e fui me adaptando e buscando sempre fazer minhas atividades conforme os conhecimentos adquiridos.

No período de 2002 a 2008 frequentei a escola de 5ª série ao 3º ano do ensino médio na escola estadual Índio Gustavo Alfredo, sem reprovar em nenhuma das disciplinas. E nessa escola, quando o aluno termina o seu ensino fundamental, ele participa da formatura, sendo o finalista do ano. Pois, foi muito importante para meus pais participarem da minha formatura em 2005. Conquistei o primeiro passo de estudo na escola. E para mim foi um momento de olhar para o futuro e erguer a cabeça para continuar firme em busca de condições de vida melhor. E ao retornar para minha comunidade havia formado a família, e já não estava mais na responsabilidade dos meus pais.

As memórias relatadas durante a carreira estudantil nas séries iniciais são de fundamental importância para formação profissional, pois fiquei muito tempo apenas como vice-Tuxaua, sem ingressar em nenhum curso de capacitação. Somente quando comecei a participar das reuniões e assembleias da região como tuxaua percebi a importância de uma formação. Formação para ser um cidadão crítico

e democrático. Minha preparação foi observando, inicialmente, assim mantendo a minha identidade viva. Agora retornarei para a comunidade com o objetivo de fortalecer e organizar a minha comunidade; principalmente nos trabalhos da escola.

Conhecendo a Luta dos Povos Indígenas Pela Educação

Quando comecei a entender, o tuxaua da minha comunidade falava que ele sofreu bastante participando das reuniões e assembleias em busca de melhoria para a comunidade. E, nessa época, não tinha transporte que locomovesse as lideranças para participar das reuniões e assembleias, onde se discutia a melhoria da educação, saúde e proteção da terra.

O tuxaua não lutou apenas pela terra, mas também fundou a escola na comunidade, que foi de grande importância para que eu pudesse começar a minha carreira estudantil.

E, segundo as informações que se repetem nas assembleias dos tuxauas, a luta dos povos indígenas começa aproximadamente a partir dos anos 70, quando as lideranças, por meio de reuniões e assembleias, tiveram autodeterminação em lutar pelos seus direitos constitucionais que estavam somente no papel. Sabe-se que a primeira escola que funcionou foi na missão católica São José, na região Surumu, como internato. Que mais tarde, com as lutas dos povos indígenas, transformou-se em escola e centro de formação indígena. A partir daí essa escola formou vários professores indígenas para o exercício de trabalho de 1ª a 4ª séries. Mas, com isso, a luta não parou; após várias reivindicações das lideranças e professores começou a se expandir e junto o funcionamento das escolas nas comunidades indígenas.

Conquistas dos Grandes Guerreiros

A luta não terminou por aí. No ano de 1994, professores, tuxauas e comunidades reivindicaram junto ao núcleo de educação indígena da SECD o Projeto de Magistério Indígena. A partir dessa reivindicação, várias reuniões com representantes da secretaria e lideranças deram

suporte para formulação do projeto do Magistério Indígena parcelado.

Depois da fundação da OPIR, a preocupação era formar professores em nível de 3º grau. Várias iniciativas foram tomadas pelas lideranças e professores indígenas do CIR e da OPIR junto à UFRR, visando ampliar o diálogo intercultural, em nível local, regional, nacional e internacional. A primeira resposta da UFRR foi dada em 1994, quando a administração superior instituiu o ingresso de indígenas sem acontecer vestibular, que foi uma posição questionada judicialmente por alunos não indígenas, como um ato de discriminação e de privilégios.

Apesar da longa história de luta dos povos indígenas de Roraima para se ter as escolas nas comunidades, foi um desafio muito grande a ser conquistado com o apoio de lideranças das instituições, como bem afirma o RCNEI (1998):

As sociedades indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção em estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhes são próprios. Elas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro (RCNEI, 1998, p.23).

Atualmente, a luta ainda continua por meio de reuniões, seminários e assembleias em busca de uma educação de qualidade para nossas escolas indígenas. E a formação dos professores também é um desafio muito grande para se ter uma educação de qualidade.

Tornando-me Professor Indígena

A minha vida na comunidade era trabalhar na roça, caçar e pescar para poder sustentar a família. E era muito bom, porque não me preocupava e ficava à vontade em casa. Mas, o meu objetivo era ser um profissional na vida para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos que, muitas das vezes, ficavam sem estudar por falta de compromisso de professores que trabalhavam na escola da minha comunidade.

Terminando o ensino médio, não participei de nenhum tipo de curso durante três anos. Mas, era necessário acreditar que um dia me tornaria profissional na vida.

E sempre minha esposa me dizia que: “[...] não adiantou estudar

para não ser nada na vida”, pois, como diz Santos (1991) “Avançar, na jornada da vida, sem planejamento, é o mesmo que tentar a subida em uma alta escada querendo alcançar o cume da mesma” (SANTOS EDICON, 1991). E depois de ter enfrentado vários obstáculos durante a carreira estudantil, comecei a refletir sobre momentos passados e decidi participar do processo seletivo para professores substitutos das escolas estaduais.

Então, no ano de 2013, comecei a competir com os demais professores experientes na sala de aula, concorrendo a uma das vagas na Escola Estadual Índio Gustavo Alfredo, comunidade Araçá da Serra, município de Normandia, na disciplina de língua materna Macuxi para as séries de 1º ao 5º ano. E quando saiu o resultado não tinha conseguido me classificar na primeira convocação; fiquei muito triste, mas me conformei e não desisti de participar na próxima vez.

A Conquista do Sonho Profissional

Em 2014 surge a oportunidade de trabalhar com jovens e adultos da minha própria comunidade no programa Brasil Alfabetizado. Foi minha primeira experiência na carreira profissional. Fui aprofundando os meus conhecimentos e me apropriando no trabalho público com muita responsabilidade. Foi então que fiz a minha inscrição no Magistério Indígena Tamí’kam, que estava com as inscrições abertas; eu não fui indicado pela comunidade e sim por interesse próprio. Em 2015 decidi mais uma vez participar do processo seletivo; desta vez para a Escola Estadual ko’ko Isabel Macuxi na comunidade Enseada em Uiramutã/RR. Quando saiu o resultado também não consegui passar, ficando sempre na lista de espera.

Então, decidi esperar começar o Magistério e primeiro me capacitar e qualificar.

No meu primeiro ano de trabalho como professor foi muito importante e fundamental por aprender a lidar com as crianças na sala de aula. Tive dificuldades, mas consegui realizar um bom trabalho com meus alunos. Percebi que alguns dos meus alunos estavam interessados em aprender a língua materna, porém tinham dificuldades de pronunciar palavras e escrever.

Ainda em 2016 foi com muita luta que consegui me classificar no magistério, enfrentando vários desafios para que o meu nome aparecesse no diário oficial. E participei de dois eventos importantes (seminários) que contribuíram na minha classificação no magistério.

Ao ingressar no Magistério Indígena Tamîkan em 2017, na primeira etapa do curso, nada foi fácil porque não me adaptei tão rápido com o espaço. Sabe-se que todo o ser humano tem seus costumes, tradições, crenças. Aos poucos fui conhecendo e me adaptando com a realidade e os desafios que se enfrenta para se tornar um profissional. Apesar da saudade da família e da comunidade foi muito boa a primeira etapa: adquirir novos conhecimentos por meio das disciplinas repassadas pelos professores formadores.

Sabe-se que a formação é a edificação da carreira profissional e evolução do potencial cultural. É importante frisar que todas as disciplinas estudadas foram importantes para minha formação e uma das atividades mais valorosas da minha vida. Foi fator essencial para a conquista do meu sonho. De acordo com Santos (1997):

A luta nada mais é que a vibração de movimentos, dirigidos para uma conquista na vida. Porém, aquele que não tem ideal, não tem objetivos. E, sem objetivos, por que lutar? – por que estudar? – por que trabalhar? (SANTOS,1997, p.18).

Pois, lutar pela formação é uma conquista gratificante na qual nos preparamos para o melhor ensino na escola. É importante ressaltar que na primeira etapa adquirir novos conhecimentos com os professores formadores e colegas nas interações, reflexões sobre os conteúdos estudados durante as disciplinas do curso.

Em uma das etapas do Curso consegui aprofundar mais os conhecimentos, almejava tanto estudar que o mais importante era alcançar e adquirir conhecimentos e saberes científicos. Encontrei dificuldades nas disciplinas, mas, com a interação e reflexão com as colegas da turma assimilei os conteúdos. Na perspectiva de alcançar mais aprendizado, busquei cumprir todos os deveres que foram sendo repassados pelos professores formadores, que também nos orientavam dizendo que a formação é de fundamental importância para a preparação da vida profissional.

Também nessa etapa tive a oportunidade de aprofundar o

conhecimento no curso de informática básica para avançar ainda mais. Durante essa etapa, o que tive maior dificuldade foi na elaboração dos trabalhos pedagógicos nas aulas, devido o tempo ser muito corrido; mas consegui apresentar os trabalhos de acordo com as disciplinas. Voltei para minha escola com uma missão a fazer: o estágio¹, que foi uma das disciplinas onde conheci melhor a minha escola, fazendo um trabalho de observação dos alunos e professores.

Em uma outra etapa entendi que a linguística tem a responsabilidade de educar, uma vez que estamos estudando para trabalhar com futuros cidadãos que serão capazes de desenvolver a sociedade de maneira significativa. Em um outro momento, tive a oportunidade, por meio das palestras e atividades elaboradas na turma, de aprender como trabalhar o projeto político pedagógico na escola. Foi tão bom aprender que o professor é fundamental na elaboração deste PPP.

Por fim, para garantir a minha formação no magistério, durante a quarta etapa ficou o trabalho árduo, que é a construção do memorial-TCC. Tive dificuldade, mas consegui escrever sobre a carreira profissional. Relembro a frase da professora Aminadade Silva Souza que me fortaleceu grandemente: “eu quero, eu posso e eu consigo.”

Considerações Finais

Este estudo de conclusão de curso, que foi um Memorial Acadêmico, onde eu tive a oportunidade de redigir minhas memórias desde minha infância, o processo que ingressei nos estudos, e a oportunidade de conhecimento do curso Tamî'kan, se revelou fundamental para eu fortalecer minha identidade indígena.

No momento em que relembrei minha infância, me tocou profundamente o coração, como tudo era diferente no passado, para os dias atuais. As casas onde morávamos eram todas de palha, hoje já são cobertas de telha. As pessoas falavam só uma língua, porém nesse aspecto da língua materna hoje é difícil. As crianças falam menos a língua. Isso mostra o quanto nosso povo recebeu influência dos não indígenas. Contudo, vejo que se revela positivo, pois a gente segue buscando mais conhecimento científico, que é uma aquisição do

mundo dos não indígenas. O nosso conhecimento é o tradicional.

Esclareço que isso não faz com que percamos nossa identidade indígena; pelo contrário, percebo que as lutas e a autonomia do povo indígena se revelam nesse encontro com as outras culturas. Fortalece-nos para continuar as conquistas dos grandes guerreiros que lutaram por seus direitos, que hoje nos proporcionam esta formação. Aproprio-me por meio dos conhecimentos adquiridos, que ainda temos muito para conquistar. Essa constatação foi fortalecida desde quando ingressei no curso Tami'kan, pois foi quando tive mais oportunidade de ter uma formação que me proporcionou desenvolver, relacionar e interagir com os conhecimentos tradicionais acumulados e científicos adquiridos. Esclareço que este curso é apenas o início de uma sequência de outros cursos que ainda irei me formar.

Adianto que, frente à minha comunidade, e a quem eu possa alcançar, pretendo estimular a formação profissional, contribuir para desenvolver saberes pedagógico, com resultados significativos no desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos alunos. Pois, são atitudes como essas que vão contribuir de forma efetiva e afetiva na condução das condições necessárias para a transformação do cidadão indígena crítico e consciente de seus direitos e deveres.

Concluo satisfatoriamente que essa trajetória nos estudos foi muito rica, pois obtive novas experiências das outras culturas e assuntos científicos. Nesse entendimento, tive a oportunidade, a possibilidade de pensar e agir novos modos de trabalhar esse processo de interação onde estamos envolvidos com as comunidades e os não indígenas no sentido de melhorar a qualidade de vida para todos.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

GANDI, Danilo. Planejamento como Prática Educativa. 17ª edição: Abril de 2009. Edições Loyola São Paulo, Brasil, 1983.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. 13ª edição Centro de Documentação e Informação. Edições Câmara- Brasília | 2016.

PREZIA, Benedito. 1944 – Brasil Indígena: 500 anos de resistência- São Paulo: FTD, 2000.

SANTOS, Adair John. Objetivo de todo jovem: vencer/ Adair J Santos— 1.ed.São Paulo: EDICON, 1991.

SOUZA, Alcides Ramos de. Etnomapa da Comunidade Nova Aliança (passado e presente): família – autor.2018.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. Psicologia pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch; COLE, M. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. A prática Educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Minha Vida de Estudante Indígena: Memórias como Batalhadora Indígena

Laudnéia da Silva¹
José Ângelo Almeida Ferreira²
Francisca Angêla de Oliveira Sousa³

Introdução

Este recorte de Memorial tem como propósito abordar a trajetória de formação profissional da Professora Laudnéia da Silva, que sonhava em ser professora quando criança e com a ajuda do Centro de Formação dos Profissionais em Educação do Estado de Roraima (CEFORR) pôde concretizar esse sonho. Portanto, a proposta inicial deste trabalho é realizar um recorte sobre os registros de formação da professora em questão, bem como resgatar lembranças que ainda se fazem presentes nas memórias tanto do professor orientador quanto da professora Laudnéia, que é, sem dúvida, a maior protagonista de todo o processo de sua própria capacitação profissional.

A participação da Professora Laudnéia no Curso Tamî'kan é considerada, por ela mesma, como de grande importância profissional e pessoal, pois, mesmo com muitas dificuldades no decorrer do curso, sempre se manteve firme na busca daquilo que almejava: ser professora.

1 Professora na Comunidade Indígena Cumaná II, Região do Surumu, localizada no Município de Pacaraima, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

2 Professor licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Especialista em Línguas em Contexto de Diversidade Linguística – Universidade Estadual de Roraima (UERR). Especialista em Docência do Ensino Superior – Universidade Norte do Paraná – (UNOPAR). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR). Professor de Língua Inglesa no Ensino Básico da Escola Estadual Girassol. Membro do grupo de pesquisa de Línguas em Contexto de Diversidade Linguística (UERR). E-mail: angelusalmeida@hotmail.com

3 Professora Formadora do Centro de Formação dos Profissionais em Educação do Estado de Roraima (CEFORR). Licenciada em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e suas Literaturas. Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão – Faculdade de Tecnologia Machado de Assis. Mestranda em Educação (UERR). Professora de Educação Básica do quadro Efetivo do Governo do Estado de Roraima.

Minha Vida Estudantil Indígena

Foi na comunidade Cumaná II, Região Surumu, Município de Pacaraima - Terra Indígena Raposa Serra do Sol-, que fui matriculada pela primeira vez, aos onze anos de idade na Escola Estadual Índio Tawîñã.

A escola foi construída pela própria comunidade, coberta de palha de buritizeiro, parede de adobe, porta e janela de tábuas de cedro; a escola era também a nossa igreja.

A professora que trabalhou lá na escola foi muito gentil, pacífica, acolhedora, educada, enfim, não sei como agradecer, não sei se era porque era uma indígena Macuxi, filha do tio Juvêncio Luiz da Silva e Deolinda Monteiro Melo, porém, ela aprendeu a lidar com criança no convento, ensinava muito a cantar Português e na língua indígena Macuxi; gostava muito de pedir aos alunos para fazer a dramatização e jogral; o método era envolver todos os alunos das turmas, pois era multiestado; ensinou a rezar oração da Ave Maria em Macuxi.

Em 1993 cursei a 2ª série; aprendi a escrever meu nome; eu tive mais felicidade que aprendi a ler mais um pouco e ganhei um livro que não vou esquecer nunca: “Aprendendo com a natureza”. Foi aí que aprendi a fazer leitura. Recordo que o autor foi o professor Sobral André, e no decorrer do ano a professora pedia esse livro. Tirava um texto para fazer leitura; no dia seguinte, na frente dos colegas, tinha medo e vergonha de errar, mas fui deixando.

A disciplina que mais gostei foi a matéria de Matemática, quando passava a expressão numérica, e eu gostava de estudar; a maior dificuldade foi a matéria de Português, que foram os verbos. Durante esse ano que passei estudando nunca foi fácil; primeiro que a caminhada da casa para a escola era aproximadamente 3km de distância; caminhava todos os dias a pé; saía 6 horas da manhã, muitas vezes sem tomar café, para chegar às 7h30 na escola; às vezes o meu pai me levava de cavalo; quando eu ia sozinha ficava com medo de acontecer algo pelo caminho; muitas vezes estava indisposta para ir à escola. Quando chegava, almoçava damurida com carne de paca, peixe, jacu e aracuã; até mesmo carne de porco com farinha, caxiri e arroz regional; e para isso minha madrastra me acordava de madrugada para

pilar arroz.

No final do ano de 1997 fui para um estágio de enfermagem no hospital São Camilo, no Surumu; estudei os procedimentos de como atender o paciente, como se aplica o soro endovenoso, como faz um parto; fiz a prática durante três meses e retornei para minha comunidade, e a partir daí continuei a fazer o curso de agente indígena de saúde, conforme o apoio da comunidade; me capacitei no curso de educação profissional básica para agente indígena de saúde com os módulos: Introdutório - carga horária de 124 horas; I doenças endêmicas - 124 horas; II DST/ AIDS - 150 horas; III Parasitoses intestinais e doenças da pele -130 horas; IV Saúde da mulher da criança e saúde bucal -130 horas; V Saúde do adulto e atendimento de Urgência - 132 horas, com a complementação da dispersão de 60 horas cada, totalizando 1.150 horas. A formatura foi no dia 25/04/2007.

Na minha vida só foram duas pessoas que me incentivaram e convidaram para cursar o magistério. Uma se chamava Celia Romualdo da Silva, era minha irmã mais nova e outro foi o professor Enilto; até hoje agradeço a Deus por eles fazerem parte da minha vida; ela era espiritualizada nos momentos de silêncio e de oração.

Durante esses anos passei por grandes desafios na minha vida estudantil: tristeza, doenças, fome; mesmo assim, concluí com a minha formatura, que foi realizada no dia 30 de dezembro de 2014, com o tema: “com muita lutas e dificuldades alcançamos nossos objetivos”.

Conhecendo as Lutas Indígenas

A partir da década de 1970, muito antes do meu nascimento, para os povos indígenas iniciou-se a organização política dos povos no Brasil, com a ajuda dos missionários.

Durante esses tempos, os povos indígenas sofreram muitas discriminações por parte dos fazendeiros, que massacravam as mulheres usando-as como objeto qualquer. Houve vários conflitos por não reconhecer os direitos de suas terras, direito de serem povos indígenas com sua terra, culturas, seus usos, costumes e suas memórias históricas.

Em 1977 houve uma mudança nessa história, com a assembleia na Missão Surumu. Teve projetos que as lideranças antigas vinham discutindo as importâncias, como o projeto cantina, que é conhecido projeto de gado, que tem finalidade de ajudar na sustentação do movimento para ter a própria autossustentação, porque os povos vinham fazendo trabalho escravo para os fazendeiros na região.

Em 1980 iniciaram os acompanhamentos mais de perto; o Movimento Indígena Nacional, do qual nasceram os conselhos comunitários, com pensamento de amenizar os problemas mais graves com relação à invasão de suas terras, com saúde e educação dos indígenas. Esses conselheiros tiveram muitos avanços politicamente. Em 1987, em uma assembleia, os tuxauas tomaram a decisão de criar o Conselho Indígena do Território de Roraima (CINTER), sendo o primeiro coordenador-geral o senhor Terêncio Luis da Silva, do povo Makuxi, da comunidade indígena Cumanã, região do Surumu.

A região do Surumu foi criada em 1989, tendo como primeiro coordenador regional o senhor Valdeval, da comunidade indígena Canta Galo, e os conselheiros regionais: Terêncio Luís da Silva, Juvêncio Luís da Silva, Floriano José de Oliveira, Damião Pereira e Melquides Peres Neto.

Em 1917, alguns tuxauas foram conversar com o general Rondon na Maloca do Limão, onde até hoje tem o marco centrado. Na conversa, o mesmo explicou que os marcos foram colocados com a ajuda dos tuxauas: Armando do Contão, Raimundo do Gavião, Gustavo do Araçá, Gabriel da Raposa, Mequior do Maturuca; os mesmos mostravam os limites das áreas que se iniciam no 1º marco que está entre os rios Maú e Tacutu, e vai até o 23, que fica na Maloca do Limão, no encontro dos rios Cotingo e Surumu.

Na região do Surumu ele deixou alguns marcos do SPI nas malocas Miang, São Jorge, Taxi, Canta Galo e Lage; disse aos tuxauas para defenderem suas terras porque os brancos iam invadir. Desde então, os tuxauas começaram a avisar as comunidades e a se organizar através de reuniões, porque a invasão se tornava maior; assim foram criados mais tuxauas e comunidades.

Os direitos dos povos indígenas estão escritos na Constituição

(CF/88), porque queriam acabar com os indígenas a qualquer momento, e quem perdesse sua própria identidade ia se tornar brasileiro; mas digo que iam continuar brasileiro sim mesmo com as culturas diferentes, porque a Constituição nos dá direito à garantia sobre nossas terras, definindo os direitos originários, reconhecendo que os indígenas foram os primeiros habitantes do Brasil. Portanto, a Constituição (CF/1988) nos instrui que:

- 1—Pertencem aos povos indígenas as terras tradicionalmente por eles ocupada; que são usadas para suas atividades produtivas e como para sua sobrevivência física e cultural;
- 2— Estas terras deverão ser demarcadas em um prazo de cinco anos;
- 3—As terras indígenas são de propriedade da união e de posse inalienável dos índios;
- 4—As terras indígenas não poderão ser vendidas ou negociadas; e toda e qual quer ação neste sentido é considerada nula;
- 5—Os povos indígenas têm o direito de ser alfabetizado em sua própria língua e segundo seu modo tradicional de aprendizagem;
- 6—Os povos indígenas têm o direito de viver segundo sua memória de ser organização social, costumes, línguas crenças e tradições;
- 7—O ensino histórico do Brasil deverá mostrar a importância e a contribuição das diferentes etnias e culturas na formação do povo Brasileiro;
- 8—As riquezas do solo das terras indígenas (madeiras, animais, plantas) dos rios e lagoas (peixes e répteis) são de uso exclusivo dos povos indígenas;
- 9—O aproveitamento dos rios (navegação) hidrelétrica exploração mineral (gás, petróleo e minérios) só podem ser feitos com aprovação do congresso nacional, depois que as comunidades serem consultados e sendo-lhes garantida a participação nos benefícios.

A luta pela terra foi com muita violência, mas nunca desistimos; formamos as barreiras, manifestações e mobilizações juntamente com homens, as mulheres e crianças para não deixar os invasores tomarem nossas terras e para não permitir a entrada de cachaça; houve muitos protestos sobre a violência contra os povos indígenas. As manifestações que faziam eram para chamar a atenção das autoridades e as sociedades envolvidas. Com essa união, que mobilizou os amigos dos indígenas a apoiarem a causa, o mundo ficou sabendo que em Roraima tinham povos que lutavam para que seus direitos constitucionais fossem respeitados.

Cronologia da Demarcação

Antes de tudo, vale mencionar que a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS) foi um caso de certa complexidade em várias esferas do Poder de Justiça de nosso país por conta de ser uma demarcação em nível fronteiriço, conforme relatam alunos Wapichana do Curso de Formação do Magistério Indígena Tamî'kan⁴, p 27.

O caso de raposa foi particularmente importante para desmistificar argumentos espúrios relacionados à demarcação de terras indígenas em área fronteiriça. Superou fantasmas oriundos da época da ditadura militar, com a afirmação categórica de que as terra indígenas não comprometem ou ameaçam a soberania ou segurança nacional por estarem localizadas em fronteira internacional (CURSO DE FORMAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA TAMÍ'KAN, p 27).

Após a demarcação em área contínua, ficou claramente visto que tal demarcação não influenciou o princípio federativo nem o desenvolvimento do Estado de Roraima.

Em 1998, o Ministério da Justiça publicou a Portaria número 820, de 11/12, que declarou como de posse permanente indígena a terra indígena Raposa Serra do Sol, com superfície aproximada de 1.678.800 hectares e perímetro de 1.000 km.

A partir de então, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Nacional De Colonização E Reforma Agrária (INCRA) iniciaram o levantamento das benfeitorias realizadas pelos ocupantes da região.

Em 1999, a homologação da Raposa Serra do Sol passou a ser alvo de contestação judicial entre o estado de Roraima e a união. O Ministério Público Federal pediu ao Supremo Tribunal Federal (STF) que se declarasse incompetente para julgar as ações de fazendeiro locais contra a portaria 820/98, que declarava a posse definitiva da reserva aos índios.

Em março de 2008, o Procurador-Geral da República, Antônio Fernando de Souza, encaminhou recomendação ao Presidente e ao Ministro da Justiça para que promovessem a imediata retirada dos

⁴ Informação coletada com profissionais da Educação que participaram do Curso Magistério Indígena Tamî'kan.

ocupantes não indígenas da área homologada. A recomendação foi enviada a pedido do Ministério Público Federal de Roraima.

Em abril, o STF suspendeu qualquer operação para retirar os não índios da reserva indígena Raposa Serra do Sol, determinando à Polícia Federal que desse continuidade à operação Upatakon 3. A decisão unânime valeria até que a Corte julgasse o mérito das ações principais que versam sobre as demarcações da terra indígena. Quando a justiça decidiu que a Raposa Serra do Sol seria nossa por inteiro, muitos disseram que nós não saberíamos manter o arroz que os brancos deixaram por aqui e iríamos morrer de fome por isso. Disseram que ia acabar tudo por aqui e a terra iria ficar improdutiva.

Históricos da Educação Escolar Indígena em Roraima

O ano 1970 foi marcado pela organização do movimento indígena, que aplicou estratégias de lutas para que as autoridades reconhecessem o direito a uma educação escolar diferenciada, valorizando as línguas e os processos próprios de ensinar e organizar as escolas indígenas no Brasil.

Nesse tempo reinava a ideia de militarismo, e quando os alunos indígenas iam à escola, os professores não aceitavam que falassem a sua própria língua materna; porém, os tuxauas sempre lutaram em busca de nossos direitos; meu pai me disse como aconteceu com ele nesse tempo da escola militarizada: o professor não deixava os alunos passear na casa de nenhum parente; teve um dia que ele almoçou na casa do vizinho, quando foi no outro dia ele pegou castigo: a palmatória.

Em 1996 veio a LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB), que assegura, em quatro artigos, que a nossa educação deve ser específica e diferenciada: 26§ 4º, art. 32, 78, e 79. Estes artigos determinam o direito ao ensino intercultural aos povos indígenas, fortalecendo as práticas socioculturais e a língua materna; afirmam também que a educação deve ser intercultural e bilíngue para a valorização da identidade indígena.

Em 1971, na escola Padre José de Anchieta, na missão Surumu, formou-se a primeira turma de professores indígenas com nível de 4ª série.

Em 1975 formou-se a 2ª turma de professores com nível de 8ª série.

Em 1985 o Governo Federal lançou um dia de debate nacional sobre a educação, denominado o “Dia D” como o tema central: “*Que escola temos? Que escola queremos?*” Tal debate foi um dia de grandes discussões e definições políticas por parte das lideranças indígenas. Um desdobramento dessas discussões foi a criação, em 1986, do núcleo da educação indígena nas dependências da Secretaria da Educação, como resultado de uma das reivindicações das lideranças indígenas. No ano de 1987 foram criados centros de formação de Makuxi, na comunidade Maturuca, Terra Indígena Raposa Serra do Sol e os centros Wapichana, na comunidade da Malacacheta, na região da Serra da Lua, com a finalidade de formar lideranças indígenas.

Atualmente, o Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol, embora tenha sido queimado, ainda forma alunos em Técnicas Agropecuárias, Gestão e Manejo Ambiental, e fortalecem as lideranças, provando que somos capazes de continuar a vida com nossa própria autonomia.

São realizados vários encontros regionais com os jovens para fortalecer o movimento; antes éramos marcados pela imposição, desigualdade e hoje nos asseguramos nas legislações que nos dão direitos e não permite mais as discriminações entre outras voltadas aos povos nativos, pois, conforme Mandulão (2003):

A Educação indígena é construída no dia a dia em coletividade, com a participação de todos da comunidade a partir do princípio que todos educam todos em qualquer situação, mesmo quando a criança utiliza seu brinquedo ela está em fase de aprendizagem, sabendo que vai utilizar depois em sua vida de adulto (MANDULÃO, 2003, p.131).

A Educação Escolar Indígena tornou-se meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais, sabendo unir os saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral e os saberes tradicionais valorizados pelos indígenas.

Tornando-me Professora indígena

Passei a ser professora indígena a partir da necessidade da minha comunidade; havia um professor chamado Charles da Silva Galvão, que pertence à comunidade; porém, não trabalhava nesta localidade, deixando a oportunidade para alguém que tenha concluído o ensino médio. Éramos cinco pessoas de quem ele esperava a continuação do seu estudo; por essa razão, fiz o processo seletivo em 2016 e consegui uma vaga com o apoio da comunidade.

Fui para a Comunidade São Miguel da Cachoeira em busca de informações com outros professores mais experientes para aprender como fazer um plano de aula. O professor Ulisses Monteiro da Silva foi o meu primeiro orientador, e voltei para a escola ainda com dificuldade de elaborar o plano de aula, preencher os diários. Não conseguia nem dormir direito de tanta preocupação; passei dois meses sem dormir direito e só ia dormir às 23 horas. Para mim, foi uma batalha desafiadora, mas fui conseguindo aos poucos vencer tudo isso. Logo surgiu a oportunidade de nomes que iriam fazer o curso Magistério Indígena Tamîkan; não pensei duas vezes: me autoindiquei e encaminhei o meu nome para a professora Maria Deolícia, que é a diretora do Centro Regional Mairari; ela encaminhou meu nome para o CEFFORR e o meu nome saiu no Diário Oficial, e a comunidade fez uma carta de encaminhamento para o responsável do curso.

Na palestra da professora Maria do Socorro Melo de Araújo aprendi que toponímica focaliza a relação entre língua, história e cultura; especificamente, de topônimos de comunidades indígenas; topônimo significa história da palavra; e participei da palestra Lana Melo que falou da deficiência intelectual; aprendi que não é uma doença, mas sim dificuldade de aprender, tem o exemplo da Síndrome de Down.

Com o professor Jordão vimos a caminhada do Marechal Rondon sendo acompanhado de 180 indígenas na viagem da comunidade do Barro, passando pela comunidade Miang até chegar ao Monte Roraima, com todas as dificuldades que os povos passavam durante a viagem. Continua com a Ecologia dos pobres e eudogismo, pois temos a ecologia que faz lembrar do Chico Mendes, que foi morto em 1988 por

defender o meio ambiente e o fundo dos recursos naturais. Então, a minha conclusão sobre o tema Antropologia Cultural é tudo o que envolve conhecimentos, crenças, artes, costumes, enfim, tudo o que relaciona homem e sociedade.

Eu, como professora na educação, tenho que me preparar para lidar com cada povo, valorizando a cultura própria e o modo de organização social, ter conhecimento e saberes tradicionais e universais. Também trabalhar o fortalecimento escola-comunidade-professor, todos no parâmetro único, incluindo no currículo indígena o calendário escolar constando 800 horas e 200 dias letivos, sabendo que vamos trabalhar com criança de 6 a 10 anos de idade.

Também aprendi muito com o professor Geisel Julião, que ministrou a disciplina Fundamento da Sociologia e Filosofia da Educação: Fundamentos: Conjuntos de regras básicas de organização e instituição; Sociologia: Estudo de diferentes sociedades e cumprimento social; Educação é o conjunto de regras voltadas ao estudo de diferentes sociedades, pensamentos, comportamentos, e entender para formar alunos a ser novos líderes educadores para o futuro; A filosofia é uma ferramenta que ajuda a compreender os fundamentos; Fundamentos filosóficos é entender o homem e a sociedade.

O professor aprofundou sobre o fundamento da Sociologia, Filosofia da Educação, com os seguintes temas: Educação Reprodutora; reprodutora e transformadora; e falou sobre a desvalorização da cultura e língua, escola integracionista, a Lei nº 6001/ 71 que é o Estatuto do Índio.

Temos três maneiras de pensar a educação: Educação Comum Redentora, que tem as tendências filosóficas e políticas; Sistema capitalista brasileiro, tendo a Classe Dominante e a Classe Dominada. Viver na sociedade livre, cheia de leis, que aponta para a educação como a solução para tudo; ela acredita que pode resolver todos os problemas, mas não é bem assim; ela pode ajudar a encontrar a solução.

Educação como reprodutora filosófica: Compreende os seus sentidos, Ciências Sociais são os conjuntos de ideias que têm por base uma teoria política ou econômica; é o modo próprio de ver de um

indivíduo ou de uma classe.

Educação como transformadora política: direciona para uma ação; é pensar e entender a mim e ao outro. O professor tem que saber o que ensinar, como ensinar e quem ensinar. É necessário transformar a didática em um processo que articule técnica, ideologia e política para buscar e alcançar o educando.

Considerações Finais

No momento, a minha esperança é de concluir esse curso, sabendo que não aprendi tudo, mas acredito que os meus professores fizeram de tudo para repassar seus conhecimentos desde a primeira etapa até agora. Vou superar tudo, venha o que vier, para poder estar junto com os colegas com quem iniciei e vou finalizar no dia 31 de agosto de 2018, com a formatura que se realizará na comunidade indígena Malacacheta, na região da Serra da Lua. No dia 3 de Setembro de 2018 vai ter a festa de forró Xeiro no Cangote, com a banda do prof. Aldinesio.

Digo a todos nós, indígenas, que tudo isso que os não índios fizeram com nosso povo foi fome e morte. Porém, há muitos projetos, melhores e maiores que tudo isso, e a garantia de nossa terra. Por isso, temos a nossa cultura e língua, costumes, crenças e tradições. A nossa vida de cada dia junto de nossas famílias nos faz o povo forte e sadio: “o povo unido jamais será vencido”. Mais vale o pobre livre e feliz do que um rico doente com vergonha.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Referencial curricular nacional da educação infantil: conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF. 1998. V.3.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. V.1.

MENSAGEIRO. O nosso sonho é Real. Publicação do Conselho Indigenista Missionário. Setembro / outubro – 2008. Edição: N° 171. ISSN 1679-2335.

MENSAGEIRO. TERRA PARA OS POVOS INDÍGENAS. Publicação do Conselho Indigenista Missionário. Março / abril – 2009. Edição: N° 174. ISSN 1679-2335.

MONGIANO, Aldo. Roraima entre Profecia e Martírio. Diocese de Roraima, 2011.

MWANGI, Mary Agnes Njeri. As Missionárias da Consolata na Amazônia Brasileira 1949 – 2011. 1ª Ed. – Goiânia: Gráfica e Editora América, 2015. 322p.

PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. Brasil Indígena – 500 Anos de Resistência – São Paulo: FTD, 2000.

TAILE, Yves de La. Piaget, Vygstiky e Wallon. (Português) – Teorias Psicogenéticas em Discussão. Summus, 26° Ed. 1992.

WAPICHANA, Joenia. Na Raposa Serra do Sol, a Luta Continua. Revista Especial Indígena. Caros Amigos.

YEKARÉ ANNA. CIR. Informativo anual. Centro Regional Lago Caracaranã, região da Raposa – Terra Indígena Serra do Sol. Março de 2018.

Memórias e História de Vida

Anérica da Conceição Bezerra Almeida
Carmélia Manduca Nicácio

Apresentação

Sou Anérica da Conceição Bezerra Almeida, filha de Cleide da Conceição Bezerra, da etnia Wapichana, não falante, moro na comunidade indígena Anzol, município de Boa vista, RR, região murupu, a 75 km da capital de Boa vista, onde eu nasci e fui criada. Sou casada com o senhor Arão Almeida da Conceição; tenho um casal de filhos, uma menina de 12 anos, que é Alumiany Bezerra Almeida e um menino de 2 anos, o Estevão Bezerra Almeida.

Minha formação é Ensino Médio e estou me formando no curso Magistério Indígena Tami'kan pelo CEFORR. Atualmente sou professora lotada na escola Estadual Indígena Alfredo Duarte (comunidade indígena Anzol), anexa à Escola Estadual Indígena Jose Aleixo Ângelo (Comunidade Indígena Serra do Truaru) nas séries do 2º ao 5º ano, multisseriadas, com 10 alunos. Todos esses anos na comunidade já passamos por várias situações difíceis, principalmente na questão fundiária. Sempre estive ao lado do meu esposo para que reconhecesse a comunidade indígena Anzol, mas as lutas foram grandes para chegarmos até aqui; mas nunca pensei em desistir. Só que nós acreditamos que vamos conseguir aquilo que é nosso de direito, e hoje já tivemos várias conquistas; estou certa que estamos no caminho certo.

Este memorial tem como objetivo narrar as minhas vivências desde a infância até o magistério indígena. Está dividido em quatro capítulos, sendo o primeiro minha vida de estudante. Não foi fácil para mim estudar, pois eu morava distante da cidade, com pouco recurso, mas sabendo que os meus sonhos só se realizariam através do estudo; então, com muito incentivo da minha mãe e meu avô continuei estudando. O segundo capítulo trata da luta dos povos indígenas. Os povos indígenas há décadas vêm buscando seus direitos, tanto na área da educação, da saúde como na defesa de seus territórios; eles vêm

resistindo e buscando seus direitos. O terceiro capítulo apresenta minha trajetória para me tornar professora indígena; era um sonho de criança. Quando eu estudava, pensava comigo mesma: quando eu crescer eu vou ser professora pra que eu possa contribuir com a minha comunidade. O quarto capítulo descreve a minha formação como professora indígena. Primeiramente, eu fiz um curso de formação inicial de alfabetização do programa Brasil Alfabetizado, em dezembro de 2013. Foi muito importante para mim, que queria ser professora. O curso foi no período 16 a 20 de dezembro de 2013, e no dia 27 de fevereiro de 2014 recebi o meu certificado. Já o magistério indígena tamikan me deu a oportunidade de buscar bastante conhecimento, que venho buscando para minha área de professora indígena, e fico muito feliz em fazer parte destes conhecimentos.

Minha Vida de Estudante: Primeira Vivência em Sala de Aula

Nesse capítulo venho relatar a história do meu ingresso na educação escolar até os dias atuais. Comecei a estudar no ano de 1991, com 7 anos de idade na Escola Estadual Maria das Neves Rezende, localizada no bairro Asa Branca, cidade de Boa Vista, cursando a 1ª série do ensino fundamental, morando na casa da minha tia Cineide Conceição Mafra, irmã da minha mãe. Foi muito difícil, pois não sabia ler e nem escrever. Com poucos meses de estudo comecei a aprender ler e escrever, porque minha professora Bianca da Silva era muito dinâmica e gostava de contar histórias, cantar, dançar e etc. Ministrava aula de todas as disciplinas. Bianca não era muito rígida, pois sabia ter diálogo com todos os alunos. Sempre fazíamos apresentações nos eventos da escola como, por exemplo: feira de ciências.

Estudei só um ano em Boa Vista, porque minha mãe achava muito difícil, eram muitos gastos; eu achei muito bom, pois eu queria estar ao lado da minha mãe, sentia muitas saudades; sempre que ela ia me ver na cidade onde eu morava com minha tia, tinha na minha visão que a filha tem que estar sempre ao lado de seus pais, porque meu pai deixou a minha mãe grávida, que sou eu, a filha mais velha.

Retornei para minha comunidade para cursar a 2ª série no ano de 1992 na escola estadual Matias de Albuquerque, localizada na região

Murupu na comunidade Anzol. A escola que eu estudava era um prédio pequeno, com pouca estrutura; tinha apenas 2 salas, 2 banheiros, 1 secretaria e 1 copa. Era administrada por uma professora e um merendeiro, e a diretora era a Isa Correia Mello. Lembro que a minha professora se chamava Francisca Gomes. Nessa época estudei a 2ª e 3ª série; era uma professora muito dedicada com os alunos. Na sala de aula trabalhava muitas atividades. No ano seguinte, 1993, chegou na escola outra professora, que se chamava Enedina Leão Galvão. Era uma grande professora, que tinha o prazer de alfabetizar; na época não tinha ainda desenvolvido a leitura e escrita, e foi com ela que consegui desenvolver melhor essas habilidades; a professora tinha muita paciência e dedicação.

No ano de 1994 fiz a 4ª série; estudei com a professora Rosana da Silva Ripando; também era uma professora bastante dinâmica, trabalhava várias atividades em sala de aula e era sempre preocupada com nosso aprendizado.

Conforme Claudia Davis (1994):

Colocar os conhecimentos psicológicos a serviço da educação requer certa habilidade do futuro professor, necessário que desde o início do curso os alunos da habilitação Magistério ou do curso de licenciatura sejam incentivados a dominar as ideias contidas em cada um dos tópicos abordados e a confrontar os conteúdos aqui apresentados como uma experiência paralela em sala de aula. Desse confronto, o futuro professor sairá mais rico, visto ter a oportunidade de verificar implicações de certos procedimentos de ensino desvinculados de uma sólida orientação teórica na apropriação do conhecimento pelos alunos e de criar hipóteses sobre como se dá a inter-relação entre desenvolvimento aprendizagem e Educação (DAVIS, 1994, p.12-13).

No ano de 1995 eu tive que repetir a 4ª série, porque na escola Matias de Albuquerque só funcionava de 1ª a 4ª série, pois não era reconhecida para funcionamento das séries finais do ensino fundamental e nem o ensino médio, e ficava pensando comigo mesma porque não tinham as outras séries na escola. A partir daí ficou difícil para eu estudar. A única escola que tinha o ensino médio ficava muito distante da minha comunidade e era muito difícil, pois não tinha transporte escolar, o que eu tinha era bicicleta.

Voltei a estudar na Escola Estadual Indígena Índio Ajuricaba, no ano de 1996, que fica localizada na comunidade Serra da Moça, terra

indígena Serra da Moça, região Murupu, na distância de 22 quilômetros, cursando a 5ª série; passei um ano indo de bicicleta. Quando terminou o ano eu falei para minha mãe que eu estava cansada devido a distância. Diante disso, a minha mãe foi até a educação pedir apoio da secretaria para implantação do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e ensino médio; porém, a resposta foi negativa e quem resolveria esse problema era o Governo do Estado.

Após essa resposta, a minha mãe ficou muito chateada e foi até Boa vista me matricular novamente na Escola Estadual Maria das Neves Rezende, na mesma escola que comecei a estudar. No ano 1997 comecei a cursar a 6ª série do ensino fundamental. Estranhei muito, pois nessa série foram várias disciplinas, e cada disciplina com um professor; dentre eles, lembro do professor Emanuel da Silva, da disciplina Ciências; da professora de Matemática, Nazaré, que era bastante rígida; a professora Flor, da disciplina Português, que gostava de fazer dinâmicas e passava várias atividades e explicava muito bem; a professora Keila da Silva - ela ministrava duas disciplinas: Geografia e História; a aula dela era muito boa, também passava trabalhos e mandava eu explicar na frente; também o professor Ricardo, da disciplina Arte; ele era muito rígido. Nesse ano fiquei reprovada na disciplina de Matemática, e no ano de 1998 tive de cursar novamente a 6ª série.

Ao cursar novamente a 6ª série senti muito com a mudança em relação aos professores, pois na disciplina de Português era o professor Brandão; a professora da disciplina Matemática era Nazaré, da disciplina Geografia e História a Iraci, e o de Ciências era o professor João de Oliveira.

No ano de 1999, a 7ª e 8ª série eu me matriculei na Educação de Jovens e Adultos para concluir o ensino fundamental, pois eu já estava com a idade avançada para estudar o ensino regular.

Lembro que concluí o 1º e 2º ano do ensino médio no ano 2000, ficando sem estudar no ano de 2001 e 2002 por problemas pessoais. Também tive problemas de saúde, mas para mim nunca foi tarde para estudar. Quando foi no ano de 2003 fui até a escola, me matriculei e dei continuidade aos meus estudos; enfim, concluí o ensino médio na modalidade de educação jovens e adultos no 3º segmento. No dia 22 de

dezembro de 2003 fizemos o encerramento das aulas com nossa formatura; foi um momento de muita felicidade.

Eu fiquei feliz quando concluí o ensino médio, porque em todas as séries havia muitas dificuldades, não por causa dos professores, mas por falta de transporte; mas eu era uma criança que desde a 1ª série nunca achei dificuldade. Boa aluna, respeitava todos os meus professores, porque em todas as aulas eles passavam atividades para casa. Quando eu chegava, almoçava, dormia, depois ia fazer as atividades, porque a minha mãe era muito rígida; depois que acabava de fazer as atividades da escola eu ia brincar; gostava de várias brincadeiras. Nessa parte foi bom que minha mãe me ensinou, meus professores que me repassaram todos os saberes de conhecimento da educação, eles conversavam todos os dias comigo que era para eu estudar, ser alguém na vida, porque toda minha infância sempre eu falava que queria ser uma professora. Eu achava muito elegante; todas as vezes que eu chegava na escola eu fazia oração dentro da sala de aula; a professora tinha o dia de cada aluno para fazer uma dinâmica; aquele que não participava de trabalhos dentro da sala de aula não saía para o recreio.

Eu ficava com muito medo. Todos os trabalhos que a professora Rosana mandava eu fazia, porque quando chegava na hora do intervalo eu queria sair para o recreio; por isso era obediente e nunca tive problema nenhum na escola, porque a professora mandava bilhete pra minha mãe. Se chegasse alguma reclamação pra minha mãe da escola, Deus me livre. Quando eu chegava em casa o castigo era na hora; quando chegava em casa todos os dias minha mãe fazia uma revista nos meus materiais; todos os meus materiais eram bem organizados: cadernos, livros. Aquela atividade ela falava só duas vezes comigo; outras vezes era puxão de orelha; todos os deveres, tanto da escola como de casa, eu só ia brincar depois que terminava minha obrigação; gostava de pular na água do igarapé próximo de casa.

Eu não conheci meu pai; minha mãe desempenhava a função de pai e mãe; eu considerava como pai o meu avô, que se chama Alfredo Duarte, que me criou desde que nasci. Fiquei ao dele até minha adolescência, nunca dei trabalho; depois da escola ia pra roça, gostava mais de plantar, eu fui uma criança, adolescente, jovem que gostava muito de trabalhar; tive dificuldades, mas um dia meu avô me falou

“minha filha, você vai estudar para ser alguém, não quero ver você trabalhando de agricultura, quero ver você trabalhando na sombra, quero ver você formada, você é uma pessoa guerreira”. Mas, infelizmente, ele não chegou a ver.

Porém, tudo que meu avô me falou eu aprendi: educação, respeito, carinho, amor pelas pessoas, sempre dizia “minha filha, quando estiver na escola, respeite seus professores, porque é com eles que vai aprender”. Sempre dei atenção para o meu avô, porque eu via a preocupação dele comigo e pensei comigo mesma: eu vou estudar para ser alguém na vida, porque a vida na agricultura não é fácil.

Até os 17 anos eu fiquei perto dos meus pais: minha mãe Cleide e meu avô Alfredo Duarte. Gostava muito de pescar com minha mãe; íamos só nós duas para o rio; quando dava 15 horas voltávamos do rio com a bolsa cheia de peixe e ela conversava muito comigo por ser a filha mais velha.

Eu estudava de segunda a sexta-feira na cidade de Boa Vista na escola estadual Maria das Neves Resende. Passava sábado e domingo na comunidade; na segunda-feira voltava para Boa Vista; era adolescente quando completei meus 18 anos. Na mesma escola que estudava eu conheci um rapaz que estudava na mesma sala comigo. No ano de 2004, terminando o ensino médio, nos casamos; no ano 2005 fiquei grávida da minha filha Alumiany; passamos a morar na casa da mãe dele, morei quase dois anos na casa da minha sogra em Boa Vista. Voltei para minha comunidade em 2010, porque minha mãe teve sério problema de saúde e era eu que tinha que cuidar dela.

No ano de 2010 voltei a morar na Comunidade do Anzol. Nesse período foi de muitas lutas e conquistas. Foi quando a comunidade foi reconhecida no ano de 2013 como comunidade indígena Anzol, sendo inserida no mapa da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Foi quando começou a chegar recursos para a comunidade. O primeiro curso que entrou foi de Alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado. O professor James da Silva perguntou se eu gostaria de fazer o curso; respondi que sim; então, pediu que fosse para Boa Vista fazer o curso. Passei uma semana fazendo o curso no hotel Uiramutã, no ano de 2014. Terminando o curso, voltei para a comunidade e já era para eu ministrar aula de Educação para Jovens e Adultos, nas séries de 1^a a 2^a

pela parte de Alfabetização. Passei só um ano, mas consegui alcançar meu objetivo. Tinha alguns adultos que não sabiam ler e nem escrever, mas ao término das aulas já conseguiam ler e escrever; eu sempre dava mais atenção para os alunos que não sabiam ler e nem escrever.

Minha preocupação era terminar o ano letivo com todos sabendo ler e escrever. E assim aconteceu. No final do ano fizemos formatura; todos receberam seus certificados. Mesmo assim a minha preocupação é de ensinar os alunos até hoje. Quando você é um profissional que trabalha durante o 1º ano dentro de uma sala de aula, tem que dar o melhor de si a todos para ensinar a ler e escrever, principalmente a Alfabetização, porque se o professor, no meu ponto de vista, como eu professora, tem que ter responsabilidade, gostar daquilo que está buscando, que é a minha formação profissional. Não é fácil, é cansativo, muito trabalho, mas como gosto da profissão, nada é difícil, sempre relevo as situações. Eu, como professora, todos os dias venço meus obstáculos. Por falta de apoio do governo do estado de Roraima, o Programa Brasil Alfabetizado não teve mais continuidade.

Conhecendo a Luta dos Povos Indígenas: Movimentos e Resistências

O primeiro aldeamento foi em torno do forte, dada a necessidade de mão de obra pelo autor, Adelson Macuxi, 67 anos, maloca do canavial, morador há 2 anos no bairro caranã II em Boa Vista – Roraima. Para cortar e transportar a madeira necessária para sua construção, nesse tempo fundaram-se também povoados no curso do Rio Branco. Foi pesquisado no livro índios de Roraima por Dom Aldo Mongiano, Bispo de Roraima (Boa Vista/RR, 31 de maio de 1989).

No fim de 1777 encontravam-se já formados cinco povoados: São Felipe na margem oriental do Tacutu, perto do forte, Nossa Senhora da Conceição, o mais populoso, localizado a dois dias de barco do forte Santa Isabel, também no Rio Branco, a seis horas do forte; e bem mais ao sul Nossa Senhora do Carmo, que se tornou a cidade de Boa Vista.

Segundo relatos dos mais velhos da comunidade, na década de 70, nas fazendas o trabalho braçal era desempenhado por índios (sobretudo Wapichana) em estado de semiescravidão. A questão da

religiosidade era precária, sendo feito pelos padres Franciscanos que visitavam a região de Boa Vista e as malocas indígenas. Relatavam ainda que esses missionários organizavam os índios para discutirem sobre seus direitos e como deveriam trabalhar.

Em 1912, o ministério da fazenda transferiu a administração da fazenda para o ministério da agricultura. Este ministério entregou por sua vez ao serviço de defesa da borracha, mas a experiência dos sacerdotes ou irmãos não durou muito e este serviço foi extinto em 1916; a fazenda passou a ser administrada pelo serviço de proteção aos índios; a fazenda São Marcos limitava-se ao sul com os rios Uraricoera e Tacutu; a leste e ao norte com o rio Surumu; ao oeste com o rio Parimé. As outras duas fazendas já estavam praticamente perdidas pela união, mas uma era do estado, onde, por acaso, viviam os índios que a administravam; este usou a fazenda mais como base operativa do que como lugar de trabalho em favor dos índios. Foi pesquisado no livro índios de Roraima por Dom Aldo Mongiano, Bispo de Roraima (Boa vista – RR, 31 de maio de 1989).

Após vários movimentos e organização dos povos indígenas, foi criado o Conselho Indigenista Missionário Indígena (CIMI) nas regiões onde essas populações estavam ao longo dos séculos oprimidos com a convivência muitas vezes da própria igreja. Um processo de conscientização da necessidade de lutar em defesa desses povos e, principalmente, pela defesa da demarcação de suas terras.

Assim também foi o caso da igreja de Roraima, que surgiu a partir do final da década de 60. Portanto, muito anterior à criação do CIMI politicamente, com o objetivo de conseguirem a Demarcação definitiva de suas terras, uma nova atitude e também nova direção na diocese de Roraima ante a questão indígena no ex-território, projeto que tem sua continuidade até os dias atuais; Essa também era uma discussão que começava a renascer em diversos setores da sociedade civil organizada. Foi pesquisado no livro índios de Roraima por Dom Aldo Mongiano Bispo de Roraima (Boa vista – RR, 31 de maio de 1989).

Essa nova atitude da igreja em relação às populações indígenas foi fruto também de críticas e pressões exercidas por antropólogos, indigenistas e intelectuais. As missões religiosas ligadas às populações indígenas, a construção da luta por meio da diocese ligada a eles para

que as comunidades indígenas e principalmente suas terras sejam respeitadas e demarcadas. Esses conflitos vão ter lugar uma vez que o CIMI teve como objetivo fazer uma intensa mobilização para ser discutida principalmente a questão da terra dos povos indígenas e como se conseguir a sua verdadeira demarcação.

Conforme a Constituição Federal destaca no artigo 231:

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.

§ 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Foi pesquisado no livro índios de Roraima por Dom Aldo Mongiano, Bispo de Roraima. (Boa vista – RR, 31 de maio de 1989). Quanto às etnias de Roraima, afirmam claramente que “[...] o índio foi e continua sendo sempre vítima indefesa”, suas terras são invadidas, suas reservas roubadas, suas mulheres ultrajadas e ainda que tanto a polícia de Boa Vista quanto a fundação nacional dos índios (FUNAI) tinham conhecimento dessa situação, e mesmo assim deixavam que o problema continuasse a acontecer; o estatuto do índio, os conflitos em áreas indígenas se tornam cada vez mais violentos e generalizados, não demarcadas oficialmente suas terras, invasão de seus territórios já demarcados, comercialização e apropriação pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) dos recursos de suas terras, preconceito de que o índio não tem o reconhecimento de que sua terra lhe cabe por direitos, relacionamento dos índios com a terra segundo sua cultura, seus usos, costumes e sua memória histórica; enfim, total marginalização do índio da própria política indigenista.

Em janeiro de 1977 aconteceu a VII assembleia indígena, um dos maiores encontros das populações indígenas de Roraima, que reuniu 140 índios das etnias Macuxi, Wapichana, Taurepang, sendo que desses só eram tuxauas, lideranças das comunidades. Esse encontro, depois

chamado de I Assembleia indígena de Roraima, foi organizado pelos padres da ordem da consolata, que auxiliados pelo (CIMI) vinham desde 1969, por meio de uma base missionária na região, construindo a nova pastoral indígena no ex-território federal de Roraima, sem despertar qualquer tipo de suspeita por parte dos fazendeiros.

O art. 9º do Estatuto do Índio afirma:

I - Povos indígenas, as coletividades de origem pré-colombiana que se distinguem no conjunto da sociedade e entre si, com identidade e organização próprias, cosmovisão específica e especial relação com a terra que habitam.

II - Comunidade, o grupo humano local, parcela de um ou mais povos indígenas com organização própria.

III - Indígena, o indivíduo que se considera como pertencente a um povo ou comunidade, e é por seus membros reconhecido como tal.

Vale lembrar que as primeiras assembleias dos povos indígenas, no plano nacional ou local, foram organizadas com apoio dos padres, sendo consideradas de suma importância para o movimento indígena, concretizando assim uma organização política a nível nacional.

Foi a partir dessas assembleias que foram surgindo várias lideranças, dentre elas vale destacar os tuxauas: Terêncio, Orlando, Raposo Viriato, Jacir, Euclides, Adalberto e tantos outros em Roraima capazes de ir contrapor uma realidade que parecia estar definida: a total ocupação das terras indígenas, tendo como consequência desaparecimento de várias etnias que até então resistiram.

Recordo que meus antepassados falavam que essas organizações nasceram com um objetivo principal: garantir a demarcação das terras indígenas. Entre essas organizações destacamos o Conselho Indígena do Território de Roraima (CINTER), fundado em 1986, com amplo apoio da igreja católica. A FUNAI entregava para a tutela dos governos estaduais, deixando os povos indígenas bastante vulneráveis, já que em algumas regiões, caso específico de Roraima, os grupos de interesse desenvolviam trabalhos organizados que iam contra os direitos das populações indígenas.

Nas primeiras assembleias e nas reuniões por região os índios passaram a demonstrar um grau de organização que não se limitava a xingar fazendeiros, derrubar cercas das fazendas ou matar gado que

porventura fosse encontrado ao redor de suas roças ou perdidos no interior da sua comunidade. Um envolvimento mais comprometido dos missionários com as populações indígenas em Roraima data de 1968, por uma iniciativa do próprio instituto da Consolata.

A região, por essa época, formava uma nova base missionária, passando a realizar encontros com os tuxauas das diversas comunidades, especialmente entre os índios Macuxi e Wapichana, consideradas as duas maiores etnias da região. O ofício é assinado por três tuxauas: Gabriel Raposo, da região Raposa Serra do Sol, Afonso José do Maracanã e Lauro Melquior do Maturuca. Eles afirmaram no documento que vários tuxauas se reuniram no dia 4 de dezembro de 1969 em Boa Vista para discutir e deliberar sobre invasão de suas terras, venda de bebidas alcoólicas, transportes e comercialização dos seus produtos. Os depoimentos dos tuxauas de Roraima revelavam a dramática situação de um povo oprimido que resistia para sobreviver e que eram graves os fatos apresentados pelas lideranças que falaram na assembleia de 1977 no Surumu.

Em janeiro de 1979 realizou-se a II assembleia dos povos indígenas de Roraima. Uma grande mobilização por parte de 120 índios, dos quais 44 eram tuxauas, representando mais de 20 mil índios das comunidades do então território, das etnias Macuxi, Wapichana, Taurepang e Ingaricó. No relato do Tuxaua Olívio da maloca caracaranã ele aponta: “eu, é a primeira vez que participo destas reuniões, pois moro muito longe, é um lugar muito atrasado por isso quero ajuda para ir para frente, agora estamos fazendo uma escola”. Esses conselhos evoluíram politicamente passando a constituir em 1987, por uma decisão da IV assembleia dos tuxauas, conselho indígena do território (conter) período em que já haviam organizado sete conselhos: Surumu, Serra, Raposa, Taiano, Serra da Lua, Amajari e São Marcos.

Em outubro de 1978 houve uma nova campanha de arrecadação. Desta vez, as comunidades de Pedra Branca e enseada foram beneficiadas com seus lotes. Em janeiro de 1981 a comunidade Caraparu I também recebia 50 rezes fêmea e dois touros reprodutores. Esse projeto teve um desenvolvimento rápido; em cinco anos, a diocese já havia colocado gado em 90 comunidades. Aconteceu em 1983 quando a comunidade do Maturuca repassou para a comunidade do monte Roraima 76 cabeças de gado para a comunidade do Maturuca. Esses

números são bom resultado, levando-se em conta que os índios de Roraima, principalmente os Macuxi e Wapichana, já haviam lidado com o gado do fazendeiro.

Numa avaliação feita em 1981, o tuxaua Jaci, na assembleia anual dos povos indígenas de Roraima, admitia que com o projeto e a luta pela demarcação das áreas os fazendeiros estariam perdendo a mão de obra barata que estavam acostumados a explorar durante muitos anos. Segundo Jaci, na época da implantação do projeto havia muitos índios, principalmente Macuxi, que trabalhavam nas fazendas. Mas são poucos; a maior parte atenderam aos tuxauas e voltaram para viver e trabalhar nas malocas.

Terra Indígena São Marcos

A terra indígena São Marcos, com 634.110 hectares, demarcada em 1976, homologada pelo Decreto Presidencial nº 312, de 29 de outubro de 1991, tem como limites a antiga fazenda colonial do rio Uraricoera, fundada em 1798 pelo governo imperial português. Por esse motivo, a fazenda São Marcos era conhecida também na época como a fazenda do rei; ao longo do tempo, o território onde atualmente se situa a TISM vem sofrendo historicamente diversos tipos de impactos antrópicos, mesmo antes da homologação. Primeiro com a invasão maciça dos fazendeiros nos campos do Rio Branco; depois, com a construção da BR 174, no final da década de 70 e sua pavimentação na década de 90, seguindo com a linha de transmissão que leva energia de Guri (Venezuela) a Boa Vista, implantada a partir de 1998. Geopoliticamente, a TISM está dividida em três sub-regiões distribuídas em 45 aldeias/comunidades, conforme demonstraremos a seguir.

Comunidade Indígena Anzol

A Comunidade Indígena Anzol pertence à região do Murupu, que está localizada em uma área de savanas na Amazônia Brasileira, às margens do rio Uraricoera, com vários afluentes de pequenos igarapés; o clima, tanto da região quanto da comunidade, é caracterizado por grandes variações no regime de chuvas, sendo os períodos de maior precipitação entre os meses de abril e agosto, e a seca é de quatro

meses, entre dezembro e março, regionalmente chamado de verão.

Nesse período, boa parte do curso de água destes igarapés fica seca, dificultando a sobrevivência do nosso povo. Nessa época havia várias comunidades centenárias nessa região; uma delas é a Comunidade Anzol.

As terras da Comunidade Indígena Anzol foram invadidas em 1930 por pequenos fazendeiros que migravam em busca de capturar gados considerados selvagem para vender na época de inverno para a firma JG de Araújo Cia Ltda, que tinha uma filial em Manaus. Com essas invasões, várias comunidades deixaram de existir por falta de apoio.

Mas algumas famílias permaneceram em suas casas, trabalhando com esses fazendeiros em troca de roupas, sal, açúcar e outro. Exemplo disso foi a Comunidade Anzol, como conta meu avó Alfredo Duarte, que veio da Comunidade Anaro, região Amajari, convidado por sua família, que morava nessa comunidade desde a década de 1940. Nessa época, mesmo sem apoio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e até mesmo da FUNAI, algumas famílias indígenas permaneceram nessa comunidade, como o senhor ANASTASIO, senhor PEDRO PAULINO, senhor GÓS DA GARRA, senhor JANUARIO NEVES, senhor JOÃO MATEUS, senhora MARIQUINHA e um dos moradores mais velhos da comunidade na época, senhor JOSÉ ANZOL; ele tinha a idade de 65 anos. Em 1982, quando veio a demarcação das terras em ilhas, várias comunidades indígenas ficaram fora da demarcação, e a comunidade ANZOL foi uma delas. Mesmo assim, algumas famílias permaneceram na comunidade. Uma das famílias foi a do meu avô, que chegou em 1940 e se casou em 1945; construiu aqui sua família, trabalhando para os fazendeiros, ganhando mal para sustentar sua família; mesmo assim, nunca abandonou sua comunidade. Meu avô Alfredo Duarte aqui criou 11 filhos, 39 netos e 79 bisnetos; ele faleceu em 22 de fevereiro de 2013, com 91 anos de idade. Depois de sua morte, os filhos e netos dos fazendeiros começaram a perseguir nossa comunidade, proibindo a caça e a pesca, e não deixando construirmos nossas casas, roças. Como se não bastasse, venderam as terras para uma empresa internacional chamada FIT, que alega que essa comunidade é invasora. A comunidade, pressionada, procurou a organização da região Murupu, pediu apoio para o reconhecimento da mesma, e em uma Assembleia regional, no período de 23 a 26 de abril de 2013, na comunidade Truaru,

Terra Indígena Truaru, a comunidade Anzol foi reconhecida e aprovada pela região Murupu, e referendada na Assembleia Geral dos Tuxauas em 2014, no Lago Caracaranã, Centro Regional da Raposa. Desde então, nossa comunidade Anzol vem lutando, buscando apoio na educação, saúde, autossustentabilidade e, principalmente, reconhecimento da Terra Indígena Anzol/Lago da Praia.

A comunidade Anzol tem uma população de 52 indígenas, dividida em 14 famílias que moram em dois hectares de terra. A principal fonte de economia da comunidade é a Agricultura. O nome da comunidade Anzol originou-se devido a um igarapé, chamado Anzol, que tem uma forma de um anzol; suas lideranças são compostas por 1 Tuxaua, 2 Capatazes, professores, AIS, que é o agente de saúde indígena da comunidade, e AISAM, que é o agente indígena de saneamento. A Organização pertence ao Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização dos Professores de Roraima (OPIR); a religião é Católica e Evangélica.

Organização Indígena

Associação dos povos indígenas da terra São Marcos (APITSM), como ascendente organização indígena mantém efetivos entendimentos com outras organizações indígenas do estado de Roraima: OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima; CIR – Conselho Indígena de Roraima; OMIR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima; Taurepang, Wapichana e Macuxi – TWM e Aliança de Desenvolvimento das comunidades de Roraima, sendo essa relação de apoio recíproco em prol do fortalecimento indígena – ALIDICR.

Ao falar da Educação escolar indígena, foi formulado um programa estadual para lotação das escolas indígenas com recursos dessa natureza. Educação intercultural e multilíngue, peculiar a cada povo e/ou comunidade indígena. Assegurar com aval das comunidades indígenas lideranças e organização a construção de escolas, centros regionais de educação escolar indígena já existentes.

Conforme Brandão, o artigo 78 da Lei de Diretrizes e Base da Educação afirma: “O sistema de ensino da União com a colaboração das

agências federais de fomento a cultura e de assistência aos índios desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue, intercultural aos povos indígenas” (BRANDÃO, 2007, p. 159).

Com relação à escolarização, uma escola de pobres para as regiões é a escola avançada para as regiões desenvolvidas, os setores indígenas, os problemas da luta e reivindicação dos indígenas brasileiros, legalização da terra, respeito da sua diversidade linguística e cultural, bilíngue, intercultural, específica e diferenciada, conforme prescreve a Constituição Federal, que declara que são reconhecidos aos índios sua organização social, costume, línguas, crenças e tradição. Nesse sentido, a manutenção e a defesa da identidade de um povo passa pelo respeito pela educação. O MEC é um órgão do governo federal que trata dos assuntos relacionados à educação e cultura em todo território nacional. E as Secretarias de Estado da Educação teriam que estabelecer planos permanentes e institucionalmente reconhecidos de formação e capacitação de seguimento e controlar as atividades dos indígenas que atuam como professores dentro das áreas indígenas.

Vale ressaltar as políticas públicas de educação indígena no estado de Roraima antes e depois da Constituição de 1988. Cabe aqui um questionamento: quais foram as estratégias que os indígenas usaram para manter e avançar nessa política de seus interesses? Mesmo diante dessa adversidade, os indígenas conquistaram o direito à terra homologada em terras contínuas e outros reconhecimentos garantidos na Constituição Federal. Por outro lado, ocorreram muitos conflitos em razão desse fato. O estado de Roraima recorreu à Corte Suprema do país contra a homologação das terras indígenas em área contínua, com base na realidade dos povos indígenas habitantes do estado de Roraima, tais como: a educação, saúde, o usufruto de terras demarcadas, entre outros (LIMA, 2014).

Analisamos a organização indígena de Roraima e suas estratégias de interação com as organizações estaduais, municipais e privadas no avanço das políticas públicas de educação indígena. A educação indígena implantada no estado pós-constituição de 1988 do CIR. Em razão de seu amadurecimento, surgem outras organizações voltadas para articulação de setores de acordo com as demandas que surgiram

como fruto da relação com o Estado; dentre as organizações, estão a organização das mulheres indígenas (OMIR) e a organização dos professores indígenas (OPIR).

No fim da década de 1980 começaram as reivindicações ao Estado sobre a elaboração e a construção curricular de uma escola indígena com esse desafio. Assim, inicia a organização dos professores indígenas na região norte do Brasil; dentre essas organizações, nasce a Organização dos professores Indígenas do Estado de Roraima (OPIRR). Um dos principais objetivos, na época, buscado por alguns líderes indígenas, era redimensionar o papel da escola de maneira organizada.

Segundo alguns relatos de lideranças que vivenciaram essa época, dentre eles vale destacar o Senhor Sobral André, atualmente professor “[...] com iniciativa dos indígenas de Roraima e de outras da região norte do Brasil realizou-se o I encontro dos professores indígenas do Amazonas e Roraima, realizado em Manaus, de 13 a 18 de maio de 1988”.

Desse encontro participaram 41 professores que representavam os povos: Ticuna, Sataré-Maué, Macuxi, Wapichana, Kokama, Marubo, Kambeba, Mayaruna, Baniwa, Tukano, Piratapuia e Manduruku. Foi um encontro de grande importância para a história da organização dos professores indígenas do estado de Roraima, desencadeando uma série de assuntos pertinentes sobre educação tradicional dos índios, tais como: para que serve a escola atual? Que tipo de escola queremos?

O II encontro dos professores indígenas do Amazonas e Roraima realizou-se em julho de 1989; participaram 31 professores vindos dos povos Ticunas, Kokama, Kambela, Macuxi, Mayaruna, Wapichana, Sataré-Maué, Tariano, Baniwa, Tukano e Mauxineri. Desse encontro produziu-se um documento no qual os participantes definiram que a escola indígena ideal deve ser voltada para as tradições, as línguas e crenças dos povos. Essa comissão organizou o III encontro dos professores indígenas do Amazonas e Roraima, que se realizou no período de 19 a 22 de julho de 1990 na cidade de Manaus. Esse encontro contou com a participação de dois Yanomami.

O IV encontro dos professores indígenas do Amazonas e Roraima

foi organizado pela COPIAR, tendo à frente os professores indígenas Gerser Baniwa, Nino (Tikuna), Alvaro (Sateré-Maué) e Enilton André, Wapichana, no período de 12 a 16 de julho de 1991. Participaram desse encontro 43 professores indígenas representantes dos povos Ticunas, Kokama, Kambela, Macuxi, Mayaruna, Wapichana, Sateré-Maué, Tariano, Baniwa, Tukano, Mauxineri, Tappuia, Pira Tapuia, Taurepang, Yanomami. Os professores firmaram vários princípios que viriam a nortear as políticas públicas de educação indígena no Brasil, dentre outros.

As escolas deverão valorizar a cultura, língua e tradição de seus povos, que deve ser garantida aos professores e comunidades os relatos feitos pelo professor indígena Wapichana Enilton Andre em entrevista por ocasião do encontro de formação de professores realizado nos dias 11,12,13 de setembro de 2003, no centro de formação de professores de Roraima (CEFRR) em Boa Vista. As escolas deverão atuar junto com as comunidades na defesa, conservação, preservação e proteção de seus territórios (CIMI, 1992). A educação indígena que garantisse o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, respeitando a cultura e autonomia dos povos indígenas. Em Roraima, os professores na condição de indígena faziam parte do CIR. Os professores indígenas realizaram seu primeiro encontro no Surumu, de 26 a 28 de março de 1990 em Roraima.

Em 1994, a OPIR já havia conseguido entre governo do estado de Roraima, a FUNAI, Universidades, o curso para formação de professores indígenas intitulado de magistério parcelado indígena, posteriormente ao magistério indígena. A OPIR, APIRR, CIR, e FUNAI, com a participação de docentes e pesquisadores da UFRR criou-se na secretaria estadual de educação do estado de Roraima o projeto Tamikan.

Tinha como Projeto político pedagógico o compromisso de contribuir na autonomia pedagógica dos povos indígenas Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai-Wai, Yanomani e Yekuana e das 11 etnorregiões do estado de Roraima, como Raposa, Surumu, Baixo Cotingo, Serras, Wai-Wai, São Marcos, Yanomami, Amajari, Taiano, Serras da Lua e Murupu. O curso, de nível médio-magistério indígena Tami'kan iniciou em dezembro do ano 2006.

Propostas são as referências para atualizar a política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas.

Movimento: Greve dos Professores

No dia 9 de agosto de 2015 iniciou uma paralização na educação Indígena do estado de Roraima que levou centenas de indígena à praça do Centro Cívico na capital de Boa Vista para reivindicar várias situações na educação indígena de Roraima.

Fizeram parte dessa imobilização tuxauas, alunos, professores, coordenadores, gestores das escolas, organizações indígenas. Foi formada uma comissão para falar com a governadora de Roraima e o presidente da Câmara Estadual dos Deputados. A governadora e o presidente da câmara não queriam atender a comissão; os dias foram passando e cada vez chegando mais indígenas e continuava a luta para falar com os governantes de Roraima que não atendiam a comissão indígena e nem as organizações indígenas. Foram feitas várias tentativas, mas a manifestação não parou, e a luta continuava. Depois de vários dias, a governadora resolveu atender o movimento indígena do Estado de Roraima, e aos quinze dias do mês de setembro do ano de 2015, reunidos no Salão Nobre do Palácio Senador Hélio Campos, a governadora do Estado de Roraima, Sueli Campos, e representantes do Movimento Indígena do Estado de Roraima trataram das reivindicações urgentes da Educação Escolar Indígena do Estado de Roraima. Na Ata da reunião foi cobrado que fosse sancionada na íntegra a modalidade da Educação Indígena no plano estadual de educação; a contratação de auxiliares de secretaria escolar, merendeira, zelador, cuidador, vigia, assistente de aluno e bibliotecário para as escolas estaduais indígenas e CRI, conforme as necessidades de cada Etnorregião; entrega de merenda escolar para as escolas estaduais indígenas, conforme o cronograma trimestral estabelecido entre os CRI e SEED/DAE; inclusão no censo escolar de todos os professores de língua materna indígena, conforme matrícula junto às instituições escolares; garantia de concurso público específico e diferenciado para professores indígenas e demais profissionais em educação: auxiliar de secretaria escolar, merendeira, zelador, cuidador, vigia, assistente de aluno e bibliotecário para as escola indígenas, conforme a demanda nas respectivas etnorregiões; garantia de transporte escolar para as escolas indígenas

terrestre, e fluvial, conforme necessidade das respectivas rotas escolares.

Contratação de coordenadores pedagógicos e orientador educacional para as escolas a partir de 50 alunos e coordenadores pedagógicos para os Centros Regionais Estaduais Indígenas, conforme as especificidades étnicas de cada região. Algumas coisas foram atendidas pela governadora; os itens que não entraram na pauta da reunião na data acima mencionada foram acompanhados pela comissão; e assim foi encerrada a manifestação de 72 dias da educação indígena do estado de Roraima, e todos voltaram para suas regiões; só a comissão ficou acompanhando as reivindicações da educação indígena junto ao governo.

Como eu estava de licença maternidade na época que ocorreu a paralização no Estado de Roraima, não teve como eu participar. Mas o tuxaua da minha comunidade, que é o senhor Arão Almeida da Conceição, participou dos 72 dias greve.

Tornando-me Professora Indígena

A comunidade Anzol está localizada no município de Boa Vista-RR, na região Murupu. No ano de 1992 ficou fora da demarcação da terra indígena Serra da Moça. Com esse erro, a comunidade vem enfrentando sérios problemas em seus benefícios sociais como educação e saúde; sem falar no seu território.

No ano de 2013 se agravou a situação com os posseiros, tendo muita discussão e ameaças, tanto verbal como de morte. A comunidade, temendo pela integridade física dos seus alunos que estudavam fora da comunidade, para que se evitasse algo pior, no mesmo ano, em uma reunião regional, a comunidade resolveu buscar apoio para o seu reconhecimento e para melhoria da educação e saúde. E uma das preocupações urgentes da comunidade era que se criasse um anexo para o ano de 2014, para que o aluno não tivesse o ano letivo prejudicado. Então, foi criado um anexo da escola estadual indígena Índio Ajuricaba, que hoje é a escola estadual indígena Adolfo Ramiro Levi, localizada na comunidade indígena Serra da Moça.

O tuxaua da comunidade indígena Anzol, Arão Almeida, junto

com o coordenador da OPIR regional, senhor Valexon Lins, coordenador dos tuxauas, senhor Jairo Pereira da Silva, e a coordenadora do centro regional de educação, a senhora Rosineia Raposo, foram até a Secretaria de Educação do estado de Roraima, na Divisão de Educação Indígena, com muita dificuldade, porque a comunidade indígena Anzol ficava fora de terra demarcada. Então, tiveram dificuldades, foi preciso buscar apoio das organizações, como o Conselho Indígena de Roraima (CIR), a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), o Ministério Público Federal, que solicitou que fosse feito o anexo da escola estadual índio Ajuricaba. O anexo começou com o ensino multisseriado de 2º ao 5º ano, com a facultativa de 12 alunos.

Quando veio a dificuldade de professor para atender os alunos, porque nenhum professor queria vir dar aula na comunidade, teve uma reunião extraordinária na comunidade; veio a indicação da candidata da própria comunidade que fez o seletivo e foi classificada, a professora Anérica da Conceição Bezerra de Almeida e o professor de língua Macuxi Ronilton King de Araújo; porque senão os alunos seriam prejudicados no ano de 2014.

Quando no ano de 2014 foram abertas as inscrições para cursar o magistério indígena, quando a própria candidata foi indicada para buscar formação, pois só tinha o ensino médio e depois de formada voltar para a comunidade e desenvolver seus trabalhos pedagógicos. Quando vieram as primeiras reuniões que tratavam sobre o magistério, que foram realizadas na Universidade Federal de Roraima, no Palácio da Cultura, participou junto com outros colegas de várias regiões. Nunca desisti, apesar das dificuldades e falta de apoio. Com 3 anos de atraso se deu início no ano de 2017 o magistério, com muita coragem e força de vontade, porque muitos alunos desistiram, até mesmo da região Murupu. Mesmo assim eu não desisti, porque minha comunidade me deu apoio e tenho que honrar com meu compromisso; e enfim, o curso está finalizando e estou muito feliz por vencer mais um desafio na minha vida profissional.

Considerações Finais

É importante salientar que a Educação Indígena tem passado por várias transformações no decorrer de sua história, desenvolvendo ações democráticas de caráter socioeducativo e contemplando professores da área para capacitações continuadas com Especialização na Educação indígena.

Vale acrescentar que esta especialização abriu um leque de possibilidades para novas concepções e novas ações no exercício da profissão, haja vista que nesse processo educamos e somos educados, internalizamos conhecimentos, experiências e valores, rumo a um agir crítico, reflexivo, autônomo, criativo e eficaz, aperfeiçoando uma práxis que vise à riqueza de uma vida comum, de justiça e igualdade, sendo assim um dos modos de fazer pedagogia.

Após esta jornada, pretendo dar continuidade à trilha do conhecimento, dando seguimento à minha vida estudantil e profissional com uma postura investigativa, na certeza de que não há limites para aprender.

Por conseguinte, as informações contidas neste memorial apresentam uma trajetória acadêmico-profissional ao longo desses anos.

Portanto, não se trata de acumular títulos, mas sim, acumular conhecimentos para as exigências da vida moderna, com capacidade de interação e intervenção, fazendo acontecer e valer a educação indígena na sua totalidade. Como Paulo Freire (1987, p. 83), acredito na educação que forma e transforma pessoas. E pessoas mudam realidades: "Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes."

Referências

- BRANDÃO, Carlos da Fonseca. (1965) LDB passo a passo: (Lei nº 9.394/96) comentada e interpretada, artigo por artigo / Carlos da Fonseca Brandão. – 3. Ed. Atual – São Paulo: Editora Avercamp, 2007.
- CENTRO DE INFORMAÇÃO DIOCESE DE RORAIMA. Índios de Roraima. Coleção histórico antropológica n 01, ano 1989.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 51ª edição.
- II CONEEI: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: documento referência/ [elaborado pela] Comissão Organizadora Nacional – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (Secadi), [2016].
- V CONFERÊNCIA NACIONAL DE SAÚDE INDÍGENA: relatório final/ Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Coleção magistério. 2º grau. Serie formação do professor – São Paulo: cortes, 1994- 2, ver. Brasil. Ministério da Saúde.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido, 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- LIMA, José Airton da Silva. Políticas públicas no Campo da educação indígena no estado de Roraima/ José Airton da Lima – Boa Vista, 2014.
- TEXTO CONSTITUCIONAL PROMULGADO EM 5 DE OUTUBRO DE 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nº 1/1992 a 95/2016, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994.

Educação Indígena: Uma Reflexão sobre os Desafios de Educar um Povo

Prof^a Alcirene da Silva Ramos¹
Prof^a Ma. Claudia Piedade Rodrigues Kono²

Introdução

No presente texto encontrei a oportunidade de falar sobre minha vida. Como vivi e cresci na Comunidade Nova Aliança I, em meio às verdes matas, aprendi a amar e respeitar a natureza, e tudo que ela pode nos oferecer para viver. Abrir o meu baú de memórias me possibilitou visitar algumas lembranças de minha vida pregressa, juntamente com meus pais e irmãos.

Venho de uma família grande, pai mãe e sete irmãos. Desses filhos, apenas três concluíram o ensino médio: eu e dois irmãos; as outras irmãs não estudaram. Hoje elas vivem para cuidar de suas famílias e trabalham na roça; vida difícil. Tenho consciência do meu papel de mulher, esposa e mãe, mas é fundamental valorizar o estudo e lutarmos por uma carreira profissional. Ter o olhar fixo no horizonte, caminhando em frente, acreditando sempre em dias melhores é o que me faz seguir adiante.

Durante a minha infância, em minha comunidade, não existia escola. Estas existiam apenas nas vilas e cidades e, na maioria das vezes, distante de onde morávamos. Talvez tenha sido este o motivo pelo qual minhas irmãs e outras crianças e jovens da comunidade não tiveram a oportunidade de estudar. Sem ter o que fazer, todos começavam a trabalhar na roça para ajudar suas famílias.

1 Professora na Comunidade Canavial, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, na Escola Marechal Deodoro da Fonseca. Desenvolve suas atividades profissionais com alunos do 6º ao 9º ano e com alunos do 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Língua Macuxi. Possui o Ensino Médio completo e o curso de Magistério Tamí'kan.

2 Professora na rede pública estadual de Roraima. Graduada em Pedagogia, Especialista em Supervisão Escolar, Especialista em Educação Profissional Integrada a 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 Estadual de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de Roraima.

Minha vida acadêmica teve início, mais ou menos, aos 12 anos de idade; não me recordo bem em que ano foi. Sei que eu já entendia bem as coisas da vida quando tive a oportunidade de frequentar a escola pela primeira vez. A primeira escola surgiu quando o Tuxaua da comunidade Nova Aliança I percebeu que havia crianças e jovens em idade escolar que precisavam estudar.

Em assembleia com os moradores, foi indicado o nome de uma pessoa da comunidade para assumir o cargo de professor. Mesmo tendo apenas a 4ª série do primário, ele aceitou o desafio de alfabetizar as crianças e jovens; mesmo com pouco conhecimento. Pensando neste cenário, vejamos o que diz Feldmann (2009).

As pessoas não nascem educadores, quando se educam com os outros, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana (FELDMANN, 2009, p.72).

A maior dificuldade em trabalhar com a educação na comunidade não estava apenas na falta de formação do professor. Estava também nas condições para que essa educação acontecesse, pois não havia escola, carteiras, livros, cadernos... apenas boa vontade. Mesmo assim, o tuxaua não desistiu, foi para a capital, Boa Vista, onde entregou o nome do professor na Divisão de Educação Indígena, na Secretaria de Estado da Educação e Desportos – SEED. Por falta de profissionais qualificados para desempenharem esse trabalho na comunidade, o nome foi aceito e encaminhado para contratação.

No retorno da capital, o tuxaua reuniu-se com a comunidade e pediu que todos ajudassem na construção da primeira escola, que recebeu o nome de “Escola Estadual Indígena da Nova Aliança”. Era uma escola simples; suas paredes foram erguidas com pedaços de galhos de árvore trançados, rebocada com barro e coberta com palha, como eram todas as casas da comunidade.

Quando a escola ficou pronta, já era grande a ansiedade de ir para a escola pela primeira vez. Finalmente ia começar a estudar. Aprender a ler e escrever era a realização de um sonho e, quem sabe, talvez, de tantas outras crianças e jovens. Os alunos tinham idades diferentes; eu já era uma adolescente de 12 anos; às vezes, maior até que outras crianças da mesma série; mas isso não me impediu de

aprender.

No início, o professor começou a dar aula como voluntário, pois sua contratação ainda não tinha sido efetivada pela SEED. Essa contratação só ocorreu um ano mais tarde, quando ele passou a receber seu salário. O descaso o com o nosso povo é muito grande.

Os dias foram passando e as aulas aconteciam todos os dias. E, assim, fomos conhecendo melhor o nosso professor. Pessoa de poucas palavras. Com ele conheci o castigo na escola; e o uso da palmatoria era frequente, chegava a me ajoelhar para que ele não batesse em minha cabeça com a régua. Isso sempre acontecia quando os alunos não sabiam responder as questões de Matemática, ou mesmo dos textos. Alves (2017) leciona que:

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 à criança como método de ensino foi migrado, no século XVI, para o Brasil pelas mãos dos padres jesuítas (ALVES, 2017, p.1).

Esse fato aconteceu há alguns anos, período em que os professores tinham permissão dos pais, e utilizavam o castigo físico em seus alunos. O tempo passou e os castigos físicos foram proibidos na escola; acabou a palmatoria, acabou castigo. Hoje não existe mais o castigo, as aulas são ótimas; não gostava quando meu professor usava de violência para me “ensinar”.

Apesar de todos os problemas e castigos físicos, em nome do aprendizado consegui concluir a 3ª série do primário com o mesmo professor que sempre queria que os alunos aprendessem rápido e do jeito dele. Com muito força de vontade aprendi a ler; não foi fácil; fazia minhas tarefas à luz de lamparina e sempre querendo aprender sozinha.

O tempo passou e a escola foi adquirindo sua própria rotina: todos os dias ao chegarmos à escola, antes de iniciar as aulas, cantávamos o Hino Nacional; em seguida, tinha início as aulas. Durante essa época, só falávamos na língua Macuxi, mas a educação era bilíngue. A Lei Complementar-RR nº 41, em seu artigo 60, preconiza que

Art. 60. A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilingue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de sua língua e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Lei Complementar -RR N° 41 de Julho de 2001).

A legislação tem como objetivo contribuir para a preservação da nossa cultura e nossa língua. Dessa forma, os professores e os alunos na escola falavam a língua Macuxi, mas também se aprendia o Português, língua do nosso país. Vejamos o que diz Braggio (2018) a esse respeito:

O aprendizado do português coloca para as crianças indígenas uma dupla tarefa: a aquisição de um outro sistema fonológico, de outras regras morfosintáticas, de outros usos semânticos-pragmáticos e o domínio da escrita do português, que apresenta dificuldades adicionais, pois um mesmo grafema pode representar vários sons (como em táxi, xadrez, exame) e um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas (caso de cebola, assado, caça, sapo). Assim, o aprendizado de duas línguas diferentes ao mesmo tempo acarreta problema de várias ordens para os estudantes (BRAGGIO, 2018, p. 32).

Nossa língua já estava se perdendo, pois apenas as pessoas mais velhas da comunidade mantinham a tradição de falar a língua Macuxi; e isso ficou bem claro na escola entre os alunos, pois a maioria não falava nossa língua. Era possível observar que os jovens e crianças se interessavam mais em aprender a língua oficial do nosso país.

Depois de duas horas em sala estudando as disciplinas do dia, os alunos só conseguiam pensar no recreio. Esse era o momento mais esperado, pois todos brincavam e se divertiam. As brincadeiras preferidas eram “bandeirinha”³ e “manja”⁴, porém existiam muitas outras brincadeiras que faziam parte de nossa cultura; essa era a melhor hora da escola.

3 **BANDEIRINHA:** Jeito de brincar: São formados dois grupos com o mesmo número de pessoas. Um dos participantes tem que desenhar uma linha no chão para dividir a área em dois campos. No fundo de cada campo é desenhado um círculo e, dentro dele, é colocada uma bandeirinha. Para começar a brincadeira, todos cantam a música abaixo. Um time tem que roubar a bandeira do outro e trazê-la para o seu campo. Se um jogador entrar no campo adversário, ele só estará protegido enquanto estiver dentro do círculo com a bandeira. Se for pego por alguém da equipe inimiga fora do círculo, ele tem que ficar imóvel, como estátua, até que uma pessoa de sua equipe toque nele. Ganha quem conseguir trazer a bandeira adversária para seu campo primeiro. Disponível em: <https://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/diversas/635-bandeirinha>> Visitado em: 08/09/2021.

4 **MANJA:** Jeito de brincar: As crianças devem escolher um participante para ser a manja (pegador), que se esconde para contar até 20 enquanto os outros saem correndo. Depois de contar, a manja vai procurar os participantes que estão escondidos. Por sua vez, eles terão que tocar no local onde a manja estava contando e, sem ser pegos, devem gritar: "Furei!". Aquele que for pego será a nova manja. Disponível em: <https://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/pegar/528-manja-bola> Visitado em: 08/09/2021.

Ao concluir minha terceira série do primário, na comunidade onde morava, meus pais me autorizaram a morar com minha avó no município de Pacaraima, onde já havia escolas e eu poderia dar continuidade aos estudos. Depois de algum tempo, minha avó resolveu retornar para a comunidade. Então, para não desistir dos estudos, fui trabalhar e morar em uma casa de família, para que eu pudesse dar continuidade aos estudos. Me matriculei numa escola, no período noturno; contudo, não gostei de estudar à noite; as aulas terminavam muito tarde, a escola era longe e tinha que voltar sozinha; segui até o meio do ano, quando desisti de estudar.

No ano seguinte, após os festejos de final de ano, fui trabalhar em Boa Vista, com outra família. Ao me deixar nessa nova casa, meu pai disse que eu deveria retomar meus estudos. Como eu tinha que trabalhar durante o dia, os meus patrões me matricularam no período da noite e eu acabei desistindo da escola, ficando sem estudar por três anos.

Em 1995 conheci meu marido e começamos a namorar; depois que nos casamos, decidimos retornar para o interior. Fomos morar na comunidade Nova Aliança I, trabalhando na roça, pescando e caçando para sobreviver. Após o nascimento de meu segundo filho, tomei a decisão de voltar a estudar e concluí minha 4ª série do primário. Com o objetivo de continuar os estudos, eu e meu marido resolvemos nos mudar para Comunidade Indígena Araçá da Serra, no Município de Normandia, Região do Baixo Cotingo, localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol .

No ano de 2004, me matriculei na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no segundo segmento, do 6º ao 9º ano, no período noturno. Após dois anos de estudos, concluí o Ensino Fundamental EJA, no dia 9 de dezembro de 2005; no ano seguinte iniciei o Ensino Médio. No Ensino Médio eu também estudei no horário noturno; era bastante cansativo, pois tinha meu trabalho na comunidade, além dos afazeres domésticos. Meus professores eram muito legais, compreensivos e nos ajudavam sempre que precisávamos. Com esforço e perseverança, concluí o Ensino Médio em 2008; e não parei por aí: fiz cursos de Língua Materna Macuxi Nível I e Nível II, e também de informática.

O Início de Minha Trajetória como Professora Leiga

Em nossa cultura, quando concluímos o Ensino Médio, nos é permitido participar das reuniões em nossa comunidade e em outras comunidades, com o objetivo de participar de reunião e das assembleias dos professores e Tuxauas de outras comunidades. Numa dessas assembleias de professores que participei, percebi que poderia seguir a carreira do magistério, já que a necessidade desse profissional nas comunidades indígenas é grande e nosso povo também tem sede de conhecimento.

Era preciso esperar que surgisse a primeira oportunidade para começar a trabalhar. Quando a prefeitura de Normandia lançou o edital para o seletivo de professores do município, juntei toda documentação exigida e me inscrevi para concorrer a uma das vagas. Quando saiu o resultado final do seletivo, tive a grata satisfação de ser classificada em 1º lugar.

Assim iniciou minha trajetória no magistério. A primeira experiência foi na Escola Municipal Nova da Aliança, na comunidade onde nasci e cresci. Comecei a trabalhar com os alunos de 1º ao 5º ano em sala multisseriada, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências. Quando comecei a trabalhar, os alunos não sabiam ler nem escrever; fui ensinando, explicando; um processo bem lento.

Quando desenvolveram a leitura e a escrita, o trabalho com eles tornou-se mais fácil em sala de aula. Como Professora, sempre procurei ser uma pessoa tranquila; queria que meus alunos gostassem de mim, não queria ser como o meu professor do primário que me castigava; fiz tudo para conquistar o respeito de cada um deles. Segundo Cavalcante, Barbosa, Brígia *apud* Freire (2008):

“Por isso é que, 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”. A reflexão da prática é fundamental no desempenho profissional dos professores (CAVALCANTE, BARBOSA, BRÍGLIA *apud* FREIRE, 2008, p. 124).

Todo início é muito difícil; tenho consciência disso. Sem experiência em sala de aula, foram muitas as dificuldades encontradas. Minha maior dificuldade no início foi na elaboração dos planejamentos, os planos de aula, plano semanal e o plano anual, mas nunca pensei em desistir. Libâneo (1994) destaca que:

O planejamento não assegura, por si só, o andamento do processo de ensino. (...) É preciso, pois que os planos estejam continuamente ligados à prática, de modo que sejam sempre revistos e refeitos. (...) o professor usa o planejamento como oportunidade de reflexão e avaliação da sua própria prática, além de tornar menos pesado o seu trabalho, uma vez que não precisa, a cada ano começar do marco zero (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

O ato de planejar é um ato político e de fundamental importância na prática pedagógica do professor. Principalmente se esse planejar vem acompanhado do desejo de mudança da realidade. De acordo com Vasconcelos (2000), o ato de planejar é antecipar mentalmente uma ação que será realizada.

Ao iniciar esse percurso, sabia que as dificuldades apareceriam, mas era preciso enfrentá-las para crescer na profissão e contribuir para a educação do meu povo. Como seletivada pelo município, trabalhei apenas o primeiro ano; nos dois anos subsequentes fui contratada pela prefeitura e trabalhei durante mais dois anos na mesma escola. Durante o período em que trabalhei nessa escola, algum tempo depois, a prefeitura começou a atrasar nosso salário. Fiquei até três meses sem receber o salário; a situação estava ficando insustentável, mas precisava trabalhar para garantir o sustento de minha família.

Em 2016, o Estado lançou o edital para contratação de professores indígenas. Como a situação no município estava difícil, resolvi participar do seletivo. Sabia que a chance de conseguir uma vaga era mais difícil, mas segui em frente com meus objetivos. Quando saiu a lista dos selecionados, o meu nome estava entre os classificados. Fiquei muito feliz e triste ao mesmo tempo, pois já estava acostumada com a escola onde trabalhava há três anos e com os alunos, mas era preciso prosseguir.

Fui lotada para trabalhar com alunos do 1º ao 5º ano na disciplina de Língua Materna Macuxi, mas em outra comunidade bastante distante de onde morava. Minha família não queria que eu fosse, por ser muito longe; mas, decidida, parti em busca de novos horizontes e

fui para a comunidade Indígena Canavial, para trabalhar na Escola Marechal Deodoro da Fonseca, localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no município de Normandia na Rigião do Baixo Cotingo.

Estava me sentindo realizada como professora e, com o passar do tempo, pude ir percebendo a diferença da escola em que estudei para a escola em que atualmente trabalhava. Os professores já não podem usar o castigo físico para ensinar; pelo contrário, nós professores devemos ter muita paciência com os nossos alunos em sala de aula. É necessário respeitar o tempo de aprender de cada aluno sem castigá-lo, pois por meio dos castigos não se ensina e nem se aprende.

Enquanto ia ganhando experiência como professora, trabalhando com meus alunos, fui buscando aprender com os outros colegas de profissão um pouquinho do fazer pedagógico do professor. Para completar essa realização de ser professora de fato era preciso cursar o magistério para adquirir mais conhecimento e melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido na comunidade com os alunos da escola.

No final do ano de 2016 recebemos a notícia de que seriam abertas as inscrições para o Magistério Tamí'Kan, destinado aos professores indígenas que atuavam em sala de aula e tivessem o Ensino Médio mas não possuíssem formação. Esse comunicado foi feito pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima – CEFORR, por meio da Gerência de Formação em Educação Indígena. Para me inscrever nesse curso era necessário seguir alguns passos. Esse magistério não funcionava como as outras escolas, onde você chega, faz sua matrícula e pode estudar. Era necessária a coleta de assinaturas, ou seja, uma autorização da comunidade onde você trabalhava para a realização do curso. Então, parti em busca das assinaturas dos moradores da comunidade Canavial onde trabalhava.

É importante lembrar que havia apenas duas vagas para cada comunidade, e os dois professores que conseguissem o maior número de assinaturas seriam contemplados com as vagas. Após coletarmos as assinaturas, o documento foi entregue ao tuxaua, que reuniu toda a comunidade para anunciar o nome dos escolhidos. Depois do anúncio dos nomes, podíamos ir para a capital, onde se localiza o CEFORR, efetivar nossa matrícula para o tão sonhado magistério indígena.

Tornando-me Professora Indígena: Trajetória, Formação e os Desafios Enfrentados para essa realização

Vivendo em um mundo globalizado e intitulado como sociedade da informação e do conhecimento, é possível observar a rapidez nos processos de transformações sociais, como as tecnológicas, a cultura, a educação, o trabalho, a política, entre outras. É preciso que estejamos sempre atentos a novos saberes, pois não se pode deixar de ir em busca desses novos conhecimentos.

O professor precisa ser bem qualificado e estar bem informado para que possa desenvolver seu trabalho com muita responsabilidade na arte de alfabetizar, informar e transformar a vida de seus alunos, tornando-os cidadãos do mundo. Segundo Feldimann (2009):

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania (FELDIMANN, 2009, p. 71).

A luta por uma educação de qualidade e diferenciada para os povos indígenas já dura longos anos, e ainda não temos uma escola onde podemos dizer genuinamente indígena. Em nossas escolas recebemos os mesmos materiais didáticos fornecidos às escolas das cidades que nada têm a ver com nossa cultura, costume e educação. O curso Magistério Indígena Tamí'kan⁵ é uma conquista. Embora não funcione dentro das comunidades, ele é voltado para qualificar somente indígenas, respeitando nossas tradições, conforme apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013):

[...] o direito à escolarização nas próprias línguas, a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais específicos, a valorização

5 MAGISTÉRIO TAMÍ'KAN: O Projeto Magistério Indígena Tamí'kan passa a ser compreendido como Programa de Formação em Magistério Indígena diferenciado e específico, com os princípios, finalidades, metas, objetivos, além da estrutura do trabalho e seu funcionamento, seja político administrativo, seja pedagógico, próprios, contribuindo para o desenvolvimento das políticas educacionais previstas no Plano Estadual de Educação (PEE) e no Projeto Político Institucional do CEFORR (PROPI-CEFORR). O Projeto está embasado nas legislações a seguir: Parecer CEE/RR nº 19/04 de 25/05/2004, Resolução CNE/CP 1/2015, Convenção nº 169 da OIT, LDB (9.394/96, Art. 79, (PNE 2014-2024), e no Parecer CNB/CEB nº 13/2012. O projeto nasceu das lutas e anseios dos povos indígenas (Projeto Magistério Tamí'kan/ Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima, 2017).

dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplo destes novos papéis e significados assumidos pela escola.

[...] No campo da educação, novas diretrizes passaram a orientar as práticas pedagógicas e curriculares nas escolas indígenas, no rumo de uma educação escola própria ou, como passou a ser concebida, uma Educação Escolar Indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue e multilíngue (BRASIL, 2013, p.377-378).

Sabemos da necessidade em ter professores para educar as crianças na nossa tradição, respeitando o direito a uma educação diferenciada, pois a educação não indígena é diferente da nossa. Devido ao contato constante com os não índios, herdamos grandes prejuízos para nossa cultura, língua e tradições.

Hoje os professores que lecionam nas escolas indígenas fazem parte do nosso povo, da nossa cultura e costumes. Dessa maneira, alguns dos problemas educacionais estão sendo superados e outros precisamos ainda buscar meios para resolver, como o resgate da Língua Materna. Segundo Braggio (2018):

Consideremos que o bilinguismo subtrativo ainda se encontra presente nas escolas indígenas na medida em que a língua portuguesa ocupa um papel privilegiado nas atividades desenvolvidas com as crianças. Isto ocorre por vários motivos, seja pela imposição de matrizes curriculares por parte das Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação que não cumprem a legislação específica da educação escolar indígena, seja pela concepção implantada pelo SIL, de que as línguas indígenas só são necessárias no momento da aquisição da escrita (BRAGGIO, 2018, p. 30).

Nossa educação é marcada por incontáveis desafios, mas estamos sempre acreditando que é possível melhorar o atual quadro educacional em que se encontra a educação para os povos indígenas. O Magistério Tamî'kan já é uma realidade para os povos, e sabemos que ainda há muitas coisas para fazer e muito a melhorar.

Em março de 2017 saí de minha casa, deixando para trás minha família, em direção a Boa Vista, para iniciar a tão esperada formação para o magistério. Tivemos uma semana muito proveitosa, participamos de um seminário de abertura do curso, que aconteceu no Palácio da Cultura “Nenê Macaggi” com início em 06/03/2017. Durante esses dias, ouvimos professores falar com tanta propriedade sobre a educação que cada palestra que ouvia mais encantada ficava com a riqueza dessa profissão.

Ao término dessa semana de palestras, retornamos às nossas comunidades para organizar e planejar nossas aulas de reposição para os alunos que ficaram sem aula durante o período em que estivemos fora. É assim todas as vezes que os professores precisam se ausentar para estudar. Foi uma semana bastante corrida com os nossos alunos, pois fomos comunicados que deveríamos estar de volta a Boa Vista em 20/03/2017, quando teria o início das aulas.

No dia Marcado, retornamos a Boa Vista e fomos recebidos por professores e funcionários do CEFORR e encaminhados para o auditório da Escola Barão de Parima, onde nos deram as boas-vindas e apresentaram os professores. Em seguida, foi apresentado o calendário de aula, com 48 dias letivos, incluindo as atividades extraclasse (apresentação de trabalhos pedagógicos e momento cultural), que aconteceriam aos sábados. Essa etapa terminou em 13/05/2017. As aulas aconteceram nos períodos da manhã e da tarde, e foram dias muito puxados de estudos.

Iniciamos a primeira etapa do curso com aulas o dia todo, e quando chegava a noite pensava: agora vou descansar; mas tinha os trabalhos dos professores para fazer, textos para ler, uma rotina extenuante. Foi muito boa essa etapa do curso. Embora tenha sido muito corrida, eu aprendi muito com os professores que me capacitavam, me orientavam; aprendi coisas que nunca havia ouvido falar. Muito gratificante, apesar do cansaço.

No curso, estudei sobre Gestão da Escola Indígena, Estágio Supervisionado, Etnopesquisa, entre outras disciplinas que jamais tinha ouvido falar. Observei como é vasto o leque de conhecimento para a formação do professor; lembrando que o conhecimento não se esgota, temos sempre algo novo para aprender e é isso que impulsiona a educação local e mundial. Contribuindo com esta fala, Sacristán (1999) afirma que:

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (idéias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições (SACRISTÁN, 1999, p.61).

Com o término da primeira etapa do curso, após 48 dias de muito estudo, retornamos para as comunidades e retomei as aulas com

meu alunos, observando que seria necessário repor todas as aulas. O Gestor escolar me passou o calendário com os dias e horários de reposição de minhas aulas. Além do meu trabalho em sala de aula, era preciso cumprir com o Estágio Supervisionado I, que nesta primeira etapa era de observação.

Os dias seguiam agitados, com aulas, estágio, família para atender, além dos trabalhos do curso para serem executados e entregues no início da 2ª etapa. Os planejamentos das aulas, o relatório do estágio supervisionado e os trabalhos do curso eram realizados durante a noite; lembrando que a comunidade Canavial não possuía energia elétrica. Então, era preciso trabalhar à luz de lamparina, e isso era bastante difícil.

O Tuxaua da Comunidade Canavial fez uma reunião com todos os moradores da comunidade para comunicar sobre o recebimento do motor de energia (gerador de energia) que seria instalado nas comunidades: Canavial, Escondido e Camará. Esse gerador de energia ajudou muito na elaboração dos planejamentos escolares e outras tarefas já elencadas que somente poderiam ser elaborados no período da noite, pois durante o dia estava trabalhando.

A segunda etapa do Magistério Tamîkan aconteceu no período de 14/08 a 23/09/2017. Foram 36 dias de muito estudo, aprendizado com novos professores e novas disciplinas. A maior dificuldade encontrada nessa etapa foi em relação à construção do relatório de estágio supervisionado. A professora sempre muito paciente explicava quantas vezes fosse necessário; porém, encontrei muita dificuldade para colocar no papel todas as observações realizadas. As outras disciplinas seguiam e era preciso muito esforço para compreender o que estava sendo explicado.

No período de 05/03 a 14/04/2018 retornamos para a terceira etapa de formação, que teve a duração de 31 dias de aula e um sábado cultural. A cada etapa que iniciava, ia aumentando o grau de complexidade dos estudos. A partir dessa fase, começamos a trabalhar com novas disciplinas em sala de aula, adquirindo outros conhecimentos; e demos também início à escrita do memorial.

O memorial é uma exigência do curso Magistério Tamîkan para

recebermos o diploma. Para a conclusão do curso, foi necessária a escrita de minhas memórias de vida como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Os professores foram divididos para atender os alunos na orientação do memórial. Algumas aulas eram destinadas ao atendimento individualizado para as orientações de como deveríamos realizar nossas anotações para a escrita do memórial. Retornamos para as comunidades com a tarefa de escrever e, no retorno, trazer tudo que conseguíssemos anotar.

A quarta etapa teve 25 dias de aula no período de 30/07 a 31/08/2018. Essa última etapa foi uma corrida contra o tempo. Era preciso cumprir com a carga horária das outras disciplinas e também concluir o TCC, que, quando pensava que tinha terminado, a orientadora dizia que era necessário fazer várias correções. Cheguei a pensar que não iria conseguir, mas deu tudo certo e pude então sonhar com a formatura.

Minha luta pela conclusão do magistério tinha um objetivo: me qualificar para trabalhar com todas as disciplinas do Ensino Fundamental- anos iniciais. Confesso que nunca havia pensado em trabalhar como professora, mas quando surgiu a oportunidade desse trabalho, descobri que esse era meu sonho de infância. Hoje consigo compreender o quanto nossa formação foi comprometida pela forma como aconteceu. Primeiro, porque já éramos professores e trabalhávamos em dois horários, dávamos aulas pela manhã, aula de reforço pela tarde na escola, participávamos dos períodos dedicados ao planejamento e das reuniões pedagógicas.

Minha chegada ao Magistério Tamí'Kan trouxe muitas expectativas: medo, frustrações e avanços em espaço diferente do meu convívio, saudades de casa, novos amigos, novos conhecimentos e muitas dificuldades que, aos poucos, foram sendo superadas. Durante o curso, observei algumas dificuldades para estudar. Com a separação dos meus pais, desenvolvi uma instabilidade emocional chamada pelos médicos de Síndrome do Pânico. Foi um período difícil que pouco recordo, pois acredito que essa dificuldade emocional interferiu no processo de aprendizagem, na minha capacidade de compreensão, reflexão e memorização.

Minha Formação no Magistério Tamî'kan: Dificuldades e Desafios

Iniciei o curso do magistério ainda com síndrome do pânico. Esse problema de saúde me trouxe inúmeras dificuldades no que se refere às questões do processo de ensino-aprendizagem. Durante os dias que se seguiram, com esforço para superar as dificuldades e a ajuda das colegas, fui adquirindo novos conhecimentos nas aulas práticas. Aprendemos como preparar vários materiais pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem dos alunos e deixar as aulas mais divertidas.

No estágio, tive muita dificuldade em compreender como se dava a relação entre professores e alunos, teorias e práticas. Uma dificuldade que, com a ajuda dos professores e colegas, fui superando aos poucos. Silva e Navarro (2012) afirmam que:

A relação professor-aluno é uma condição indispensável para a mudança do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo. Apesar de estar intimamente ligada às normas e programas da unidade de ensino, a interação do professor com o aluno forma o centro do processo educativo (SILVA, NAVARRO, 2012, p. 96).

Durante o período de estudo no Magistério Tamî'kan, aprendi muitas coisas com os professores em sala de aula. Todos os professores que passaram pela minha turma foram ótimos. Aprendi que as aulas podem ser excelentes, porque além das professoras explicarem maravilhosamente bem os conteúdos, todos os dias elas iniciavam as aulas com uma oração, uma dinâmica, com cantos ou danças; experiência que ainda não tinha vivenciado em minha trajetória como aluna.

Esses são exemplos que pretendo levar para a minha sala de aula, para os meus alunos, porque eles merecem também uma boa aula, uma aula divertida e com aprendizado. O Magistério Tamî'kan me oportunizou conhecimentos relevantes para a prática docente em sala de aula. O planejamento foi muito bem trabalhado e pude tirar as dúvidas sobre sua elaboração. Compreendi porque é fundamental o professor preparar o seu plano diário, semanal e anual para trabalhar na escola. Libâneo (1994) enfatiza que:

Ao planejar o processo de ensino, a escola e os professores devem, pois, ter clareza de como o trabalho docente pode prestar um efetivo serviço à população e saber que conteúdos respondem às exigências profissionais, políticas e culturais postas por uma sociedade que ainda não alcançou a democracia plena (LIBÂNIO, 1994, p. 227).

No curso, trabalhamos a realidade em que vivem os professores e a educação, a desvalorização desses profissionais e a falta de incentivos para a educação em nosso país; e, mesmo assim, quero me tornar professora. Enfrentar os desafios colocados pela educação tendo o olhar voltado para as práticas educacionais inclusivas na escola. Me apropriar das práticas pedagógicas em discussão neste campo, com habilidade para melhor ajudar os alunos em condições especiais de ensino - aprendizagem na escola onde trabalho. Compartilhamos das ideias de Cartolano (1998) quando afirma que:

Não podemos pensar isoladamente a formação do professor de educação especial. Ao contrário, é preciso considerá-la como parte integrante da formação dos profissionais da educação em geral e submetê-la, portanto, às mesmas discussões que se vêm fazendo neste âmbito, seja no âmbito nacional, estadual ou regional (CARTOLANO, 1998, p. 29).

O currículo escolar está atrelado a um conjunto de teorias e práticas que definem o papel social da escola. Este deve ser concebido de modo flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada; bem como, aos interesses específicos de seus autores sociais. Refere-se não apenas ao conteúdo de um assunto, mas ao programa total de uma escola. Nesse sentido, Ghedin (2007) aponta que:

[...] currículo não é um processo lógico, mas um processo social no qual vivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e de controle, propósito de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero (GHEDIN, 2007, p. 42).

Sendo assim, o currículo não se resume a conteúdos a serem ensinados e aprendidos; é necessário valorizar as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos. Outra oportunidade que pude vivenciar no curso, e da qual gostei muito, foi poder participar da dança do parixara. Pelo fato de minha mãe ser evangélica, ela nunca permitiu que eu e meus irmãos participássemos dessa dança, dizendo para ficarmos longe das pessoas que dançavam o parixara. Aqui dancei e sei que é uma dança que representa a cultura

dos povos indígenas e que é importante preservá-la. Para o portal G1, a dança é:

Uma das mais tradicionais manifestações artísticas dos povos indígenas, a dança parixara reúne elementos musicais e corporais como forma de culto à colheita e caça. A junção entre o artístico e o religioso desperta a curiosidade dos não-índios. Atualmente, os passos do parixara funcionam como representação simbólica da cultura indígena Wapichana.

Durante a realização dos sábados culturais, onde eram apresentados pelos alunos os trabalhos pedagógicos elaborados durante o curso, tive a oportunidade de conhecer a riqueza cultural dos diferentes povos presentes naquela mostra cultural. Momento ímpar no curso, onde as culturas se misturaram de maneira harmônica e respeitosa. Essa mistura é gratificante, pois pude perceber que a escola é local de aprender e conviver com as diferenças.

Espero, enfim, que o memorial escrito para o curso possa contribuir para mostrar a todos os indígenas e não indígenas que, embora tenha vivido uma vida simples, com algumas dificuldades, estou realizada e feliz com a vida que tive em minha infância e com a pessoa que me tornei. Porém, gostei de lembrar coisas passadas e esquecidas de minha vida que hoje deixo aqui registradas para a posteridade.

Algumas Considerações

Foi muito gratificante escrever este memorial acadêmico, pois ele me oportunizou falar de minha vida por meio das memórias que deixo aqui registradas. Lembrar a minha infância, minha vida em família, as brincadeiras na comunidade onde cresci e vivi, tempo bom que não retorna.

Os tempos eram outros, tudo muito diferente de hoje, as casas eram de barro, cobertas de palha, e hoje são casas de alvenaria. As pessoas antigas das comunidades falavam mais a língua materna; porém, hoje é difícil as crianças falarem nossa língua.

Essa situação me fez refletir sobre o quanto o nosso povo recebeu influência dos não indígenas. Contudo, vejo isso como positivo, pois seguimos buscando mais conhecimentos científicos do mundo do

homem branco, ou seja, conhecimentos de um mundo globalizado. Nós, indígenas, possuímos um vasto conhecimento tradicional referente à cultura e à natureza, mas este contato não fez com que perdêssemos nossa identidade indígena; pelo contrário, percebo que as lutas, bem como a autonomia dos povos indígenas, se revelam nesse encontro com as diferentes culturas.

Isso nos fortaleceu e nos deu ânimo para continuar as conquistas dos grandes guerreiros que lutaram por nossos direitos. Por isso eu estou aqui no Magistério Tamî'kan em busca de um direito que é de estudar para adquirir novos conhecimentos e levar aos alunos da nossas comunidades.

Às vezes o tuxaua e a comunidade não conseguem entender o sofrimento dos professores, quando estão em formação, pois aqui na cidade é muito diferente da nossa comunidade. Aqui na cidade passamos vários dias longe de casa, da família, dos filhos; e isso nos causa angústias. Os dias são corridos; é aula pela manhã e tarde, e quando a noite chega não temos tempo para descansar; temos trabalhos a fazer. Embora às vezes não sejamos compreendidos, eu agradeço muito a todas as pessoas que assinaram o documento me autorizando cursar o Magistério Tamî'kan, realizando o sonho de me tornar professora. Graças aos povos indígenas e à confiança depositada em mim consegui concluir o Magistério Tamî'kan em 2018.

Referências

ALVES, Laura Maria Silva Aaraújo. 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.outrostempos.uema.br/oitocentista/cd/ARQ/32.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2018.

BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal (Org). Estudo de Línguas e Educação Indígena. Campiinas, SP: Pontes Editores, 2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, 2013.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. Formação de professores no Curso de Pedagogia: a Educação Especial. Cadernos CEDES, Campinas,

SP, ano XIX, n. 46, p.29-40, set. 1998.

CAVALCANTE, Andréia Conceição; BARBOSA, Dalila França; BRÍGLIA, Nágila Teodoro. A Auto Estima do Professor. In: MIBIELLI, Roberto; SANTOS, Herica Maria Castro dos; FERNANDES, Maria Luiza (org.). Ponto incomum: práticas pedagógicas e integração na UFRR. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

FELDMANN, Marina Graziela (org.). Formação de professores e escolas na contemporaneidade. – São Paulo: Editora Senac, 2009.

GHEDIN, Evandro (org.). Currículo, avaliação e gestão por projetos no ensino médio. – Manaus: Editora Travessia/Seduc, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. – São Paulo: Cortez, 1994.

POVOS INDÍGENAS DE RR RESGATAM HERANÇA CULTURAL COM DANÇA PARIXARA. Portal G1. Disponível em: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2014/09/povos-indigenas-de-rr-resgatam-heranca-cultural-com-danca-parixara.html>. Acesso em: 21 set. 2021.

RORAIMA. Lei Complementar nº 41, de 16 de Julho de 2001. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tjrr.jus.br/legislacao/index.php/leis-complementares/81-leis-complementares-2001/108-lei-complementar-n-041-de-16-de-julho-de-2001>. Acesso em: 21 set.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. Projeto Magistério Tamîkan, 2017.

SACRISTAN, J. Gimeno. Poderes instáveis em educação. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SILVA, Ormenzina Garcia; NAVARRO, Elaine Cristina. A Relação Professor-aluno no Processo de Ensino – Aprendizagem.

Interdisciplinar: Revista Eletrônica da Univar (2012) nº 8 Vol.3, p.95 – 100. Disponível em:

<<https://unioeste.br/portal/arquivos/pibid/docs/leituras/A%20rela%C3%83%C2%A7%C3%83%C2%A3o%20professor-aluno%20no%20processo%20ensino-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 20 set, 2021.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 7ª ed. – São Paulo: Libertad, 2000.

A Formação do Professor Indígena: Uma Experiência Ye'kwana

Dionisio Chawayudi Rocha¹
Isabella Coutinho Costa²

Introdução

Meu nome é Dionisio Chawayudi Rocha, nasci na Comunidade Indígena *Fuduuwaduinha* no dia dezoito de agosto de 1996, na região de Auaris, município de Amajari na Terra indígena Yanomami no extremo noroeste do estado Roraima. Atualmente moro na Comunidade Indígena Kuratanha na Região Auaris no município de Amajari. Somos sete irmãos, eu sou o terceiro filho, uma menina e seis homens.

Sou falante da língua indígena Ye'kwana e atualmente sou professor na Escola Estadual Indígena Mötaku Ye'kwana no município de Amajari-RR, na Terra Indígena Yanomami, na região Auaris, comunidade Indígena Kuratanha, situado na margem direita do rio Auaris “Yawaadejudi”, noroeste do estado de Roraima, na fronteira com a Venezuela. A distância em linha reta de Kuratanha a Boa Vista é de 384 km, sendo uma hora meia de voo de avião monomotor.

Atualmente o meu interesse é aprender mais do conhecimento tradicional da minha cultura, principalmente os que são praticados pelos sábios, como os *Ädeemi* (cantos), aprender tocar os instrumentos musicais tradicionais *wanaetöödö* e *fichuetöödö*, construir as casas tradicionais, canoas, entre outros. Também quero aprender e conhecer os lugares sagrados, o surgimento da Terra, as histórias de tudo que existe no planeta e aprender a respeitar a cultura e o meio ambiente onde nós moramos. Eu também estou pensando em outra formação sobre as letras, aprender sobre as palavras da minha língua através dos conhecimentos de linguística.

¹ Professor indígena da etnia Ye'kwana,

² Professora de linguística da Universidade Estadual de Roraima. Doutora e mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora da língua Ye'kwana.

Imagens da Minha Infância

Posso dizer que minha infância foi ótima, morava na comunidade *Fuduuwaduinha*, pois tinha toda a natureza e o tempo livre para brincar, aprontar e chorar também. Meus pais sempre me deixaram livre para aproveitar minha infância: brincava com meus amigos, matava lagarto com os colegas, jogava bola, subia nas árvores, comia frutas, tomava banho no rio dia inteiro e também de chuva e brigava muito, também juntos com as colegas, pois isso é muito normal na vida das crianças. Mas o que mais eu adorava era subir nas árvores, brincar com os amiguinhos e banhar no rio.

Da infância pouco tenho para falar. Porém das brincadeiras ainda me lembro de boas brincadeiras: flecha, matar lagarto tipo de camaleão. Conforme fui crescendo, eu brincava junto com os amigos e estava mais responsável, gostava de brincar de forma dramática, tipo caçando anta e veado. Era assim que nós brincávamos. Um dia a minha mãe me levou na roça para capinar, e quando chegamos à roça tinha muita abelha entrando nos meus olhos. No dia seguinte eu não queria ir para roça, porque eu estava com preguiça e porque também tinha muitas abelhas, e eu queria brincar com os amigos.

Outra dia o meu pai me levou para caçar no mato, para matar algumas caças como tucano, jacu, nambu e outros. Ai quando a gente chegou na comunidade os meus irmãos estavam alegres e eu também. Então minha mãe cozinhou para nós comermos, e comíamos todos juntos.

O meu pai é professor, e ele comprava os brinquedos como carrinho, aviãozinho, bola e outros. Ai nós brincávamos juntos com os irmãos e outros colegas, mas outros colegas queriam brincar conosco, e eles levavam as minhas coisas de brincadeiras, e eu chorava. Então ia atrás do meu papai, e dizia: Papai os meninos levaram meus brinquedos, e meu pai ia atrás deles para pegar as minhas coisas, aí eu parava de chorar. O meu pai também contava as histórias, isso que eu me lembro dessas histórias. Histórias de Maajaamä, Odo'sha, dos meus avós, e meu pai contava durante a noite a história, porque ele fazia medo pra não sair lá fora. O pai dizia: é assim que eu falo sempre para você, não pode brincar durante o dia e banhar também, o rabudo fica

dentro d'água. Essas histórias que eu gostava, mesmo com medo.

Atualmente moro na comunidade Indígena Kuratanha, que está localizada na terra indígena Yanomami, Município de Amajari – RR, região Auaris. A comunidade está situada à margem direita do rio Auaris, chamado por nós de Yawaadeejudi, no noroeste do estado de Roraima, na fronteira com a Venezuela. A distância em linha reta de Kuratanha à Boa Vista é de 384 km, sendo uma hora meia de voo de avião monomotor. O povo Ye'kwana que mora na comunidade Kuratanha, tem roça, na roça tem muitas plantas: cana, mandioca, macaxeira, inhame, abóbora, cará entre outros, mas mas não tem e não fazem as plantas das cidades tipo feijão, arroz ou mais, a gente não planta lá na comunidade onde os Ye'kwanas moram. Tem canoas feitas madeira, e tem também motor de polpa.

A comunidade tem uma população de aproximadamente 130 pessoas, que moram em vinte casas construídas com palha (Maijadöke, Manassadöke) ou telhas, e paredes com barro. Na comunidade Indígena Kuratanha tem a nossa escola, construída com folhas de palhas (Maijadöke, Manassadöke), parede com barro, 3 salas, além das salas com secretaria, 6 salas de aula, sala dos professores, biblioteca e diretoria e que está equipada com um arquivo, armário de aço, mesa com cadeira e uma impressora. Mesas e prateleiras foram fabricadas pelos próprios moradores. Ainda existe, à disposição das crianças lá fora, uma área externa e arborizada para recreação, onde são realizadas as brincadeiras livres. Todos os professores e trabalhadores da nossa escola são da comunidade: são ao todo onze, com dois colaboradores, um responsável pela escola, um assistente de aluno, cozinheiras, merendeiras, secretária, serviços gerais, zeladora, coordenadora pedagógica e administrativa.

Na comunidade tem o líder Tuxaua da comunidade Paulo Albertino Gimenes, e vice-tuxaua Aniceto da Silva. A comunidade também conta com apoio do posto de saúde com poço artesiano.

Minha Vida de Estudante

O meu pai me colocou na escola, junto com os colegas, nós brincávamos na escola com os brinquedos, e depois de brincar o professor passava a leitura com o alfabeto. O horário de estudo era das 13h30min até 15h30min, depois o professor dispensava. Alguns dias tinha futebol, uma turma contra outra turma das crianças, um dia perdíamos e no outro ganhávamos. E assim foi a minha vida estudantil na escola lá na comunidade onde eu cresci.

A minha escola na comunidade *Fuduwwaadunha* era a Escola Estadual Indígena Apolinário Gimenes. Essa foi a nossa primeira escola Ye'kwana. Foi lá que o meu pai me matriculou no ano de 2003 e eu estudei lá até concluir o Ensino Fundamental Regular Completo. Eu estudava junto com os colegas, gostava de estudar, fazer a leitura e escrita, e também de brincar. De manhã cedo a minha mãe me mandava a buscar água no igarapé, depois eu ia para a escola estudar, eu corria o rápido direito para escola, aí o professor perguntava: Quem foi buscar água? Aí dizia: Eu! Os outras colegas diziam: eu não, porque eu estava preguiça! Era assim que o professor fazia, o nome dele é Reinaldo, ele é meu pai.

Quando terminava a aula ia sempre tomar banho no rio, eu gostava de banhar naquele tempo, juntos com os colegas, e a tarde eu ia sempre buscar lenha toda dia, para cozinhar. Eu tinha 10 anos naquele tempo. Mas eu ainda queria brincar, e durante o dia nós jogávamos futebol. Na 4ª série aprendemos sobre aichudiädeemi os cantos, *ädeemi* “*mmaedeemijödö*, e assim eu compreendi os cantos até hoje, porque eu gostava dos cantos. Outro dia ensaiamos as danças com *wayuuku*, pintura e miçangas, as pessoas que gostavam desses ensaios. A partir dos 12 anos de idade comecei a participar das reuniões, e festas da escola e outras festinhas com danças. Meus amigos tinham irmãos mais velhos que os acompanhavam às festas e meu irmão ainda era jovem e não gostava de sair, mas conseguia que meu pai me levasse, às vezes.

Sempre fui muito pontual nos estudos e sempre obtive notas ótimas. Os professores sempre faziam elogios a meu respeito para minha mãe. Foi nessa fase que comecei a entender o conhecimento,

inteligência, que um professor não precisa ser prepotente e autoritário para ter autoridade e ser respeitado em sala de aula, que nem todo o professor “bonzinho” é um ótimo professor e que um bom exemplo faz toda a diferença para a educação do aluno.

Na comunidade *Fuduwaduinha* estudei até a 7ª série e finalizei lá, quando no final do ano, mês de dezembro, a gente ia à comunidade Kuratanha de avião junto com minha mãe, para passar a virada do ano lá na comunidade *Kuratanha*. No início do ano o meu pai fretou o avião da MEVA, Asas do Socorro para voltar para *Fuduwaduinha*, ai eu fiquei lá em Kuratanha, e concluí o Ensino Fundamental. No ano de 2011, me formei lá, nós fizemos a formatura e comemoramos juntos na comunidade. Quando formei eu fiquei um ano fazendo trabalho comunitário, no ano 2012 eu gostava de descansar de estudo, mas eu também estava colaborando na escola como voluntário ensinando as crianças.

Em 2013 vim para Boa Vista estudar o 1º ano do Ensino Médio na Escola Instituto Multieducacional Rei Salomão, até me formar no ano 2015. Quando terminei o estudo do ensino médio, fiz e faço muitos cursos. Adoro informática Básica e Avançada. Estou sempre atrás dessas modalidades. E assim aprendi mexer no computador, formatação, apresentação ou mais. Depois do curso eu pensava sobre o meu grande sonho. Eu colaborei como professor na escola *Mötaaku Ye'kwana*, na comunidade *Kuratanha*, no ano 2016, mas eu pensava quando eu formei no Ensino Médio que eu gostaria de estudar educação e saúde, para poder atuar como professor ou técnico em enfermagem. Durante o tempo que eu estava na cidade, eu queria estudar o técnico em enfermagem, mas ainda não tinha certificado do ensino médio por isso eu não matriculei. Na metade do ano 2016 tinha apareceu a oportunidade de me matricular no Magistério Tamîkan do CEFORR, e como eu pensava que também queria ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.

Todo esse meu acesso a educação mostrou que a educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula, pois hpje já existem hoje leis bastante favoráveis quanto ao reconhecimento da necessidade de uma

educação específica, diferenciada e de qualidade para as populações indígenas, na prática, entretanto, há enormes conflitos e contradições a serem superados. Este documento foi escrito na expectativa de que possa contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas. (BRASIL, RCNEI, 1993). O povo Indígena do Brasil lutou para isso disso, juntos com os pajés, lideranças para defender a nossa cultura.

Tornando-me Professor Indígena

Quando eu era estudante do ensino fundamental, pensava que assim que tivesse concluído o ensino médio ia ser professor. Então, terminei de estudar o ensino fundamental no ano de 2011 e fiquei um ano sem estudar ajudando a comunidade com os trabalhos comunitários. Porém no ano 2013 comecei a colaborar como professor voluntário. Eu achei muito bom, e resolvi que gostaria de trabalhar na escola mesmo. Ao mesmo tempo que eu estava estudando no ensino médio, trabalhei com as séries iniciais do 1º ano, isso ocorreu até 2015. Porém a responsável pela escola me achou muito bom, porque eu trabalhava muito bem. Ao terminar o ensino médio, senti a necessidade de ingressar numa faculdade, a UFRR, no ano 2016. A UFRR estava abrindo inscrição para o curso Normal Superior, fiz inscrição no PSEI de Ciência da Computação, mas infelizmente não passei no vestibular.

No ano 2016, surgiu a oportunidade de cursar o Magistério Indígena Tamî'kan. Fiz a inscrição e não conseguir passar, porque não tinha diploma do ensino médio e histórico. Quando eu comecei a fazer Magistério Indígena, surgiu o edital do Processo Seletivo Simplificado Indígena, contratação dos professores indígenas, felizmente fizeram a inscrição e passei na prova, e quando fui contratado, comecei a trabalhar na escola da comunidade Kuratanha, que é onde eu moro, e trabalho agora na Escola Estadual Indígena Mötaaku Ye'kwana. Assim, continuo minha jornada estudando e me habilitando a ser professor.

A Minha Formação de Professor Indígena no CEFORR

Relembrando o meu passado como aluno no curso de ensino médio, e pensando na minha opção por me tornar professor ao cursar o Magistério Tamî'kan, percebo que é importante para mim encontrar uma forma de valorizar o processo de leitura e escrita, tendo eles como prioridade na formação do professor que irá trabalhar com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A minha trajetória profissional teve início aos 19 anos de idade, quando fui trabalhar como professor voluntário. A história de minha formação de professor Indígena no CEFORR, no Magistério Tamî'kan ocorreu quando eu já tinha 21 anos.

A minha formação secundária foi realizada através do curso de Magistério Tamî'kan, que era realizado em dois anos, sendo o primeiro ano com matérias do núcleo comum do ensino médio e os dois últimos anos com uma carga horária maior de disciplinas profissionalizantes. Neste curso, o objetivo é formar profissionais para atuarem na Pré-escola, Educação Infantil, e no primário, atual Ensino Fundamental. O foco da formação é a profissionalização do sujeito-estudante.

O currículo do curso é destinado ao desenvolvimento de professores, pois ali a prática tinha um peso maior na construção do saber docente. Uma das explicações para esta formação é devido a falta de profissionais dos anos iniciais que sejam transformadores, críticos e reflexivos. A partir de então, o curso Normal, passa a ser, apenas uma das habilitações profissionalizantes, tendo sofrido significativas transformações em seu currículo, com redução de sua carga horária específica.

Na I Etapa do curso entendi algumas coisas importantes sobre Ensino Básico e Ensino Aprendizagem na Educação Indígena, e como trabalho de pesquisa escolhi o tema sobre a língua Ye'kwana. Também compreendi como elaborar o Plano de Aula, como fazer planejamento, conhecimentos importantes para a habilitação profissional do Ensino Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Na II Etapa retornamos ao CEFORR, e compreendi sobre o ensino e aprendizagem para a infância, como nós professores indígenas

deveríamos trabalhar. Na III Etapa desenvolvemos várias oficinas no sábado, e teve também o sábado cultural. Também estudamos sobre linguística, e gostaria de conhecer essas teorias, mas o meu problema é que tenho certa ainda dificuldade de entender a língua portuguesa. A IV Etapa trouxe também oficinas pedagógicas, sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC com os assuntos: Processos de construção, Marcos Legais e Contexto Histórico da Base Nacional Comum Curricular e Fundamentos, Concepção e Estrutura da BNCC na Organização do Currículo, foi a primeira vez que escutei sobre esses assuntos, mas entendi e compreendi e agora posso aplicar na minha prática docente.

Os movimentos indígenas e a Associação Ye'kwana

O movimento indígena de Roraima, há mais de 40 anos se luta pela defesa dos direitos indígenas à saúde, à educação, à autonomia e sobretudo a defesa aos direitos territoriais. Foi criado com bravura e coragem por lideranças indígenas que jamais se curvaram diante de qualquer ameaça e nem violações de direitos. Uma bandeira erguida desde a década de 1970.

Nós Ye'kwana moramos na Terra Indígena Yanomami. A luta pela demarcação da Terra Indígena Yanomami, foi marcada pelo sofrimento, mortes, invasões e conflitos entre índios e garimpeiros. Essa foi, a princípio a nossa luta, que foram as questões dos povos indígenas Yanomami durante a demarcação da Terra Indígena Yanomami. Como na Terra Indígena Yanomami muitos sofreram desde a década de 80 com o garimpo ilegal, os parentes morreram por causa do garimpo, com coisas do tipo: malária, assassinados e entre outros. O grande líder Yanomami, David Kopenawa, é conhecido mundialmente pela luta que sempre travou por seu povo. Ele lutou por causa da morte de povos pelos invasores (garimpeiros, pescadores, madeireiros e outros). Atualmente, o líder David Konenawa luta ainda sobre a terra e a saúde.

A Associação do Povo Ye'kwana do Brasil, pela sigla **APYB**, foi fundada em 05 de junho de 2006, essa associação é nossa, e foi criada sem fins econômicos, e tem duração por tempo indeterminado. Essa

associação tem sede no Município de Boa Vista-RR, na rua Cerejo Cruz, nº 196, Bairro Centro. Os primeiros diretores que levaram os procedimentos da associação, foram eleitos o presidente Elias Raimundo Rodrigues, que não tem o ensino fundamental, por isso que ele não levou o trabalho da associação. Então, a associação não foi conhecida pelas parcerias, naquele tempo. No ano de 2011 a segunda Assembleia Geral que realizou na comunidade *Fuduuwaadunha Ye'kwana*, a partir no ano 2011, a associação acordou e começou lutar sobre o território e saúde. Na segunda foi eleito o presidente Castro Costa da Silva, o presidente tem formação e, está estudando na Universidade Federal de Roraima sobre Gestão Territorial. Ele que prosseguiu o trabalho da associação. Na III Assembleia Geral que foi realizada na comunidade Waikás, no ano 2012 com convidados da instituição e associações FUNAI, HUTUKARA, organização da Kuyujaani na Venezuela, e mais, discutiram sobre o garimpo ilegal no Rio Uraricoera. Na IV Assembleia Geral Ordinária do APYB, que foi realizada na comunidade Kuratanha, região Auaris, no mês de junho de 2014, eu participei da IV assembleia, discutiram sobre a educação, saúde e o nosso território Yanomami, naquele dia foi eleito presidente o professor Reinaldo Wadeyuna Luiz Rocha. Na V Assembleia Geral do APYB, realizada na comunidade Waikás, no ano 2016, o tema foi “Avaliando as conquistas e os novos desafios das nossas políticas de saberes/conhecimentos tradicionais na Terra Indígena Yanomami”, eu participei também e vi a discussão. Naquele tempo a assembleia manifestou sobre o presidente Michel Temer, “Fora Temer”, falamos que assim “queremos voltar a nossa saúde e Educação indígena”. Na VI Assembleia Geral do APYB, realizou-se na comunidade Fuduuwaadunnha, região Auaris.

No ano 2017, sempre tem a discussão com respeito ao nosso território Yanomami, o garimpo ilegal e também a saúde e a educação. Naquele tempo foi eleito Júlio David Magalhães como presidente. Porém, naquele dia a assembleia discutiu de mudar o nome da associação, agora foi nomeada Associação Wanasseduume Ye'kwana – SEDUUME, e assim reconheceu e autenticou no cartório. A partir no ano 2011 até hoje, a associação sempre discute várias vezes sobre o garimpo ilegal e a saúde. A associação sempre fez denúncia do garimpo ilegal na terra Yanomami pelo Ministério Público Federal e Polícia Federal.

Considerações Finais

Fiz este texto com muito esforço, pois tenho muita dificuldade com a língua portuguesa. Escrever, registrar e refletir não são tarefas fáceis. Aprendo um pouco a cada dia habilidades e valores tão importantes que a escola pretende ensinar. Consegui estudar a cada dia durante o curso Magistério Indígena Tamî'kan, para descobrir a minha habilidade, tentando, a cada dia, aprender a ser um educador, mesmo sabendo que não é fácil. Dentro do ambiente de classe, desenvolvi atividades em sala de aula, destacando a importância entre o processo de ensino e a aprendizagem, atuando como profissional, trabalhando com aquilo que acredito.

Assim, diante dessa escrita, começando e terminando, estarei sempre aprendendo. Também tive a certeza que o curso trouxe-me uma formação teórica que não acreditava ser tão importante, mas que facilitou muito a compreensão e o meu posicionamento como educador e para escrever esse Memorial de Formação. Portanto, foi por meio do curso de Magistério Indígena Tamî'kan, que consegui compreender de forma clara a importância do saber, pois as práticas humanas refletem o saber. Saber que ter o conhecimento pedagógico é muito bom, e , portanto, não há ação sem saber.

Também procurei e compreendi que o conhecimento vem também com a observação e reflexão. Foi o que tentei absorver e mudar no meu dia-a-dia, seja em relação a minha vida particular, seja na ajuda para com a minha comunidade, ou em relação ao cotidiano escolar, como a Educação Escolar Indígena lá na minha comunidade. Qualquer um desses tipos de entendimento da realidade, é necessário. O saber crítico, traz em si uma maior possibilidade de verdade. Tenho a certeza que aprendi muito, mas ainda tenho dificuldade para falar na língua portuguesa, mas eu entendo.

Percebi que o movimento da escola, assim como na educação, deveria ser entendido como um movimento indígena, pois todo dia há lutas para garantir nosso acesso ao conhecimento. Esse curso de Magistério Tamî'kan durou um período de dois anos e as várias disciplinas que eu aprendi um pouco a cada dia, me ajudaram muito. Para construir esses conhecimentos e inteligência é preciso superar o medo, o preconceito, e foi assim que aconteceu na minha vida.

Primeiros Caminhos: Trajetória Formativa de uma Professora Indígena Macuxi

Mariléia Paulino Lima
Dr. Geisel Bento Julião

Apresentação da Autora

Meu nome é Mariléia Paulino Lima. Pertencço à etnia Macuxi, nasci em 27 de agosto de 1994, na missão Surumu, situada na Terra Indígena (TI) Raposa Serra do Sol, região São Marcos, no município de Pacaraima,

Sou filha de Maximiano da Silva Lima e de Marlene Paulino, ambos da etnia Macuxi. Sou a segunda filha da família e moro atualmente na Comunidade Indígena Camará, situada no extremo norte de Roraima, distante aproximadamente 190 quilômetros (km) da cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima.

Concluí o Ensino Médio em 2011. Sou solteira e não falante da língua indígena Macuxi. Atualmente trabalho na escola Estadual Indígena Jose Neto. Leciono para turmas de 1º ao 5º ano regular. Com este memorial concluí o curso Magistério Indígena Tamî'kan, no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR/SEED/RR).

Essa formação em Magistério é muito importante, pois representa uma primeira etapa na minha formação profissional e, também, o sentimento de dever cumprido. Entendo que todo o percurso transcorrido foi importante para que esse momento se consolidasse com a minha formação em Magistério.

Por isso, a escrita desse memorial descritivo representa um marco em minha vida, pois traz informações pessoal, profissional e estudantil; retrata momentos vividos desde a infância até a formação no magistério.

Minha Vida de Estudante Indígena: Primeiros Caminhos

A educação escolar, para nós indígenas, está garantida na legislação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Ela assegura:

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. 210 § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 § 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

Art. 242 § 1º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Também está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que no seu artigo 78 assegura como fundamento: ser diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada. Para atender às especificidades de cada povo, essa modalidade da educação escolar busca organizar o trabalho educativo com a participação da escola e a comunidade; busca promover uma educação escolar de qualidade. Assim, conforme o artigo 78 da LDB, a educação escolar indígena deverá:

- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 1996).

Embora tenhamos a garantia de frequentar todas as etapas da Educação Básica, a minha trajetória estudantil iniciou no ano de 2001, aos sete anos de idade. Fui matriculada diretamente na 1ª série do Ensino Fundamental, sem ter estudado a pré-escola, pois nessa época não havia na comunidade o ensino infantil ou creche; então, as crianças

menores de seis anos ficavam em suas casas. Não recordo quantos alunos estudavam comigo na 1ª série, mas o meu irmão mais velho já frequentava a mesma escola, cursando a 3ª série; e ele não tinha dificuldade para ler e escrever.

Minha primeira experiência em sala de aula, como estudante, foi na Escola Estadual Indígena Índio Gabriel, localizada na comunidade indígena Camará, região Baixo Cotingo, na atual Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Município de Normandia. Na época, a escola já funcionava com a modalidade de 1ª a 5ª série do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

Recordo-me que a escola foi construída pela própria comunidade, coberta com palhas da palmeira Buriti e fechada de adobe e piso de barro batido. A escola media aproximadamente 15 metros de comprimento, onde os estudantes estudavam todos na mesma sala.

No primeiro dia de aula eu fiquei muito constrangida porque era tímida, não falava com ninguém. Tinha vergonha dos colegas e ficava sozinha nos cantos da escola, me sentindo solitária. Eu sentia vergonha porque algumas crianças conseguiam ler e escrever algumas palavras enquanto eu não as conhecia e tinha muita dificuldade em aprender a pronunciar algumas letras do alfabeto.

Tenho poucas lembranças da fase da minha vida estudantil, mas recordo da minha primeira professora: Flavia, da etnia Macuxi. Sua chegada à região das serras para trabalhar como professora era recente. Ela havia sido lotada pela Secretaria de Educação para lecionar na comunidade. Ela era uma professora muito amável, meiga, paciente e sabia trabalhar com crianças.

Tive dificuldade em aprender a ler e escrever, mas no decorrer das aulas aprendi as letras do alfabeto e também contar os números. Isso significava que aos poucos eu estava aprendendo, mas tinha dificuldades em identificá-las, principalmente em memorizar e pronunciar a vogal I. Para que eu aprendesse essa vogal, a professora usou desenhos que iniciavam com as vogais e, aos poucos, fui aprendendo, até que, ao final do 1º semestre, eu já sabia ler todas as letras do alfabeto; porém, não conseguia escrevê-las por completo.

Estudei com a professora Flávia até 2003. Durante esse período,

consegui aprender as regras do alfabeto e dos números. A metodologia da professora era interessante porque ela usava brincadeiras, jogos, histórias, desenhos e dinâmicas, cantando músicas que utilizavam as letras e os números e isso facilitava a aprendizagem. Sobre essa metodologia de ensino, Fontana (1977) destaca que:

Brincar e desenhar são atividades fundamentais da criança. Ela brinca e desenha na rua, em casa, na escola. Pela brincadeira e pelo desenho, ela fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações. Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas compreendidas (FONTANA, 1977, p. 118).

Mesmo estando motivada para ir para a escola, o trajeto não era fácil. Assim, em 2003 pedi ao meu pai para comprar uma bicicleta para facilitar a nossa ida para escola. No entanto, nessa época eu não sabia andar de bicicleta e era sempre levada pelo meu irmão mais velho. Mas em vez de melhorar o nosso trajeto, ficou mais difícil porque meu irmão também tinha dificuldade de conduzi-la, pois era aprendiz e frequentemente caíamos.

Em 2004 tivemos um novo professor, chamado Raimundo, da etnia Macuxi. Apesar de ter uma metodologia diferente da professora anterior, eu continuei estudando. Nessa época eu cursava a 4^a série do Ensino Fundamental. Logo de início percebi que as aulas do professor eram diferentes, pois não havia mais brincadeira em sala de aula. Imaginava que as aulas iriam continuar como de princípio, com a professora.

Apesar de ter enfrentado muitos desafios, concluí a primeira etapa do Ensino Fundamental com muito sucesso; porém, continuei estudando na mesma escola. A mudança de série me causou ansiedade, ficava imaginando como seria o primeiro dia de aula, as amigas que iria fazer e os novos professores que teria. No meu primeiro dia de aula fui para a escola de bicicleta. Nessa época já sabia conduzir a bicicleta e não tinha outro meio de transporte. Andar sozinha de bicicleta me deixou muito feliz porque me sentia com autonomia e responsabilidade.

Quando cheguei à escola, achei muito interessante, pois nessa época o sistema de ensino ficou diferente, pois cada professor tinha um método de ensino diferente; inclusive a nossa escola ainda não

tinha ambiente adaptado e o número de alunos e professores era imenso.

Recordo que a primeira escola foi feita pela própria comunidade. Era coberta com palha de buriti e najá. Na época estudávamos no malocão comunitário, no galpão e embaixo de mangueiras (pé de manga), mas era muito bom, porque o espaço era livre; na hora do recreio brincávamos à vontade, do jeito que a gente bem pensava.

No ano seguinte, a comunidade foi beneficiada com o projeto de construção de uma escola pelo governo do Estado de Roraima. Foi construída com quatro salas de aula, uma biblioteca, um chafariz, um refeitório, um depósito e uma secretaria. Essa nova estrutura contribuiu para melhorar a nossa aprendizagem.

Nessa escola aprendi muito com os professores; os alunos eram comportados e me sentia feliz em estudar e ter muitos amigos. Na época, o currículo da escola era constituído por nove disciplinas e havia vários professores para atender todas as turmas.

Ressalto que todas as disciplinas foram importantes para mim; no entanto, me identifiquei com a disciplina de Língua Portuguesa, porque priorizava o uso da gramática normativa, a prática da leitura e da escrita que acontecia por meio de exercícios, produção de textos e leitura do livro didático. Mesmo passando por várias dificuldades no período que cursei o Ensino Fundamental, eu me mostrava interessada e responsável pelos meus estudos até concluir essa etapa.

O início das aulas no Ensino Médio foi muito interessante e ao mesmo tempo constrangedor, pois não me sentia mais tímida, isolada e nem confusa, pois já tinha noção de como dominar as aulas de cada disciplina, ou seja, já tinha conhecimento delas. Senti dificuldade somente no domínio da língua materna Macuxi, porque não sou falante; então, sentia vergonha de falar em público. Quando era para apresentar trabalhos em grupos, gaguejava muito devido ao medo de falar de modo inadequado.

Concluí o Ensino Médio em 2011, com 17 anos de idade, após muita dedicação e esforço. Muitas vezes passei fome, fiquei doente e chorei, mas consegui conquistar essa vitória e sucesso como estudante. A vida foi dura, difícil e violenta comigo. Apesar disso, fui forte até o fim

e graças a Deus consegui vencer as barreiras com muita garra e persistência.

Após a conclusão do Ensino Médio, meus pais ficaram muito felizes com essa conquista. Comemoramos a minha formatura como finalista do Ensino Médio e isso foi um privilégio para minha linda e grandiosa família.

Conhecendo o Movimento dos Povos indígenas: Minha Formação Política

O movimento indígena representa mudanças significativas na cultura política dos povos indígenas, uma vez que a partir da sua organização, os povos indígenas se consolidam como sujeitos políticos das suas causas. Seus problemas, assuntos passam a ser assumidos por si mesmos e não apenas pelos órgãos governamentais ou por outros intermediários não indígenas como sempre ocorreu (VIEIRA, 2014).

Os registros contidos nos relatórios das assembleias, realizadas na região do Baixo Cotingo¹, e as informações orais colhidas dos tuxauas Augustinho Paulino e Rari Lima Pinto, nos dão conta de que as comunidades se reuniam para tratar dos problemas que as atingiam. Mas somente a partir de 1970 passam a ocorrer as assembleias gerais, em nível estadual, regional e comunitária. Nessa época, a ocupação das fazendas era intensa e já não era possível aos indígenas caçar, pescar e, até mesmo, transitar na terra que há muito tempo já era habitada por nós.

Havia, também, a atividade garimpeira na região, que também passou a ser discutida em assembleia, pois as comunidades sofriam as consequências danosas de tais atividades. Assim, o ano de 1970 foi marcado pelo início da organização da primeira assembleia geral das lideranças indígenas. Nesse período havia poucas terras demarcadas e pouco se fazia para proibir as atividades garimpeiras dentro delas. Então, nessa assembleia geral foi discutida a ocupação das terras indígenas por fazendeiros e garimpeiros. Essa ocupação era contestada por indígenas e missionários.

¹ Baixo Cotingo é uma Etnorregião indígena.

Segundo Alceu Luiz Castilho (2012), o aumento de fazendeiros e garimpeiros na região da Raposa Serra do Sol entre as décadas de 1980 a 2000 restringiu a livre circulação dos índios em suas terras, limitou a construção de suas casas e roças e os forçou a viverem restritos nas suas comunidades ou migrarem para a capital, Boa Vista, aumentando ainda mais os conflitos entre indígenas e não indígenas.

Nasci no ano de 1994 e não acompanhei o início do processo, porém, a partir de 2004 comecei a ouvir e entender um pouco sobre a luta e o movimento dos povos indígenas. Na época tinha 11 anos de idade. Recordo que acompanhava os movimentos sem muito envolvimento. Naquele tempo já havia o movimento e as lutas dos povos, mas não existia a organização das lideranças por regiões indígenas, conforme existe atualmente.

O centro da região das Serras, onde as reuniões e assembleias aconteciam, era localizado na comunidade indígena Maturuca. De acordo com as informações orais repassadas pelas lideranças indígenas que participaram do movimento e das lutas em defesa dos direitos dos povos indígenas, a demarcação das terras localizadas na região Raposa/Serra do Sol foi homologada no dia 15 de abril de 2005, após uma luta política que durou 30 anos.

Mesmo com a demarcação e homologação, os indígenas que habitam a terra indígena Raposa/Serra do Sol continuam buscando garantir a proteção integral de suas terras e dos recursos naturais. A homologação não foi aceita pelos políticos e empresários de Roraima que tentaram revertê-la, ajuizando ação para que fosse julgada novamente a sua legitimidade. Porém, o Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou a decisão favorável à demarcação da área, beneficiando os povos indígenas, determinando a retirada dos fazendeiros da região.

Esses fatos foram vividos por nós, indígenas moradores da região, mas também há muitos registros de pesquisadores e, conforme relatado por Castilho (2002), em Roraima houve muitos enfrentamentos organizados, principalmente pelo arroteiro Paulo César Quartieiro, que perdeu a batalha contra a demarcação da reserva Raposa Serra do Sol.

Com o processo de demarcação favorável, os moradores não indígenas foram retirados da área e a mesma foi entregue às lideranças indígenas, a quem cabe a coordenação, preservação e exploração da área. As lideranças, por sua vez, desempenharam um importante papel no planejamento e execução de estratégias que garantam, além da ocupação e preservação do espaço, o desenvolvimento sustentável e a melhoria da qualidade de vida dos moradores locais.

Segundo Vieira (2014), os primeiros projetos elaborados pelos missionários e lideranças indígenas foram os projetos da cantina e projeto de gado organizado como objetivo de romper com o ciclo de dependências dos indígenas com os fazendeiros.

Entendo que conhecer a forma de organização e de subsistência dos povos me faz compreender o contexto social em que estão organizados e orienta a minha compreensão sobre a história do meu povo. Essa compreensão estimula a discussão da necessidade de preservarmos a nossa terra e, assim, estaremos contribuindo com a sobrevivência não só dos indígenas, mas também do ecossistema da área.

A Minha Experiência como Professora Indígena Iniciante

Após concluir o Ensino Médio na Escola Estadual Indígena Índio Gabriel, no ano de 2011, eu tive a oportunidade de iniciar a minha trajetória profissional no ano de 2015, aos 22 anos de idade.

Mesmo sem o consentimento dos meus pais, tomei a iniciativa de trabalhar porque queria ter independência financeira. Recordo-me que antes de começar a trabalhar como professora não tinha nenhuma experiência em sala de aula, sendo que o trabalho foi muito importante para mim, porque obtive muita experiência.

Em casos excepcionais, como quando o professor titular tinha a necessidade de se ausentar do trabalho, ele me repassava o seu planejamento para o período que estaria ausente e eu ficava responsável por lecionar nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Essas atividades me fizeram perceber que eu não poderia me acomodar, e me influenciaram a investir na minha carreira profissional. Meus pais eram muito bons para mim. Aconselhavam-me, e quando eu iniciei a minha carreira como professora eles se sentiram extremamente orgulhosos.

Meu primeiro trabalho como professora foi na Escola Estadual Indígena Maria Nedina, para as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em 2016. Esse trabalho foi fundamental para que eu decidisse continuar e contribuiu para que eu adquirisse novos conhecimentos e experiências.

No início do ano de 2017, com mais experiência, tive o apoio da comunidade e demais lideranças para concorrer ao Processo Seletivo Indígena (PSI) e trabalhar na Escola Estadual Indígena Jose Neto. Fui classificada e assumi as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Recordo-me que no meu primeiro dia como professora fiquei surpresa com a quantidade de alunos em uma das turmas: eram vinte e três. Normalmente, as turmas tinham grande quantidade de estudantes. Mesmo não tendo certa experiência como professora, eu tinha receio de não dar conta da rotina de trabalho, mas me empenhava para que tudo transcorresse da melhor forma. Os conflitos entre os estudantes eram resolvidos com diálogo e reflexão sobre os acontecimentos que levavam a tais situações.

A relação entre os professores era de muita cordialidade e troca de conhecimentos, sendo que os mais experientes auxiliavam quem tivesse dúvidas ou qualquer situação de insegurança. Quando comecei a trabalhar como professora, eu não sabia o que era planejamento e nem como elaborar um planejamento. Muitas vezes eu me perguntava: como será que o planejamento é feito? Então, sempre pegava o planejamento dos colegas e ficava lendo o plano de aula e achando muito bem elaborado, mas sem nenhuma noção de como ele era elaborado.

No ano de 2018 não houve processo seletivo para contratação de professores indígenas, e sim a renovação de seus contratos pela Secretaria de Estado da Educação de Roraima. Nesse período, em 2018, eu continuei com os mesmos anos na mesma escola. Durante esses três

anos como professora, os meus conhecimentos foram se ampliando. A minha relação com os meus alunos sempre foi muito saudável, cheia de novas descobertas e de aprendizado mútuo. Cada momento aprendia junto com os estudantes. Durante o período que estava exercendo a função de professora aprendi realmente a ser uma educadora.

Sinto muitas saudades das primeiras experiências como professora. Mesmo sem formação, sentia-me realizada quando via que o trabalho realizado junto às crianças era reconhecido pelos pais, os quais demonstravam respeito por mim e pelo meu trabalho pedagógico.

Entendo que ter o trabalho reconhecido não tem preço. No entanto, no decorrer do ano de 2016 a 2017 já vinha sendo discutida pelas lideranças indígenas de diversas regiões a formação para professores indígenas por meio do projeto Magistério Indígena Tamî'kan; e eu tinha interesse em dar continuidade aos meus estudos. Quando fiquei sabendo que as inscrições para participar do Magistério estavam sendo realizadas, busquei cumprir todos os critérios para o ingresso e, com isso, consegui me matricular.

Magistério Indígena Tamî'kan: O Início da Minha Trajetória Acadêmica

Atualmente resido e trabalho na Comunidade Copaíba, localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no município de Normandia, Região Baixo Cotingo, no Estado de Roraima. A comunidade é composta por 99 habitantes, todos da etnia Macuxi; no entanto, só os anciãos mais velhos são falantes da língua indígena, sendo que a comunicação entre os moradores é feita na língua portuguesa.

Além dos moradores, a comunidade é formada por lideranças como Tuxaua, Agente Indígena de Saúde (AIS), Agente Indígena de Saneamento (AISAN), professor, assistente educacional, catequista, parteira, rezador e pajé, pessoas de apoio da escola municipal, sendo que cada profissional exerce funções diferentes, mas em consenso e de acordo com o regimento comunitário e escolar.

Essas lideranças foram e atualmente são fundamentais para a minha caminhada acadêmica, visto que o Magistério Indígena Tamî'kan somente teve início após ser aprovado pelas lideranças das comunidades indígenas da região. Para que houvesse a indicação e aprovação do candidato da comunidade onde moro, no mês de novembro de 2016, o tuxaua juntamente com seu auxiliar convocou toda a comunidade local para uma reunião comunitária com o objetivo de definir a indicação do candidato que iria cursar o Magistério Indígena Tamî'kan.

O início do curso estava previsto para acontecer no ano de 2017, e na ocasião manifestei o desejo de cursá-lo. Em sala de aula eu sentia a necessidade de cursar o Magistério Indígena Tamî'kan para aperfeiçoar os meus conhecimentos, pois nesse período eu estava atuando como professora na comunidade em turma multisseriada.

Fui apoiada pelo tuxaua, membros da comunidade e lideranças. Ao findar a reunião, eu já tinha em mãos o documento elaborado pelo tuxaua local e, então, pude concorrer a uma vaga no magistério. Fui aprovada para frequentar o curso no início do ano de 2017.

Assim, tive a oportunidade de iniciar os meus estudos no curso de formação oferecido pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). Como tinha interesse, abracei de corpo e alma o referido curso, pois tinha certeza, desde o início, de que os conhecimentos adquiridos nessa formação iriam contribuir para melhoria da minha carreira profissional, principalmente no trabalho em sala de aula.

Iniciei o curso Magistério no ano de 2017, e fiquei muito feliz porque tinha que mostrar resultados positivos diante do compromisso assumido com as lideranças na comunidade que, de início, me deram apoio para que eu pudesse aprimorar os meus conhecimentos.

Recordo-me que antes mesmo de começarmos as aulas em sala, fomos bem acolhidos pela equipe pedagógica do CEFORR e pelos professores orientadores que iriam trabalhar com as turmas durante o curso. A primeira semana foi dedicada a palestras no auditório da Escola Estadual Barão de Parima em Boa Vista, capital do Estado de Roraima.

Então, foi a partir desse momento que comecei a observar que no decorrer do período das aulas iríamos ter diferentes tipos de experiências, pois o grupo era constituído por estudantes de diferentes etnias; dentre as quais, destacam-se os Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Yek’uana, Patamona e Wai-Wai. Iríamos estudar e conviver durante todo o processo de formação.

Entre os vários conhecimentos adquiridos, acredito que o curso foi importante e de muita aprendizagem, principalmente porque tivemos a oportunidade de trocar os conhecimentos próprios de cada cultura; e esse fato mostra que é preciso considerar e respeitar os saberes específicos dos alunos de cada povo. A esse respeito, Ferreira (1994) menciona que:

[...] as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem sua identidade própria, específica, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, histórias, organização social (FERREIRA, 1994, p. 89) .

Portanto, as trocas de saberes oportunizaram novas aprendizagens para os acadêmicos e, certamente, contribuíram para a melhoria das suas atividades nas escolas, juntamente com seus alunos dentro da sala de aula. Todavia, Luciano (2006) destaca que os povos indígenas têm a necessidade de adquirir “[...] os conhecimentos da escola moderna”, pois

[...] a escola é hoje uma espécie de necessidade pós-contato. [...] A escola é, assim, neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverá articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (LUCIANO, 2006, p. 147-148).

Diante do que está posto pelo autor, entendo que o mesmo tem razão em afirmar que temos a necessidade de adquirir outros conhecimentos. Por isso, considero que todas as disciplinas cursadas foram importantes e contribuíram para a minha formação. Reconheço que durante o processo de formação no curso Magistério Indígena estudei várias teorias que considero fundamentais para fortalecer a Educação Escolar Indígena.

Entre as disciplinas estudadas, destaco as que tiveram maior significado para mim. Assim, na primeira etapa, a disciplina de Antropologia, na qual estudamos sobre a diversidade cultural e social, o progresso contínuo da humanidade, as línguas, artes e manifestações verbais, ecologismo dos pobres, língua e cultura.

Na mesma etapa, outras disciplinas contribuíram para o ensino e aprendizagem durante a formação, e marcaram a minha vida enquanto profissional da educação. Entre elas, cito: Iniciação à metodologia da pesquisa e à etnopesquisa, que tratou sobre a natureza da ciência e da pesquisa científica, bem como sobre o projeto de pesquisa na escola e comunidade.

Em Psicologia Educacional, considero que o estudo das teorias foi importante para compreender a educação escolar. Entre as teorias estudadas destaco o sociointeracionismo de Vygotsky. Essa disciplina proporcionou a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, dando ênfase à importância do perfil do professor indígena observador, sabendo que cada sujeito possui sua individualidade, sua maneira de pensar e de agir, sempre observando o desenvolvimento de seus alunos, levando em consideração a interação e o contato com o outro.

Na segunda etapa, a disciplina que exigiu a minha dedicação com maior intensidade tratou sobre os Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil. Essa disciplina teve como objetivo principal proporcionar o conhecimento referente ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores voltados à educação infantil, desenvolvendo atividades que favoreceram a interação entre o professor e o aluno.

A partir dessa disciplina, ficou claro que um dos principais objetivos é promover a formação integral dos alunos nos aspectos cognitivos e motores, respeitando não somente as diversidades, mas também o conhecimento e aprendizagem das crianças no Ensino Infantil.

Outra disciplina importante abordou os Fundamentos Gerais da Educação Escolar Indígena e tratou da gestão política e pedagógica nas escolas indígenas, por meio da estrutura e funcionamento dessa modalidade de educação.

A educação escolar indígena é um direito adquirido e, por meio da sua estrutura e organização, a escola consolida a sua autonomia, tanto no trabalho interno como externo para que possamos ofertar ensino de qualidade nas escolas indígenas, gerando em nossa sala de aula um ambiente de grandes descobertas no âmbito do ensino específico e diferenciado.

Na terceira etapa do curso, a disciplina que me chamou a atenção tratou sobre os Fundamentos Metodológicos da Alfabetização. Ela me proporcionou novas aprendizagens, pois deu ênfase à importância do perfil do professor, sabendo observar em sala de aula, atentamente, ao desenvolvimento dos seus alunos na interação com os outros. Nesta parte, foi dado ênfase à definição e ao processo de aprendizagem, bem como sobre o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever de maneira adequada.

Destaco que essa disciplina marcou muito minha vida profissional como professora indígena, porque, de princípio, não tinha entendimento sobre os Fundamentos Metodológicos da Alfabetização, principalmente quais seriam os métodos e metodologias que poderiam ser usados para desenvolver a aprendizagem das crianças.

A segunda disciplina que considerei importante, nessa etapa, foi a Introdução à Linguística. Eu aprendi muito sobre como o professor deve atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo principal dessa disciplina foi orientar o cursista a conhecer as diferentes linguagens no processo de comunicação oral e escrita, a partir de seu conhecimento prévio, sempre utilizando a linguagem como código de comunicação.

A quarta e última etapa do curso Magistério Indígena Tamîkan foi muito importante para mim enquanto professora indígena dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A disciplina Educação Especial me orientou em como agir frente ao aluno com necessidades especiais. Sempre pensei que deveria ser muito difícil trabalhar com alunos com necessidades de atendimento especial, porque nunca trabalhei com essa modalidade de ensino.

Após os estudos realizados, compreendi o quanto essa disciplina foi significativa para minha formação. Os conhecimentos adquiridos

nas disciplinas certamente contribuirão para que eu possa lidar com alunos portadores de necessidades especiais com segurança. Sou muito grata por estudar essa disciplina nessa etapa do magistério.

Analisando todas as etapas do curso, posso afirmar que todas as disciplinas tiveram sua contribuição para a melhoria da minha prática pedagógica enquanto professora indígena, pois aprendi a preparar as minhas aulas de maneira que os alunos possam, de fato, compreender o que está sendo ensinado.

Considero, portanto, que apesar de umas disciplinas terem sido mais significativas que as outras, todas foram muito importantes nesse processo de formação e, mesmo que a adaptação ao curso tenha sido difícil inicialmente, tanto por estar em um ambiente diferente da minha comunidade, como pela convivência com outros alunos pertencentes a outras etnias, estou muito feliz por tudo que aprendi, não só nas disciplinas, mas também nas relações interpessoais.

Quando comecei a frequentar o curso, pensava que o dia da minha formatura não chegaria. Eu não tinha condições financeiras de me manter na cidade e a minha família também passava por essa necessidade, mas o apoio dos colegas não me deixou desistir. Assim, pude buscar melhoria, tanto na vida pessoal como profissional, pois entendo que o conhecimento adquirido contribui para a mudança da qualidade de vida das pessoas em todos os aspectos.

As propostas de ensino e aprendizagem vivenciadas no curso, nas etapas de estudos, foram muito importantes para mim, não só pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas, mas também porque consegui superar algumas dificuldades, juntamente com os colegas em sala de aula, tais como: a timidez no momento de apresentação dos seminários, a compreensão dos textos que exigiam discussões, nas discussões e na compreensão dos textos explorados etc.

A cada etapa vencida eu tinha certeza de que as questões culturais e tradicionais dos povos indígenas deviam ser valorizadas e fortalecidas, pois durante o curso vivenciamos aspectos das nossas experiências cotidianas. Com isso, entendi que tais experiências não foram desprezadas e sim renovadas, sempre respeitando a cultura indígena, os costumes e crenças de cada etnia, mesmo em momentos de trocas de conhecimentos através do diálogo na sala de aula.

Considerações Finais

Ao concluir o curso Magistério Indígena Tamí'kan, posso afirmar que me considero uma professora indígena vitoriosa. Nesse processo de formação aprendi que o educador deve ser dedicado e buscar constantemente o aprimoramento da sua prática docente. Tenho certeza de que as lutas travadas, a ansiedade, o cansaço e o desânimo vividos nessa trajetória não foram em vão.

Acredito que o curso Magistério teve momentos muito significativos e o maior deles foi a troca de conhecimentos entre os povos que estiveram reunidos durante esse processo de formação, pois houve respeito e consideração aos saberes e à cultura dos alunos. Isso, certamente contribuiu para a aprendizagem dos acadêmicos e, também, para que eles pudessem viver um ensino mais reflexivo, juntamente com seus alunos dentro da sala de aula, nas escolas que lecionam. Particularmente, comecei a ter um olhar mais reflexivo diante da minha atuação pedagógica.

Os estudos nesse curso me levaram a compreender que a prática docente deve estar centrada na construção de saberes e, para que isso aconteça, ele deve levar em conta que seus alunos chegam à escola com conhecimentos pré-adquiridos, pois aprendem no contato com outras pessoas, como a sua família e a comunidade.

Compreendo, também, que o professor deve ser companheiro dos seus alunos, estar disposto a ouvi-los, entendê-los e buscar amenizar suas angústias, procurando, juntos, a solução para as dificuldades encontradas no decorrer de todo o processo educativo.

Hoje, reconheço a necessidade da construção de uma Educação Escolar Indígena que desenvolva as competências necessárias para formar cidadãos críticos, reflexivos e conhecedores dos seus direitos e deveres, sendo perseverantes e com coragem para lutar por seus objetivos.

Por fim, considero que ao concluir esse curso com sucesso consigo provar que somos capazes de vencer os obstáculos que muitas vezes se apresentam diante de nós para tentar nos fazer parar na caminhada da vida, tanto pessoal quanto profissional. Encarei essa

batalha porque era algo que sempre sonhei na minha vida de professora indígena. Considero que foi muito gratificante ter participado desse curso porque agora sou uma profissional com formação para atuar com segurança na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao retornar para a minha comunidade, como profissional formada para atuar na Educação Escolar Indígena, sinto que meu sonho foi realizado, sei que a minha família, que sempre acreditou e confiou em mim, está muito orgulhosa por essa conquista.

Mas, é importante ressaltar que, embora eu tenha concluído o Magistério, tenho consciência de que preciso prosseguir em busca de novos conhecimentos, para que a minha atuação na profissão que escolhi seja aprimorada. Então, sei que devo buscar novas oportunidades de formação, porque sei que sou capaz de vencer os obstáculos que possam surgir no meu caminho.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2015.

. Parecer nº 14/99. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Aprovado em: 14.09.99. Relatores: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

. Constituição. Brasília: Senado Federal, 1988.

CASTILHO, Alceu Luis. Partido da terra: como os políticos conquistaram o território brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8552000318>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In. Didática e docência: aprendendo a profissão. Fortaleza: Líber livro, 2008.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. A importância do conhecimento

etnomatemático indígena na escola dos não-índios. Em Aberto, Brasília, n. 62, ano 14, p. 89-95, abr./jun. 1994. Disponível em:

<<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/935/841>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. Psicologia e trabalho pedagógico. São Paulo: Atual, 1997

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 11 nov. 2015.

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.

Amooko Ataitai - O Curupira: Facetas Desse Ser Presente na Tradição Oral do Povo Macuxi de Roraima

Aldinéio Sarmento Silveira¹
Leila Maria Camargo²
Maristela Bortolon de Matos³

Introdução

As histórias e lendas infantis brasileiras que crescemos ouvindo nas escolas de Ensino Infantil e Fundamental e que muitos de nós aprendemos a ler por meio delas, como a do Curupira, fazem parte da tradição oral das mais diversas culturas, como as culturas tradicionais, como os trabalhadores do campo, ribeirinhos e indígenas, só para mencionar alguns. Muitas delas que nos foram contadas são apenas fragmentos, ou uma das muitas versões que podemos encontrar entre os povos no Brasil, indígenas ou não.

O presente texto traz a versão contada na tradição oral do povo Macuxi, habitante do Estado de Roraima. O Curupira é denominado por esse povo como Amooko Ataitai, que poderia ser traduzida por velho pajé. Nosso objetivo é registrar por escrito a história deste ser, de diferentes/diversas facetas, ora humano, ora um pajé, ora um ser mágico, que faz parte das brincadeiras infantis e da cultura indígena

1 Mestrando do PPGE/UERR/IFRR; Especialista em Docência e Gestão do Ensino Superior – Estácio Atual da Amazônia; Licenciatura Intercultural – Ciências Sociais – UFRR. Atualmente é professor da rede estadual de ensino de Roraima (SEEDRR/CEFRR). E-mail: aldinesiosarmento@gmail.com.

2 Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA 2019-2020); Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2016). Profa. da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e da Rede Pública de Ensino do Estado. Grupo de estudos em Educação, Interculturalidade e Emancipação Humana (GEEINEH) da UERR. E-mail: apolium522@hotmail.com – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3920-4943>.

3 Doutora em Educação pela UNISINOS. Mestre em Ciências de la Educación Superior - Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos (2001); Especialista em Metodologia do Ensino e em Metodologia do ensino Superior; Licenciada em Educação Física e em Pedagogia; Professora Titular aposentada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Docente no IFAC. maristela@ifrr.edu.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-1947-0681>.

nas comunidades e está presente na tradição oral do povo Macuxi do Estado de Roraima.

A versão aqui apresentada é uma das muitas que circulam no país e que fazem parte da tradição oral dos povos indígenas brasileiros e contada nas escolas na forma de lendas, classificada como literatura infantil. O texto teve origem em uma entrevista gravada com um dos autores, que é professor de Línguas Indígenas Macuxi e trabalha no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), com a intenção de registrá-la por escrito. Faz parte da proposta de trabalho do Magistério Profissional Indígena Tami'kan, em um projeto de registrar as experiências em forma de memórias, cujo primeiro volume já foi publicado em 2020 (SILVEIRA, CAMARGO e SILVEIRA, 2020).

Na primeira parte abordamos a importância da tradição oral como preservação das memórias, e na segunda parte procuramos situar a história do Amooko Ataitai (Curupira), seus sentidos e significados na cultura nacional e na dos povos indígenas. Já na terceira parte apresentamos a escrita da história, transcrita da entrevista gravada; e, por fim, trazemos a reflexão de alguns elementos referentes à importância de histórias como esta, como um riquíssimo material didático e científico para o uso pedagógico nas escolas indígenas ou não.

A Importância da Tradição Oral Como Preservação das Memórias

Somos uma sociedade cuja cultura ainda é oral. Grande parte dos saberes, das histórias e também de cosmologias ainda são transmitidos de forma oral pelos chamados povos tradicionais, com destaque para os povos indígenas. A comunicação oral tem sido uma das formas mais tradicionais para reproduzir as histórias e as memórias de cada coletivo social. Sabemos o quanto a oralidade é importante para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos estudantes para a produção de um pensamento mais sistematizado e crítico.

A contação de histórias é vista pelos educadores como uma importante ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. As

histórias contadas não têm apenas um caráter lúdico, mas também são marcadas por concepções de mundo e valores que auxiliam na solidificação do caráter e virtude das crianças, auxiliando também na formação da inteligência emocional e social, na empatia e compreensão dos educandos.

As histórias contadas são permeadas de valores, atitudes, regras sociais, trazem o sagrado, o profano, os tabus e interdições culturais. A partir delas aprendemos sobre experiências, erros, acertos e diferentes formas de estar no mundo. Também são recursos importantes para aumentar o vocabulário, a organização do pensamento nos textos, desenvolvimento da capacidade de síntese e clareza na exposição de ideias, no fomento à curiosidade, criatividade, imaginação e melhoria na comunicação.

A preservação da memória e das tradições, especialmente para os povos indígenas brasileiros, que foram submetidos, desde os primórdios da colonização, a um modelo de educação alheio às suas formas de ser e visões de mundo, foi mantida, em grande parte, por meio da tradição oral. É através dela que muito das histórias do povo têm sido repassadas de uma geração a outra.

Essa preservação por meio das histórias contadas de geração a geração pode ser considerada também um ato de resistência que conseguiu, de muitas formas, preservar parte das identidades indígenas e de suas histórias e memórias enquanto povo específico e diferenciado. Hoje, muitos povos, ao reivindicarem o direito às suas identidades, culturas e línguas, vêm, aos poucos, registrando a tradição oral de forma escrita.

Importante registrar que, segundo Alberti (2005, p.17), as tradições orais transmitidas não são imutáveis, pois como a transmissão é oral “[...] para que se atualizem e se manifestem precisam do momento, da contingência, que irá influir na sua manifestação, pois é o momento que determina, em grande parte, para que e como algo é narrado”.

Isso nos leva a refletir sobre a importância de quem está narrando, em que contexto isso acontece. A autora complementa outra premissa, afirmando que a tradição oral está calcada na repetição.

Ambas as premissas apresentadas são contraditórias:

Se digo que o fundamental é a repetição, como posso dar espaço para a invenção no momento da atualização? Esse talvez seja o grande fascínio exercido pela tradição oral: o fato de se tratar de um patrimônio coletivo comum, que, no entanto, não existe sem a ação permanente daqueles que o repetem e, portanto, o transformam (ALBERTI, 2005, p.18).

Importante refletir sobre essas premissas, pois as memórias são repassadas por pessoas, e devido a esse fato deve-se considerar a tradição cultural, o que é e como é repassado, assim como o contexto.

A valorização das memórias, das histórias dos grupos culturais onde se inserem tem sido conteúdo dos cursos de formação de professores indígenas, e por meio da luta política por uma educação diferenciada vem a formação nos magistérios indígenas, caminhando neste sentido. O grande obstáculo ainda enfrentado é cruzar as fronteiras da educação monocultural e linguística, ainda enraizada e cristalizada no imaginário social educacional e avançar para reconhecer os valores culturais próprios como saberes também válidos no currículo com que é possível dialogar.

O trabalho de formação e registro escrito tem se constituído em um desafio para os professores (as) formadores (as). Mas, por meio do diálogo conjunto e do exercício da escuta qualificada na perspectiva intercultural igualitária e crítica, temos conseguido alguns avanços significativos. Na maioria das situações, os professores formadores auxiliam os professores indígenas formadores e em formações indígenas no trato da escrita, como é o caso deste trabalho, escrito a três mãos, onde a ideia é colocar os professores indígenas como autores e sujeitos do processo.

Amooko Ataitai: O Curupira

A palavra AMOOKO, na cultura indígena Macuxi, significa velho, mas dependendo do contexto pode também significar avô. Amooko Ataitai refere-se ao que na cultura não indígena brasileira temos denominado o Curupira, contada em nossas escolas de Educação Infantil de norte a sul, leste e oeste do país como um ser pequeno, com longos cabelos vermelhos e os pés virados para trás que protege as florestas e os animais da destruição.

Segundo o dicionário de Português (s.a), Curupira é um personagem da mitologia tupi. A história contada pelos não indígenas remete a uma figura mitológica do folclore brasileiro, conhecido como protetor da fauna e da flora amazônica, ou seja, uma versão similar à contada pelos indígenas.

De acordo com Câmara Cascudo (1998), a história do Curupira é uma das mais antigas conhecidas e há registros dela desde o século XVI. Diz o autor que:

A mais antiga menção de seu nome fê-la o venerável José de Anchieta, de São Vicente, 30 de maio de 1960: é coisa sabida e pela boca de todos corre que há demônios e que os brasis chamam de curupira, que acometem aos índios muitas vezes no mato, dão-lhe de açoites, machucam-nos e matam-nos. Por isso, costumam os índios deixar em certo caminho, que por ásperas brechas vai ter ao interior das terras, no cume da mais alta montanha, quando por cá passam, penas e aves, abanadores, flechas e outras coisas semelhantes, como uma espécie de oblação, rogando fervorosamente que aos curupiras que não lhes façam mal. Nenhum outro fantasma brasileiro colonial determinou oferenda propiciatória (CÂMARA CASCUDO, 1998, p. 332).

Já na versão dos povos indígenas Macuxi, este ser é mais do que isso e assume muitas facetas. É considerado um ser mágico, um pajé que cura doenças e defensor da natureza, mas também tem um outro lado, brincalhão e assustador. O que marca a infância das crianças indígenas é que ele ajuda, cuida da natureza e dos animais, mesmo que tenha um lado que pode despertar o medo. É esse lado assustador que marca as infâncias das crianças Macuxi nas suas brincadeiras, e enfatiza o cuidado com a natureza.

Cabe destacar que enquanto para os não indígenas estas histórias são vistas como lendas, para as crianças indígenas não é bem assim. Elas levam muito a sério. Como toda história, traz aspectos lúdicos, mas também pedagógicos sobre os cuidados que estas devem ter no cotidiano. A seguir, escrevemos a versão da história contada entre os povos Macuxi, que gravamos com o professor Aldinésio Sarmiento Silveira para a escrita deste trabalho, no ano de 2019.

Aspectos Socioculturais e Pedagógicos do Amooko Ataitai (Curupira) Contada nas Comunidades Indígenas Macuxi em Roraima

A entrevista seguiu um roteiro que identificará os tópicos da transcrição, e inicia esclarecendo quem é o Curupira; sobre a explicação para a cor do cabelo dele; sobre outras versões encontradas e as muitas facetas desse ser.

Aldinésio Sarmiento Silveira: *O histórico do Curupira, a gente ouviu um pouco de nossos pais de geração a geração. O Curupira é para nós um espírito da natureza que mora nas serras e nas matas. Entre nós, não chegamos a ver o Curupira pessoalmente. Mas as histórias para nós repassadas é que ele é um ser espiritual. Conforme nos contaram os mais velhos, ele é uma pessoa gigante, ele é grande na altura. Então, a gente respeitava um pouco o Curupira; ele era conhecido como um pajé. Quando um pajé está trabalhando, ele desce para fazer oração na pessoa que está doente. O pajé faz um Xirimbo⁴, ele desce para fazer a cura da pessoa doente. Isso aconteceu comigo quando estava doente. Então ele canta, ele benze, ele reza, como se diz. O curupira tem esse formato de ajudar. Muitas das vezes ele também, por conta da natureza, ele se revolta e toma a forma da natureza. O ser humano vai queimar a mata ou ferir os animais, destrói a flora e a fauna, então ele é protetor. Ele não gosta que judia dos animais e nem das plantas. Por isso mesmo, muitas das vezes, ele faz mal às pessoas que fazem mal à natureza. Então, essa é a história do Curupira. Entendemos que o Curupira trabalha com a natureza. Ele ajuda a fazer a roça. Quando as pessoas vão fazer a roça, ele ajuda a fazer o plantio. Ele planta a natureza.*

4 De acordo com os Macuxi, está relacionado ao ritual realizado pelo pajé para incorporar o espírito desse ser.

Qual a explicação para o cabelo vermelho?

Aldinésio Sarmento Silveira: Segundo as histórias antigas, eles falam que os irmãos, Anike e Insikiran⁵, encontraram o Curupira sentado em uma pedra e chegaram para conversar com ele. Aí pediram para cortar o cabelo dele. O que a gente ouve é que ele é todo cabeludo e tem o corpo todo coberto de pelos. Então eles chegaram, os dois irmãos, que são “malinos”. O mais “malino” é o Insikiran. O outro é o Anike. Então, eles chegaram para cotar os cabelos dele. E então pegaram a faca e cortaram o cabelo dele e aí pegaram pimenta malagueta bem madura, avermelhada, e passaram no cabelo dele. Então ele ficou todo agoniado com a pimenta. Malinaram dele. Por isso, por causa disso, ele tem o cabelo vermelho. Então o curupira tem também os pés para trás para enganar as pessoas que caçam. Este, quando anda na mata, na areia, no igarapé, passa por lá e vê o rastro da pessoa. Ele anda de pé para traz e engana as pessoas. Então pensam que o Curupira foi para lá e vamos por aqui para enganar ele. Então a pessoa passa e mais à frente vai encontrar o Curupira.

Existem mais versões desta história?

Aldinésio Sarmento Silveira: Outra história contada sobre o Curupira é que ele pega as pessoas e coloca no cesto de Jamaxim. Esta história eu ouvi do meu amigo Sobral André⁶. Sobre os pés para trás não sabemos como foi que o Curupira nasceu assim. Isto é usado como estratégia para enganar as pessoas. O Curupira tem muita arte de como caçar e pegar. Uma delas é sua armadilha, seu cesto, os braços cheios de rede. Então, na mata tem rede em forma de aranha. Mas é outro material. Então ele coloca a rede e deixa tudo já preparado para pegar a caça. Então, quando a caça ou a pessoa pega naquela rede dele, ela fica ali imobilizada. Certo dia, um homem encontrou a armadilha e ficou

5 De acordo com os povos indígenas de Roraima, Anike e Insikiran são filhos de Macunaíma. Ainda, segundo eles, os irmãos são bastante brincalhões e gostam de pregar peças nos outros.

6 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.

admirada com a rede. Ele foi tocar na rede e a rede embolou ele. Aí o Curupira chega lá para corrigir a armadilha e encontrou o homem. Aí, quando ele (Curupira) foi desmanchando, falando as palavras, que é para a rede soltar ele e ir desmanchando. E nisso a pessoa homem foi ouvindo o que ele ia falando e do mesmo jeito, junto ele, foi com o Darruana⁷, com o cesto que ele colocou dentro. Ele falou com a Darruana dele e abriu. Ele colocou o homem dentro e mandou fechar e falou de novo outras palavras e a Darruana se fechou e ele foi levado embora.

E chegou lá na frente, na casa dele. Ele deixou a Darruana dele e saiu para convidar os outros para saborear a pessoa homem. E daí, enquanto estava lá, o homem pensando “como eu vou sair daqui?”. Ele falava várias palavras e não conseguia abrir a Darruana. Até que ele acertou falou e a Darruana abriu. E ali o homem saiu da Darruana, o Pacarumã dele e fugiu. Quando o Curupira chegou, a Darruana dele estava lá, sem ninguém. Aí os outros Curupiras das vizinhanças chegaram e disseram: “você está mentindo prá nós! Cadê a caça?” perguntaram. “Minha caça fugiu”, respondeu o curupira e a Darruana está aberta. E aí o homem aprendeu as palavras de como se soltar, ouvindo as palavras do próprio Curupira.

E aí tem mais coisas na floresta que é o Curupira. Ele deixa armadilhas. A senhora sabe o que é uma armadilha do Curupira? Na mata tem o cipó que ele tem o mesmo efeito da rede do Curupira. Se você tocar nele, você fica rodando até o Curupira chegar para te levar. É verdade mesmo! E aí como faz para soltar dele? Você tira a camisa e vira ao contrário. Você pega o próprio cipó ou você passa por dentro do próprio cipó, você tora ele. Você consegue sair, consertar seu caminho e fugir.

Nas comunidades há uma brincadeira de criança de brincar de fugir do Curupira. Essas brincadeiras são uma preparação que a gente faz com as crianças para o Curupira não pegar. Lá na casa a gente faz com o arco de flecha. Passa a criança por dentro e vai no igarapé tomar banho e volta sem falar com ninguém. Ele vai correndo e volta. E uma pessoa que não consegue fazer isso fica frágil porque o Curupira pega e leva. Então, é uma brincadeira, mas também uma preparação e oração com todas as pessoas.

⁷ Darruana é uma espécie de bolsa, feita de palha, colocada no pescoço e ao lado do corpo para guardar peixe e outros utensílios e caças.

Uma vez, o Curupira foi buscar caju e levou um Jamaxim bem grande. E chegou no cajual no meio da mata e foi começar a pegar o caju. Só que ele deixou o Jamaxim no chão, aberto. E a pessoa, para dar uma “malinada” e comer o caju dele, sem ele perceber, começou a comer os cajus que o Curupira apanhava. Só que o Jamaxim dele nunca enchia.

Quando ele colocava o caju na Darruana nunca enchia. Achou estranho e verificou que tinha uma pessoa dentro. “Ah, é você, meu neto, que está comendo o meu caju?” Ele gostou também porque, com certeza, ia saborear a pessoa. O Curupira trata assim a pessoa: como neto. – “Ah é você meu neto que está malinando de mim? Tá, vou te levar”. E pegou a Darruana e foi embora para a maloca de pedra na serra. Chegando lá, ele falou para a mulher: “ele entrou na minha Darruana e estava comendo meu caju e eu trouxe aqui e vamos saborear ele”. Só que a pessoa também era sabida. O Curupira disse: “Meu filho, você vai fazer isso aqui. Tudo o que eu disser você vai falar isso”. Então, tinha uma armadilha, uma panelona de barro, com certeza estava cozinhando e tinha uma armadilha lá em cima dela. Tinha que bater para cair na panela. E aí, pediu para a pessoa subir e explicou tudo o que ele tinha que fazer. O que ele (Curupira) não sabia é que a pessoa era também esperta. A pessoa fez de conta que não entendia as instruções dadas pelo Curupira; pediu para explicar novamente. “Vovô, eu não sei fazer isso. Me ensina como faz. O curupira explicava, e explicava, assim, verbalmente e ele não queria subir. Sugere a pessoa ao Curupira: “Você sobe primeiro, faz, diz e ensina como é”. O Curupira subiu e a pessoa bateu na panela e o Curupira caiu dentro da panela dele mesmo. E a Curupira, mulher do Curupira, viu e a pessoa saiu correndo e correu, correu, correu.

A velha, a esposa do Curupira, pediu para chover e encher o igarapé, para cercar a pessoa e não deixar fugir. Quando igarapé encheu a pessoa já havia passado. Aí ela dizia: “cai a madeira, árvore, para ele não passar. Quando caía, ele já havia passado. Quando a Curupira falava tinha poder para fazer isso. Mas a pessoa, com medo de ser comida, fugia da tempestade.

Então, isso é um pouco desta história do Curupira que a gente vê não apenas como brincadeira, mas também com respeito. Faz parte da cultura indígena. É uma pessoa espiritual e que preserva a natureza. Estas histórias são muito importantes para nós, porque hoje os pajés descem o espírito dele para poder trabalhar com ele e tratam o espírito da pessoa que está doente. Ele é um pajé.

A Pedagogia das Histórias Indígenas

Faz parte da cultura indígena transmitir saberes oralmente entre as gerações, preservando e valorizando a cultura. Essa realidade cultural, além de ser preservada, nos leva a refletir sobre a importância das histórias, como estas e outras, podem ser transformadas em um riquíssimo material didático e científico para o uso pedagógico nas escolas indígenas e para divulgar a cultura indígena.

Registrar a cultura indígena transmitida pelos próprios indígenas, seja por meio escrito, por vídeo ou por outro recurso, possibilitará que o que é repassado oralmente também possa ser repassado de outras maneiras. Não como um substituto, mas como um recurso de registro de material para uso pedagógico nas escolas e como meio de divulgação dos conhecimentos culturais.

Quando um indígena “conta” é muito mais que apenas um relato da história em si; vem contextualizando os valores culturais específicos da etnia, envolvendo a questão espiritual, a natureza, a tradição, entre outros elementos que somente quem conhece pode descrever.

Quando analisada, a história do Curupira, segundo o folclore brasileiro, é a história do Amooko Ataitai, segundo a descrição oral do indígena Macuxi; podemos identificar as aproximações, o contexto similar e o que pode ser único de cada uma das histórias.

Os saberes transmitidos oralmente são ricos em detalhes e em descrições dos acontecimentos e contexto, enriquecido com valores culturais.

A Título de Considerações Finais

O trabalho teve por objetivos fazer o registro escrito da história do Amooko Ataitai, o Curupira, presente nas narrativas orais do povo Macuxi, habitante dos territórios no Estado de Roraima. Estas fazem parte das tradições orais e são conhecidas pelas crianças indígenas desde sua tenra infância, por fazer parte, não apenas das brincadeiras, mas por servir também nos processos educativos indígenas, que conhecemos sociologicamente como socialização primária.

Como discutido ao longo do texto, o Curupira, denominado de Amooko Ataitai, pode significar velho pajé, se apresenta como um ser de múltiplas facetas, ora humana, ora um pajé, ora um ser mágico, ora um ser a quem se deve temer e ter cuidado. A versão por nós apresentada é uma das muitas encontradas no Brasil e também na América do Sul, sendo uma das mais antigas “lendas” do folclore brasileiro.

O texto foi oriundo de uma entrevista gravada para tal fim, com um dos autores do trabalho, que é indígena Macuxi e professor de Línguas Indígenas, e que atua como formador no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR). As escritas das histórias indígenas fazem parte da proposta do Magistério Profissional Indígena Tami'kan, que também têm a finalidade de registrar as experiências formativas dos cursistas e professores na forma de memórias.

No texto, por meio da narrativa escrita, destacamos a importância das histórias orais na educação, qualquer que seja sua forma, visto que elas possuem um caráter formativo e educativo, tendo em vista que auxiliam na construção da resistência das identidades, no desenvolvimento de valores e da criatividade, entre outros. Por meio da história do Curupira pudemos, além de realizar um diálogo intercultural, também conhecer melhor aspectos da tradição oral indígena, marcada pelas aventuras, no caso dos irmãos Anike e Insikiran e suas travessuras com o Curupira, mas também dos jogos presentes na história, da sobrevivência de alguns personagens para escapar das armadilhas deles (o curupira tem família) e as concepções de sobrevivência na floresta.

Estes são alguns aspectos apontados, mas é um trabalho de análise que está sendo realizada para que seja transformado em material didático que possa explorar as muitas possibilidades e riquezas oferecidas pelo registro material.

Referências

ALBERTI, Verena. Tradição oral e História oral: proximidades e fronteiras, *História Oral*, V. 8, n.1, p.11 -28, jan.- jun., 2005.

CÂMARA CASCUDO, Luís da. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Ediouro, 1998.

CURUPIRA. Dicionário online de Português. Disponível no site: <https://www.dicio.com.br/curupira/> Acessado em 04/08/2022.

SILVEIRA, Edson Damas da; CAMARGO, Serguei Aily Franco de; SILVEIRA, Stela Aparecida Damas da (Orgs). *Professores indígenas: memórias de vida, relatos e experiências com a educação diferenciada no Estado de Roraima*. Boa Vista – RR: UERR Edições, 2020.

Professor Indígena: Uma Conquista Vitoriosa

Adenildo da Silva Alves¹
Luzia Voltolini²

Experiências de Vida

É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste (KRENAK, 1998, p. 24).

O curso de Magistério despertou em mim a possibilidade de compartilhar minhas vivências e experiências e, possivelmente, contribuir com professores e alunos em diversas situações de ensino e aprendizagem, pois apresento aqui informações sobre a minha vida em família, aspectos da minha região e comunidades e formação escolar.

Portanto, as reflexões feitas me trazem na memória os acontecimentos que marcaram a minha trajetória de vida, desde a infância até a minha formação no Magistério Indígena Tamî'kan e, escrever sobre elas, é um grande desafio porque revivo experiências que mexem com as minhas emoções, pois exponho informações pessoais, retrato a minha infância, período vivido em família e no ambiente comunitário, bem como, a minha vida como estudante indígena desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até a conclusão do Ensino Médio.

Trago informações sobre os movimentos indígenas, que buscaram melhorias para o nosso povo e descrevo as minhas experiências na função de professor na educação escolar indígena e vivências como professor em formação no curso de Magistério Indígena Tamî'kan no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR).

¹ Professor indígena pertencente ao povo Macuxi, com formação pelo Magistério Indígena Tamî'kan.

² 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. Luzia.voltolini@uerr.edu.br

Por fim, manifesto as minhas considerações finais, onde dou destaque às conquistas obtidas na formação e as minhas expectativas futuras enquanto professor indígena.

Eu, Sujeito Indígena

Meu nome é Adenildo da Silva Alves; pertencço à etnia Macuxi; nasci em 15 de junho de 1991 na comunidade indígena Cararual, situada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, região Baixo Cotingo, município de Normandia. Sou filho de Nilton da Silva Alves e de Irlene de Almeida Paulino, ambos da etnia Macuxi. Sou o segundo filho da família e moro atualmente na comunidade indígena São Pedro, situada no extremo norte de Roraima, a aproximadamente 230 quilômetros da cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, na mesma região onde nasci.

Concluí o Ensino Médio no ano de 2009; sou solteiro e não sou falante da língua materna Macuxi. Atualmente trabalho como professor na escola Estadual Índio Hermínio Paulino, lecionando para as turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; e estou em fase de conclusão do Magistério Indígena Tamĩkan, no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFERR).

Essa formação em Magistério é muito importante para mim, porque representa a primeira etapa na minha formação profissional e, também, o sentimento de dever cumprido perante a minha família e a comunidade, que confiaram em mim. Entendo que todo o percurso transcorrido foi importante para que esse momento se consolidasse com a minha formação no Magistério.

A Minha Infância e a Escola: Momentos Vividos em Família

Reconstruir a minha história é gratificante, porque somente a partir das reflexões sobre as minhas angústias, tristezas, alegrias e emoções posso reviver a minha trajetória de vida como cidadão indígena. Vim de uma família humilde, minha mãe é analfabeta e o meu pai cursou até a 3ª série do Ensino Fundamental. Eles não tiveram oportunidade de concluir os estudos devido ao trabalho árduo na roça

e da falta de escolas próximas de onde moravam. Naquela época, era muito difícil estudar, pois não havia transporte para o deslocamento até a escola e tinham que caminhar a pé por longas distâncias.

Na infância, eu morava longe da comunidade, me sentia livre e à vontade, mas não havia crianças de outras famílias e eu brincava com meus irmãos. As brincadeiras mais frequentes eram balar, jogar bola, esconde-esconde, cabra cega, bandeirinha, carro feito de madeira, avião feito de caraná de buriti, às vezes até de barro e areia. Algumas brincadeiras envolviam pequenos animais, como as lagartixas e passarinhos, que eram balados e flechados quando estavam no terreiro ou nas paredes da nossa casa.

No decorrer do tempo, fui adquirindo o conhecimento mais amplo, mas nunca deixava de ser um menino inquieto e brincalhão. Quando íamos pescar no igarapé, eu gostava muito de pular dentro da água até sujá-la e, quando isso acontecia, o meu pai ficava zangado. Aos poucos comecei a entender o que era bom e ruim na vida; isso sempre acontece dentro da família indígena quando somos crianças.

Sobre as experiências e aprendizagens desenvolvidas a partir das relações estabelecidas entre a família e as sociedades indígenas, o Parecer 14/99 orienta que se trata da Educação Indígena, pois:

[...] educação indígena, designa o processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com as comunidades. Não há, nas sociedades indígenas, uma instituição responsável por esse processo: toda a comunidade é responsável por fazer que as crianças se tornem membros sociais plenos. Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nessas sociedades (BRASIL, 1999, p. 3).

Recordo que no ano de 1996 nós morávamos no sítio chamado Dois Irmãos, próximo à comunidade indígena Cararual, localizada no extremo norte de Roraima, a aproximadamente 245 quilômetros da capital Boa Vista, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, com uma população aproximada de 120 habitantes, todos do povo Macuxi. Essa

comunidade está localizada próxima de serras, tem florestas e igarapés, sendo que o mais próximo é o Kawaçu, que possui água azulada e raramente seca.

As casas das famílias que moravam na comunidade eram cobertas de palhas de palmeira buriti, as paredes eram de taipa e o piso era de chão batido. Todos os trabalhos que eram realizados na comunidade eram feitos em forma de mutirão, que chamamos de ajuri. O ajuri é um momento em que, além do trabalho, a comunidade se une tomando pajuaru, caxiri e outras bebidas tipicamente indígenas.

Quando havia programação de festejos, a comunidade ficava animada, todos participavam com muita alegria, tudo era muito organizado e os anciãos da comunidade administravam o evento; havia a apresentação de músicas e danças tradicionais que valorizavam a nossa cultura, como parixara, tikui, areruia, crisimosi, etc. A alimentação oferecida aos parentes³ era a damurida⁴, preparada com carne de caça e peixe. Esse momento era muito especial, pois ficávamos juntos saboreando a refeição e conversando. Quando a festa terminava, todos voltavam para as suas casas, satisfeitos e muito felizes.

Eu, mesmo criança, já percebia que a união dos moradores somava força nos trabalhos e eventos que eram realizados e, para ajudar na alimentação e recursos financeiros, as famílias costumavam criar animais de grande, médio e pequeno porte, como gado, porco e aves, que, muitas vezes, quando abatidos, eram divididos entre os moradores da comunidade.

Nesse período, já existia o projeto de gado, que foi criado pela igreja católica com o objetivo de contribuir com a melhoria da qualidade de vida das comunidades indígenas. Os animais eram muito úteis; o cavalo, por exemplo, era utilizado como meio de transporte principalmente para carregar mandioca e ir ao campo para juntar o gado e trazer até o curral.

³ Considera-se como parente outro indígena, não obrigatoriamente sujeito pertencente à mesma família ou povo indígena.

⁴ Prato tradicional da alimentação indígena. Caldo de carne ou peixe temperado com pimenta.

A maioria dos pais trabalhava como agricultor e o trabalho na roça era árduo, pois era preciso derrubar a mata virgem para preparar o terreno das suas roças e fazer o plantio no período do inverno. Os agricultores cultivavam diversos produtos como, por exemplo, a mandioca, milho, feijão, banana, pimenta e macaxeira. Recordo que esse processo de roça envolvia todos os pais, mesmo que tivessem outras atividades particulares.

Para plantar as roças era preciso brocar⁵, derrubar e queimar, para, posteriormente, realizar a coivara⁶. O tamanho da roça era marcado e dividido por meio de braças, até que se obtivessem as linhas necessárias para o plantio. Na época não se utilizava a medida em metros, como se faz atualmente e, mesmo sem ter estudado, o meu pai entendia como deveria ser o serviço na agricultura, pois ele planejava o seu trabalho sabendo a época certa de derrubar sua roça. Esse conhecimento era passado de pai para filho e usado pelos agricultores da comunidade.

Sobre os conhecimentos adquiridos nas práticas cotidianas, D'Ambrosio (2006, p. 43) afirma que é importante que sejam reconhecidos e valorizados, pois “[...] sempre existiram maneiras diferentes de explicar e de entender, de lidar e conviver com a realidade”, daí a importância de se abordar, nas escolas, a Etnomatemática como perspectiva metodológica, pois D'Ambrosio afirma que ela busca

[...] dar sentido a modos de saber e de fazer das várias culturas e reconhecer como e porque grupos de indivíduos, organizados como famílias, comunidades, profissões, tribos, nações e povos, executam suas práticas de natureza Matemática, tais como contar, medir, comparar, classificar (D'AMBROSIO, 2008, p.7).

Lembro que eu sempre acompanhava meu pai, mesmo que não soubesse nada sobre o trabalho que ia fazer; sentia prazer em estar com ele e servir de companhia. Isso é comum entre as crianças indígenas, elas gostam de acompanhar seus pais em qualquer atividade que eles fazem. É importante destacar que toda vez que eu o acompanhava nos trabalhos havia um aprendizado diferente e meus conhecimentos iam se ampliando.

5 Derrubar mato ou árvores para preparar um terreno para o plantio.

6 Técnica de preparo da terra para o plantio, normalmente usada em comunidades tradicionais.

Durante o trabalho, eu ajudava a colocar as sementes nas covas que já estavam prontas e, no processo de plantação, meu pai chamava a minha atenção, porque eu colocava mais sementes do que era necessário. O trabalho na roça começava cedo, pois, a partir das nove horas, meu pai retornava para executar outras atividades como, por exemplo, pescar. Recordo que os produtos que eram colhidos da roça eram para o nosso próprio consumo, porque meus pais não tinham outra fonte de renda para comprar produtos industrializados.

Tenho boas recordações da minha infância. Vivi em um mundo de brincadeiras e participei de atividades junto com meus pais e, à medida que fui crescendo, meus conhecimentos foram sendo aprimorados. Aprendi muito, mesmo antes de ir para a escola. Todo aprendizado adquirido junto da minha família, através da observação e da participação nas atividades familiares, foi importante para a minha formação pessoal; mas a educação escolar, mesmo sendo diferente, também é importante para nós, indígenas.

Minha Vida Como Estudante: Da Educação Indígena para a Educação Escolar Indígena

Eu venho de uma família muito humilde, mas meus pais tiveram o cuidado e interesse de matricular os seus nove filhos na escola; no entanto, somente meu irmão e eu concluímos o Ensino Médio e apenas eu dei a continuidade nos estudos, buscando a carreira profissional como professor. A Educação Escolar, para nós indígenas, está garantida na legislação brasileira desde a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988. Ela assegura que:

Art. 210 § 2º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 215 § 1º. O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

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. 242 § 1º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Da mesma forma, o processo de escolarização para os povos indígenas também está garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que no seu artigo 78 assegura que essa modalidade de educação tem como fundamento ser diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, para atender às especificidades de cada povo, que busca organizar o trabalho educativo com a participação da escola e a comunidade para que, juntos, promovam uma educação escolar de qualidade. Assim, conforme o artigo 78 da LDB, a Educação Escolar Indígena deverá:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas (BRASIL, 2015).

Embora tenhamos a garantia de frequentar todas as etapas da Educação Básica, a minha trajetória estudantil iniciou no ano de 1998, aos sete anos de idade.

A minha Trajetória Estudantil: O Ensino Fundamental

Fui matriculado diretamente na 1ª série do Ensino Fundamental, sem ter estudado na pré-escola, pois nessa época não havia na comunidade a Educação Infantil ou creche. Não recordo quantos alunos estudavam comigo na 1ª série, mas o meu irmão mais velho já frequentava a mesma escola, cursando a 3ª série do Ensino Fundamental e ele não tinha dificuldade para ler e escrever.

Estudávamos na Escola Estadual Indígena Professor Helloy Gomes, localizada na comunidade indígena Cararual, região Baixo Cotingo, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Município de Normandia. Na época, a escola ofertava somente de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, direcionada especificamente para crianças com

até 11 anos de idade.

Recordo que a escola foi construída pela própria comunidade, coberta com palhas da palmeira de buriti, fechada com adobes⁷; tinha o piso de barro batido e as turmas estudavam todas juntas na mesma sala, onde a organização das turmas é denominada multisseriada.

No primeiro dia de aula, eu tinha vergonha dos colegas e ficava sozinho nos cantos da escola, me sentindo solitário, porque algumas crianças conseguiam ler e escrever algumas palavras e eu não sabia. Outra dificuldade que meu irmão e eu enfrentamos no decorrer do ano foi a falta de transporte para nosso deslocamento até a escola, pois a nossa casa ficava a aproximadamente cinco quilômetros de distância.

Todos os dias minha mãe acordava bem cedo para preparar mingau de milho, arroz ou damurida para nos alimentar e assim termos forças de caminhar até a escola. Aos poucos, fui me acostumando mas, às vezes, ocorriam imprevistos fazendo com que chegássemos atrasados; porém, a professora era muito compreensiva e nos deixava entrar para assistir as aulas.

Tive dificuldade em aprender a ler e escrever, mas no decorrer das aulas aprendi as letras do alfabeto e também contar os números. Isso significava que aos poucos eu estava aprendendo, mas tinha dificuldades em identificá-las, principalmente em memorizar e pronunciar a vogal 'i'. Para que eu aprendesse essa vogal a professora usou desenhos que iniciavam com a vogal; no final do 1º semestre eu já sabia ler todas as letras do alfabeto, porém não conseguia escrevê-lo por completo.

A metodologia da professora era interessante, porque ela usava brincadeiras, jogos, histórias, desenhos e dinâmicas, cantando músicas que utilizavam as letras e os números; e isso facilitava a aprendizagem. Sobre essa metodologia de ensino, Fontana (1977) destaca que:

Brincar e desenhar são atividades fundamentais da criança. Ela brinca e desenha na rua, em casa, na escola. Pela brincadeira e pelo desenho, ela fala, pensa, elabora sentidos para o mundo, para as coisas, para as relações. Pela brincadeira, objetos e movimentos são transformados. As relações sociais em que a criança está imersa são elaboradas, revividas compreendidas (FONTANA, 1977, p. 118).

⁷ Tijolo produzido artesanalmente com terra crua, água e fibras naturais. Os adobes não passam pelo processo de queima.

Mesmo estando motivado para ir para a escola, o trajeto não era fácil e, em 2001, meu pai decidiu comprar uma bicicleta para facilitar a nossa ida; e, como ele não tinha dinheiro, trocou por um saco de farinha. No entanto, eu não sabia andar de bicicleta e era sempre levado pelo meu irmão mais velho; mas em vez de melhorar o nosso trajeto, ficou mais difícil adiantar o percurso até a escola, porque meu irmão também tinha dificuldade de conduzi-la, pois era aprendiz e frequentemente caíamos.

Em 2001 tivemos um novo professor e percebi que a sua metodologia era diferente da professora anterior; não havia mais brincadeira em sala de aula e recebíamos diversos tipos de castigos se fizessemos algo que o desagradasse como, por exemplo, receber palmatória ou deixar de participar da aula do dia do acontecimento.

Nessa época eu cursava a 3ª série do Ensino Fundamental, e foi quando eu comecei a ler; a partir daí me senti motivado, queria identificar o que estava escrito em tudo o que via. Eu tinha dificuldade em escrever algumas palavras devido às letras com som diferente, ou seja, palavras pronunciadas com a consoante Z, mas escritas com a consoante S.

Apesar de ter enfrentado muitos desafios, concluí a primeira etapa do Ensino Fundamental na Escola Estadual Indígena Elói Gomes com sucesso; porém, parei de estudar por dois anos. Durante o período de 2003 e 2004 eu não tinha como ir para a escola porque meu irmão, que era o meu companheiro no trajeto de casa para a escola, havia concluído o Ensino Fundamental e foi estudar na Escola Estadual Índio Macuxi, localizada na comunidade indígena Napoleão, região da Raposa, a aproximadamente 25 km de onde morávamos.

No ano de 2005 e 2006 fui matriculado na Escola Estadual Indígena Índio Hermínio Paulino, na comunidade indígena São Pedro, Região Baixo Cotingo, no município de Normandia/RR, para cursar o 2º segmento da Educação de Jovens e adultos (EJA), ou seja, as séries finais do Ensino Fundamental, 5ª a 8ª série, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atualmente 6º ao 9º ano.

Quando cheguei pela primeira vez na escola achei muito interessante, pois nessa época o sistema de ensino ficou diferente, não

existia mais aquele processo de castigo que conhecia. Outro fato inovador para mim foi o comportamento dos professores, porque cada professor tinha um método de ensino diferente. Recordo que na época nós estudávamos no malocão comunitário, no galpão e embaixo de mangueira, e era muito bom porque o espaço era livre; na hora do recreio brincávamos à vontade, do jeito que a gente pensava e gostava.

No ano seguinte, a comunidade foi beneficiada com o projeto de implantação de uma escola pelo governo do Estado de Roraima. Naquele ano a escola só funcionava de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental regular e 5^a a 8^a série do EJA. A escola Índio Hermínio Paulino foi uma das melhores escolas que estudei; nela aprendi muito com os professores, os alunos eram comportados e me sentia feliz em estudar e ter muitos amigos.

Eu me dedicava muito para aprender os conteúdos e as atividades; entendia que todas as disciplinas eram importantes, no entanto, me identificava com a disciplina de Língua Portuguesa, porque priorizava o uso da gramática e a prática da leitura e da escrita que acontecia por meio da produção de textos. Na época, os alunos eram avaliados em todos os aspectos possíveis de sua aprendizagem, e eu me empenhava para ter um bom comportamento e tirar boas notas.

Mesmo passando por várias dificuldades no período que cursei o Ensino Fundamental, eu me mostrava interessado e responsável pelos meus estudos, e concluí essa etapa no ano de 2006, depois de ter cursado a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Ensino Médio

No ano de 2007 fui matriculado pelo meu pai na Escola Estadual Indígena Índio Gabriel, para cursar o Ensino Médio regular na comunidade indígena Camará, região Baixo Cotingo, no município de Normandia/RR. O início das aulas do Ensino Médio foi muito interessante, tive problemas no domínio da língua materna Macuxi, porque não sou falante; então, sentia vergonha de falar em público. Quando era para apresentar trabalhos em grupos, gaguejava muito devido ao medo de falar de modo inadequado.

Nessa época os estudantes enfrentavam diversas dificuldades e

necessidades. Durante os três anos de estudos cursando o Ensino Médio fiquei distante da minha família e para mim foi muito difícil. Havia falta de transporte e merenda na escola; por não haver esse tipo de apoio aos estudantes eu sentia muita dificuldade, pois morava distante da escola.

Durante o 2º ano do Ensino Médio consegui aproveitar o curso profissionalizante de informática promovido pela Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR). No 3º ano, em 2009, exerci atividades como estagiário, na função de secretário na mesma escola que estudava. Esse estágio me motivou a ser professor, porque eu tive a oportunidade de vivenciar a rotina de uma escola, e isso se tornou um sonho para mim.

Concluí o Ensino Médio em 2009, com 18 anos de idade, após muita dedicação e esforço, pois muitas vezes passei fome, fiquei doente e chorei sozinho, sofrendo solidão distante da minha família, mas consegui conquistar essa vitória e sucesso como estudante.

Conhecendo os Movimentos dos Povos Indígenas

Nasci no ano de 1991 e não acompanhei o início do processo das lutas dos povos indígenas; e foi a partir de 1998, com sete anos de idade, que comecei a ouvir e entender um pouco sobre a luta e o movimento dos povos indígenas. Naquele tempo já havia o movimento e a lutas dos povos, mas não existia a organização das lideranças por região, conforme existe atualmente, e eu acompanhava os movimentos sem muito envolvimento.

Então, para escrever sobre o contexto histórico da região e das lutas dos movimentos indígenas da Região do Baixo Cotingo e da Terra Indígena Raposa Serra do Sol recorro, principalmente, aos pesquisadores e às lideranças indígenas, que são fontes onde as informações se constituem de momentos vividos.

De acordo com Vieira (2014), 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 assuntos passam a ser assumidos por si mesmos e não apenas pelos órgãos governamentais ou por outros intermediários não indígenas como sempre ocorreu.

Entendidos por nós, indígenas, como ações organizadas para resoluções de problemas, os movimentos indígenas surgiram, principalmente, para deliberar sobre os conflitos entre indígenas e não indígenas. O principal conflito que tenho conhecimento foi a ocupação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada ao norte do Estado de Roraima. Com a ampliação das áreas de fazendas, surgiram muitos problemas como, por exemplo, a exploração da mão de obra indígena, a presença do alcoolismo nas comunidades e a invasão dos fazendeiros nas roças dos parentes.

Os registros contidos nos relatórios das assembleias, realizadas na região Baixo Cotingo e as informações obtidas por meio dos relatos de tuxauas, dão conta de que as comunidades se reuniam para tratar dos problemas que as atingiam, mas somente a partir de 1970 as assembleias gerais, regionais e comunitárias organizaram o movimento indígena reivindicatório e de luta.

Nessa época, a ocupação das fazendas era intensa e já não era possível aos indígenas caçar, pescar e, até mesmo, transitar na terra que há muito tempo já era habitada por nós. Havia, também, a atividade garimpeira na região, realizada por invasores de forma descontrolada, e as comunidades sofriam as consequências danosas de tais atividades.

Nesse período havia poucas terras demarcadas e pouco se fazia para proibir as atividades garimpeiras dentro delas. Então, na primeira assembleia geral das lideranças, realizada no ano de 1970, foi discutida a ocupação das terras indígenas por fazendeiros e garimpeiros, e ficou definido pelas lideranças que o movimento indígena teria como bandeira de luta a demarcação e homologação das terras indígenas; a educação escolar indígena; a saúde e os projetos que objetivavam a sustentabilidade das comunidades.

É importante recordar que conforme os relatórios das assembleias realizadas nesse período, a demarcação era um entrave ao interesse dos políticos locais, garimpeiros e fazendeiros, visto que ela não somente delimitaria uma área aos indígenas como, também,

tornaria a atividade garimpeira ilegal, iniciando um impasse que culminaria em um período de violência, principalmente nas décadas de 1980 a 1990.

Segundo Castilho (2012), o aumento de fazendeiros e garimpeiros na região da Raposa Serra do Sol entre as décadas de 1980 a 2000 restringiu a livre circulação dos índios em suas terras, limitou a construção de suas casas e roças, e os forçou a viver restritos nas suas comunidades ou migrarem para capital, Boa Vista, aumentando ainda mais os conflitos entre indígenas e não indígenas. O autor destaca que os primeiros estudos para a demarcação da área foram concluídos em 1993, identificando a ocupação pelos índios das etnias Macuxi, Ingarikó, Wapichana e Taurepang (CASTILHO, 2012).

No dia 15 de abril de 2005, após uma luta política que durou, pelo menos, 30 anos, a região da Raposa Serra do Sol foi homologada. No entanto, a homologação não foi aceita pelos políticos e empresários de Roraima, que tentaram revertê-la, ajuizando ação para que fosse julgada novamente a sua legitimidade. Porém, o Supremo Tribunal Federal (STF) confirmou a decisão favorável à demarcação da área, beneficiando os povos indígenas, determinando a retirada dos fazendeiros da região.

Esses fatos foram vividos por nós, indígenas moradores da região; mas também há muitos registros de pesquisadores e, conforme relatado por Castilho (2012), em Roraima houve muitos enfrentamentos organizados, principalmente pelo agrônomo Paulo César Quartieiro, que perdeu a batalha contra a demarcação da reserva Raposa Serra do Sol. Segundo o autor:

Em Roraima a situação esteve ainda pior. O campo de batalha foi organizado pelo agrônomo Paulo Cesar Quartieiro. Ele perdeu a batalha contra a demarcação da reserva indígena Raposa Serra do Sol. De preso e foragido da Polícia Federal ele se tornou deputado federal, foi eleito em 2010, pelo DEM, com 19.145 votos (8,6 % do total em Roraima). [...] ele era apontado pela Polícia Federal por crimes como sequestro de missionários, fechamento de estradas, invasão da FUNAI e destruição de casas de índios (CASTILHO, 2012, p. 224-225).

Com o processo de demarcação favorável, os moradores não indígenas foram retirados da área, que foi entregue às lideranças indígenas, a quem cabe a coordenação da preservação e exploração da área. As lideranças, por sua vez, desempenharam um importante papel

no planejamento e execução de estratégias que garantam, além da ocupação e preservação do espaço, o desenvolvimento sustentável e a melhoria na qualidade de vida dos moradores locais.

Segundo Vieira (2014), os primeiros projetos elaborados pelos missionários e lideranças indígenas foram os projetos da cantina e projeto de gado, organizado como o objetivo de romper com o ciclo de dependências dos indígenas com os fazendeiros.

Entendo que conhecer a forma de organização e de subsistência dos povos me faz compreender o contexto social e a história do meu povo. Essa compreensão estimula a discussão da necessidade de preservarmos a nossa terra, e assim contribuiremos com a sobrevivência não só dos indígenas, mas também do ecossistema da área.

Histórico da Região do Baixo Cotingo

A região Baixo Cotingo, onde eu moro, está localizada ao norte do Estado de Roraima, a aproximadamente 100 km da capital Boa Vista; porém, a minha comunidade fica bem mais distante. Nessa região estão presentes as etnias, Macuxi, Taurepang, Wapixana, Saporá. Atualmente, a região é composta por 45 comunidades, sendo que 38 delas são associadas à Organização do Conselho Indígena de Roraima (CIR), e sete comunidades à organização da Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima (SODIURR), e trabalha com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) estadual e regional, Organização das Mulheres Indígenas (OMIR) estadual e regional, Organização da Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima (SODIURR), Conselho Indígena de Roraima (CIR) estadual e regional, o Núcleo da Juventude da Região Baixo Cotingo, Conselho Distrital de Saúde indígena (CONDISI) DSEI/RR e Conselho Local de Saúde Indígena (CONLOSI).

A criação da região teve início por volta de 1916, quando as comunidades se organizavam de forma hereditária, seguindo orientações dos mais experientes como, por exemplo, o pajé e o rezador. Nessa mesma época, chegou na região a comitiva do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, que teve como objetivo fazer os

marcos fronteiros da terra indígena Raposa Serra do Sol. Na região, o Marechal Rondon realizou reunião com lideranças indígenas e organizou uma comissão para a expedição dos limites e marcos dessa Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

No decorrer das décadas, as lideranças foram resolvendo as demandas das comunidades, e, na década de 1970, todas as comunidades e povos existentes, tanto da região do lavrado como das serras, discutiam conjuntamente as lutas e articulações pela conquista do território indígena.

Conforme os registros dos líderes indígenas e conselheiros que trabalharam na época do conflito, na década de 1980 foi decidido, em uma reunião de líderes realizada na comunidade Maturuca, que todos trabalhariam em defesa da região, pois a grande extensão territorial dificultava o percurso realizado a pé. Isso facilitou o trabalho político administrativo e político geográfico dessas lideranças.

Havendo essa decisão, em outubro de 1986 foi criada a região Baixo Cotingo, que se desmembrou da região das Serras. A partir desse acordo, a região do lavrado passou a ser chamada de região Baixo Cotingo, pelo fato de estar situada às margens do rio Cotingo, na parte de baixo; e a região de cima permaneceu como região das Serras, por estar situada entre as serras, na parte norte do Estado de Roraima.

No Baixo Cotingo existem nove comunidades de área de voo, cujo acesso se faz somente com aeronave, e quatro comunidades que são atendidas por transporte fluvial. No período chuvoso, a região tem dificuldade no acesso e trânsito de veículos, pois se torna intratável devido às inundações. A região possuía vários povos indígenas que falavam línguas diferentes, tais como Macuxi, Wapixana, Taurepang, Sapara, entre outras. Todos esses povos falavam a sua língua materna, porém, a invasão dos colonizadores e fazendeiros provocou o enfraquecimento de vários costumes e tradições, inclusive o uso da língua indígena na comunicação, principalmente pelas crianças e jovens.

A Educação da Região do Baixo Cotingo

Embora a educação escolar indígena tenha que enfrentar vários desafios e barreiras com relação à discriminação e preconceitos, o que fortalece a luta contra estes desafios é a tomada de consciência, por parte dos professores indígenas, de que a educação é um compromisso de todos [...] (SILVA, 1998, 44).

A primeira escola da região foi criada em 1920, com o nome de Escola Isolada Índio Galé, na comunidade Perdiz; e com o crescimento do movimento indígena liderado pelos tuxauas e professores, houve uma distribuição administrativa no sentido de organizar a demanda educacional e territorial.

Em 1990, a partir de decisão em assembleia de professores a nível estadual, foi criada a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). Porém, muito antes da criação da OPIRR, os povos indígenas já buscavam mudanças na Educação Escolar. Conforme o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

Dentro de um panorama de luta por direitos humanos e sociais é que essa "escola indígena", ou "escola para os índios", começou a ser pensada. A partir dos anos 80, sucederam-se projetos alternativos de educação escolar indígena, movimentados por ideias tornadas parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área (BRASIL, 1998, p. 2, grifo do autor).

Em 1985, o Ministério da Educação abriu um debate nacional denominado "O Dia D", buscando discutir o tema: "Que escolas temos, que escola queremos". Em Roraima, a Secretaria de Educação aderiu às discussões do dia "D", principalmente em relação à educação escolar nas comunidades indígenas. Nas discussões,

[...] tuxauas e professores criticaram as práticas pedagógicas integracionistas e o papel impositor das escolas e, além disso, apresentaram propostas de mudanças: a) a implementação de cursos de formação e a contratação de professores indígenas e; b) o direito dos alunos aprenderem a falar suas línguas. Como resposta a tais reivindicações, a SECD-RR instituiu um espaço administrativo com representação indígena, o Núcleo de Educação Indígena (NEI), no ano de 1986, que foi criado com o objetivo de organizar, acompanhar e coordenar as atividades educativas desenvolvidas nas escolas indígenas (UFRR, 2002, p. 9).

Após a criação da OPIRR/Estadual e Regional, foram criados os Centros Regionais de Educação Indígenas (CREIs) para facilitar a parte

administrativa e pedagógica das escolas. Na região Baixo Cotingo foi criado o Centro Regional Indígena Amooko Januário (CREIAJ), com o Decreto nº 8.622-E, de 23 de abril de 2009.

De acordo com informações orais coletadas no Centro Regional de Educação Indígena Amooko Januário (CREIAJ), na região existem 51 escolas, sendo 30 da rede estadual de ensino e 21 da rede municipal, atendendo às etapas do Ensino Infantil pelo município de Normandia.

Os professores indígenas buscam formação de acordo com as suas necessidades e interesses. São vários cursos ofertados nas instituições de ensino no Estado e que são frequentados por indígenas que são ou pretendem ser professores, como, por exemplo, o Magistério Indígena Tamîkan.

A Minha Experiência como Professor Indígena Iniciante

Após concluir o Ensino Médio na E.E.I Índio Gabriel, no ano de 2009, eu tive a oportunidade de iniciar a minha trajetória profissional no ano de 2010, aos 19 anos de idade. Recordo que antes de começar a trabalhar como professor em sala de aula já tinha experiência, pois quando estava concluindo o Ensino Médio participei de um projeto do Governo Estadual em que os estudantes do 3º ano poderiam ser admitidos em um estágio remunerado na escola. Participei do processo e passei a trabalhar na escola como secretário, sendo que o trabalho foi muito importante para mim, porque obtive muita experiência.

Meu primeiro trabalho como professor foi na E.E.I. Índio Hermínio Paulino, lecionando as disciplinas de Ciências e Matemática para as turmas de 6º ao 9º ano como professor colaborador. Esse trabalho foi fundamental para que eu decidisse continuar nessa profissão; porém, no ano de 2011, com 20 anos de idade, deixei de trabalhar como professor e fui servir ao Exército, sendo incorporado no quartel – 7º Batalhão de Infantaria de Selva (7BIS). Fui designando para servir à Companhia especial de Fronteira (CEF) e, posteriormente, para o segundo Pelotão Especial de Fronteira (PEF).

Passei aproximadamente um ano e seis meses com categoria A

de soldado sem cometer qualquer infração no quartel. Como militar, durante todo período no quartel, adquiri mais experiência e conhecimento sobre a vida e a sociedade.

Em 2012, no mês de abril, eu me desliguei do serviço militar e retornei para a minha comunidade, junto da minha família, ficando na casa dos meus pais até o final do ano. No início do ano de 2013, eu tive o apoio da comunidade e demais lideranças para concorrer à vaga de professor no Processo Seletivo Indígena (PSI) para trabalhar na E.E.I. Índio Ermínio Paulino. Fui classificado e assumi as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, lecionando as disciplinas de Ciências e Educação Física.

Recordo que no meu primeiro dia como professor fiquei surpreso com a quantidade de alunos em uma das turmas: eram vinte e três. Normalmente, as turmas tinham menor quantidade de estudantes. Mesmo tendo certa experiência como professor, eu tinha receio de não dar conta da rotina de trabalho, mas eu me empenhava para que tudo transcorresse da melhor forma. Os conflitos entre os estudantes eram resolvidos com diálogo e reflexão sobre os acontecimentos que levavam a tais situações.

Quando comecei a trabalhar como professor, no ano de 2010, eu não sabia o que era planejamento nem como elaborar um planejamento. Muitas vezes eu me perguntava: como será que o planejamento é feito? Então, sempre pegava o planejamento dos colegas e ficava lendo o plano de aula e achando muito bem elaborado. Reconheço que, inicialmente, minha dificuldade principal foi construir o plano de aula; depois de construído eu não tinha dificuldade em executar as atividades nele previstas.

No ano de 2014 não houve seletivo para os professores indígenas, mas sim a recondução para todos. Nesse período, em 2014, eu continuei com os mesmos anos e as mesmas disciplinas na mesma escola. A minha relação com os meus alunos sempre foi muito saudável, cheia de novas descobertas e de aprendizado mútuo.

No final do ano letivo de 2014, resolvi prestar o vestibular para o ingresso na formação superior em Pedagogia, quando também fui apoiado pela comunidade, escola e demais lideranças locais. Eu fui

classificado para cursar Pedagogia, porém não fui classificado no processo seletivo para professor em 2015; então, não tinha recursos financeiros para pagar o curso e não dei a continuidade.

Em 2016 houve outro processo seletivo indígena para seleção de professores indígenas, e com apoio da comunidade e escola decidi concorrer à vaga e consegui ser classificado para atuar como professor no mesmo estabelecimento de ensino, mas com turmas diferentes. Nesse ano assumi a turma multisseriada de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, e foi uma nova experiência para minha vida profissional e um novo desafio para mim.

Como eu já havia realizado um bom trabalho na escola e comunidade, foi gratificante trabalhar com as crianças dos anos iniciais e, por ser multidisciplinar, era uma turma extremamente heterogênea.

As crianças exigiam muito de mim; devido à faixa etária, elas eram mais dependentes, principalmente na hora do recreio e das atividades extraclasse. É importante ressaltar que eu também aprendi muito com elas; as brincadeiras eram realizadas com maior frequência no pátio da escola. Sobre o uso de procedimentos lúdicos na educação escolar, Viana (2013) destaca que:

É inegável que a brincadeira infantil provoca o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e motor da criança e é condição imprescindível para se entender como o infante conhece, aprende e compreende o mundo. O brincar, como nos ensinam Wallon, Piaget e Vigotsky, favorece a compreensão da subjetividade cotidiana, promove encontros entre a criança e o social, entre a criança e a cultura, oportuniza novas conexões entre os saberes (VIANA, 2013, p. 03).

As turmas resolviam muito bem as atividades pedagógicas. Embora as crianças tragam problemas pessoais e familiares para a escola e isso reflita no seu desempenho escolar, nós, educadores, temos a responsabilidade de orientá-los quanto à formação do caráter desses alunos, que muitas vezes têm pais ausentes, conforme destaca Freire (1996):

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. [...] O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 1996, p. 18-19, grifo do autor).

Atualmente, sou professor na Escola Estadual Índio Hermínio Paulino, localizada na comunidade Indígena São Pedro, onde resido desde o ano de 2001, juntamente com a minha família. Por ter morado em lugares diferentes, aprendi que as comunidades foram organizadas a partir dos interesses da sociedade indígena. Esses interesses são decorrentes de diversos fatores, os quais são manifestados nos movimentos organizados pelos povos indígenas.

A Minha Formação no Magistério Indígena Tami'kan

O Tami'kan, que na língua indígena Macuxi significa sete estrelas, 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).

No decorrer do ano de 2016 a 2017 já vinha sendo discutido pelas lideranças indígenas de diversas regiões a formação para professor indígena de 1º ao 5º ano no Magistério Indígena Tami'kan, e eu tinha interesse em dar continuidade nos meus estudos. Quando eu fiquei sabendo que as inscrições para participar desse curso estavam sendo realizadas, busquei cumprir todos os critérios para ingressar.

manifestei o desejo de cursá-lo, pois eu já trabalhava como professor em sala de aula e sentia a necessidade de aperfeiçoar os meus conhecimentos.

Busquei apoio das lideranças, e no mês de novembro de 2016, o tuxaua, juntamente com seu auxiliar e o capataz, convocou toda a comunidade local para uma reunião comunitária com o objetivo de debater sobre a indicação do candidato que iria cursar o Magistério Indígena Tami'kan. Fui apoiado e, ao término da reunião, eu já tinha em mãos o documento feito pelo tuxaua local para concorrer a uma vaga no Magistério e fui aprovado.

Assim, no ano de 2017 tive a oportunidade de iniciar os meus

estudos no curso de formação oferecido pelo CEFORR. Eu tinha certeza, desde o início, de que os conhecimentos adquiridos nessa formação iriam contribuir para a melhoria da minha carreira profissional, principalmente no trabalho em sala de aula com os alunos, tanto da Educação Infantil como dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recordo que antes mesmo de começarmos as aulas didáticas em sala fomos bem acolhidos pela equipe pedagógica do CEFORR e pelos professores orientadores que iriam trabalhar com as turmas durante a nossa formação, pois a primeira semana foi dedicada a palestras no auditório da Escola Estadual Barão de Parima.

Então, foi a partir desse momento que comecei a observar que no decorrer do período das aulas iríamos ter diferentes tipos de experiências, porque o grupo era constituído por estudantes de diferentes etnias, como Macuxi, Wapixana, Ingaricó, Yek'uana, Patamona, Wai Wai, que iriam estudar e conviver durante o período de estudos.

Entre os vários conhecimentos adquiridos, acredito que o curso foi importante e de muita aprendizagem, principalmente porque tivemos a oportunidade de trocar experiências próprias de cada cultura; e esse fato mostra que é preciso considerar e respeitar os saberes específicos de cada povo. Sobre os conhecimentos tradicionais, Ferreira (1994) menciona que:

[...] as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem sua identidade própria, específica, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, histórias, organização social (FERREIRA,1994, p. 89).

Portanto, as trocas de saberes oportunizaram novas aprendizagens para os estudantes e, certamente, contribuíram para a melhoria no desenvolvimento das suas atividades pedagógicas.

Todavia, Luciano (2006) destaca que os povos indígenas têm a necessidade de adquirir “[...] os conhecimentos da escola moderna”, pois

[...] a escola é hoje uma espécie de necessidade pós-contato. [...] A escola é, assim, neste contexto, um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado (LUCIANO, 2006, p. 147-148).

Diante do que está posto pelo autor, entendo que ele tem razão em afirmar que temos a necessidade de adquirir outros conhecimentos. Por isso, considero que todas as disciplinas cursadas foram importantes e contribuíram para a minha formação. Entre as disciplinas que tiveram maior significado para mim destaque, na primeira etapa, a disciplina de Antropologia, na qual estudamos a diversidade cultural e social, e o progresso contínuo da humanidade, referente às línguas, artes e manifestações verbais, ecologismo dos pobres, língua e cultura.

Além disso, na mesma etapa, outras disciplinas, contribuíram para o ensino e aprendizagem e marcaram a minha vida enquanto profissional da educação. Entre elas, cito a Iniciação à Metodologia da Pesquisa, a Etnopesquisa e Psicologia Educacional. Considero que o estudo das teorias foi importante para compreender a educação escolar, e destaque o socioconstrutivismo de Vygotsky, pois ele ressalta que para compreender o pensamento humano é necessário conhecer e compreender a base afetiva do sujeito e as suas interações sociais.

Na segunda etapa, a disciplina que exigiu maior empenho e que ampliou os meus conhecimentos foi a que tratou sobre Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil, pois teve como objetivo principal proporcionar o conhecimento referente ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores adequados sobre a educação infantil, por meio de atividades que favoreçam a interação entre o professor e o aluno. Da mesma forma, aprender sobre os Fundamentos da Educação Escolar Indígena foi muito importante, porque me fez compreender sobre a gestão e a política pedagógica nas escolas indígenas, além da estrutura e funcionamento dessa modalidade de educação.

Na terceira etapa do curso do Magistério Indígena, a disciplina que mais me chamou a atenção foi Fundamentos Metodológicos da

Alfabetização. Ela me proporcionou novas aprendizagens, pois deu ênfase à importância do perfil do professor, sabendo observar em sala de aula atentamente o desenvolvimento dos seus alunos na interação com os outros.

Na quarta e última etapa do curso do Magistério Indígena Tami'kan, a disciplina Educação Especial me orientou como agir com os alunos com deficiência; uma novidade para mim. Após os estudos realizados, compreendi o quanto essa disciplina foi significativa para minha formação, pois certamente irá contribuir para que eu possa lidar com os alunos com segurança. Sou muito grato por estudar essa disciplina nessa etapa do magistério.

Analisando todas as etapas do curso, posso afirmar que todas as disciplinas tiveram sua contribuição para a melhoria da minha prática pedagógica enquanto professor indígena, pois aprendi a preparar as minhas aulas de maneira que os alunos possam, de fato, compreender o que está sendo ensinado.

Assim, concordo com D'Ambrosio (2005), ao considerar que, em princípio, todo sujeito traz consigo as suas raízes culturais, que são os conhecimentos adquiridos no convívio com seu povo, com a família, amigos, comunidade, etc. Na educação escolar, esses conhecimentos podem ser aprimorados, transformados ou substituídos; entretanto, “[...] reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes” (D'AMBROSIO, 2005, p. 42).

Considero, portanto, que apesar de umas disciplinas terem sido mais significativas que as outras, todas foram muito importantes nesse processo de formação e, mesmo que a adaptação ao curso tenha sido difícil inicialmente, tanto por estar em um ambiente diferente da minha comunidade como pela convivência com outros alunos pertencentes a outros povos indígenas, estou muito feliz por tudo que aprendi, não só nas disciplinas, mas também nas relações interpessoais mantidas.

Considerações Finais

Ao concluir o curso de Magistério Indígena Tami'kan posso afirmar que me considero um professor indígena vitorioso. Nesse processo de formação aprendi que o educador deve ser dedicado e buscar constantemente o aprimoramento da sua prática pedagógica. Tenho certeza de que as lutas travadas, a ansiedade, o cansaço e o desânimo vividos nessa trajetória não foram em vão.

Quando comecei a frequentar o curso, pensava que o dia da minha formatura não chegaria. Eu não tinha condições financeiras de me manter na cidade e a minha família também passava por essa dificuldade, mas o apoio dos colegas não me deixou desistir de buscar melhoria, tanto na vida pessoal como profissional, pois entendo que o conhecimento adquirido contribui para a mudança da qualidade de vida das pessoas em todos os aspectos.

As vivências no curso foram muito importantes para mim, não só pelos conhecimentos adquiridos nas disciplinas, mas também porque consegui superar algumas dificuldades, juntamente com os colegas em sala de aula, como a timidez no momento de apresentação dos seminários, a compreensão e discussão dos textos explorados.

A cada etapa vencida eu tinha a certeza de que as questões culturais e tradicionais dos povos indígenas devem ser valorizadas e fortalecidas, pois durante o curso vivenciamos que diferenças e especificidades não foram desprezadas e sim renovadas e fortalecidas, com respeito à cultura, costumes e crença de cada povo, havendo várias trocas de conhecimentos através do diálogo.

Isso, certamente, contribuiu para a aprendizagem dos acadêmicos, como também, para que eles possam desenvolver um ensino mais reflexivo, juntamente com seus alunos dentro da sala de aula nas escolas que lecionam. Particularmente, comecei a ter um olhar mais reflexivo diante da minha atuação pedagógica, além de compreender que o professor deve ser companheiro dos seus alunos, estar disposto a ouvi-los, entendê-los e buscar amenizar suas angústias, procurando, juntos, a solução para as dificuldades encontradas no decorrer de todo o processo educativo.

Hoje reconheço a necessidade da construção de uma educação escolar indígena que desenvolva as competências necessárias para formar cidadãos críticos, reflexivos e conhecedores dos seus direitos e deveres, sendo perseverantes e com coragem para lutar por seus objetivos.

Por fim, considero que ao concluir esse curso com sucesso consigo provar que somos capazes de vencer os obstáculos que muitas vezes se apresentam diante de nós para tentar nos fazer parar na caminhada da vida, tanto pessoal como profissional. Encarei essa batalha porque era algo que sempre sonhei na minha vida de professor indígena. Considero que foi muito gratificante ter participado desse curso, porque agora sou um profissional com formação para atuar com segurança na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao retornar para a minha comunidade com formação em Magistério sinto que meu sonho foi realizado e sei que a minha família, que sempre acreditou e confiou em mim, está muito orgulhosa por essa conquista. Mas, é importante ressaltar que, embora eu tenha concluído o Magistério, tenho consciência de que preciso prosseguir em busca de novos conhecimentos para que a minha atuação na profissão que escolhi seja aprimorada. Então, sei que devo buscar novas oportunidades de formação, porque sou capaz de vencer os obstáculos que possam surgir no meu caminho.

Referências

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados. Edições Câmara, 2015.

_____. Parecer nº 14/99. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Aprovado em: 14.09.99. Relatores: Kuno Paulo Rhoden, S.J. (Pe.). 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2009.

_____. Constituição. Brasília: Senado Federal, 1988.

CASTILHO, Alceu Luis. Partido da terra: como os políticos conquistaram o território brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.

Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8552000318>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

D'AMBROSIO, Ubiratan. 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/article/viewFile/74/66>>. Acesso em 10. jan. 2018.

_____. Etnomatemática e educação. In: KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda; OLIVEIRA, Cláudio José de (Orgs.). *Etnomatemática, currículo e formação de professores*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

_____. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERREIRA, Eduardo Sebastiani. A importância do conhecimento etnomatemático indígena na escola dos não-índios. *Em aberto*, Brasília, n. 62, ano 14, p. 89-95, abr./jun. 1994. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/935/841>>. Acesso em: 21 ago. 2018.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ISA. Instituto Socioambiental. Amanhã tem XI sexta cultural do Projeto Tamî'kan. Fonte ASCON-SECD-RR. 05 nov. 2010. Disponível em: Acesso em: 22 abr. 2018.

KRENAK, Ailton. In: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 15 dez, 2018.

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 11 nov. 2018.

SILVA, Enilton André. In: Ministério da Educação e do Desporto,

Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 15 dez, 2018.

VIANA, Flávia Roldan. Vamos brincar? As contribuições teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon para o uso de jogos no ensino de matemática. Anais do XI Encontro Nacional de Educação Matemática – ISSN 2178-034X. Curitiba, 2013.

UFRR. Universidade Federal de Roraima. Conselho de ensino, pesquisa e extensão. Ministério da Educação. Resolução nº 017/02-CEPE. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural. Disponível em: <https://ufr.br/conselhos/downloads/category/113-resolucoes-2002?download=3749:resoluco-017-2002-proj-pedag-lic-intercultural>. Acesso em 15 dez, 2018.

Magistério Indígena: A construção Identitária do Docente no Curso de Formação Inicial

Maristela Araújo Costa¹
Zoraide dos Anjos Gonçalves da Silva²

Introdução

A formação inicial de professores indígenas é um direito conquistado na constituição de 1988, homologada em vários documentos normatizadores, tornando-se uma política pública estabelecida pelo Governo Federal por meio do Ministério da Educação e dos Sistemas Estaduais de ensino. É nesse sentido que o Sistema Estadual de Ensino do Estado de Roraima – Secretaria de Estado de Educação-SEED normatizou o curso de formação inicial Magistério Indígena para atender essa população que, por décadas, ficou desassistida.

O curso Magistério Indígena é realizado no Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima (CEFRR). Esses cursos têm como público-alvo professores que atuam na rede estadual de ensino das etnias Macuxi, Wapichana, WaiWai, Ingarikó e Patamona.

Este artigo é uma análise das narrativas memoriais que são apresentadas como trabalhos de conclusão do curso Magistério Indígena, tendo como recorte temporal o ano de 2018. Objetiva dar visibilidade às questões identitárias de três professores cursistas do magistério indígena das etnias Wapichana, WaiWai e Ingarikó. Vale ressaltar que esses memoriais apresentam três aspectos: Trajetória de vida, as lutas e conquistas e a formação como docente. Um dos questionamentos aqui tratado é: qual a influência do curso magistério

¹ Pedagoga, mestranda do curso de Pós-Graduação do PPGL-UFRR.

² Dr^a em Linguística pela Vrije Universiteit Amsterdam (VU), Países Baixos (2011). É mestre em Linguística pela Universidade de Brasília (2005) e licenciada em Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela mesma universidade (2000).

na construção da identidade do professor cursista?

Este artigo fundamenta-se nos seguintes teóricos considerados como primários quando falamos na questão aqui tratada: a identidade: (HALL, 2006), (SILVA, 2007) (CAVALCANTI e CESAR, 2007) dentre outros que são citados no percurso da pesquisa.

Para melhor entendimento do leitor, organizamos a pesquisa em três momentos: a constituição da identidade ao longo do período de escolarização; as lutas, conquistas e desafios; e a identidade docente e os desafios da profissão.

Construção da Identidade

Falar do processo de identidade nos primeiros anos de escolarização é falar da identidade biológica de um sujeito que está em construção conforme o contexto social no qual está inserido.

Segundo Hall (2006), nessa sociedade atual, a qual ele se refere como “sociedade tardia”, a identidade do sujeito sofre várias alterações, sendo fragmentada, pois o sujeito está exercendo vários papéis. Assim, a identidade deixa de ser integral, biológica e passa a ser mutável.

Tratando dessa mutação da identidade, Hall afirma que:

[...] Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também nas nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados (HALL, 2006, p.9).

Vale destacar que o processo de mudança da identidade acontece pela questão estrutural da sociedade, pela transformação e evolução, conduzindo esse indivíduo a uma crise de identidade, pois a sociedade dispõe de vários segmentos que ele pode estar seguindo.

Nesse sentido, é possível afirmar que a identidade é de caráter mutável, pois o indivíduo traz consigo várias identidades, como a identidade de gênero, profissional, sexo e raça.

Os dados aqui analisados referem-se a processos de

constituição de identidades biológicas, culturais e profissionais. E, nesse sentido, busca construir uma concepção de docência, escola e aprendizagem, ancorada em uma prática social discursiva.

Então, destaco nesse primeiro momento o memorial do cursista da Etnia Wapichana, do sexo masculino, que relata sobre seu processo de escolarização, que foi iniciado na escola da própria comunidade; porém, não foi com professores indígenas; e muitos foram alfabetizados com professores que ainda não tinham a formação inicial docente.

O primeiro momento da sua narrativa parte da apresentação pessoal, da identidade biológica, de onde veio e de qual família e etnia pertence. Segundo Silva (2000), a identidade é simplesmente a negação daquilo que é diferente e não do que o sujeito não representa; é a afirmação do sujeito no contexto social em que vive “a identidade é simplesmente o que se é”. Nesse caso, o aluno se autoafirma como indígena pertencente à etnia Wapichana, nascido na comunidade Indígena Murupá, Terra indígena Jacamim, Região Serra da Lua, Município de Bonfim – RR.

Um dos pontos relevantes relatado no memorial no percurso da vida de estudante foi a discriminação sofrida na escola por não conseguir compreender o conteúdo trabalhado nas aulas e não entender o que a professora, explicava, conforme o relato:

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. Mesmo com todo esforço, eu não me acostumei com o professor e meus colegas de classe. Desisti da escola naquele ano”. (Relato do cursista da etnia Wapichana)

Esse processo de socialização, às vezes, se torna excludente, pois o sujeito que é o receptor não consegue compreender signos e significados da língua, e fazer, a partir disso, a interpretação dentro de um determinado contexto. Nesse sentido, o professor não consegue dialogar com o sujeito, de tal forma que ele possa compreender os significados do que está sendo trabalhado. É possível observar a exclusão desse sujeito dentro do contexto da escola. Para Silva (2000), essa relação se dá de uma forma que:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer "o que somos" significa também dizer "o que não somos". A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído (SILVA, 2000, p.73).

Outro relato bastante contundente narrado pelo aluno é o fato de a professora não ser indígena e não falar a Língua Materna indígena. Isso dificultou ainda mais a convivência de ambos no contexto escolar. O relato dessa narrativa ocorre em um recorte temporal do ano de 1998. Vale ressaltar que, nessa época, no Estado de Roraima era permitido que esses professores não indígenas fizessem parte do quadro de docência da Secretaria de Estado da Educação.

Conforme a narrativa do autor:

Comecei a frequentar a escola com oito anos de idade, no ano de 1998 [...]. Neste mesmo ano eu estava cursando a 1ª série, com a professora que não era indígena e nem falante da nossa língua[...]. (RELATO DO CURSISTA DA ETNIA WAPICHANA).

Seguindo esse relato sobre a vida de estudante, é possível perceber que ele apresenta várias dualidades e desafios encontrados ao longo desse percurso, como a saída da sua comunidade para estudar na cidade, quando foi estudar o ensino fundamental e médio, a compreensão da língua e cultura dos não indígenas, a organização da escola e as metodologias apresentadas pelos professores. Mas o que mais foi sentido por ele foi a (in) compreensão da língua.

Em relação à língua, o narrador apresenta uma identidade de falante, já ultrapassando as fronteiras da língua, não se isolando em uma língua estática biológica, mas em uma língua em mutação.

Ao se tratar de linguagem e identidade, muitos estudos foram realizados para que a teoria se tornasse ciência e os fatos deixassem de ser empíricos e fossem apresentados como ciência natural. A Linguística deve estar presente em todo contexto, seja ele geográfico, político e/ou cultural, conforme afirma Rajagopalan:

[...] “Uma nação, uma língua, uma cultura”. Previsivelmente eles estão se mostrando cada vez mais incapazes de corresponder à realidade vivida neste novo milênio, realidade marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e comportamento

cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos (RAJAGOPALAN, 2003. p. 25).

É contando sobre seu comportamento no dia a dia que o narrador apresenta ao longo de seu texto a sua forma de convivência na comunidade, o trabalho na roça, a ajuda aos pais e o trabalho na comunidade, seguindo sua cultura.

Ao concluir o ensino fundamental, o aluno precisou sair da comunidade e foi estudar em uma escola técnica agrícola, no município de Pacaraima no Surumu. O objetivo dessa escola, segundo relato do autor, era prepará-los para atuarem em suas comunidades. Ressalta ainda que na escola só estudavam alunos indígenas:

[...] nessa época, fui participar da reunião comunitária, e o Tuxaua Terêncio Salomão Manduca informou que o Centro Indígena de Formação e Cultura, Raposa Serra do Sol (CIFCRSS) estava com as matrículas abertas para a comunidade, e que as regiões indicassem os seus alunos. Depois dessa reunião, decidi ir estudar neste centro, conhecer as possibilidades e entender o seu funcionamento interno e externo. Essa ideia tive que apresentar na Assembleia Regional³ da Região Serra da Lua, na comunidade indígena Jacamim (CURSISTA DA ETNIA WAPICHANA).

Vale ressaltar que toda tomada de decisão em relação às ações individuais em uma comunidade indígena é decidida coletivamente.

A proposta pedagógica dessa escola era contribuir com o desenvolvimento das comunidades na questão agropecuária, tendo como princípio fundamental trabalhar com os alunos três aspectos; identidade, autonomia e persistência.

Conforme a narrativa, a escola desenvolvia 6 (seis) grandes projetos: suinocultura, plasticultura, bovinocultura, medicina tradicional, viveiro e cunicultura. A metodologia trabalhada era a associação da teoria com a prática; estavam sempre em campo para o desenvolvimento da prática.

“Infelizmente, não foi possível a conclusão do ensino médio nessa escola, segundo o relato: “Não consegui concluir o ensino profissionalizante neste Centro, devido a não ter mais recursos para pagar os professores; os mesmos ganhavam pouco e trabalhavam bastante; por esse motivo retornei para a comunidade, concluindo o

³ Reunião com lideranças da comunidade e demais membros para discutirem sobre vários assuntos: saúde, educação, terra, direitos dentre outros que envolvem as comunidades.

ensino médio na comunidade”. (Relato do cursista etnia Wapichana)

Nesse contexto, outro memorial analisado quanto ao aspecto de identidade e cultura é do indígena pertencente à etnia WaiWai, do sexo masculino, nascido na Comunidade Anauá, Município de São João da Baliza no sul do estado de Roraima.

Ao descrever a sua trajetória, inicia mencionando a sua dificuldade em entrar na escolar para início da sua vida estudantil, iniciando na primeira série, aos 10 anos de idade; tinha uma relação muito presente com os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pois ambos eram indígenas e moravam na comunidade. A esse respeito, é interessante observar a seguinte narrativa:

[...] “quando iniciei a estudar em 2000, fui para a 1ª série do ensino fundamental, conhecendo o professor lá da comunidade de Anauá da etnia WaiWai; sua esposa era Macuxi. Foi naquele momento que comecei a entender as letras do alfabeto, vogais, consoantes e formação das palavras. Nas outras matérias eu tinha dificuldade, principalmente por não conseguir ler pequenas frases; então, o professor, primeiramente, lia junto com os alunos e alunas, depois ele pedia para fazer a leitura todos juntos” (INDÍGENA PERTENCENTE À ETNIA WAIWAI).

Estudar com professor falante da língua materna e morador da mesma comunidade facilita o aprendizado dos alunos: ambos têm os mesmos conhecimentos da língua e da cultura. O autor relata que não foram fáceis esses primeiros anos de escolarização, devido a sua entrada tardia na escola, pois era maior do que seus colegas, sentia-se envergonhado, a sala era uma sala multisseriada⁴ e havia alunos nessa sala desde a 1ª até a 5ª série; mas o respeito e a ação de ensinar do professor fizeram superar essa dificuldade.

Outro ponto que merece destaque é a rotina na comunidade. Era sempre de ajudar os pais nas plantações da roça, nas caçadas, nas pescarias e ajudar a comunidade nas festas, reuniões, dentre outros afazeres. Essa organização na rotina dos membros de uma comunidade faz parte da identidade dos indígenas que vivem nesse contexto, nessa perspectiva. Segundo Hall (2006):

4 As classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade[...] estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2006, p.13).

Diante do que foi exposto sobre identidade e a relação com a cultura, compreendendo costumes, crenças e valores, esses sujeitos expostos nessa pesquisa trazem um mesmo traçado de identidade no início de sua escolarização.

Ao terminar o ensino fundamental, teve que sair da sua comunidade e ir morar na sede do Município em São João da Baliza para conclusão do ensino médio; destaca que teve vários conflitos em relação à compreensão da língua e da metodologia adotada pelos professores. Logo que concluiu o ensino médio retornou para sua comunidade para contribuir com seus pais e comunidade.

Num sentido semelhante, apresento os aspectos de escolarização postos no decorrer do terceiro memorial que faz parte da história de uma Indígena pertencente à comunidade Serra Verde, etnia Ingarikó, região das Serras, Município de Uiramutã. Nascida em uma comunidade, logo após seu nascimento, por motivos de saúde de seus familiares, foi morar em outra comunidade chamada Serra do Sol; filha de Agente de Saúde⁵, a única da região, ficava mais com os avós paternos para sua mãe poder exercer a profissão. Relata as dificuldades enfrentadas após essa mudança de comunidade e o sacrifício para iniciar a sua vida de estudante, como aponta em seu relato:

Minha trajetória estudantil iniciou-se em 1998, quando eu tinha 8 anos de idade, quando iniciou a sua educação escolar, aos 8 anos de idade no município de Uiramutã, comunidade Serra do Sol, sendo uma experiência interessante, mas também conflituosa.... Parecia outro mundo, mesmo sendo uma escola indígena, mas era fora da minha comunidade, aonde estudavam alunos indígenas e não indígenas (INDÍGENA PERTENCENTE À COMUNIDADE SERRA VERDE, ETNIA INGARIKÓ).

5 Profissional que atua na prevenção de doenças e na promoção da saúde, inserido em uma equipe multidisciplinar composta por médico, enfermeiro, odontólogo e auxiliar de enfermagem, entre outros. Ele cadastra as famílias que moram em sua área de abrangência, detecta problemas de saúde, acompanha tratamentos de longa duração e ainda o desenvolvimento de crianças, idosos, gestantes e pacientes crônicos, operando diretamente na comunidade em que vive.

A escola era localizada na sede do Município de Uiramutã, tinha professores indígenas, mas também professores não indígenas. Uma das grandes dificuldades era em relação à comunicação, pois eu dominava a minha Língua Materna e não conseguia compreender a Língua Portuguesa, sendo essa a língua oficial da escola. Devido a essa dificuldade, não conseguia aprender, e somente no 5º ano do ensino fundamental conseguia ler algumas frases em português; não se sentia totalmente segura para dizer que estava alfabetizada.

Esse obstáculo em relação à Língua Materna e Língua Oficial leva o aluno ao fracasso escolar e à exclusão em relação à aprendizagem. Seguindo esse viés, o autor completa:

Na área dos estudos da linguagem, as práticas pedagógicas refletem o ideal monolíngüístico, sob a égide do português como língua oficial, e à margem de índices crescentes de fracasso escolar dos estudantes falantes de línguas minoritárias. É sintomático que, nas diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, a língua portuguesa seja considerada a língua materna de todos habitantes desse país, sem maior consideração da complexidade sociolingüística e cultural no Brasil (CAVALCANTI e CÉSAR, 2007, p.50).

Segundo a narradora, a convivência na sua comunidade com seus avós era de muito trabalho, mas também de harmonia. Além do trabalho na roça, da caça e da pesca, os mais velhos ensinavam valores culturais em relação à natureza, ao luto, e às questões e às crenças. Narrativa que merece atenção nesse contexto é o relato sobre as crenças:

Ao longo da minha infância, fui descobrindo muitas coisas interessantes sobre nossa cultura; dentre elas, coisas que poderiam acontecer com a pessoa que está de luto; durante a primeira menstruação, a moça deve ficar em casa de repouso, sem fazer nenhum serviço doméstico e não comer frutas, peixes e, principalmente, os doces, porquê no futuro ela vai sofrer de cárie dental. Durante esse período, ela só pode conversar com a mãe dela, quando houver necessidade. Ao sair de casa, ela deve colocar um pano ou toalha na cabeça, isso para evitar que ela veja o bicho que dá quebrante; assim também ela se protege de mau OLHADO (INDÍGENA PERTENCENTE À COMUNIDADE SERRA VERDE, ETNIA INGARIKÓ).

Ao cursar a 4ª série, ela retorna para sua comunidade para cursar a 5ª série do Ensino fundamental. Ponto de grande relevância nessa narrativa é em relação à prática metodológica usada na escola anterior, onde tinham docentes indígenas e não indígenas; na comunidade, o professor era indígena faltante da língua materna

Ingarikó; portanto, a sua metodologia era trabalhar o contexto em que eles viviam:

A educação escolar indígena Ingarikó valoriza muito o aspecto cultural, ela é muito presente nos processos de ensino e aprendizagem. Junto com a minha turma de escola trabalhamos na roça, capinando, plantando milho, mandioca, cana, batata, abóbora para o nosso consumo na escola, pois a nossa comunidade é muito distante e de difícil acesso para chegar merenda escolar (INDÍGENA PERTENCENTE À COMUNIDADE SERRA VERDE, ETNIA INGARIKÓ).

Para prosseguir com seu processo de escolarização, ao terminar o ensino fundamental teve que sair de sua comunidade e morar em Boa Vista, Capital do Estado de Roraima. Sem um local para fixar residência, foi morar com uma família de desconhecidos, fazendo os serviços domésticos e, ao mesmo tempo, estudando em uma escola urbana específica para “brancos”, dificultando a sua inserção em um contexto diferente do seu. Com bastante dificuldade conseguiu concluir o ensino médio e retornar à sua comunidade.

As Lutas e Desafios: A Construção da Identidade nos movimentos Sociais

A luta dos povos indígenas começou há muitos anos, desde quando o seu território foi invadido pelos não índios. Vale considerar, no que diz respeito ao processo indenitário, que se trata de um espaço marcado pela ambiguidade das identidades, em espaço permeado, por sua própria natureza, de manipulação pelas etnias e nacionalidades.

Nesse mesmo sentido, os narradores apresentam alguns traços que são comuns aos três. É nesse momento que vão construindo uma identidade de pessoas que vivenciam os desafios enfrentados quando se luta por direitos à terra, à educação à saúde, segurança, dentre outros.

Ao participar desses movimentos, suas identidades que foram construídas no decorrer do processo de escolarização, vai se modificando, pois inicia um novo processo nas suas vidas. Dessa forma, a sua identidade não é fixa, conforme Hall (2006) destaca: um sujeito descentrando, imerso em uma sociedade fragmentada que proporciona a esse sujeito uma identidade social, na qual se identifica socialmente

com os movimentos que ele participa. “Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade, uma identidade para cada movimento” (HALL, 2006, p.45).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a participação nesses movimentos sociais influencia diretamente na construção da identidade desses sujeitos. Segundo os relatos, foi mediante a participação nos movimentos que os mesmos conseguiram compreender a luta do seu povo na busca dos seus direitos.

A narrativa do cursista da etnia Wapichana mostra que sua luta foi voltada para a busca de educação que garantisse o direito de professor da Língua Materna nas escolas, como também, a garantia do concurso público.

A minha primeira participação foi na assembleia regional dos professores Indígenas, no ano de 2014, realizado no lago Caracaranã, no município de Normandia; o ponto principal era sobre a garantia dos direitos à educação e saúde (RELATO DO CURSISTA DA ETNIA WAPICHANA).

Outra narrativa que vale destacar é sobre uma paralização realizada no ano de 2015, também voltada para busca dos direitos sobre educação:

[...] em 2015 houve uma mobilização na cidade onde todas as escolas estaduais tinham que paralisar tanto nos interiores e capital. Todas as comunidade se organizaram conforme as suas etnias e, liderados pelo tuxaua, o principal motivo que levou à manifestação dos povos indígenas foi a retirada do Plano Estadual de Educação dos povos indígenas pela então governadora Suely Campos (CURSISTA DA ETNIA WAPICHANA).

Seguindo o mesmo contexto, que vale destacar, conforme é narrado nesse memorial, é a influência direta da igreja católica nas mobilizações para a conquista de direitos que estavam sendo cerceados.

Na década de 1960, foi um fato novo se deparar com as primeiras reuniões realizadas na Missão do Surumu. Essas reuniões contavam com diversas etnias do território. Os próprios indígenas se organizaram com apoio da igreja para defender seus interesses e constituía do projeto levado adiante pelas bases missionárias em Roraima, a organização política das comunidades um dos pontos bem presentes em todas as assembleias era a demarcação de nossas terras, em especial a Raposa Serra do Sol (CURSISTA DA ETNIA WAPICHANA,).

Em relação às memórias narradas pelo cursista da etnia WaiWai, vale ressaltar que no primeiro momento sua participação era somente em pequenas reuniões ou acompanhando seu pai em reunião com os tuxauas para discussão sobre as questões de saúde e a cesso às estradas.

Particpei da minha primeira assembleia no ano de 2017; era a II reunião ampliada promovida pelo CIR, na comunidade indígena Anauá, terra indígena WaiWai. Participaram lideranças de várias regiões do estado de Roraima. Em um total de 150 pessoas; nessa assembleia foram discutidos vários pontos sobre nossos direitos, mas o ponto principal da discussão foi sobre a BR 210 que liga o Estado de Roraima ao Estado do Pará e Amazonas (RELATO DO CURSISTA DA ETNIA WAIWAI).

Vale destacar que no contexto organizacional dessa etnia sempre estiveram presentes missionários evangélicos que aprenderam a língua materna WaiWai e iniciaram o processo de evangelização em todas as comunidades.

Ainda sobre esse ponto, na narrativa do memorial da indígena Ingarikó, a mesma relata que iniciou muito cedo sua participação nos movimentos na sua comunidade e, posteriormente, na sua região. Segundo os costumes e crenças de seu povo, a participação cedo nesses movimentos ia fortalecendo a identidade indígena. Segundo o relato da autora, a luta desse povo era mais pela sustentabilidade em sua região, conforme segue:

[...] eles estavam em busca de projetos que pudessem beneficiar as pessoas daquela região, como a construção de casa de farinha; projeto de gado e ferramentas para ajudar as famílias na autossustentação e na produção e manutenção das roças. (RELATO DA CURSISTA DA ETNIA INGARIKÓ)

O importante a observar no relato desses três autores é que todos lutam pelo direito das suas etnias, mas cada um com propósitos diferentes. Essa relação entre identidade e diferença é ressaltada por Silva (2006), quando destaca que identidade e diferença, mesmo sendo diferentes, ao mesmo tempo têm a mesma característica, pois fazem parte de atos de criação linguística, são criação da mesma natureza; ambas caminham lado a lado.

Nesse sentido, a participação nesses movimentos vai fixando a identidade desse sujeito como participante de um processo de transformação social, um sujeito da era moderna, que traça uma relação entre outros sujeitos, onde um depende do outro, deixando de ser um sujeito egocêntrico/ autossuficiente.

A Construção da Identidade Profissional

Ao longo da história do Brasil, a luta dos povos indígenas sobre a garantia dos seus direitos perpassa por muitos momentos, desde a chegada dos portugueses no Brasil até a Constituição federal de 1988. Seguindo esse mesmo contexto, a luta dos povos indígenas resultou também no reconhecimento constitucional da preservação, manutenção e revitalização da Língua Indígena nas escolas.

É nesse sentido que se busca uma política de formação inicial no âmbito de magistério para habilitação de professores indígenas que atuam como professores nas escolas indígenas inseridas em suas comunidades. Essa habilitação ocorre em meio a um contexto linguístico diverso.

Nascimento (2012), em sua tese, destaca que para a garantia de um novo modelo de uma educação específica e diferenciada, uma importante demanda surge como consequência: a necessidade que os próprios indígenas se tornem os responsáveis por todo o processo escolar de suas comunidades; ou seja, é preciso uma formação adequada para os docentes indígenas. Conforme Luciano (2007), há a necessidade de políticas públicas sob uma perspectiva bilíngue e intercultural para atender à demanda da população indígena, tendo em vista que

A ideia mais aceita entre os professores entre os professores indígenas referida à educação escolar indígena diferenciada é aquela educação trabalhada a partir da escola tendo como fundamento e referência os pressupostos metodológicos de transmissão produção e reprodução de conhecimentos dos distintos universos socioculturais específicos de cada povo indígena (LUCIANO, 2007, p. 6).

Com a consolidação de uma política de formação proposta pelo Ministério da Educação, foram discutidos vários programas de formação com o objetivo de preparar os professores para o exercício do magistério, substituindo, dessa forma, os professores não índios existentes nas comunidades.

O sistema de formação de professores indígenas foi se desenvolvendo com a adesão do movimento indígena e com a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, que responsabilizou as Secretarias Estaduais de Educação pela

continuidade da formação de professores indígenas. O MEC estipulou um perfil para esse professor indígena:

O Perfil profissional a ser buscado na formação dos professores indígenas corresponde ao de um ator social que age em múltiplas dimensões – sociais, políticas, culturais e educativas – tais como: I) na mediação intercultural entre sua comunidade e agentes da sociedade nacional; II) na organização de pesquisas para fundamentar sua prática pedagógica que valoriza os saberes indígenas; III) na associação da escola com os projetos societários e indenitários de suas comunidades; IV) na reflexão contínua do papel da escola no contexto interétnico vivido por sua comunidade; v) no compromisso em transformar a escola em espaço de diálogo intercultural; e vi) na difusão do conhecimento sobre os direitos indígenas (MEC/SECAD, 2007, p. 43).

De acordo com Grupioni (2008), a proposta de formação dos professores indígenas parte de uma série de qualificativos que confirmam a viabilidade dessa prática. Isso também permitiu a formulação de modelos para orientar como essa formação poderia ser realizada e incorporada às agendas de políticas públicas educacionais.

Vale ressaltar que no processo de ensino e aprendizagem, tanto na formação de professores como no processo de escolarização do sujeito, não se pode perder de vista as metodologias adotadas nesse processo, principalmente quando refere ao processo de Letramento. Scholze e Rosing (2007) afirmam que:

Alfabetização e letramento, gradativamente, estão sendo entendidos como dois processos interdependentes, complementares, cada qual com especificidade própria. A mudança na compreensão do processo de alfabetização colocou, portanto, os usos sociais da escrita, materializados em textos, no centro de ensino. O desafio que a escola coloca hoje para a prática alfabetizadora é alfabetizar letrando (SCHOLZE; ROSING, 2007, p. 38).

Para tanto, o sujeito em formação inicial docente apresenta uma identidade que, no atual momento, faz sentido, mas que ao longo da sua formação essa identidade vai se moldando por meio da linguagem.

Ao se tratar do processo de construção da identidade do sujeito é observado que o mesmo está sempre em construção, dependendo do contexto social e profissional no qual esse está vivendo. O professor de comunidades indígenas também vivencia essa construção e reconstrução do processo identitário; ora ele é um simples sujeito da comunidade, outra se torna docente e assumindo diversos papéis; ou seja, assumindo outra identidade dentro daquele contexto.

A formação de professor é de grande relevância para o contexto educacional, visto que o mesmo é formador de opinião e, nas comunidades indígenas, não é diferente, pois o professor tem um grande envolvimento com a comunidade interna e externa da escola. Sendo assim, a identidade do professor vai se alterando conforme o contexto social que vai vivenciando.

Para Garcia (2010), que estuda sobre a identidade profissional docente, ela (identidade):

Não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (GARCIA, 2010, p. 18 apud SOUTA e KOGUT).

É nesse sentido que os professores cursistas do Magistério Indígena vão construindo suas identidades, cada qual com seu contexto e seu convívio. Ao adentrarem como professores nas escolas de suas comunidades, apresentam alguns aspectos identitários que, ao longo do tempo, vão se alterando. Assim é também quando adentram no curso de formação inicial do Magistério Indígena: sua identidade vai se modificando ao longo do tempo.

Ao observar o relato dos narradores, é contraditório dizer que eles construíram uma identidade profissional e uma identidade fixa somente de docente. Ao longo desse percurso de dois anos no magistério indígena construíram várias identidades, iniciando como discente de um curso de formação inicial e a saindo com a identidade de docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Apresento aqui alguns relatos em relação à prática profissional e à entrada no magistério indígena. O primeiro relato parte sempre do narrador da etnia Wapichana:

Tornar-me professor na área da educação indígena não foi fácil, devido às dificuldades enfrentadas nos estudos; mas a oportunidade de me tornar um profissional na educação de base foi muito gratificante. É possível entender que a vida é uma luta constante, mas ser professor foi muito importante para mim, pois poderia contribuir com a aprendizagem de cada aluno, e, nesta ocasião, assumir o compromisso e a responsabilidade com a escola e a comunidade.

Seguindo os relatos, a narrativa a seguir é da indígena da etnia

Ingarikó:

[...] me tornar professora foi um sonho meu e da minha comunidade, pois eu estava preparada para fortalecer nossa Língua Materna. Foi a partir desse momento que tornei-me profissional e senti a necessidade de uma busca constante de formação, surgindo a oportunidade de fazer um curso profissionalizante na área do magistério indígena e, assim, contribuir ainda mais na formação do meu povo.

Para finalizar, apresento nesse mesmo sentido o relato do memorial do indígena WaiWai, que fala também sobre o início da sua vida profissional.

Para eu me tornar professor indígena, participei de várias discussões sobre educação diferenciada intercultural em Roraima, juntos com professores (ras) de diferentes etnias indígenas como: Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai Wai e Yekuana. E, por meio de lutas dos povos indígenas de Roraima, também conseguimos ingressar no curso de Magistério Indígena Tamîkan, para aprendermos métodos e técnicas de aprendizagens e ensino para ensinar alunos e alunas indígenas de 1º ao 5º ano do ensino fundamental (Relato do cursista masculino da etnia WaiWai).

Todos discorrem que ao iniciar sua vida profissional encontraram várias dificuldades. Dentre elas, o acompanhamento de alguém que tivesse o conhecimento sobre planejamento escolar. Iniciaram suas práticas profissionais sem nenhum conhecimento pedagógico sobre o processo de ensino e aprendizagem. Um ponto que chama atenção é que os mesmos não pertencem ao quadro efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Roraima; pertencem ao quadro de seletivados.

Relatam que ao entrar no programa do Magistério Indígena no ano de 2016 foi uma conquista pessoal e da comunidade, que iniciou um novo ciclo em suas vidas; um momento considerado importante, mas, ao mesmo tempo, desafiador. Os desafios maiores eram a distância e a falta de comunicação com os familiares; mas, por entender a importância do curso, tinham certeza que estavam traçando uma nova identidade: a de alunos de um curso profissionalizante.

Outro grande desafio a considerar para os cursistas do Magistério Indígena nesse contexto de docência é a mudança na forma de pensar, algo muito subjetivo, porém, importante para todos quando decorre de um processo contínuo de reflexão da prática pedagógica.

A diversidade cultural é constituidora da educação escolar

indígena e precisa marcar essa educação em sua prática. Assim, o que marcou para esses cursistas docentes em cada etapa no processo de formação no magistério indígena foi o foco na produção oral e textual do aluno e aluna; e o vínculo entre formador (a) e cursista, de modo que favoreceu o processo de profissionalização/qualificação profissional. Outro aspecto importante é conhecer as diferentes formas de ver, entender e fazer educação escolar de cada povo ali presente.

Sobre esse aspecto da construção da identidade profissional do docente, e fazendo uma relação com a sala de aula, Amorim e Fernandes (apud Diniz 2011) afirma:

É a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado (AMORIM E FERNANDES, apud DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 48).

Como foi possível perceber, os relatos falam do aprendizado durante o curso do magistério indígena: o quanto foi importante para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, principalmente na afirmação de suas identidades como professores indígenas, e agentes de mudanças, contribuindo para o desenvolvimento das práticas sociais e discursivas nas escolas e comunidades a qual pertencem.

Considerações Finais

Por fim, ao retratar a construção da identidade desses sujeitos apresentados nos memoriais descritos e analisados neste trabalho, percebe-se a evolução da identidade, conforme o contexto social que estão vivenciando, desde a entrada na escola, configurando-se uma identidade de estudante, de gênero e de etnia. Esses traços de identidade vão proporcionando ao sujeito descobertas sobre o local e sociedade na qual está vivendo.

Nessa mesma perspectiva, vale dizer que a identidade se desloca conforme a evolução da sociedade. E esse processo contribui significativamente para a fixação da identidade do sujeito naquele contexto. Sendo assim, os sujeitos dos memoriais apresentados tiveram suas identidades deslocadas desde o início da sua escolarização até a

conclusão do curso profissionalizante.

Esses sujeitos, portadores de sua identidade cultural, sobreviventes de lutas e movimentos, e de um processo discursivo em relação à sua prática social, estão sempre em transformação. Ao concluir o curso Magistério Indígena, esses sujeitos, mesmo cansados das lutas diárias, dos estudos cansativos, de serem excluídos, não deixaram de construir uma nova identidade.

Assim, esse curso permite aos professores e professoras indígenas refletir a política pública de educação escolar indígena na sua concretização, entendendo que os mesmos, enquanto mediadores entre diferentes culturas, devem ser comprometidos (as) efetivamente com o projeto de educação escolar da comunidade, de modo que a prática pedagógica seja a intencionalidade de um determinado grupo social, imbuído de um consenso coletivo de educação escolar para a transformação da sociedade.

Referências

AMORIM e FERNANDES. A prática docente e a construção da identidade profissional do professor – 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23490_13836.pdf. Acesso em 06 de fevereiro de 2021.

CAMILA SUOTA E MARIA CRISTINA KOGUT. A escolha da profissão: uma reflexão sobre a identidade profissional docente. Educere XIII Congresso de Educação. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26319_13015.pdf, Acesso em 06 de fevereiro de 2021.

CESAR, América; CAVALCANTI, Marilda. Do singular ao multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: Cavalcanti, M.; Bortoni-Ricardo, S. M. (orgs.) (2007). Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas, SP: Mercado de Letras.

DINIZ, Pereira, A prática como componente curricular na formação de professores. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>

<https://doi.org/10.5902/198464443184>.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe:

cultura, escola e professores indígenas no Brasil. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008. 237 p.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade/Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro -11. Ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUCIANO, G.J.S. Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil, Brasília Ministério da Educação 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releicebcnerev.pdf>. Acesso em 2021.

MEC/SEF/SECAD. MEC - INEP. Em aberto. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. Nº 76. Brasília: INEP/MEC. (2007).

NASCIMENTO, André Marques do. (Tese de Doutorado) Português intercultural: fundamentos para educação linguística de professores e professoras indígenas de formação superior específica numa perspectiva Intercultural. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética, São Paulo; Parábola Editorial, 2003 (linguagem4).

SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. A escrita e a leitura: fulgurações que iluminam. In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K (Orgs.). Teorias e práticas de letramento. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.

SILVA, Tadeu. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais - Rio de Janeiro - Editora Vozes, 2000. p. 73-102.

A prática Docente no Ensino da Língua no Curso Magistério Indígena Tamî'kan

Maristela Araújo Costa Pereira¹
Maria D Ajuda Alomba Ribeiro²
Gabriel Nascimento³

Introdução

Atualmente, o ensino da língua portuguesa nos cursos de formação de professores vem sendo discutido principalmente na perspectiva da linguagem lógica gramatical e das práticas discursivas e sociais. Ao falar de práticas pedagógicas, deve-se tratar também sobre formação de professores. No contexto deste artigo será abordada a formação inicial de professores indígenas que desenvolvem suas atividades em sala de aula em suas comunidades.

A luta por uma educação escolar indígena diferenciada já vem de longas décadas. Com a conquista desses direitos garantidos na Constituição Federal de 1988, o Estado não pode mais ser omissor em proporcionar formação inicial aos professores indígenas para atuarem em suas comunidades.

No presente artigo será destacada a prática pedagógica do professor no ensino da língua portuguesa no curso de formação inicial Magistério Indígena Tamî'kam. Para melhor compreensão desse processo, serão apresentados relatos de cursistas sobre a compreensão do objeto de estudo, partindo de metodologias apresentadas pelos

1 Graduada em Pedagogia, Mestranda do Curso de Pós-Graduação PPGL/UFRR.

2 Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1986), graduação em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (1993), graduação em Psicanálise pelo Centro de Estudos Especializados e Psicanalíticos (2018) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de Alcalá, Departamento de Filologia (2005). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações, da Universidade Estadual de Santa Cruz; e Professora Visitante da Universidade Federal de Roraima; bolsista CAPES.

3 Graduação em Letras. Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC, Ilhéus, Brasil. Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, UnB, Brasília, Ano de obtenção: 2016. Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil. Professor da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC.

professores.

As discussões no contexto da linguística aplicada e as práticas sociais estão ancoradas em autores como: BRAGGIO (2018), MOITA LOPES (2002), NOBRE (2019). Nesse sentido, a contribuição da Linguística Aplicada na prática pedagógica do professor no ensino da Língua Portuguesa em um contexto de prática discursiva será o foco da discussão desta pesquisa.

O Contexto do Curso Magistério Indígena Tamî'kam

Ao longo da história do Brasil muitas são as lutas dos povos indígenas para garantir seus direitos, perpassando por muitos desafios, desde a chegada dos portugueses até a aprovação da Constituição Federal de 1988. Essas lutas resultaram, em especial, no reconhecimento constitucional da necessidade de preservação, manutenção e revitalização das línguas indígenas nas escolas brasileiras, como também, a formação de professores em magistério indígena. A partir dessas formações houve um aumento significativo no número de professores indígenas que lecionam em suas comunidades.

É nesse sentido que o curso Magistério Indígena Tamî'kan vem contribuir com essa política de formação. Vale dizer que o curso faz parte de uma política implantada pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima, com o objetivo de atender professores indígenas leigos que atuam como docentes nas escolas em suas comunidades, e está amparado pelo Plano Estadual de Educação de Roraima, Plano de Ação Político-pedagógico da Divisão de Educação Escolar Indígena, e em total consonância com a legislação Internacional, Nacional e Estadual. O projeto está amparado legalmente, conforme prevê o Projeto Magistério Tamî'kan:

O projeto cumpre o Parecer CEE/RR nº 19/04, de 25 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Magistério Indígena e atualmente rege-se pela Resolução CNE/CP 1/2015, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Está embasado também na Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, como é o caso do Brasil que, além de Estado-membro da OIT, tem assento permanente em seu Conselho de Administração (PROJETO TAMÎ'KAM, 2017).

Esse curso atende, em especial, aos professores indígenas das etnias Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Patamona, Taurepang e Wai Wai, que atuam na educação básica do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Todos localizados na região norte do Estado de Roraima.

O curso é planejado, organizado e executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação do Estado de Roraima (CEFRR), órgão que faz parte da Secretaria Estadual da Educação e possui uma equipe de professores, linguistas e antropólogos; e atualmente está na sua 5ª (quinta) versão. Foi implantado no ano de 2004. Desde a implantação, o curso tem atendido, em média, 850 professores. A última atualização e credenciamento do curso pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Roraima foi no ano de 2017.

Vale ressaltar que o curso acontece no período de férias do professor, quando ele se desloca de sua comunidade - ora com marido, esposas e filhos, ou sozinho-, ficando alojados no Centro de Formação, em média, de 30 a 40 dias, tendo aula nos períodos da manhã e tarde de segunda a sábado. Durante esse período de aulas, as disciplinas são organizadas conforme as etapas previstas na matriz curricular do curso. Cada etapa do curso apresenta, em média, 6 (seis) disciplinas com carga horária de 60 a 240 horas.

A disciplina de Língua Portuguesa proposta pelo curso apresenta uma carga horária de 240 horas, tratando, especificamente, de fenômenos gramaticais, abrangendo o conhecimento dos conceitos teóricos, éticos e estéticos da linguagem, morfologia e sintaxe, conforme preconiza a matriz curricular do ensino médio. O cenário apresentado, no entanto, é divergente, como afirma Braggio (2018):

[...] contraponto esse cenário no qual as instituições governamentais, respaldadas legalmente, deveriam amparar as línguas e as ciências indígenas, o esperado seria uma situação de bilinguismo aditivo (MAHER,2007) no cotidiano das escolas indígenas. Todavia constatamos que tal situação sociolinguística ainda está longe de ser realidade. E isto nos leva a questionar os motivos que impedem a consecução dos objetivos tão bem delineado no aparato legal (BRAGGIO, 2018, p.25).

Partindo dessa concepção de linguagem, a intenção do curso é proporcionar uma interação entre professores e cursistas para uma melhor compreensão das questões socioculturais.

A Prática Docente no Ensino da Língua Portuguesa

Discutir sobre a prática docente é permitir uma fala sobre o fazer pedagógico do professor diante das várias nuances e significados existentes em seu cotidiano em sala de aula. A prática docente não é uniforme e nem linear; a cada momento em que o docente muda de local (escola), turma e ano, ela vai se transformando; e, nesse sentido, a identidade profissional vai se modificando, seguindo alguns princípios e conceitos. Contudo, os conceitos e representações reformulados pelos professores imprimem a sua prática no ambiente em que ele está desenvolvendo suas atividades.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas dos professores de língua portuguesa que atuam no curso Magistério Indígena Tamîkam procuram fortalecer e influenciar diretamente no processo identitário do professor em formação. A prática desenvolvida pelo professor formador remete a uma aula discursiva, indo exclusivamente pelo viés da gramática, garantindo ao cursista o domínio estrutural da língua escrita e falada, deixando de lado, porém, a prática discursiva, que é de grande importância no processo de formação.

Compreendemos que o ensino da Língua Portuguesa é de fundamental importância no processo de formação do professor indígena, pois proporciona o aprendizado das outras disciplinas e uma relação entre todos os agentes envolvidos, por meio da troca de experiência entre as etnias participantes do processo. É nesse sentido que a Linguística Aplicada vem quebrar paradigmas sobre o ensino puramente linguístico, ao apontar que esse aprendizado deve ser compreendido em contextos socioculturais, como afirma Nascimento (2015):

É a linguagem vista como mediação, promotora de encontros entre agentes sociais em diversos graus de participação recíproca e institucionais e rituais, que entra em cena. Ali, a linguística aplicada reivindicava para si um lugar próprio no terreno mais amplo dos estudos da mediação simbólica, rejeitando o lote reservado de “auxiliar da linguística” (NASCIMENTO, 2015, p.351).

Portanto, o curso tem como objetivo proporcionar, por meio da língua portuguesa, uma mudança de postura nas práticas pedagógicas

desenvolvidas nas escolas indígenas. É um conhecimento que ajudará na transformação de práticas sociais na comunidade.

Ensinar a língua portuguesa aos povos indígenas é desafiador, pois o ensino é bilíngue e o professor formador, em sua maioria, não consegue trabalhar uma prática que envolva ou contemple um ensino bilíngue. Para Braggio (2018), essa compreensão de bilinguismo gera dúvidas em relação à aprendizagem das duas línguas em paralelo: a língua originária e a língua portuguesa geram diferentes graus de complexidade na aquisição do conhecimento. “Assim, o aprendizado de duas línguas diferentes ao mesmo tempo acarreta problemas de várias ordens para os estudantes” (BRAGGIO, 2018, p.32).

Nesse sentido, o relato de um cursista da etnia Wai Wai enfatiza a dificuldade encontrada nas aulas.

[...] quando fiz a minha inscrição no curso de formação para professores indígenas fiquei muito animado, pois eu estava na expectativa de adquirir outros conhecimentos para trazer aqui para minha comunidade. Quando iniciou as aulas não consegui acompanhar quase nada, pois eu não fala o português e também não entendia o que os professores falavam; eu ficava quietinho na sala e não participava das atividades [...] (ALUNO DO CURSO TAMÍKAM).

Ao mesmo tempo em que é discutida a importância do ensino da língua portuguesa e/ou da língua indígena em um contexto sociocultural, é observado o oposto no plano de aula de alguns professores formadores do curso em tela. O ensino da língua portuguesa segue uma estruturação europeia, voltado para os fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Dessa forma, fica evidenciado que não existe um diálogo em torno do contexto social dos professores cursistas. Eles são meramente expectadores nesse processo de aprendizagem; a prática de ensino é construída por meio de recursos didáticos escritos, deixando a quem uma discussão sociocultural e práticas sociais realizadas no âmbito das comunidades, não proporcionando um espaço de discussão sobre cultura, identidade, costumes que possam ser concebidos na sala de aula e depois estendidos para fora dela. Também deixa de lado a construção de um discurso coletivo participativo no qual o discurso se torna heterogêneo, conforme postula Moita Lopes (2002):

Em uma sociedade na qual a desigualdade é tão flagrante, esse foco na transformação social por meio da educação linguística parece ser essencial. A multiplicidade de identidades que desempenhamos na sociedade pode ser representada pedagogicamente no discurso de sala de aula de modo que sua natureza socioconstrucionista seja trazida à tona e identidades hegemônicas sejam criticadas discursivamente. Nesse processo, os alunos podem compreender como suas identidades são construídas socialmente (MOITA LOPES, 2002, p. 55).

Para uma compreensão mais efetiva sobre as práticas desenvolvidas no curso, segue a narrativa de um cursista da etnia Macuxi em relação ao aprendizado no ensino da disciplina de Língua Portuguesa:

Em relação à aprendizagem sobre a disciplina de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada, eu aprendi com o professor⁴, as línguas são mutáveis, as palavras com os fonéticos, fonologia e sons com linguísticas. Variações linguísticas, e ele explicava o texto dos símbolos dos fonéticos e nós fizemos o plano de aula ou planejamento, objetivos, conteúdo programático, avaliação e recursos didáticos. Isso que eu aprendi pouco (ALUNO DO CURSO TAMÍKAM).

Nesse relato é possível observar que a prática pedagógica do professor formador caminha para uma prática descontextualizada, ou desarticulada, do contexto vivenciado pelo cursista. Todavia, necessita-se de mais dados para se descrever com precisão a prática desses profissionais.

Ao tratar sobre a disciplina de Língua Portuguesa, vale destacar que ela ocupa um lugar privilegiado nesses espaços de formação, pois todas as outras disciplinas se utilizam dela para serem trabalhadas com os cursistas. As disciplinas deveriam ocorrer por meio da troca de saberes, mas cada disciplina é trabalhada de forma isolada. Contraponto essa prática de trabalho de forma isolada com a disciplina, a Linguística Aplicada em sua interface apresenta em seu contexto teórico a interdisciplinaridade, que proporciona a relação entre outras disciplinas, trazendo à tona as trocas de saberes existentes entre elas. Sendo assim, a prática pedagógica do professor formador deve proporcionar a esses sujeitos metodologias que levem a uma aprendizagem de troca de saberes.

Para Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada é considerada uma disciplina interdisciplinar porque ela se relaciona com as demais

4 Por questões éticas, manteremos o nome do professor oculto.

disciplinas, e proporciona ao sujeito uma integração com o contexto social.

Corroborando com Moita Lopes, Menezes postula que:

[...] um contato com as outras disciplinas aplicadas pode estreitar a inter/transdisciplinaridade. Existe uma gama de disciplinas aplicadas como “antropologia aplicada”, “filosofia aplicada” e “sociologia aplicada” e “geografia aplicada” que, por um lado, se consideram relevantes para uma prática ou vida social nesta primeira década do século XXI e que, por outro, buscam atravessar outros campos de conhecimento como a LA (MENEZES, 2009, p.239).

Como posto acima, é possível afirmar que o curso de formação de professores indígenas não faz essa relação com as disciplinas; então, o trabalho fica isolado, tomando como estudo somente a gramática, não apresentando nenhuma competência discursiva. Sabe-se que com os povos indígenas o que prevalece é a competência discursiva, onde há um espaço para discussão em relação aos costumes, tradições e a afirmação da identidade, representando, assim, suas realidades em um contexto sociocultural.

Para tanto, quando se visualiza o processo de ensino e aprendizagem desses cursistas, fica evidente que a opção existente só permite uma interpretação dos fatos ou situações abordadas em sala de aula, negando, assim, as diversas leituras que constroem uma relação e interação; e a falta de outros conhecimentos e a relação de poder existente entre professor e aluno levam o aluno a acreditar somente em um conhecimento. É possível observar essa relação com conhecimento no relato de uma cursista Wapichana:

[...] a disciplina do ensino da língua portuguesa também foi uma disciplina que trouxe os principais pontos dentro do conhecimento que foi uma gramática tradicional que fica dentro do contexto da área que eu trabalho; mais foi boa, eu não tinha conhecimento sobre a linguística e o estudo Científico da linguagem; eu compreendi essa questão que é muito importante que nunca vou esquecer dessa disciplina. A professora trabalhou muito com escrita e leitura de texto mostrando aonde eu errava e acertava (RELATO RETIRADO DO MEMORIAL DO CURSO TAMÍ'KAN).

Ao observar esse relato, fica evidenciada a relação do ensino da língua portuguesa e a falta de interação entre os saberes, deixando de lado a prática discursiva e as práticas sociais.

Instrumentos Avaliativos

Para ter clareza em relação ao ensino e aprendizagem desse grupo de cursista, também foram observados os critérios avaliativos utilizados no decorrer das aulas e no final de cada disciplina. Durante as aulas de Língua Portuguesa, o professor, conforme seu planejamento, avalia o aluno de forma processual e, no final da disciplina, de forma diagnóstica.

Para isso, ele (formador) se utiliza da observação e participação do aluno nas aulas e em trabalhos direcionados, mas também utiliza a avaliação, a prova escrita; o maior percentual de nota para o cursista obter a promoção está embutido nesse instrumento. Destaco aqui os critérios que esse instrumento traz:

A escala utilizada: 0 a 10, com os seguintes pontos: Excelente (10), Ótimo (8-9), Bom (7-8), Regular (5-7), Insuficiente (inferior a 4).

- a) Compreensão do conteúdo teórico;
- b) Compreensão do conteúdo prático;
- c) Capacidade de colocar em prática as teorias estudadas;
- d) Capacidade de teorizar as práticas do seu cotidiano profissional;
- e) Capacidade de compreender a introdução linguística e das divisões linguísticas (específico para disciplina de Língua Portuguesa).

Ao observar esses critérios, fica evidenciado que não se leva em conta o contexto no qual o cursista está inserido; tampouco as práticas sociais desenvolvidas em suas comunidades, uma vez que esse cursista vem de um contexto de oralidade. Dessa forma, a identidade dos cursistas fica submersa na prática discursiva apresentada na sala de aula.

Portanto, diante da análise feita nesses dois documentos citados, é possível destacar que o espaço do curso de formação de professores caracteriza-se como momento de diálogo entre cursistas

e professores, no qual possam refletir sobre sua prática pedagógica, atendendo, assim, a todos os documentos normativos propostos nas legislações para uma educação escolar indígena, levando em conta o planejamento de ações, envolvendo também o grafismo, utensílios, dentre outros conhecimentos tradicionais nos quais a reflexão deve centrar-se na competência textual sem excluir as ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem.

Conmsiderações Finais

A formação dos professores indígenas é primordial para aquisição dos conhecimentos de práticas pedagógicas para serem propagadas nas escolas nas quais atuam. No estado de Roraima, a formação inicial ainda está intimidada em proporcionar a esses cursistas conhecimentos que partem do seu contexto, trazendo, assim, em especial no ensino da Língua Portuguesa, uma prática discursiva que abarque o contexto sociocultural proposto pela Linguística Aplicada.

Para isso, a metodologia utilizada pelos professores e proposta pelo curso deve levar em consideração aspectos culturais trazidos pelos cursistas e colocá-los em prática, apresentando recursos comunicativos para que os cursistas se apropriem dos mesmos e possam utilizá-los quando necessário, proporcionando uma ação e reflexão do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto específico a ser considerado para a disciplina de Língua Portuguesa, objeto de estudo deste artigo, é que ela deve ser trabalhada partindo de uma perspectiva sociocultural, e sua prática pedagógica deve ser compreendida no contexto das práticas sociais, dando visibilidade aos elementos que constituem essa prática.

Portanto, ressalto que os professores cursistas precisam ser entendidos dentro do contexto que o curso apresenta, e que se deve levar em conta a situação de falantes monolíngue, bilíngue e multilíngue, que, necessariamente, precisam de correções gramaticais, mas também precisam ser compreendidas e respeitadas as variações linguísticas existentes.

Referências

BRAGGIO, S. L. B. Estudos de Línguas e Educação Indígena. Editora Pontes, 2018.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguísta aplicado. In _____(org.). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula, Campinas, SP: mercado de letras, 2002.

RORAIMA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Projeto Magistério Indígena Tamî'kam. Boa Vista, 2017.

Identidade, Vivência e Resistência: Histórias da Docência Indígena em Roraima

Stela Damas¹
Jaime Pereira dos Santos²

Minha Vida, Meu Território

Meu nome é Jaime Pereira de Souza. Nasci na Comunidade Itapá, próximo ao município de Uiramutã, Região das Serras, no Estado de Roraima. Sou indígena da etnia Macuxi.

Figura 01: Mapa do Estado de RR que localiza o Município do Uiramutã.



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=69639237>.

1 Possui Post Doc em Educação, Doutorado em Ciência Política e Mestrado em Desenvolvimento Econômico pela UFRGS; Especialização em Neuroaprendizagem, Psicopedagogia e Metodologia do Ensino e Graduação em Pedagogia pela UFPR. Dirige o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima, o Ceforr, desde 2017.

2 Professor Indígena, formado pelo Magistério Indígena Tamikan. Atualmente, graduando do curso de antropologia na UFRR.

O Município de Uiramutã possui a localização mais ao norte de todo o Brasil, com uma população estimada, em 2021, de 11.014 habitantes³ em uma extensão de mais de 8 mil km² de um território muito rico. A palavra Uiramutã significa: "local de espera de aves", na língua indígena. A região abriga o Parque Nacional do Monte Roraima, que faz fronteira com dois países, a Guiana Inglesa e a Venezuela. É no município de Uiramutã que a tríplice fronteira do Estado de Roraima se encontra: Brasil, Venezuela e Guiana Inglesa.

A Comunidade Indígena onde eu nasci, Itapá (*Ietabac* na língua Macuxi), está localizada a aproximadamente 20 km da sede do Município de Uiramutã; contudo, pertence à Guiana Inglesa, estando localizada bem próxima da fronteira. Embora seja um trecho pequeno para o acesso ao município brasileiro, só é possível via fluvial.

Atualmente, a Comunidade Indígena Itapá possui aproximadamente 400 indivíduos, todos indígenas, das etnias Macuxi e Patamona. As crianças da comunidade são alfabetizadas em inglês e falam também na língua indígena materna, conforme ensinados na comunidade. Contudo, após cursarem os anos iniciais em escola Guianense, passam a frequentar escolas brasileiras nos anos posteriores, devido à ausência de continuidade dos estudos no país, sendo mais fácil o acesso para o Brasil (Município de Uiramutã) do que para um centro urbano maior na própria Guiana Inglesa⁴.

Portanto, as crianças têm contato com três línguas: língua materna indígena, como primeira língua, o Inglês, por causa da alfabetização nas escolas guianenses e, depois, o Português, para continuarem seus estudos nos anos posteriores aos anos iniciais, já estudando no Município do Uiramutã, no Estado de Roraima, Brasil. A descrição deste cenário linguístico ilustra um pouco a diversidade cultural do Estado de Roraima.

Santilli (2004) explica que os indígenas da etnia Macuxi são um povo de filiação linguística Karib; habitam a região das Guianas, entre as cabeceiras dos rios Branco e Rupununi, que é território partilhado

3 Dados do IBGE no site cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/uiramuta/panorama. Acessado em 13 de outubro de 2021.

4 Relato oral do Professor Sobral André, ancião da etnia Macuxi. Atualmente, o professor atua na formação de professores indígenas, em especial, na formação de professores de língua materna. Essa história não possui registros escritos; portanto, parte das narrativas são do referido professor.

entre o Brasil e a Guiana. O território Macuxi estende-se por duas áreas ecologicamente distintas: ao sul, os campos; ao norte, uma área onde predominam serras em que se adensa a floresta. A dimensão desse território pode ser estimado em torno de 30 mil km². A distribuição espacial da população Macuxi faz-se em várias aldeias e pequenas habitações isoladas. Estima-se que existam 140 aldeias Macuxi no Brasil, mas não há dados precisos sobre o seu número.

O território do povo Macuxi em área brasileira hoje está recortado em três grandes blocos territoriais: a Terra Indígena Raposa Serra do Sol e a Terra Indígena São Marcos, ambas concentrando a grande maioria da população desta etnia. Nesses territórios existem também pequenas áreas que circunscrevem aldeias isoladas no extremo noroeste do território Macuxi, nos vales dos rios Uraricuera, Amajari e Cauamé. Dados da Funai (1996) sobre o Território Indígena São Marcos demonstram que se trata de uma área onde estão localizadas 24 aldeias Macuxi, com uma população total estimada em 1.934 pessoas (SANTILLI, 2004, p.5).

Entre esses três blocos populacionais no território Macuxi, o mais populoso é o Território Indígena Raposa Serra do Sol, que é a porção central e mais extensa de todo o território. Há agrupamentos compostos por famílias extensas e que são mistas entre os povos indígenas Macuxi e Patamona e Macuxi e Wapichana, entre outros. E a minha história começa na Terra Indígena Raposa Serra do Sol.

Minha família é composta por mim, meu pai, minha mãe e dois irmãos. Minhas primeiras memórias da infância lembram meu pai fazendo meus brinquedos de lata de goiabada e de sardinha, trazidas pelos garimpeiros à época. Neste período, a gente tinha muito contato com os garimpeiros, e eram eles que traziam os alimentos enlatados para o nosso território. E foi justamente por causa dos garimpeiros que passamos por diversas dificuldades, principalmente por falta de comida. Lembro muito bem que a mamãe guardava *crueira* (resto da massa de mandioca que deveria ser descartada), e a gente acabava tendo que comer, pois a caça e a pesca ficaram muito difíceis. A história do meu povo é marcada pela presença dos invasores em busca da exploração das riquezas:

Habitantes de uma região de fronteira, os Macuxi vêm enfrentando desde pelo menos o século XVIII situações adversas em razão da ocupação não-indígena na região, marcadas primeiramente por aldeamentos e migrações forçadas, depois pelo avanço de frentes extrativistas e pecuaristas e, mais recentemente, a incidência de garimpeiros e a proliferação de grileiros em suas terras. Protagonizaram nas últimas décadas, juntamente com outros povos da região, uma luta incessante pela homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, ocorrida em 2005, e posteriormente pela desinstituição dos ocupantes não-índios, finalmente resolvida com o julgamento pelo Supremo Tribunal Federal em 2009, que confirmou a homologação e a retirada dos ocupantes não-índios (<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi>, acesso em 22 de outubro de 2021).

Nossa cultura tem grande variedade de alimentos, mas, por causa da invasão dos não índios, tinha época em que a comida ficava escassa e faltava praticamente tudo. Teve um tempo que comíamos couro de boi seco assado, por não ter outra coisa. O couro de boi também era trazido pelos garimpeiros e depois descartado por eles; então a gente comia.

Com aproximadamente cinco anos de idade minha família veio morar em Boa Vista (capital do Estado de Roraima), onde ficamos morando junto com uma tia, em um bairro da cidade. Para sobreviver na cidade tivemos que vender picolé. Eu e meu pai saíamos cedo para a sorveteria para pegar um carrinho de picolé. Voltávamos no final da tarde; isso era uma alegria para mim, pois sabia que ia ganhar um picolé no final do dia.

Minha mãe conseguiu um terreno na periferia. Esse terreno foi trocado por uma espingarda que tínhamos. Meu pai conseguiu um trabalho como caseiro em um sítio num município vizinho, onde passamos poucos dias, pois a família não se adaptou à cidade.

Em seguida, conseguimos abrigo na Comunidade do Barro Vermelho (comunidade indígena localizada no Município do Cantá, na Região da Serra da Lua, em Roraima, município este bem próximo da capital, Boa Vista). Nessa região, fizemos roça, plantamos maniva⁵, criamos galinha e porcos. A minha mãe fazia farinha, beiju⁶, caxiri⁷, eu e os meus irmãos ajudávamos a raspar a mandioca, carregar lenha para

5 Maniva é o corte de pedaços do caule da mandioca, que são utilizados para o replantio.

6 Beiju é uma iguaria indígena feita com a tapioca (fécula extraída da mandioca, usualmente granulada), que ao ser espalhada em uma chapa ou frigideira aquecida coagula-se e vira um tipo de panqueca.

7 O caxiri é tradicionalmente relacionado com rituais sagrados e profanos dos índios. Permite ao pagé o acesso ao mundo sobrenatural, durante rituais. Nessas ocasiões, tanto o pote (o recipiente), quanto o caxiri (a bebida) transformam-se em “entidades sobrenaturais” da cosmogonia indígena.

fazer o fogo e peneirávamos a massa. Vivemos uma vida simples nessa comunidade, típica das famílias em comunidades indígenas.

Entre os povos indígenas há uma divisão de tarefa entre homens e mulheres. Isto significa que existem atividades que são feitas somente pelas mulheres, e outras somente pelos homens. Mesmo que essa divisão não seja igual para todos os povos, as tarefas relacionadas aos preparos dos alimentos, ao cuidado com as crianças e algumas atividades nas roças são, geralmente, de responsabilidade das mulheres em todas as etnias. Já os homens são responsáveis pela derrubada do mato para criação da roça, pelas atividades de caça, de guerra, entre outras. Importante dizer que as atividades feitas por cada um dos gêneros se completa, pois juntas garantem a qualidade de vida de toda comunidade.

Meu pai caçava numa outra comunidade próxima, chamada Comunidade Indígena Canauanim, onde existia uma variedade grande de animais, muito mais do que na Região das Serras, onde morávamos antes, onde a caça já estava ficando escassa. Desde que voltamos para comunidade indígena não passamos mais pela escassez dos alimentos.

Tempo de Estudar, Tempo bom de Curumim⁸

Minha vida estudantil teve início na Escola Estadual Indígena Luiz Gomes Freire Quadro, na Comunidade do Barro Vermelho, na Serra da Lua. A escola era feita de madeira, com dois cômodos, uma sala de aula e a outra era a cozinha. Nessa escola estudei de 1^a a 4^a série; era uma escola com um professor que trabalhava com uma turma multisseriada, onde todos os alunos estudavam numa sala só.

As classes multisseriadas agregam todos os alunos matriculados na unidade escolar numa única sala de aula, independente dos níveis de aprendizagem e de idade. Via de regra, esta turma tem um único professor, o qual fica responsável por ensinar todos os alunos, em diferentes séries/anos/ciclos. Normalmente, estas classes seguem a estruturação seriada (SANTOS, 2011, p.115).

⁸ Curumim deriva da língua indígena Tupi, kunu'mi ou kuru'mi, e significa: menino, jovem, rapaz.

Ainda hoje são comuns nas comunidades indígenas em Roraima a existência de classes multisseriadas, pois existe um grande número de escolas indígenas em pequenas comunidades, com, no máximo, 15 a 20 alunos. Nestes casos, a Secretaria de Educação do Estado dispõe de um único professor, que deverá ensinar todas as crianças da comunidade, “cuidar” da escola e responder legalmente por ela, com a documentação formal dos estudantes. Muitas vezes as escolas multisseriadas também estão assim compostas devido à localização de difícil acesso, onde não há professores suficientes, dispostos a percorrer tal distância para exercer a docência. Outro aspecto importante nesta questão é a exigência dos povos indígenas de que todos os professores das escolas sejam necessariamente indígenas. Outras vezes, o próprio sistema educacional tem limitações, devido à escassez de contratação de professores indígenas para cada região.

Aos oito anos de idade fui matriculado na primeira série. O meu professor era um indígena Macuxi, moreno e alto. No início, não foi fácil acompanhar a turma, pois eu nunca tinha ido a uma escola; mas, para a minha alegria, o meu professor era muito humilde e amava a sua profissão; e, por isso, estava disposto a me ajudar.

Quando fui pela primeira vez à escola fui bem acolhido e isso despertou em mim um sentimento positivo em relação à escola e ao meu professor. Foi por isso que na minha formação pude compreender como a afetividade é importante para a aprendizagem. Depois, na minha formação profissional, no Magistério Indígena, entendi as contribuições de Henri Wallon (1995) para a educação. Para este autor, as emoções e sentimentos estão presentes em todos os momentos em nossa vida, inclusive na escola, interferindo de alguma maneira no aprendizado e no processo de desenvolvimento dos estudantes. Wallon explica que a aprendizagem acontece de forma integrada, nas dimensões afetiva-cognitiva-motora. Nessa teoria, a afetividade refere-se à capacidade de disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo interno e externo por meio das sensações. Por isso o acolhimento é importante em qualquer idade, em especial, para as crianças, que quando são bem acolhidas em seu grupo familiar, em seu grupo de colegas e pelo professor, tendem a aprender melhor. Foi por causa do acolhimento e da afetividade que quando entrei na escola eu já estava totalmente adaptado. Em pouco tempo já conseguia realizar

as atividades sozinho, já lia algumas palavras e aquilo me deixava muito contente, pois eu via que todo aquele esforço para estudar não estava sendo em vão. Minha alfabetização foi na Língua Portuguesa.

Em casa, meus pais falavam a língua Macuxi, a qual, na época, não tive interesse em aprender. Também não aprendi a língua do meu povo, porque naquela época as escolas indígenas não ensinavam as línguas indígenas, bem pelo contrário, na escola não havia nenhum tipo de valorização dessas línguas. Inclusive, alguns professores repreendiam os alunos quando falavam a língua de seu povo. Felizmente, em tempos atuais, as escolas possuem professores de língua. A existência da língua materna nas escolas indígenas em Roraima é recente, foi uma conquista dos povos a partir da década de 1990, quando o ensino dessas línguas passou a fazer parte do currículo escolar. Este é um avanço conquistado a partir de direitos garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), nos artigos 32 e 79, que garantem o resgate e a preservação das línguas indígenas.

Lembro que meu professor do Ensino Fundamental sempre nos parabenizava e elogiava. Aquilo me fazia muito bem, pois me incentivava a fazer as coisas certas. Também as brincadeiras com os meus colegas de classes, as brincadeiras de esconde-esconde e de bandeirinha, ciranda-cirandinha, futebol, fazem parte das minhas melhores memórias da infância e da escola. Eram brincadeiras simples, mas que me proporcionavam imensa alegria. Através destas brincadeiras aprendi o princípio da união e do respeito, sempre aprendendo e brincando num grande grupo. Nesse sentido, Bernardes (2005, p.543) demonstra a importância dos jogos na educação e na socialização das crianças, pois é brincando e jogando que se estabelecem vínculos sociais, ajusta-se ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Por meio dos jogos e brincadeiras, as crianças aprendem a obedecer às regras traçadas pelo grupo, como também podem propor modificações; aprender a ganhar e a perder.

Como professor, venho pesquisando as influências das brincadeiras infantis no desenvolvimento das crianças. Percebo que as culturas indígenas, por valorizarem a educação comunitária, apresentam um contexto promissor. Alguns autores têm se debruçado sobre essas questões.

Entre outros, Cascudo (2001) explica que os meninos indígenas, desde cedo, brincam de arcos, flechas, imitando os gestos e atitudes dos pais, caçam animais, abatendo aves pequenas e pescam. Essas brincadeiras não são simples passatempo, mas atividades que preparam para a vida adulta na comunidade. As meninas, desde pequenas, auxiliam as mães nas tarefas domésticas. Para esse autor, a brincadeira indígena é importante:

As crianças indígenas se divertem em jogos, imitando figuras e vozes de animais, como: os jogos do jacamim, do gavião, peixe pacu, jaguar. O jogo de peteca era bastante apreciado, inclusive pelos adultos, sendo confeccionada com palha de milho e enfeitada com penas de aves. Com fios entrelaçados nos dedos das mãos, os curumins constroem imagens que representam situações de seu cotidiano: peixes, tamanduá-bandeira, arria, alua. Brincadeira só de meninos, podendo ser realizada individualmente ou no máximo com duas crianças (CASCUDO, 2001, p. 36).

Na minha escolarização lembro que quando terminei a 4^a série fui transferido para a Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, na Comunidade Indígena do Canauanim, no Município do Cantá. Estudei da 5^a série ao 3^o ano de Ensino Médio nessa escola, que era grande e funcionava em três turnos, diferente da minha escola dos primeiros anos. Nessa escola, além das disciplinas do currículo básico, tinha aula de língua indígena Wapichana. A língua Wapichana não é a língua do meu povo. Por isso, tive muita dificuldade em aprendê-la, pois era completamente diferente da língua Macuxi. Embora eu não falasse em Macuxi, tinha certa compreensão por causa dos meus pais, que falavam na língua em casa.

A Secretaria de Estado de Educação de Roraima estabeleceu alguns critérios para contratação de professores de línguas indígenas. Entre outros, quando uma escola tem alunos de diferentes etnias, a língua materna incluída no currículo é definida pela etnia da maioria dos alunos. Por isso que é comum algumas crianças indígenas estudarem línguas de outras etnias. Esse foi meu caso; durante minha infância, embora não falasse Macuxi, tinha uma certa compreensão, pois meus pais eram falantes da língua. Segundo Luciano Baniwa (2006, p.117), no Brasil existiam entre mil e duzentos a mil e quinhentas línguas indígenas na ocasião da chegada de Pedro Álvares Cabral na atual cidade de Porto Seguro, na Bahia. Dessas, somente cento e oitenta línguas ainda são faladas, sendo que quarenta estão ameaçadas de extinção. O número reduzido de falantes, a baixa transmissão às novas

gerações e a morte dos anciãos que as dominam são fatores que explicam este contexto. Apesar da drástica redução das línguas indígenas, ainda faladas no Brasil, as cento e oitenta línguas sobreviventes representam uma enorme riqueza cultural do país.

Atualmente, no Estado de Roraima, existe um forte movimento das lideranças indígenas e de educadores em favor da revitalização das línguas indígenas maternas. E na minha formação como professor, por intermédio do curso de Magistério Indígena, pude compreender a importância desse movimento e das línguas maternas para a preservação das nossas culturas.

Nas escolas indígenas, no Ensino Fundamental e Médio, existe uma disciplina em forma de oficina, na qual os professores trabalham com a metodologia dos projetos de aprendizagem. Na Pedagogia de Projetos, segundo Prado (2001), o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Nesse sentido, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações para criar situações de aprendizagem, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações, através dos interesses dos estudantes. Na disciplina de projetos que vivenciei no Ensino Médio, os alunos aprendiam atividades manuais, fortalecendo a cultura indígena Wapichana, onde se ensinava a fazer panela de barro, colar de sementes e *darruana*⁹. Essa atividade geralmente era ensinada por pessoas mais velhas da comunidade, que iam na escola e repassavam conhecimentos ancestrais para os alunos.

A valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas, através dos ensinamentos dos anciãos, é recorrente nas comunidades indígenas ainda nos dias atuais. Esses sujeitos interagem com as escolas para manterem o processo de troca de conhecimento entre gerações. Os anciãos da comunidade são muito valorizados nas culturas indígenas porque os conhecimentos e saberes indígenas ainda estão relacionados com a oralidade, havendo escassez de literatura para muitos deles. A escola passa a ser, então, este elo de ligação entre

⁹ Darruana é uma cesta trançada a partir da palha do buritizeiro.

gerações, ampliando as oportunidades de manter vivos esses conhecimentos. O professor indígena Fausto Mandulão (2003, p. 129), relata que

[...] as pessoas mais velhas sempre tiveram um papel muito importante na transmissão dos conhecimentos indígenas aos mais jovens, sendo eles os responsáveis pelo relato das histórias antigas, das restrições de comportamento, das concepções de mundo etc.

As festas interculturais que aconteciam no mês de novembro na comunidade marcaram minha vida de estudante. Todos os alunos eram dispensados das aulas, porque o maior aprendizado estaria acontecendo na comunidade naquele evento.

No meu tempo de estudante, nas festas da comunidade, as mulheres faziam caxiri, beiju e farinha de tapioca. Os homens saíam para a mata, onde caçavam e pescavam. Os alimentos que eles conseguiam coletar eram trazidos para a escola e as mulheres preparavam a damurida¹⁰, que era servida à comunidade. Os alunos ensaiavam parixara¹¹ para disputar com os alunos de outras escolas das comunidades vizinhas, como as Comunidades Indígenas do Barro Vermelho, Campinho, Malacacheta e Taba Lascada. Os eventos duravam três dias e tinham competições como, de arco e flecha, corrida com a mulher nas costas, corrida com tora, cabo de guerra, futebol e muito parixara. Por considerar esses conhecimentos importantes para as crianças e jovens indígenas é que nas escolas as aulas eram suspensas e todos se envolviam na preparação das festas. Nesse sentido, Collet (2006) reafirma que a interculturalidade é um eixo norteador do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que tem como princípio a valorização dos conhecimentos tradicionais e o desenvolvimento das populações indígenas.

Depois que terminei o Ensino Médio, fiz o Curso de Formação de Brigadas para Prevenção e Combate aos Incêndios Florestais, que foi realizada na Comunidade Indígena da Malacacheta, no Município do Cantá, no ano de 2010. Vários jovens da Comunidade Indígena participaram. Para o trabalho é importante avaliar a resistência

10 Damurida é um caldo apimentado em que se utiliza o tucupi (sumo da massa de mandioca), carne de peixe ou caça, chicória, jambu e pimentas variadas, como malagueta, olho-de-peixe, murupi e de cheiro.

11 Parixara é uma das mais tradicionais manifestações artísticas dos povos indígenas. A dança parixara reúne elementos musicais e corporais como forma de culto à colheita e caça.

muscular e a habilidade no manuseio de ferramentas dos jovens, que passaram por treinamentos. A seleção era rígida e nem todos conseguiam ser aprovados. Inicialmente, foram trinta candidatos e apenas dezesseis foram classificados. Entre os classificados estava eu e mais três amigos que moravam na Comunidade Indígena Canauanin.

Controlar as queimadas sempre foi um desafio para as comunidades indígenas em Roraima, pois faz parte da cultura indígena a utilização do fogo como uma técnica para pesca, festas, caça, comunicação e roça. Existem épocas específicas no ano para fazer queimada, que deve ser controlada. Os indígenas trabalham juntos, em mutirão e ficam vigiando o fogo. Contudo, hoje em dia o fogo está descontrolado, porque as outras pessoas não indígenas estão fazendo esses trabalhos e acabam ateando fogo e não controlando as queimadas. Outras vezes, os não indígenas passam nas terras indígenas e jogam o cigarro aceso, às vezes, propositadamente, para queimar o lavrado¹². Isso tem causado problemas nos territórios indígenas, e é por isso que existem os Brigadistas Indígenas. O trabalho desses brigadistas, a partir de treinamento específico, é o de combater esse fogo, que não está no controle das comunidades indígenas. Durante o período em que fui brigadista indígena conheci várias Comunidades Indígenas na Região da Serra da Lua, pois fazíamos palestras para orientar os diferentes povos sobre a importância do controle das queimadas; trabalho este que ainda existe.

Combatendo as queimadas compreendi como é perigoso combater o fogo, pois em alguns momentos o fogo fica descontrolado e os Brigadistas devem recuar, pois quando isso acontece não resta muita coisa para fazer a não ser lamentar o acontecido. Pude presenciar vários tipos de animais morrendo por causa das queimadas. Entre eles, cutias, tatus, cobras, ratos, jabutis, etc. Essa experiência me trouxe grandes aprendizados e foi com esse trabalho que pude comprar meu primeiro transporte, uma motocicleta, que utilizo até hoje.

¹² Lavrado é um termo utilizado em Roraima para definir a região de vegetação aberta (do tipo "savana-estépica", ao norte, e "savana", mais ao sul) situada na porção nordeste deste Estado da Amazônia brasileira.

Minhas Memórias das Lutas dos Povos Indígenas

Minhas memórias sobre as lutas dos povos indígenas em Roraima nascem a partir da década de oitenta, quando eu ainda era criança. Nessa época eu tinha entre quatro e cinco anos de idade. Lembro que um grande grupo de garimpeiros invadiu ilegalmente a Terra Indígena Raposa Serra do Sol em busca de ouro e diamante; e, a partir disso, a vida dos povos indígenas mudou.

Lugares como a Cachoeira da Onça, Mina Velha e Mina Nova foram explorados. Isso resultou na poluição dos rios e na destruição das margens. Os garimpeiros destruíram nossas propriedades, ameaçando indígenas e lideranças indígenas, como os tuxauas¹³. Muitos indígenas foram atraídos pelos garimpeiros para servir de mão de obra barata na exploração de minérios. Em contrapartida, muitos indígenas foram vítimas do alcoolismo, da prostituição e da dependência financeira, por causa do comércio dos não índios, pois quem estava no garimpo precisava consumir alimentos e eles eram caros, gerando uma dívida para os indígenas, que nunca tinha fim.

Rodrigues (1996, p.8) explica que a exploração do garimpo em Roraima passou por três períodos. O primeiro período inicia em 1912, com as descobertas dos primeiros garimpos, e vai até 1965. O segundo período inicia em 1966, a partir do aprimoramento técnico das atividades de garimpagens, e vai até 1979. O terceiro período inicia a partir de 1980, com as descobertas de novos garimpos, passa pela “corrida do ouro” e se estende até o declínio contemporâneo da atividade garimpeira.

Barros (1995) explica que no período de 1930-60 os garimpos se expandiram ao norte de Roraima, pelas terras Indígenas Macuxi e Taurepang. Na década de 1987-90 avançou para o sudeste do estado, seguindo o caminho aberto, na década anterior pelas BRs 174 e 210. Contudo, a história ainda não acabou. Infelizmente, o garimpo irregular nos territórios indígenas ainda existe no Estado de Roraima. A entrada

13 Tuxauas Do tupi, o termo tuxaua significa "aquele que manda". Também é conhecido na língua portuguesa como cacique. Para os povos indígenas, o tuxaua é quem representa a aldeia e a etnia em contatos com outros povos, além de ser o responsável por negociações com não indígenas.

dos garimpeiros em terras Indígenas trouxe, e ainda traz, discórdia e destruição, como explica Barros:

[...] os invasores saqueavam as terras dos índios em busca do ouro e diamantes, e, no processo, destruíam ou dividiam as famílias (a favor ou contra o branco) forçando-os ao trabalho em prol de projeto econômico alheio. Esse modelo de desenvolvimento foi acentuado após 1985, quando garimpeiros atuaram em diversas áreas de Roraima (BARROS, 1995, p. 208).

Minhas lembranças, ainda na infância, me trazem a recordação da época em que a Polícia Federal entrou na área do garimpo para retirada dos garimpeiros. Lembro quando eu e meus pais caminhávamos da Comunidade do Itapá, (território indígena da Guyana Inglesa) para a Comunidade Maturuca (região central do Território Indígena Raposa Serra do Sol). Quando passamos na região do Garimpo da Onça podíamos observar a completa destruição do confronto entre garimpeiros e policiais. Parecia que tinha tido uma guerra. As barracas destruídas, as balsas abandonadas e vários alimentos espalhados pelo chão. Lembro da minha família, que era muito pobre, juntando os alimentos jogados pelo chão para comer, nos acampamentos dos garimpeiros. Lembro também dessa época em que os fazendeiros ocuparam as terras indígenas, construindo nas nossas terras grandes fazendas, que eram patrulhadas por homens armados. Nas nossas terras fizeram grandes plantações de arroz e usaram grandes quantidades de pesticidas que vazaram para os rios e riachos que eram utilizados pelos povos indígenas para tomar banho, cozinhar e beber água. Isso trouxe doenças para os indígenas. Eles não compreendiam que para os povos indígenas, a natureza é sagrada: “Os povos indígenas têm conservado a visão comunitária e sagrada da natureza. Por isso, as montanhas, os lagos, os rios, as pedras, as florestas, os animais e as árvores têm um alto significado” (BANIWA, 2006, p. 101).

Toda essa destruição motivou os tuxauas, junto com demais lideranças da região, a lutar por seus direitos para defesa do meio ambiente, o que significava a garantia de sobrevivência das futuras gerações dos povos Macuxi, Wapixana, Ingaricó, Taurepangue e Patamona que habitavam a região. Depois de muitas disputas, lutas, mortes e destruições, os povos indígenas conseguiram voltar para a terra dos seus ancestrais. A área, hoje denominada Terra Indígena Raposa Serra do Sol, localizada no nordeste de Roraima, envolvida em

disputas fronteiriças e nas lutas dos povos indígenas, foi demarcada. Depois de anos de espera por parte dos indígenas, a identificação oficial da Terra Indígena Raposa Serra do Sol foi concluída em 1993. A área geográfica proposta para demarcação, denominada “área contínua”, se estende das fronteiras com a Guiana e a Venezuela (leste e norte) aos limites com a Terra Indígena São Marcos (oeste) e ao sul do Rio Tacutu (SANTILI, 2004).

A demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol tem um significado muito importante para os povos indígenas, porque para nós, indígenas, o conceito de território está vinculado à vida. Gersem Baniwa (2006, p.101) explica que o território é condição para a vida dos povos indígenas, não somente no sentido de um bem material ou fator de produção, mas como o ambiente em que se desenvolvem todas as formas de vida. Este autor, que também é indígena, explica que o território é sagrado para os povos indígenas porque é nele que habitam um conjunto de seres, espíritos, bens, valores, conhecimentos e tradições que garantem a possibilidade e o sentido da vida individual e coletiva. A terra é também um fator fundamental de resistência dos povos indígenas.

Além da luta para retornar para o nosso território, outras tantas lutas ainda ocorrem. Uma delas, que eu quero destacar, porque está muito viva em minhas memórias, é a luta pela educação específica e diferenciada para os povos indígenas.

A Luta Pela Educação Indígena Específica e Diferenciada

Nos últimos anos, vários são os documentos oficiais que fundamentam a Educação Escolar Indígena. Dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2006), que enfatizam a temática da Pluralidade Cultural e dizem respeito às características étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que convivem em territórios brasileiros.

Outro documento específico para a fundamentação da educação escolar indígena é o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998), no qual estão reunidos os

fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. O Referencial oferece também sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos para cada realidade. Seu objetivo maior é oferecer subsídios e orientação para a elaboração de programas de educação escolar que melhor atendam aos anseios e interesses das comunidades indígenas.

Em tempos mais recentes, vários encontros, reuniões e seminários têm se tornado recorrentes para a discussão da legislação educacional, de propostas curriculares para a escola indígena, de formação de professores índios, do direito de terem uma educação que atenda a suas necessidades e seus projetos de futuro. Esses espaços foram conquistados a partir da organização dos professores e lideranças indígenas; portanto, resultado de lutas.

Em Roraima, a história da Educação Escolar Indígena começa a partir de 1930, quando, por iniciativa do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foram criadas as primeiras escolas em áreas indígenas; iniciativa esta que trouxe poucos resultados. Em 1960, por iniciativa da Igreja Católica, é que foi criada a primeira rede de escolas indígenas funcionando nas malocas. Em 1949, a Igreja Católica manteve um internato para indígenas na região da Comunidade Indígena do Surumu. Internato este que no ano de 1970 foi assumido pelo governo do território de Roraima e transformado em um centro para a formação de professores índios e catequistas (MATOS, 2013). Ainda em dias atuais esse espaço é um símbolo da resistência dos povos indígenas, pois na época da demarcação da Terra Indígena Raposa serra do Sol este prédio foi incendiado pelos fazendeiros durante os conflitos da demarcação. Hoje, em ruínas, este espaço ainda é símbolo de resistência para os povos indígenas, guardando memórias dos tempos difíceis de luta.

A qualidade da educação oferecida aos indígenas no território de Roraima sempre foi alvo de questionamentos por parte dos tuxauas, professores e demais membros das comunidades, em especial, os anciãos. São recorrentes as discussões onde reina a inquietude, pois existem temáticas centrais que ainda são desafiantes. Entre outras questões, as línguas e a cultura indígena estão diretamente relacionadas com a educação escolar, a partir da necessidade de um

olhar específico e diferenciado.

Muitas assembleias indígenas ficaram marcadas por estas abordagens. Entre outras, destaco a reunião de 1985, marcado como o Dia “D” da Educação Indígena em Roraima, na fazenda São Marcos, que, em 1986, impulsionou a criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) (que corresponde à Divisão de Educação Indígena (DIEI) na Secretaria de Estado da Educação de Roraima). Essa Divisão específica foi criada com o objetivo de coordenar os trabalhos e atividades educacionais em áreas indígenas (MATOS, 2013).

Outra atividade que trago nas minhas lembranças são as Assembleias Estaduais da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), que perduram até os dias atuais. Sobre o papel das Organizações Indígenas, Gersem Baniwa (2006, p. 68) diz:

[...] a principal tarefa de uma organização indígena é a defesa dos direitos indígenas, em seu sentido mais amplo. As suas lideranças costumam dizer que uma organização indígena é uma espécie de guardião ou de vigia dos direitos coletivos dos povos e das comunidades indígenas; como se as aldeias indígenas trabalhassem no dia-a-dia sob a coordenação de suas lideranças tradicionais e formas próprias de organização interna e a associação formal se dedicasse, ao mesmo tempo, a acompanhar, a vigiar e a defender lá fora, no mundo dos brancos, o direito dessas aldeias de continuar vivendo em paz. Ao menor sinal de risco e perigo quanto aos seus direitos, a associação agiria mobilizando a aldeia para que, juntas pudessem eliminar os riscos e as ameaças.

Eu já atuava em sala de aula, como professor em escola indígena, quando participei pela primeira vez da Assembleia Estadual de Professores Indígenas, promovida pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). Me recordo que o evento foi realizado na Comunidade Indígena Canauanim, etnoregião da Serra da Lua, município do Cantá. Era meu primeiro contato com as organizações indígenas. O evento se deu no dia 11 de junho de 2017, e mais de dois mil professores indígenas de todo o Estado de Roraima se reuniram em Assembleia para discutir e fazer proposições sobre o tema da educação escolar indígena. O tema do evento era: “Que educação escolar indígena temos e que educação escolar indígena queremos?”. Era a 24^a Assembleia Estadual da OPIRR. O objetivo da referida Assembleia era ampliar as discussões sobre os limites, possibilidades e consolidação da criação de um sistema próprio de educação escolar indígena, tendo em vista os problemas decorrentes da ineficiência do atual sistema

vigente no qual está inserida a educação escolar indígena.

A abordagem estava focada nos direitos dos povos indígenas, que são garantidos na própria Constituição Brasileira de 1988, nos seus artigos 78 e 79, mais especificamente nos Atos das Disposições Gerais e Transitórias. Esses artigos preconizam como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna, que proporcionem oportunidades para cada comunidade recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

Além das discussões sobre a educação escolar indígena, os professores também elegeram a nova Coordenação Estadual da OPIRR para o biênio de 2017 a 2019. Me lembro que o primeiro dia do evento foi encerrado com a composição da nova comissão eleitoral e formação das chapas que concorreram ao pleito. Foram convidados para essa Assembleia representantes do Ministério da Educação, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Conselho Nacional de Políticas Indigenista (CNPI) e da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Roraima (SEED/RR). Foram realizados debates sobre o impacto político educacional na educação escolar indígena, com a presença de representantes da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado de Roraima (ALE/RR), do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do estado de Roraima (SINTER), Conselho Estadual de Educação (CEE-RR), Ministério Público Estadual (MPE), Ministério Público Federal (MPF), entre outros convidados. Toda essa representatividade nos faz compreender como as lutas dos meus ancestrais foram válidas. Hoje, as questões relacionadas à educação escolar indígena ocupam um espaço na agenda das autoridades do nosso estado.

Nessa assembleia também foram discutidas outras questões de representatividade indígena, que vão além da gestão das escolas. A mesa de debates teve como tema a política partidária e a importância do voto consciente dos povos indígenas. Foram desenhadas estratégias que devem ser adotadas por nossos representantes políticos. Vereadores Indígenas e Prefeitos também participaram das discussões.

Em seguida, os professores se reuniram em grupos menores, apresentaram suas propostas e participaram da aprovação das propostas da Assembleia Geral. E, como ato final do evento, foi dado posse à coordenação eleita para o biênio 2017-2019. Lembro bem das noites, que foram especiais, com apresentações das diferentes etnias indígenas de Roraima. Música, danças e rituais abrilhantaram o evento.

Assim foi o primeiro evento do qual participei como professor. Aprendi muito com os palestrantes, que desenvolveram o tema com muita competência. Mas, meu principal aprendizado foi sobre a importância da discussão coletiva entre os povos indígenas do meu estado. Isso reacendeu meu orgulho de ser indígena.

Minha Trajetória como Professor Leigo

Em 2016, o governo do Estado de Roraima realizou um processo seletivo para contratação de professores indígenas. Foi nesse momento que tive a oportunidade de realizar o processo seletivo e me efetivar como professor na educação escolar indígena. O processo seletivo era composto de prova de títulos e um texto em português que o candidato tinha que traduzir para língua Macuxi. Quando fui aprovado nesse processo seletivo fui agradecer à Coordenadora do Curso de Língua Materna oferecido pela UFRR. A coordenadora do curso me auxiliou com alguns materiais didáticos e livros, que no primeiro momento foram de fundamental importância na minha vida profissional, tendo em vista que não tinha experiência alguma como professor.

Administrativamente, fui designado como professor na Comunidade Indígena do Makukem, no Município do Uiramutã, na Região da Serras. Quando cheguei na comunidade fui recebido por lideranças: o Coordenador das Comunidades Indígenas, o Tuxaua e o Capataz. Numa comunidade indígena existe uma hierarquia de lideranças. Gersem Baniwa (2006, p. 65) explica que as lideranças indígenas, denominadas de lideranças políticas ou novas lideranças, são aquelas que recebem tarefas específicas para atuar nas relações com a sociedade não indígena.

Como de costume, no dia seguinte, o Tuxaua da comunidade

reuniu as pessoas, onde me apresentei para a comunidade. Depois me levaram para conhecer a escola. A escola era pequena, feita de taipa, construída pela própria comunidade. Lembro que tinha uma sala com vinte e sete carteiras e trinta e quatro alunos. Portanto, não tinha carteiras para todos os alunos. Os estudantes menores sentavam em dois numa só carteira. Falei com o Coordenador da Comunidade e o Tuxaua, pedindo que providenciassem bancos para os alunos, pois não tinha condições de dois alunos sentarem em uma mesma carteira e ter bom aproveitamento nas aulas.

Ainda hoje as escolas indígenas carecem do olhar do Estado, pois são instalações precárias, sem a infraestrutura adequada para funcionar. Faltam materiais didáticos, equipamentos e merenda escolar, por causa da falta de assistência do Estado e também por causa da questão logística, em alguns casos, por tratar-se de área de difícil acesso, principalmente no inverno chuvoso da Amazônia.

Assim, no dia vinte e quatro de abril de 2016, pontualmente às sete horas e trinta minutos, iniciei a minha primeira aula como professor de uma turma do Ensino Fundamental. A minha expectativa era grande, assim como de toda aquela criançada, pois era um professor leigo, sem nenhuma formação acadêmica. Tudo o que se iniciou a partir daquele momento foi novo para mim e certamente para os meus alunos. Disfarcei o meu nervosismo e me concentrei no plano que havia elaborado para aquele dia. Assim, iniciei a hora da roda de conversa e pedi que todos sentassem à minha volta. Podia ver claramente em seus olhares que todos os alunos estavam ansiosos e um pouco retraídos, mas quando eu comecei a falar sobre a minha infância, exatamente de quando eu tinha a idade deles, pouco a pouco começaram a se levantar de seus lugares e rapidamente estavam todos à minha volta. Sei que depois de um tempo foi-se embora todo o nervosismo e a sala se encheu de brincadeiras que nos conduziam ao respeito ao próximo, ao respeito às diferenças e, de certa forma, ensinar se tornou mais prazeroso.

A partir desse momento, meu primeiro trabalho junto com a comunidade foi a construção de uma escola nova, porque a outra estava caindo e quando chovia molhava tudo. Não tinha as mínimas condições de alguém ficar dentro. Toda a comunidade construiu a escola, todos colaboraram. Passei quarenta e cinco dias ministrando

aulas, sozinho, até que outro professor chegou. Com dois professores foram divididas as turmas, o que facilitou muito o trabalho na sala de aula, pois a turma era grande e não tinha condições de dar atenção a todos. Também foi importante porque um dos professores, nesse caso eu, ficava trabalhando, especificamente, o ensino da língua materna.

Ensinar língua indígena materna para as crianças pequenas é uma experiência complexa. As metodologias de ensino de alfabetização ou de língua portuguesa não dão conta das especificidades das línguas indígenas. A maioria dos professores de língua indígena do meu estado desenvolvem seus trabalhos de maneira autônoma, sem nenhuma orientação pedagógica específica da Secretaria de Educação. E muitos desses professores também não falam bem o português, o que dificulta mais ainda a busca por referências sobre o ensino de línguas indígenas nas escolas. Minha experiência prática é todo o referencial que carrego sobre o ensino de línguas; fui fazendo e aprendendo.

Eu aproveitava as datas comemorativas e as festas e rituais comunitários para explorar metodologicamente o ensino de língua materna. Os alunos cantavam, dançavam o parixara e também confeccionavam as vestimentas e os cocares junto com suas mães para as apresentações de dança. Essas datas comemorativas sempre acabavam com um almoço comunitário. A escola comemorava junto com toda a comunidade. Na educação dos povos indígenas, a educação comunitária e a educação escolar caminham juntas. Dentro do meu planejamento, eu realizava também o sábado cultural, com apresentação de filmes infantis e com brincadeiras realizadas na comunidade. Por causa dessa integração da escola com a comunidade é que professores não indígenas, muitas vezes, não são bem-vindos, pois trazem vários problemas para a comunidade. Professores não indígenas não participam das reuniões da comunidade, não participam dos trabalhos comunitários e nem conhecem a realidade da nossa cultura.

Minha Profissionalização de Professor, que veio depois da minha prática, através do Magistério Indígena

Os professores da Região das Serras tinham vindo participar da XXIII Assembléia Estadual da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, realizada em junho 2016, na Comunidade Indígena do Canauanin. Na assembléia, foi divulgada a inscrição para Magistério Indígena Tamî'kan¹⁴.

Para cursar o Magistério Indígena, é necessário ter a indicação do Tuxaua, com a aprovação e assinatura de todos os adultos da comunidade indígena. Também é necessário a Carta de Apoio, a apresentação do candidato a professor, de uma Organização Indígena.

Eu não tinha formação em docência. Fui indicado para cursar o Magistério Indígena, pela minha comunidade. Eu tinha feito um curso na UFRR, de língua materna Macuxi. Acredito que este curso, abriu caminhos para minha indicação.

O Projeto Magistério Indígena Tamî'kan é um projeto governamental, executado pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR), órgão pertencente à estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED/RR). O Tamî'kan teve início no ano de 2006, com o objetivo de habilitar professores indígenas para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, das escolas localizadas em terras indígenas do Estado de Roraima. É destinado à formação de professores que já trabalhavam como docentes nas comunidades indígenas, mas que não tinham formação em magistério. Os candidatos ao curso devem pertencer a uma dessas etnias: Macuxi, Wapichana, Taurepang, Yekuana, Wai-Wai, Patamona ou Ingaricó.

Para os candidatos que concluíram o Ensino Fundamental, o curso tem duração de quatro anos. Para os candidatos com Ensino Médio completo, a duração da formação é de dois anos. Como nos

¹⁴ Magistério Indígena Tamikan: curso profissionalizante para formação de professores indígenas, ofertado pela Secretaria Estadual de Educação em Roraima. A palavra Tamikan, de origem indígena, significa sete estrelas.

demais cursos de formação inicial, as aulas ocorrem sempre, no período das férias escolares, entre os meses de janeiro e fevereiro, e no recesso, entre o primeiro e o segundo semestre do ano letivo, por causa da ausência dos professores nas comunidades neste período.

No decorrer do curso do Magistério Tamîkan, tive bons professores, mas dois me marcaram muito, o professor que ministrou a disciplina de Antropologia e também o professor das aulas de Filosofia. Eles me levaram ao passado, aprendi muito sobre a história dos povos indígenas. Aprendi como se deu a história do meu povo.

As aulas de Educação Especial foram muito proveitosas, aprendi mais sobre os alunos com deficiência, como lidar com eles em sala de aula, já que não tinha conhecimento algum sobre a Educação Especial. Com isso tive uma melhor visão de como trabalhar com uma aluna com baixa visão, por exemplo, que eu tinha na minha sala de aula.

No caso da aluna de baixa visão, inicialmente não sabia que ela tinha essa deficiência. Os pais não comunicaram para a escola. Desse modo, percebi que ela ficava isolada e não realizava as atividades. Eu não sabia como ajudá-la e me sentia sozinho. Então sugeri aos pais que a aluna fosse transferida para outra escola, nessa escola tinha uma sala multifuncional para o atendimento de alunos com deficiência, assim ela poderia ter uma melhor aprendizagem. Depois, conversando com minha esposa, que é professora também, soube que era possível desenvolver um trabalho pedagógico com a aluna. Hoje, depois das aulas de Educação Especial, eu sei que poderia ter ajudado. Mas, à época, me faltaram as informações.

Agora, conheço a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que explica:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de relação à ideias de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola ([www. portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) acesso em 20/08/2019).

No curso do Magistério Tamikan, também tive a oportunidade de participar do seminário sobre os Desafios da Educação: outros

olhares sobre as práticas inclusivas, promovido pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima. Na programação teve participação de professores indígenas, mesa redonda e palestra sobre gestão escolar no contexto da educação inclusiva, inclusão escolar, a importância da tecnologia na educação inclusiva. As palestras foram de uma riqueza muito grande para a minha formação profissional.

Considerações Finais

O exercício de escrever minhas memórias trouxe à tona as lembranças da minha infância, vivida entre comunidades indígenas e a experiência de viver fora delas. Nesta dinâmica, pude perceber como os indígenas estão mais protegidos, entre seus pares e vivendo em comunidade.

Pude lembrar da história da minha família, que mesmo vivendo num contexto simples, me trouxeram ensinamentos importantes. Hoje, muito mais do que naquela época, me identifico como indígena e penso que poderia ter explorado muito mais minha cultura, em especial a língua materna do meu povo.

Pude resgatar fatos da minha trajetória escolar que me fazem refletir sobre a diferença que existe entre as práticas dos professores leigos e dos qualificados. Importante observar como as teorias fazem sentido, quando lembramos das experiências vividas e dos resultados dessas práticas, sendo positivos, quando empregadas corretamente.

Do ponto de vista profissional, escrever este Memorial foi uma grande viagem, pois voltei ao passado e sonhei com futuro. Tenho certeza que foi através do curso de Magistério Tamîkan, que consegui compreender de forma clara a importância do saber. Compreendi que o conhecimento é uma característica que só o ser humano tem e que todas as culturas tem saberes e que todos eles são importantes.

Mesmo tendo a certeza de que aprendi muito, ainda tenho muito que aprender, pois mudanças ocorrem a cada minuto. Este conhecimento que adquiri, proporcionou-me condições de entender a realidade, adaptando-a de acordo com as minhas necessidades, lá na escola que atuo, no meu território, a Comunidade Indígena Makukem.

E para construir esses conhecimentos foi preciso superar o medo e dificuldades.

Hoje tenho reconhecimento que tive coragem e a capacidade de participar, analisar, propor e decidir. Depois dessa experiência, volto para a minha comunidade como um professor que não é mais leigo, e sim, um professor capacitado para as minhas funções.

Referências

BANIWA, Luciano Gersem dos Santos. O índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje/ Gersem dos Santos Luciano- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BARROS, Nilson Cortez Crócia de. Roraima: paisagens e tempo na Amazônia setentrional. Recife: Editora Universitária (UFPE), 1995.

BERNARDES, Elizabeth L. Jogos e brincadeiras: ontem e hoje. Uberlândia. Cadernos de História da Educação nº 4. jan./dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2006

BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASCUDO, Câmara. Literatura oral no Brasil. 3ª ed. São Paulo: Itatiaia, 2001.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um breve histórico. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006.

CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA – CIRR <https://www.facebook.com/conselhoindigena.cirr> Acesso em 21 de agosto de 2018.

MANDULÃO, Fausto da Silva. A educação na visão do professor indígena. Diversidade na educação: reflexões e experiência. Brasília:

MEC, 2003.

MATOS, Maristela Bortolon de. As Culturas Indígenas e a Gestão das Escolas da comunidade Guariba, RR: UMA ETNOGRAFIA. 2013. 268 f. Tese de Doutorado em Educação (Programa de pós-graduação em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS – São Leopoldo-RS, 2013.

POVOS indígenas no Brasil. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi>. Acesso em 22 de outubro de 2021.

PRADO, M. E. B. B. Articulando saberes e transformando a prática. Boletim do Salto para o Futuro. Série Tecnologia e Currículo, TV Escola. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – Seed. Ministério da Educação, 2001.

RODRIGUES, Francilene dos Santos. Garimpando a Sociedade roraimense: uma análise da conjuntura sócio-política. 1996. Dissertação (mestrado)- Núcleo de Altos Estudos da Amazonas, Universidade Federal do Pará, Belém, 1996.

SANTILI, Paulo. Ocupação territorial Macuxi: aspectos históricos e políticos. In: BARBOSA, R. I.; FERREIRA, E.J.G. Castellón, E.G. (orgs). Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima. Manaus, INPA, 2004.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A política nacional de transporte escolar e a educação do campo no Brasil: algumas questões para o debate. In: Anais do XX EPENN- MANAUS, 2011.

WALLON, Henri. (1941-1995). A evolução psicológica da criança. Lisboa, Edições 70.

Professor Wai Wai: Memórias de uma Vida em Formação

Adenes Luiz Wai Wai¹
Isabella Coutinho Costa²

Introdução

Eu me chamo Adenes Luiz Wai Wai, filho de Luiz Oliveira de Souza e de Deca Tikivi Wai Wai, etnia Wai Wai. Sou falante da língua materna e bilíngue em língua portuguesa. Minha comunidade Anauá fica localizada no Município de São João da Baliza, 403 km de distância da capital de Boa Vista e possui uma população de 283 pessoas. As atividades principais desenvolvidas na comunidade são agricultura de subsistência, criação de animais, o comércio de artesanatos, extrativismo natural, produção de farinha, banana, beneficiamento da castanha para comercializar na cidade. Os principais alimentos produzidos pelos moradores são: banana, milho verde, mandioca, batata, carás. Há também a atividade de caça a animais como paca, tatu, caititu, veado e aves como mutum, cojubim e pombo.

Na minha comunidade tem creche municipal e escola de ensino fundamental e médio. Também somos atendidos pelo programa de alfabetização de jovens e adultos chamado Alfabetização na Idade Certa. A comunidade possui um posto de saúde e o atendimento pelo programa da Saúde de Família, além de rede pública para abastecimento com fornecimento diário de água. Foi construído, através do Projeto Cataratas, poços com água potável para beber. Na comunidade Anauá também possui possibilidade de se comunicar utilizando telefone e radiofonia, sendo que a maioria usa telefone rural e a radiofonia.

Os programas sociais que atendem a comunidade são Bolsa Família e o Programa Nacional de Alimento Escolar, que ajuda nas

1 Professor indígena da etnia Waiwai.

2 Professora, mestre e doutora em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora de Linguística da Universidade Estadual de Roraima.

compras de materiais como cadernos, lápis e borrachas.

Minha Vida de Estudante Indígena

Escrever este memorial de formação é um desafio gratificante, pois caminhei em busca do meu passado adormecido ao longo do tempo. Nasci na cidade do Pará interior do município de Oriximiná, no ano de 1991, e venho de família muito humilde. Meu pai cursou até o quinto ano do ensino fundamental e minha mãe é analfabeta, pois não tiveram oportunidade de estudar devido ao trabalho árduo da roça. Os meus pais sempre foram cuidadosos com todos nós, filhos, e matricularam os seis filhos na escola. Entre os seis filhos, três conseguiram concluir o ensino médio e duas chegaram ao nível superior.

Minha trajetória estudantil deu-se no início do ano de 1997, aos sete anos de idade, na Escola Municipal Comunidade Mapuera, na cidade de Oriximiná onde estudei por três anos. Depois mudei para Roraima para estudar e, por motivo da distância, estudei na Escola Estadual Indígena Sumaúma pertence ao município de Caroebe. Depois mudei novamente para a Escola Municipal Cristóvão Colombo e, continuei na mesma escola. No ensino médio fui para a Escola Estadual Henrique Dias.

Tenho poucas lembranças dessa fase da minha vida. No entanto lembro do primeiro professor, chamava-se Lucas Wai Wai, uma pessoa muito legal e paciente conosco. Assumir a função de professor é mais que ser um simples 'tio', requer cuidar para que cada educando possa a construir sua história baseada nos valores morais e éticos que recebeu podendo assim, exercer a cidadania. Na minha sala de aula o muito que existiam eram mesas e cadeiras, e a escola era longe da minha casa.

Recordo também que minha sala de aula ficava em um galpão de madeira e palha de cupim, onde estudávamos, cantávamos músicas, fazíamos atividades mimeografadas para colorir com coleções de lápis e giz de cera. Infelizmente não havia um incentivo para que os alunos construíssem seu próprio desenho, o que deixava de estimular o processo criador, o fazer artístico da criança indígena. É necessário

deixar que a criança explore o seu lado artístico que tem por natureza a criatividade, a curiosidade e o prazer de aprender.

Lembro que havia um desafio que sempre a escola fazia que era flechar alguns objetos, também apresentávamos peças teatrais, contando histórias sobre a cultura indígena, fazendo danças rituais ou mesmo de contos como a bela adormecida. Hoje, ao lembrar-me dessas atividades, sinto muita saudade da infância que tive. O processo de ensino e aprendizagem precisa de um ambiente que proporcione respeito para adquirir novos conhecimentos.

Também compreendo que, brincando, a criança se torna parte do processo educativo, pois ela sente necessidade de socialização para desenvolver habilidades fundamentais para sua valorização e da sua cultura. É importante que na educação infantil estas crianças compartilhem maneiras de brincar, adquirindo novas aprendizagens favorecendo a autoestima de forma criativa.

Em 2001, fui para de sala alfabetização e comecei desenvolver a leitura e a escrita, através da apresentação de letras e sílabas e formação de frases na língua indígena. Essa atividade era realizada de maneira que o aluno identificasse o som das letras pela oralidade, e a criança tinha de ter a capacidade de formar palavras e lê-las, essa era a alfabetização. Assim, a aprendizagem de leitura e de escrita foi muito difícil e isso me inquietava muito pois, ao final do ano letivo, alguns dos meus colegas já sabiam ler e eu ainda não, até que certa vez decidi abrir o caderno e o livro e começar a estudar sozinho. Eu havia decidido que estudaria até conseguir ler as palavras, todas as palavras para aprender. Em que em 2004 terminei da 1ª a 4ª série que funcionava naquele tempo o que hoje conhecemos como o Ensino Fundamental.

Em 2005 mudei para próximo da comunidade Xaary e comecei a estudar em 2006 na escola não indígena chamada Escola Municipal Cristóvão Colombo, onde funcionava da 5ª à 8ª série nesse tempo. Eu tinha 14 anos e queria estudar na escola com branco, pois nesta escola tinha as modalidades de ensino não indígena. Estudei até o oitavo ano nessa escola não indígena e concluí a oitava série em 2010. Na sequência, em 2011 fui matriculado no Ensino Médio na Escola Estadual Henrique Dias. Nesta escola concluí o ensino médio em 2013.

Em 2014 foi a primeira oportunidade de concorrer ao Processo Seletivo temporário, então fiz a inscrição do seletivo indígena, e fui aprovado para professor do 1º ao 5º ano para lecionar língua materna na comunidade Anauá. Tive dificuldades para administrar a aula, ensinando muitos alunos. Trabalhei por dois anos neste lugar, de 2014 a 2015, e como era temporário fiquei fora dessa escola por um ano, mas em 2016 fui lotado na Escola Estadual no Anauá, para substituir o professor disciplina de Matemática, onde trabalhei por um ano.

A Luta Pela Língua e Pela Cultura

Os povos indígenas do Brasil têm lutado pela preservação dos seus direitos, como manutenção da língua, preservação da cultura e o direito às suas terras. Lutando pelo seu direito, para fazer demarcação da terra para não perder sua cultura e tradições dos povos.

Hoje os territórios estão demarcados ou homologados para preservar as terras indígenas que estão localizadas na Amazônia Legal. Tem outros povos que possuem terras que não estão demarcadas nem homologadas, por isso continuam lutando pelo seu direito territorial. Os povos indígenas precisam da terra para sustentar sua família de geração a geração, preparando o futuro dos povos.

Os povos indígenas que habitam o Brasil são vários, ricos em culturas diversas. Atualmente muitos estão em processo de desvalorização das culturas tradicionais, de suas identidades como povo. No entanto, a entrada da língua portuguesa nas comunidades indígenas e a mistura com a língua materna por meio da comunicação, da televisão e do rádio, tem causado um grande impacto na cultura. Por exemplo, as crianças não estão mais aprendendo a língua materna como primeira, deixando a língua materna em segundo plano.

A preservação da língua indígena é uma forma de não se perder os conhecimentos e o valor. Percebemos que a língua representa o pensar na vida do ser humano, de qualquer povo. Acima de tudo, a valorização e preservação das línguas é um direito que todos os povos devem defender. Portanto, a diversidade linguística deve ser preservada, para que a sua riqueza cultural permaneça para as futuras gerações.

Nós povos indígenas somos significativamente ricos, porque nós pensamos na preservação do nosso território, em manter a cultura dos povos. Nós somos seres humanos de culturas diferentes, mas somos gentes iguais da terra.

Tornando-me um Professor Indígena

No ano de 2014, foi a minha primeira experiência como professor indígena de língua materna Wai Wai, lecionando para turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na escola Estadual Indígena Anauá. A primeira comunidade que lecionei foi na minha própria comunidade Anauá. Trabalhei de 2014 a 2015 quando tive oportunidade de ensinar meus alunos. No início, tive muitas dificuldades, mas tive apoio dos professores, que me orientavam e ensinavam como se dava aula. Aprendi a fazer o plano de aula e selecionar os conteúdos, e assim passei a trabalhar com mais facilidade. Como suporte, tive ajuda de livros didáticos, cartilhas, dicionários e outros.

Em 2016, não lecionei na escola, fiquei fora de trabalho, mas estava me preparando para dar aula para uma turma de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no turno vespertino, e trabalhei como voluntário na escola. Fui substituir um professor de Matemática que estudava ainda na faculdade e não teve condições para dar aula na escola, pois estudava durante a tarde e a noite, e como ele lecionava do 6º ao 9º ano, no turno vespertino, às vezes chegava atrasado na escola perdendo o tempo da aula, então ele me pediu para substituí-lo nessas aulas. Não tinha experiência para fazer o plano de aula para trabalhar, mesmo assim trabalhei na escola Anauá, elaborei as aulas dos doze meses procurando a melhor maneira de trabalhar na escola. Nesse período busquei como planejar a aula e quais metodologias utilizar durante as aulas.

No ano de 2017, fiz concurso para um seletivo novamente, passei na mesma comunidade para professor de língua materna. Em março do mesmo ano surgiu o desafio de estudar o Magistério Tami'kan. Esse curso veio solicitar às comunidades ou tuxaua para encaminhar aqueles que desejassem cursar o magistério profissionalizante.

Iniciei a aula do Magistério Tami'kan no dia 20 de março 2017,

aprendendo muitas coisas durante as aulas dos professores ao longo curso, mesmo com a dificuldade de vir para o final do curso, pois eu não tinha alojamento ou transporte. O curso me fez pensar sobre questões como “que professor sou? Que aluno quero formar?”. Esse tema me fez refletir sobre o desafio do curso de magistério.

A minha família e apoiou para concluir o curso de magistério. Lá aprendi a fazer plano de aula, como o professor elabora e trabalha com seu planejamento, as modalidades de ensino de primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Também tive dificuldade de aprender a língua portuguesa, mas hoje consegui avançar e busquei aprender mais com os professores, assim sempre trocávamos ideias sobre minhas dificuldades e dúvidas. Atualmente busco oportunidade de fazer um curso superior e avançar na minha graduação, quero ser um pesquisador na sala de aula, e ter fundamento para ensinar aos alunos.

Minha Formação no Magistério Indígena

Em 2017, aconteceu o começo do Magistério Indígena no CEFORR, na Escola Barão de Parima, e fui em busca da minha aprendizagem com os professores. No período da Etapa 1, os dias de aulas eram administrados por professores de várias disciplinas como Antropologia, com ênfase em educação. Neste período ainda não tinha alojamento ou transporte para conduzir os alunos para ir à escola, era difícil o acesso para estudar no CEFORR. Fui com muita perseverança até o fim do curso de Magistério Indígena, desta forma consegui finalizar o curso, adquirindo conhecimento específico de como trabalhar melhor com os meus alunos dentro da sala de aula por meio de dinâmicas e do lúdico. Aprendi que, de acordo com o plano de aula, se deve fazer como primeiro passo o planejamento no caderno.

O que marcou as aulas foram essas disciplinas que trouxeram ensinamentos sobre a minha realidade, nas quais discutimos questões de educação voltados para a língua, cultura e a diversidade do modo de viver dos povos indígenas e das suas diferentes línguas. Também discutimos sobre o pensamento do homem, a história da origem dos povos e suas atividades como pesca, caça e roça. Era assim que sobreviviam as famílias, mesmo com a guerra entre outros povos para reconquista de terras e famílias.

Aprendi como deveria atuar na sala de aula com os alunos na escola. O professor precisa auxiliar os alunos, depois da produção o aluno pode mostrar como iniciar a tarefa, de diálogo, explicar ou trocar de experiência. Dessa forma podemos construir os conhecimentos, isso me ajudou a ensinar direcionado para meus alunos. Compreendi sobre o conhecimento, sobre os valores morais e estéticos, para entender como formamos as ideias, tomamos decisões e agimos melhor, já que nossas ações se baseiam naquilo que nós pensamos.

Outro assunto interessante foi o que aprendemos a partir de Vygotsky, que o desenvolvimento humano é um processo da história que acontece com as influências da cultura. Aprendemos que dentro da nossa história vamos construir desejos, vontade e sentimento, e que tudo isso são os processos de assimilação e acomodação necessários para o crescimento e o desenvolvimento cognitivo.

Durante o curso também busquei aprender como sobre a estrutura da gestão da educação escolar indígena, sobre o Conselho Administrativo, Gestão Administrativa, Coordenação Pedagógica e Secretário, que são importantes peças na escola e que devem trabalhar com a liderança local.

É importante mencionar que em todas as etapas, a abertura do curso era feita com cantos de motivação para a valorização da cultura indígena e de cada povo e cultura que estava participando ali.

Considerações Finais

Ao concluir o curso de Magistério Técnico pleno com habilitação para o ensino da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental do Instituto de Educação Profissionalizante. Posso afirmar que aprendi o que é o educador, que ele deve ser constantemente um pesquisador buscando sempre soluções para seu dia a dia. Por isso, é necessário que o educador se auto-avale para buscar embasamento teórico essencial para a construção da sua prática.

Tenho plena convicção de que esta prática profissional docente deve estar centrada em fazer levar à construção do saber, levando em consideração em alguns aspectos como o conhecimento prévio, as

informações e opiniões através da oralidade e da escrita e um relacionamento afetivo e solidário, sempre se dispondo a ajudar, aliviando e/ou amenizando as angústias dos alunos e buscando junto com eles solução para as dificuldades encontradas no decorrer de todo o processo educativo das crianças.

Reconheço que para a construção de uma educação de qualidade, é importante proporcionar a formação de cidadão crítico, reflexivo e conhecedor dos seus direitos para que possa ter perseverança e coragem de lutar por seu povo.

Tenho certeza de que as lutas travadas, o cansaço, o desânimo e a ansiedade observados nessa minha vida estudante acadêmico não foram em vão, hoje me considero vitorioso. Mas é importante ressaltar que, embora tenha alcançado essa conquista, tenho consciência de que é preciso prosseguir em busca de novos conhecimentos, a fim de aprimorar minha atuação na profissão que escolhi, visto que esta fonte inesgotável chamada conhecimento, está sempre à disposição para saciarmos a nossa sede.

Índice de imagens

Capítulo 1, Figura 1: Localização da Comunidade Manoá.....	11
Capítulo 1, Figura 2: Cultura na Comunidade Manoá.....	12
Capítulo 1, Figura 3: Localização geográfica da TI Manoá - Pium.....	13
Capítulo 1, Figura 4: Cobrança pelo cumprimento dos direitos constitucionais pelos povos indígenas de Roraima.....	15
Capítulo 2 - Figura 1: Etnomapa 2018: Comunidade Nova Aliança: família.....	26
Capítulo 2 - Figura 2: Etnomapa 2018: Comunidade Nova Aliança: família.....	27
Capítulo 12 - Figura 01: Mapa do Estado de RR que localiza o Município do Uiramutã.....	184

Sobre os Organizadores



Stela Aparecida Damas da Silveira

<https://orcid.org/0000-0002-8577-6478>

Possui POST DOC em Educação pela Universidade Estadual de Roraima (UERR/CAPES). É Doutora em Ciência Política - área de concentração em Desenvolvimento Político-Econômico e Inserção Internacional na Amazônia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS/UFRR (2014). Possui Mestrado em Economia - área de concentração em Desenvolvimento e Integração Econômica, também pela UFRGS/UFRR (2010). É Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Tuiuti do Paraná-UTPR (2003), em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais de Curitiba-IBPEX (1997) e em Neuroaprendizagem pela Universidade Pitágoras Unopar (2020). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná-UFPR (1995). Suas pesquisas estão relacionadas com a educação, educação escolar indígena, neuroaprendizagem e desenvolvimento cognitivo.



Edson Damas da Silveira

<http://lattes.cnpq.br/7594316798005183>

Membro aposentado do Ministério Público do Estado de Roraima (MPRR). Procurador de Justiça. Foi Presidente da Associação dos Membros do Ministério Público do Estado de Roraima, Vice Presidente Regional da Confederação Nacional do Ministério Público (CONAMP), Corregedor Geral do Ministério Público de Roraima e Procurador Geral de Justiça por dois mandatos consecutivos. Fez parte como membro eleito do Conselho Superior do MPRR e do Conselho Fiscal da Associação do Ministério Público do Estado de Roraima. Coordenou ainda o Grupo de Atuação Especial de Minorias e Direitos Humanos dentro do MPRR (GAEMI-DH), bem como a Coordenadoria de Recursos perante os Tribunais (CRT). Possui graduação em direito pela Faculdade de Direito de Curitiba, especialização em Desenvolvimento Regional Sustentável pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) e mestrado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Possui também Mestrado e Doutorado em Direito Socioambiental pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Realizou estágio pós-doutoral em Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra - Portugal. Professor de direito na Universidade Estadual de Roraima (UERR), bem como docente permanente no Mestrado Profissional em Segurança Pública, Cidadania e Direitos Humanos da mesma Instituição. Tem experiência nas áreas ambiental, indígena e agrária, com ênfase na abordagem plural da jusdiversidade e interlegalidade Amazônicas. Em razão do exercício profissional de quase 30 anos em Território Amazônico, funcionou como mediador em conflitos territoriais e socioambientais na mesma região, assim como oficiou em processos tramitando nos Tribunais Superiores na Cidade de Brasília. Atualmente integra a Comissão de Direito e Defesa dos Povos Indígenas junto à Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Roraima.



Isabella Coutinho Costa

<https://orcid.org/0000-0002-2586-8928>

Professora do curso de Letras e do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da Universidade Estadual de Roraima. Graduada em Letras/Literatura, e pós-graduada em Ensino/Aprendizagem de Línguas e Literatura pela Universidade Federal de Roraima. Tem mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com área de concentração em Línguas Indígenas Brasileiras. Trabalha há mais de 10 anos com o povo Ye'kwana, realizando oficinas de capacitação, assessorando e colaborando em projetos de elaboração de materiais didáticos e documentação linguística. Também realiza pesquisas sobre outras línguas Caribe faladas em Roraima, como Taurepang e Macuxi. Seus interesses de pesquisa incluem tipologia e descrição de línguas naturais, pesquisa em semântica experimental, ensino de primeira e segunda língua, ensino de gramática, aquisição de primeira e segunda língua, produção de materiais didáticos para ensino de línguas e para letramento.

Lista de Autores

ADENES LUIZ WAIWAI
ADENILDO DA SILVA ALVES
ALCIDES RAMOS DE SOUZA
ALCIRENE DA SILVA RAMOS
ALDINÉSIO SARMENTO SILVEIRA
ANA RAYLLA ALVES
ANÉRICA DA CONCEIÇÃO BEZERRA ALMEIDA
CARMÉLIA MANDUCA NICÁCIO
CLAUDIA PIEDADE RODRIGUES KONO
DIONISIO CHAWAYUDI ROCHA
ELEVÂNIA ANDRÉ
FRANCISCA ANGELA DE OLIVEIRA SOUSA
GABRIEL NASCIMENTO
GEISEL BENTO JULIÃO
ISABELLA COUTINHO COSTA
JAIME PEREIRA DOS SANTOS
JOSÉ ÂNGELO ALMEIDA FERREIRA
LAUDNÉIA DA SILVA
LEILA MARIA CAMARGO
LUZIA VOLTOLINI
MARIA D'AJUDA ALOMBA RIBEIRO
MARILÉIA PAULINO LIMA
MARISTELA ARAÚJO COSTA PEREIRA
MARISTELA BORTOLON DE MATOS
ROSANGELA DA SILVA VIANA
STELA DAMAS
ZORAIDE DOS ANJOS GONÇALVES DA SILVA

ISBN 978-65-89203-37-7



9 786589 203377 >

