



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CONVÊNIO PPGE/UFJF-UFRR/IFRR**

ÁUREA LÚCIA MELO OLIVEIRA CORRÊA

**PERCURSOS DE RESILIÊNCIA E IDENTIDADE
EM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZADORES (AS)
INDÍGENAS EM RORAIMA**

JUIZ DE FORA/MG

2019

ÁUREA LÚCIA MELO OLIVEIRA CORRÊA

**PERCURSOS DE RESILIÊNCIA E IDENTIDADE
EM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZADORES (AS)
INDÍGENAS EM RORAIMA**

Tese de Doutorado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.a Dr.a Luciana Pacheco Marques

**Juiz de Fora/MG
2019**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LUCIA MELO OLIVEIRA CORREA, AUREA.
PERCURSOS DE RESILIÊNCIA E IDENTIDADE EM
HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE
ALFABETIZADORES (AS) INDÍGENAS EM RORAIMA / AUREA
LUCIA MELO OLIVEIRA CORREA. -- 2019.
177 f.

Orientadora: Dr.a Luciana Pacheco Marques
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora,
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2019.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Formação Docente. 3.
Memoriais de Formação. 4. Narrativas Autobiográficas. I. Pacheco
Marques, Dr.a Luciana , orient. II. Título.

AUREA LÚCIA MELO OLIVEIRA CORRÊA

**PERCURSOS DE RESILIÊNCIA E IDENTIDADE EM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E
EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZADORES(AS) INDÍGENAS EM RORAIMA**

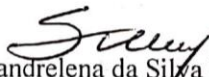
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Doutor(a) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.(a) Dr.(a) Luciana Pacheco Marques - Orientador(a)
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) Jader Jâner Moreira Lopes
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) Sandrelena da Silva Monteiro
Programa de Pós-Graduação em Educação - UFJF



Prof.(a) Dr.(a) Nilza Pereira de Araujo.
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde - UFRR



Prof.(a) Dr.(a) Roseli Bernardo Silva dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação - UERR



Prof.(a) Dr.(a) Cristiane Elvira de Assis Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IF Sudeste MG - Campus Juiz de Fora

Juiz de Fora, 29 de maio de 2019.

GRATIDÃO!

A **Deus**, pela minha e por todas as vidas que me acompanharam nessa conquista, pois, ao colocar o “ponto final” nesse Texto, que resume os quatro últimos anos da minha vida, somente essa palavra, **gratidão**, é capaz de externar os sentimentos que nutro, por acreditar que muitos caminhos foram trilhados sobre “colos” que me carregaram, pessoas que me permitiram adentrar espaços e tempos, que compartilharam suas vidas e experiências na condução desse ideal acadêmico, sem elas, não seria possível cruzar a linha de chegada.

À **Luciana Pacheco Marques**, sem palavras que possam caracterizar suas atitudes maternas, sua sapiência e cumplicidade em compartilhar-se, em doar amor em forma de conhecimentos reais e me ensinar que “nada é por acaso”. Sei que foste escolhida pela Espiritualidade maior, pela Luz que nos guia como seres humanos, para ser minha orientadora, e me proporcionar a acolhida intelectual e moral.

À **Maria Lúcia Silva Brito**, por me fazer compreender o real significado das palavras amizade, lealdade e solicitude.

À **Ana Paula Melo Corrêa e Paulo Roberto de Sousa Corrêa Júnior**, filhos amados e **Clarissa Mello Corrêa**, neta amada, por serem essência da minha vida e nutrirem por mim amor incondicional, que os fez compreender minhas ausências e suportar as angústias desse processo, que me ascende na formação profissional e humana, mas que nos uniu ainda mais como Família.

A **Denison Luiz Ricci**, pela capacidade de amar com paciência, discernir com lucidez, e consolar, quando o desespero em mim se fez presente.

Aos que resumem a Família Oliveira, nas pessoas Lilian Karla Duarte e Antônia Duarte, sempre solícitas, ouvintes silentes nos momentos de desânimo.

À **Maria Leogete Joca** da Costa, pela amizade incondicional nos momentos em que somente quem compreende, aceita.

À **Leuda, Aline, Edjane, Lúcia e Sandra**, as Intelectuais, grupo formado pelas professoras que foram capazes de compartilhar em todos os momentos dessa formação profissional, a alegria, o ânimo e as certezas de que, no final, “tudo daria certo”. Aos demais colegas, André, Emerson e Wagner, pela torcida à distância.

À **Cristhiane Flor, Jader Janer Lopes, Dilenio Dustan e Paulo Menezes**, e a cada um que, como professor do PPGE/UFJF e seres humanos sensíveis, se dispuseram como

mediadores de conhecimentos, saberes e permitiram que no exercício da docência, novos elos se formassem, de forma plena e suave.

A **Fausto Mandulão** (*in memorian*), **Rosilda Silva e Natalina Messias** (*in memorian*), por compartilharem suas vidas em memórias para esse Texto.

A **Gerocildo Level, Mara Jane Tebier e Cilene Padilha**, e demais guerreiros indígenas do grupo Alfabetização e Letramentos do PIBID Diversidade do Instituto Insikiran da UFRR, pelo acolhimento, solicitude e por traduzirem-se em Narrativas Autobiográficas.

Aos **colegas professores** do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima, pelo apoio no decurso do tempo dessa qualificação profissional.

Às **Instituições** que deram anuência para a realização da pesquisa, a saber, Organização dos Professores Indígenas de Roraima - **OPIRR**, Universidade Federal de Roraima - **UFRR** e Universidade Federal de Juiz de Fora - **UFJF**, na pessoa dos seus Coordenadores, Pró-reitores e membros, pela disponibilidade em atender nossas solicitações.

Aos **membros das Bancas de Qualificação e Defesa de Doutorado**, pelas valiosas contribuições.

A todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse concluir mais essa etapa na trajetória da vida pessoal e profissional.

RESUMO

Este texto apresenta os resultados da pesquisa que visou à construção narrativa dos processos de formação de docentes indígenas, egressos e em formação no curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Educação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, em suas atuações nos diversos contextos de alfabetização nas Escolas e Comunidades indígenas nas respectivas etnias dos sujeitos envolvidos, a partir de memoriais de formação apresentados como Trabalhos de Conclusão de Curso e em Narrativas autobiográficas, compostas por acadêmicos do PIBID Diversidade, que desenvolveram ações no subprojeto Alfabetização e Letramento. A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Boa Vista, estado de Roraima, onde acontecem as atividades didático-pedagógicas do Instituto Insikiran, de onde partimos para percorrer as trajetórias de vida desses docentes. Ao narrar o processo de formação dos profissionais que realizam a educação escolar indígena nos anos iniciais da Educação Básica, considerou-se a diversidade sociocultural e étnica desses autores, pretendendo compreender a resiliência apresentada enquanto representantes do movimento social indígena no Estado, que questionou as formas da educação escolar propostas pelo sistema educacional brasileiro e alterou-as, propondo uma educação escolar pautada na autonomia e identidade cultural, calcada em projetos pedagógicos específicos e na adoção de calendários escolares culturais próprios, com currículos diferenciados e práticas pedagógicas que ensejaram a manutenção do processo identitário para as gerações atuais e futuras. Utilizou-se como metodologia a pesquisa autobiográfica em memoriais de formação de três docentes egressos, dez experiências pedagógicas em narrativas autobiográficas de acadêmicos em formação e participantes do PIBID Diversidade, Sub-Projeto Alfabetização e Letramentos, nos quais foram descritas e refletidas suas trajetórias individuais e grupais, os conflitos gerados entre as propostas da educação escolar vivenciadas no passado e a educação na perspectiva intercultural, apreendida no processo de autoformação, específica e diferenciada, nas interferências das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das escolas/comunidades indígenas. No estado da arte foram apreciados artigos científicos, teses, dissertações e pesquisas correlatas, elaborados nos últimos cinco anos, versando sobre a educação escolar indígena, processos de alfabetização/ensino/aprendizagem e letramentos em contextos indígenas, a formação específica e diferenciada dos profissionais da educação escolar indígena. A fundamentação conceitual epistemológica considerou a identidade étnica e a educação indígena, a alfabetização e os letramentos na educação escolar indígena e a formação do docente indígena na perspectiva intercultural. Ao final, expôs-se as observações e reflexões/intelecções realizadas no desenvolvimento da pesquisa nas referências utilizadas, em que são reveladas as relações de poder, espaços, contextos e tempos da educação escolar indígena, reconhecendo-se, portanto, à guisa de conclusão, que, os indígenas em Roraima tomam para si a resiliência como elemento fundante e a identidade étnica como referência para suas práticas sociais.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Formação Docente. Narrativas autobiográficas. Memoriais de Formação. Educação intercultural.

ABSTRACT

This text presents the results of the research that aimed the narrative construction of the processes of training of indigenous teachers, graduated and in training in the Intercultural Licenciature course of the Insikiran Institute of Indigenous Higher Education of the Federal University of Roraima, in their actions in the different contexts of literacy in Indigenous Schools and Communities in the respective ethnicities of the subjects involved, from training memorials presented as Course Conclusion Works and in autobiographical narratives, composed of PIBID Diversity scholars, who developed actions in the Literacy and Literacy subproject. The research was developed in the city of Boa Vista, Roraima state, where the didactic-pedagogical activities of the Insikiran Institute take place, from where we start to go through the life trajectories of these teachers. In describing the process of formation of the professionals who carry out indigenous school education in the initial years of Basic Education, the socio-cultural and ethnic diversity of these authors was considered, intending to understand the resilience presented as representatives of the indigenous social movement in the State, which questioned the forms of school education proposed by the Brazilian educational system and altered them, proposing a school education based on autonomy and cultural identity, based on specific pedagogical projects and on the adoption of own cultural school calendars, with differentiated curricula and pedagogical practices that led to the maintenance of the process identity for present and future generations. The methodology used was autobiographical research in memorials for the formation of three egressed teachers, ten pedagogical experiences in autobiographical narratives of scholars in formation and participants in the PIBID Diversity, Sub-Project Literacy and Literature, in which their individual trajectories were described and reflected. the conflicts generated between the proposals of school education experienced in the past and the education in the intercultural perspective, seized in the process of self-formation, specific and differentiated, in the interferences of the pedagogical practices developed in the daily life of the indigenous schools /communities. In the state of the art, scientific articles, theses, dissertations and related researches, elaborated over the last five years, on the subject of indigenous school education, literacy/teaching/learning processes and literacy in indigenous contexts, the specific and differentiated training of indigenous school education. The epistemological conceptual foundation considered ethnic identity and indigenous education, literacy and literacy in indigenous school education and the training of indigenous teachers in the intercultural perspective. At the end, the observations and reflections/insights carried out in the development of the research in the references used, in which the power relations, spaces, contexts and times of indigenous school education are revealed, thus being recognized as a conclusion , that indigenous people in Roraima take resilience as their founding element and ethnic identity as a reference for their social practices.

Keywords: Indigenous School Education. Teacher Training. Autobiographical narratives. Training Memorials. Intercultural education.

RESUMEN

Este texto presenta los resultados de la investigación que visó la construcción narrativa de los procesos de formación de docentes indígenas, egresados y en formación en el curso de Licenciatura Intercultural del Instituto Insikiran de Educación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima, en sus actuaciones en los diversos contextos de alfabetización en las Escuelas y Comunidades indígenas en las respectivas etnias de los sujetos involucrados, a partir de memorias de formación presentadas como Trabajos de Conclusión de Curso y en Narrativas autobiográficas, compuestas por académicos del PIBID Diversidad, que desarrollaron acciones en el subproyecto Alfabetización y Letramento. La investigación fue desarrollada en la ciudad de Boa Vista, estado de Roraima, donde se desarrollan las actividades didáctico-pedagógicas del Instituto Insikiran, de donde partimos para recorrer las trayectorias de vida de esos docentes. Al narrar el proceso de formación de los profesionales que realizan la educación escolar indígena en los años iniciales de la Educación Básica, se consideró la diversidad sociocultural y étnica de esos autores, pretendiendo comprender la resiliencia presentada como representantes del movimiento social indígena en el Estado, que cuestionó las formas de la educación escolar propuestas por el sistema educativo brasileño y las alteró, proponiendo una educación escolar pautada en la autonomía e identidad cultural, calcada en proyectos pedagógicos específicos y en la adopción de calendarios escolares culturales propios, con currículos diferenciados y prácticas pedagógicas que llevaron el mantenimiento del proceso identitario para las generaciones actuales y futuras. Se utilizó como metodología la investigación autobiográfica en memorias de formación de tres docentes egresados, diez experiencias pedagógicas en narrativas autobiográficas de académicos en formación y participantes del PIBID Diversidad, Sub-Proyecto Alfabetización y Letra, en los cuales se describieron y reflejaron sus trayectorias individuales y los conflictos generados entre las propuestas de la educación escolar vivenciadas en el pasado y la educación en la perspectiva intercultural, incautada en el proceso de autoformación, específica y diferenciada, en las interferencias de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el cotidiano de las escuelas / comunidades indígenas. En el estado del arte se apreciaron artículos científicos, tesis, disertaciones e investigaciones correlacionadas, elaboradas en los últimos cinco años, versando sobre la educación escolar indígena, procesos de alfabetización / enseñanza / aprendizaje y letras en contextos indígenas, la formación específica y diferenciada de los profesionales de la educación escolar indígena. La fundamentación conceptual epistemológica consideró la identidad étnica y la educación indígena, la alfabetización y los letras en la educación escolar indígena y la formación del docente indígena en la perspectiva intercultural. Al final, se expusieron las observaciones y reflexiones / intelecciones realizadas en el desarrollo de la investigación en las referencias utilizadas, en que se revelan las relaciones de poder, espacios, contextos y tiempos de la educación escolar indígena, reconociéndose, por lo tanto, a la luz de conclusión , que los indígenas en Roraima toman para sí la resiliencia como elemento fundante y la identidad étnica como referencia para sus prácticas sociales.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Formación docente. Narrativas autobiográficas. Memorias de Formación. Educación intercultural.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 REVELAÇÕES EM MEMÓRIAS: IMAGENS E AUTOIMAGENS DE MIM.....	15
1.1 ESPAÇOS E TEMPOS DE FORMAÇÃO: ENCONTROS COM A DOCÊNCIA.....	15
1.2 AÇÕES REFLETIDAS E PRÁTICAS TRANSFORMADAS.....	28
1.3 PERSPECTIVAS FUTURAS	37
2 IDENTIDADES DO SERSABERFAZER DOCENTE: CONCEPÇÕES E CONCEITOS EM QUE SE FUNDAM A PESQUISA	39
2.1 LEGISLAÇÃO CONQUISTADA EM EMBATES HISTÓRICOS	42
2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE	64
2.4 IDENTIDADE ÉTNICA, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE.....	79
2.5 FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA	89
2.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS	91
3. ESPAÇOS E TEMPOS DO ESTADO DA ARTE.....	104
3.1 OUTROS EM NÓS.....	104
4 CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS	118
5 PERCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM TRAJETÓRIAS DE IDENTIDADE.....	128
5.1 MARCAS HISTÓRICAS DA RESILIÊNCIA INDÍGENA EM RORAIMA	130
5.2 NARRAÇÕES DE VIDAS E REVELAÇÕES MNEMÔNICAS DO SER FAZER DOCENTE	137
5.3 DESVELAÇÕES DE TRAJETÓRIAS DE IDENTIDADE: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	137
6 REFLEXÕES REINVENTADAS EM CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS	173

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás en las suyas propias.

(CONNELLY; CLANDININ, 1995, p.11)

INTRODUÇÃO

Nessa caminhada humana, como professora pesquisadora¹, encontrei muitos desafios para compor-me, muitas alegrias e dissabores na construção e escolha dos caminhos que percorri para conhecer e compreender as realidades que vivi. Mas, o recente desafio de escrever sobre mim, identificar as memórias que compõem esse universo de vivências pedagógico conceitual, as imagens e autoimagens desse ofício (ARROYO, 2008) que se descortinaram, me permitiram assumir ressignificações, refletir sobre como construí certezas e incertezas, as formas encontradas para desconstruí-las e, num convite incessante de autoconhecimento, a transmutação das muitas realidades conhecidas, permitiram-me conceber essa trajetória de vida em suas múltiplas nuances.

Suscitei sair de mim para reencontrar outros seres que se apropriaram dos sentimentos que me pertenciam nos encontros e desencontros desses percursos trilhados, foi como entrar sem pedir licença em *momentosespaços* que apresentaram-se nas oportunidades que surgiram, nas muitas possibilidades que desejei seguir, e assim fui desvelando minha história, expressando, silenciando o que muitas vezes está deslembado no meu próprio tempo.

Tudo exigiu uma exibição interior e, quer em ações mnemônicas das relações estabelecidas com o mundo e com os outros, quer na intelecção sobre as escolhas e caminhos que marcaram minha trajetória identitária, hoje me concebo como realmente sou: um ser em constante mutação, como também aqueles que se narraram e desvelaram-se nas relações intra e interpessoais, como assevera Ferrarotti:

As grandes explicações estruturais, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem mais aos seus destinatários, pois as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades, contradições e problemas que esta lhes impõe. Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microsociais [...] Cada indivíduo não totaliza uma sociedade global, mas totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos sociais dos quais faz parte, pois esses grupos são contextos sociais ativos que totalizam o seu contexto. A pessoa vive e conhece a sua condição através dos grupos a que pertence (FERRAROTTI, 1998, p. 26).

¹ Utilizarei ao longo do texto alguns termos com duas ou mais palavras em *itálico e interligadas*, uma adoção de Nilda Alves (2001) para externar conceitos que se complementam, como uma só palavra, *um neologismo inventado por ela*, visando demonstrar as transformações relacionais na existência de conceitos onde uma palavra tem relação com a outra e se complementam em *sentidossignificados* nessa relação, e não na forma de uma em oposição à outra. Assim como ela usa, outros autores o fazem, Ferraço (2005), Cavaliere (2016) incorporou, em seus textos, essa “estética” desenvolvida por Nilda Alves.

Dessa forma e, com os sentidos e significações que tinha e passei a dar a minha vida, inscrevo-me nessas páginas de modo intenso, visando apresentar, descrever, narrar minha história, os muitos entrelaçamentos que me constituíram, as percepções da autoformação que me transformaram, os *espaçotempos* conhecidos e percorridos, destacando as pessoas que contribuíram para esses processos de aprendizado constantes, as práticas pedagógicas ressignificadas no exercício da profissão que me identificam, das realizações pretéritas, presentes e nas perspectivas futuras, pois como propõe Larrosa.

[...] é experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca ou que nos acontece, pois como escrever um trabalho no âmbito da pesquisa autobiográfica, que tem como suporte as perspectivas da subjetividade e historicidade, sem trazer para o texto escrito àquelas questões que nos tocam, nos fazem refletir e, por isso, nos transformam? (LARROSA, 2002, p. 25).

Ao evocar minhas memórias, me permiti reconstruir a existência e ir pontuando, passos e percursos, momentos de escolha, angústias presentes nas decisões que nem sempre são ou foram fáceis de tomar para seguir adiante, ao que Moraes conceitua como sendo um retrato crítico do indivíduo visto por múltiplas facetas através dos tempos, o qual possibilita inferências de suas capacidades (MORAES, 1992, p. 27). Para compor esse texto foi necessário realizar autocríticas ao meu desempenho acadêmico e profissional, objetivando e subjetivando-me às circunstâncias que me despiram das vestes do orgulho, da prepotência, e permitiram-me reconhecer as limitações, incapacidades e impotências, reveladas na trajetória para, agora, disponibilizar-me aos leitores/apreciadores desse Memorial de Formação.

Nessa dualidade, suscito Marton quando afirma que, ao investigar seus acertos e competências, o homem volta-se sobre si mesmo e, nesse movimento reflexivo, atribui-se o duplo papel de réu e juiz (MARTON, 2004, p. 18), e busco com essa composição, elencar fatos memoráveis que me possibilitaram desenvolver potenciais como ser humano, perceber incompetências e aceitá-las para, em cada novo tempo possível, assumir minhas responsabilidades como mulher, mãe, avó, educanda e educadora, e enfim, me perceber como agente de transformação nesse processo de ascensão humana.

Tais revelações e perspectivas nessa formação identitária, permitiram-me encontrar em (GALVANI, 2002) as concepções de autoformação, como uma tomada de consciência sobre o sentido da vida de ordem pessoal, na heteroformação, as revelações e aprofundamentos em vivências interpessoais que integram e transcendem o saber viver a própria existencialidade, a ecoformação, assim como os demais *sujeitosautores* desse *Textotese*, que se narraram a partir das suas memórias:

O desenvolvimento dessa prática pedagógica ao longo dos anos me ajudou a pensar que a Educação Escolar Indígena deve contemplar os desejos daqueles a quem se destina [...], em refletir sobre a relação entre a teoria e a prática de ensino da Língua indígena por meio do pensamento de vários autores e das memórias dos indígenas envolvidos nos processos da Educação Escolar Indígena [...]. A vivência durante o Curso de Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena me proporcionou essa ferramenta para pensar sobre os vários aspectos da escola e da comunidade: a prática pedagógica, a gestão escolar e as ações do plano estratégico da comunidade para trabalhos feitos nos encontros, reuniões e assembleias local e regional [...]. Hoje, os professores acham muito interessante desenvolver esse trabalho, mas essa é uma proposta inovadora e de longo prazo. Temos que realizar várias dinâmicas, inovações de trabalhos, montar a proposta político pedagógica da escola, apontando as mudanças que queremos no ensino, para a escola, seus professores, contando sempre com a participação da comunidade para pensar, escrever e colocar em ação. Sei que tudo isso é muito trabalhoso, mas é preciso gostar do que se está fazendo, sentir que você faz parte dessa realidade e que você é a comunidade (TURUKA², 2010).

Nessas revelações, encontrei-me também, pois evoquei contextos que me provocaram *serestartransformar*, pessoas que me acolheram, compreenderam minhas incompetências e possibilitaram o desenvolvimento sócio, afetivo e das habilidades pontuais necessárias ao meu encontro com a profissão docente, compreendendo as perdas e ganhos ao longo do caminho. A rememoração desses *saberesfazeres* que hoje me compõem, evidenciam o que Chauí propõe ser a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total [...] (CHAUÍ, 2002, p. 125) a lembrança conserva aquilo que se foi e não retornará jamais, o desafio de reviver encontros e desencontros, experiências que em alguns momentos, confundem-se com a história dos locais por onde passei, das pessoas com quem convivi e as atuações que assumi.

Assim, na condição de quem conhece a própria história, passo a narrar-me nesses quase 52 anos de existência, sendo 35 desses dedicados à docência, concomitantes às atividades de pesquisas realizadas, justificando o percurso das qualificações profissionais que me permitiram (re) conhecer e (re) encontrar a realidade dos grupos que me formaram, dos povos indígenas com quem convivi em Roraima, no Médio Xingu no Pará, no Alto Rio Negro no Amazonas onde compreendi, recentemente, pela convivência com os grupos étnicos Araweté, Asurini, Baré, Tukano, Baniwa e Yêgatu, os sentidos do processo de alfabetização bilíngue e de assunção identitária, motivo maior das minhas pretensões atuais para qualificação profissional.

² SILVA, Rosilda da. O ensino da língua indígena na Escola Estadual Indígena José Allamano: reflexões de uma alfabetizadora Macuxi. Instituto Insikiran/UFRR, 2010. Nesse Textotese será identificada doravante como TURUKA, referindo-se à comunidade de origem da docente, Maturuka, localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, ao norte do estado de Roraima.

1 REVELAÇÕES EM MEMÓRIAS: IMAGENS E AUTOIMAGENS DE MIM

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problemas a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam às novas perguntas.

(PAULO FREIRE, 1994).

1.1 ESPAÇOS E TEMPOS DE FORMAÇÃO: ENCONTROS COM A DOCÊNCIA

O então Território Federal de Roraima foi o espaço escolhido por meus pais para o meu nascimento e o ano de 1967 o tempo em que, na cidade de Boa Vista, hoje capital de Roraima, pudessem realizar o sonho de ter uma filha, em meio aos três filhos já nascidos no estado do Maranhão. Numa família de migrantes nordestinos que, como grande parte da população desse Estado, veio em busca de melhores condições de vida.

Meu pai, homem simples, trabalhador autônomo e iletrado, sapateiro por profissão e amante da vida rural, e minha mãe, mulher guerreira, simples nas vivências sociais e profissionais, mas uma visionária enquanto agente de transformação das nossas vidas, escolheram fixar-se aqui para empreenderem suas conquistas. Ela, uma mulher que tornou-se funcionária pública na área da saúde e agente da Previdência Social, fez da solidariedade uma companheira e irmã na dor de muitas pessoas a quem pode auxiliar na sua trajetória, enquanto ele, seguiu confeccionando sapatos e efetuando consertos na sapataria, onde nos ensinava seu ofício.

Vivi a infância em ambientes simples e com poucos recursos econômicos, mas cercada pelo amor familiar e das certezas de que, mesmo não detendo as condições financeiras para tudo o que almejávamos, nunca nos faltou o necessário, pois os pais dedicados e presentes, que exerciam as práticas religiosas dos Adventistas do Sétimo Dia, nos ensinaram amar a Deus e respeitar ao próximo, a acreditar que nunca seríamos desamparados como filhos,

sempre fiéis àquilo em que acreditavam, dona Antônia da LBA³ e o senhor Conceição sapateiro, como se identificavam e eram conhecidos, referenciados por todos que fizeram parte da nossa história. Assim nos criaram e educaram. Meu primeiro contato com a educação escolar foi aos quatro anos de idade, na Escola São José, administrada pelas freiras/irmãs da Missão Consolata, que ofertava a alfabetização e Educação Infantil nos anos iniciais do ensino fundamental. Desenvolvi a escrita e realizei as primeiras leituras no ambiente doméstico, pois mesmo sem grandes possibilidades, sempre fomos incentivados a conviver com livros e revistas da Igreja Adventista, além da Bíblia, o livro sagrado que líamos diariamente nas meditações matinais em família.

Posteriormente, cursei os anos iniciais do ensino fundamental menor na Escola Rio Branco, sob a gestão dos Adventistas, e na sequência, os anos finais dessa modalidade de ensino, na Escola Euclides da Cunha, sob a gestão dos padres da Missão Consolata, e em 1981, concluí o antigo 1º. grau, deixando claro que o percurso inicial da educação escolar no estado de Roraima tem seu marco com as Missões Religiosas que foram precursoras na oferta dessas modalidades de ensino da Educação Básica, no desenvolvimento das práticas religiosas, semelhantes a outras realidades educacionais no território brasileiro.

Daí para frente, minha vida escolar e as oportunidades para aprender e construir os conhecimentos sistematizados, presentes em espaços institucionais, implicou em ter que desvencilhar-me do ambiente familiar, pois em Boa Vista só existia uma escola que ofertava o então 2º grau, hoje Ensino Médio, no turno noturno, e como eu tinha apenas doze anos, minha mãe não permitiu que eu estudasse na Escola Gonçalves Dias e matriculou-me num internato no interior do Amazonas, a 74 quilômetros da cidade de Manaus, no Instituto Adventista Agro Industrial.

Nesse ambiente escolar, concluí o Curso de Magistério em 1983, fazendo a primeira escolha profissional da minha vida, sem a consciência do que representaria na caminhada pessoal, pois naquele momento, com apenas treze anos, precisei escolher entre a enxada e o giz, como costume me referir à possibilidade de fazer o curso técnico em agropecuária ou ser normalista⁴, tendo preferido torna-me professora, sem mensurar as consequências desse ato

³ Legião Brasileira de Assistência, órgão vinculado ao Ministério da Saúde e Previdência Social, realizava a assistência médico-preventiva e assistência social às famílias de baixa renda do então Território Federal de Roraima, até sua extinção em 1990.

⁴ Termo utilizado para referir-se àqueles que escolhiam o Magistério, curso para formação de professores.

individual para o contexto social, como assinala Moita (2000) sobre os processos de formação:

[...] os processos formativos pessoais e os processos formativos profissionais constroem-se mutuamente, pois a formação profissional é também formação de um sujeito – é a sua inserção em um mundo conceitual e prático – visto que, ao mesmo tempo em que o prepara para exercer um determinado papel como profissional, prepara-o para uma nova inserção social, um novo contexto de relações, que lhe exigirá novas adesões, ações, opções e reflexões (MOITA apud FÁVERO, 2009, pg. 14).

Aos dezesseis anos de idade concluí o então 2º. grau, habilitando-me ao magistério, sem qualquer perspectiva para o exercício da docência, apenas cônica da necessidade de continuar os estudos, motivo de não retornar a Roraima, pois não tínhamos Instituições com o ensino superior, e aqueles que o ensinassem, deveriam sair de sua terra natal, do aconchego do lar e buscar tais possibilidades em outros estados da federação. O que me fez compreender, anos após, em 2008, quando da pesquisa para o curso de Mestrado em Educação/UFAM, as escolhas dos jovens indígenas Ye'kuana, *quando saem de suas comunidades em busca do capital intelectual, como forma de incluírem-se profissionalmente* (CORRÊA, 2009).

Nessa mesma perspectiva, outros revelaram-se *docentes indígenas*, mesmo sem terem escolhido ser, foram escolhidos para *serfazer* a docência, conforme descreve o Macuxi do Lavrado em seu processo de constituição profissional, nas escolhas, adaptação e atuação realizadas durante sua primeira formação na Educação Básica:

Na preparação, fui incluído como um dos adolescentes que deveria ter uma atenção especial por parte do padre da Região, como candidato a estudar no internato de Surumu⁵. O padre consultava o professor sobre o comportamento desses adolescentes na escola, seus aproveitamentos nos estudos e também consultava a família, questionando o que pensavam sobre a educação dos seus filhos. Poucos se interessaram pela proposta de sair da comunidade para estudar no internato. Meu pai me indicou e apoiou para que eu estudasse, pois naquele tempo, fazer a 5ª. série era como se passasse no vestibular nos dias de hoje, e *isso foi um orgulho para mim*, sair da maloca Boqueirão e ir para “longe”, continuar os estudos [...] Em 1975, com treze anos de idade, sai da maloca Boqueirão, escolhido pelo padre da região, deixando todos os familiares e parentes e fui para o internato da Missão São José/Surumu, estudar no Colégio dos missionários da Congregação Consolata, da Prelazia de Roraima, onde cursei o Ginásio (Ensino Fundamental de 5ª. a 8ª. séries), até o ano de 1978 [...] Os primeiros meses no internato, distantes dos meus familiares e da minha comunidade, foram muito difíceis, houve um impacto de adaptação quanto ao local, tudo era diferente, as pessoas, as estruturas físicas e de funcionamento, horários estabelecidos para tudo, hora para acordar, trabalhar, estudar, dormir, rezar, comer alimentos diferentes, cardápios que não eram do meu hábito alimentar. Mas, aos poucos fui aprendendo a comer verduras e gostar de feijão. Durante a noite refletia, recolhido na minha rede para me livrar da tentação

⁵ Surumu é uma região localizada ao leste do Estado de Roraima, no município de Pacaraima, T. I. Raposa Serra do Sol, antiga Vila Pereira, hoje comunidade indígena Barro.

de meus colegas, para não acompanhá-los para as festas na vila Pereira ou nas comunidades próximas [...] Os passeios programados no internato era pescar nos lagos, igarapés ou rio, senão tomar banho no rio e dormir durante o dia todo. Embora fosse legal banhar no rio, brincar naquela praia de areia alva e tudo mais, achava muito estranho, diferente do passeio na comunidade com os meus pais, onde nós visitávamos as casas dos parentes, conversávamos, tomava-se pajuaru⁶, comia-se damorida⁷ e frutas diversas. Puxa, tempos que não voltam jamais! Outra ação que eu procurei me policiar foi não me envolver com bebidas alcoólicas durante todo o período de internato, pois quem se envolvesse seria mandado de volta para a comunidade de origem. Temia ser repreendido seja lá qual fosse o motivo, sempre agindo, convivendo da melhor forma possível, seguindo o regimento da casa, me esforçando para alcançar os objetivos pelos quais eu estava ali. E o objetivo maior era me formar e retornar para a comunidade para ajudar, ser um catequista dinâmico. Trabalhava num horário e estudava no outro, com atenção nas diversas atividades das funções que exercia [...] Com o passar do tempo, estudo, trabalho e oração, dia após dia foram virando rotina, afinal, foram quatro anos no internato. Eu estudava pela tarde de segunda a sexta-feira e trabalhava pela manhã, até sábado, durante a noite, na semana, estudávamos das dezenove as vinte e uma horas, eram momentos para leitura, pesquisa e fazer as tarefas das aulas do dia [...] Aos domingos, missa pela manhã, onde todos estavam convidados a participar, visto que durante a semana era opcional. Também tínhamos o almoço especial aos domingos, com sobremesa, era muito bacana, pela tarde jogávamos futebol. [...] Durante a semana, todas as manhãs antes do café, pelo menos meia hora de círculo bíblico⁸ obrigatório para todos que estivessem livres, pois um grupo durante dois meses estariam nas funções de apoio ou logística, como limpeza dos espaços de convivência, colher verduras na horta e entregar na cozinha, cuidar da pocilga, cuidar do aviário, tirar leite das vacas e entregar na cozinha, fazer o abate do boi, abrir a carne e salgá-la, pois não tinha energia permanente para armazená-la, por isso esse grupo não participava das orações e reflexões durante as manhãs [...] As aulas não eram diferentes das demais escolas, o ensino era seriado com avaliação no final do bimestre, com provas escritas longas e outras orais, como na disciplina de história. Éramos cobrados que tirássemos boas notas, pois tínhamos muito tempo para estudar. E isso era muito importante porque entre nós mesmos havia uma competição para ver quem tirava as melhores notas, e isso incentivava a ter mais dedicação e esforço para estar preparado no dia da prova [...] Assim tínhamos colegas que se sobressaíam em uma determinada disciplina, com notas boas que ninguém conseguia superá-los em nenhum bimestre. Dessa forma, sempre estávamos preparados para o estudo e a nossa formação era de qualidade. *Nas férias, que eu passava na comunidade e com o meu pai, eu tinha a missão de participar nas atividades na comunidade, ajudando os catequistas na celebração dos cultos dominicais, preparando as famílias para o batizado dos seus filhos, preparando adolescentes para a 1ª. Eucaristia e muitas outras atividades religiosas e comunitárias.* Retornando novamente ao internato no mês de fevereiro, começava todo o ritual de convivência comunitária, eu tinha que fazer exposições das referidas atividades realizadas durante as férias na comunidade. Isso era forma de avaliação para se saber se cada aluno estava alcançando o objetivo da sua formação [...] Acredito que olhando por este ângulo, em que a minha participação tanto na comunidade durante as férias e o meu comportamento no internato durante a minha formação era considerado bom, foi decisivo para ser convidado pelo padre-diretor do internato para continuar morando no internato e trabalhando na Escola local. Fui contratado como professor pelo Governo do Território Federal de Roraima para dar aula na escola da Missão e me comprometi a

⁶ Bebida alcoólica tradicional indígena, fermentada do beiju assado, feito da massa da mandioca.

⁷ Caldo temperado com pimentas assadas, obtido a partir do cozimento de carnes, de aves, caças ou peixes com o tucupí, obtido pela prensa da mandioca.

⁸ O círculo-bíblico consistia na leitura de textos bíblicos e todos deveriam fazer a sua interpretação oral relacionando com o dia-a-dia de sua vida ou formação.

prestar trabalho “voluntário” como Assistente⁹ de alunos indígenas internos, ali mesmo no internato (grifo meu) (MACUXI DO LAVRADO¹⁰, 2010).

Dessa forma reveladas, as histórias e memórias desses docentes trouxeram-me ao percurso de conclusão da Educação Básica em 1983, quando escolhi permanecer na cidade de Manaus, morando na casa de um casal amigo de Boa Vista, dona Tereza e o senhor Raimundo Nogueira, longe das minhas referências familiares e espaços aprendentes, tive que aprender a viver em outros contextos, descontextualizados da realidade que conhecia até então. Da pequena e provinciana Boa Vista, passei ao universo urbano da grande Manaus, capital do estado do Amazonas, épocas áureas do desenvolvimento industrial e da Zona Franca.

Esforçando-me para manter matriculada em um cursinho pré-vestibular, visando exclusivamente ao ingresso na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, experienciei momentos de profunda solidão, grandes dificuldades financeiras e angústias para escolher um curso superior que revelasse minha identidade, referenciando Mírian Goldenberg, quando afirma [...] só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar (GOLDENBERG, 2002, p.14), e eu sabia, mas os *espaçostempos* da autoformação nos levam muitas vezes por caminhos diferentes daqueles que pensávamos ser os ideais, e a realidade nos proporciona as transformações e amadurecimentos necessários, muitas vezes em escolhas frustradas.

Após duas tentativas de ingresso na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, sem a concretização dos ideais a que me propunha, retornei à Boa Vista e encontrei no Serviço Público Federal, como Extensionista Social da Empresa Brasileira de Extensão Rural - EMBRATER, em 1985, a oportunidade de desenvolver atividades de cunho educativo, mas na perspectiva da orientação e assistência social e técnicas, nas diversas comunidades indígenas do então Território Federal de Roraima e em assentamentos fundiários, quando measurei, pela vivência do cotidiano rural, a realidade da vida comunitária, compreendendo a diversidade das populações que vivem no/do campo, suas necessidades e desesperanças, desrespeitadas por aqueles que deveriam lhes garantir os direitos indispensáveis à qualidade de vida.

⁹ Pessoas de confiança escolhidas pelos diretores dos internatos para monitorar os alunos internos em todas as suas atividades; fiscalizador.

¹⁰ MANDULÃO, Fausto da Silva. Memórias de professor macuxi: do movimento social à política de Educação Escolar Indígena. TCC/Insikiran/UFRR. Memorial de Formação, 2010. Nesse textotese será identificado doravante como Macuxi do Lavrado, referindo-se ao pertencimento étnico do docente e à localização de sua comunidade de origem, na área de lavrado da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no município de Normandia, estado de Roraima.

Somente em 1988, com o fortalecimento dos movimentos sociais que ocasionaram mudanças no cenário político e nos rumos da democracia brasileira com a promulgação da Constituição Cidadã, nosso então Território Federal foi transformado em Estado de Roraima, tendo as suas realidades sócio, histórica, política e cultural pontuadas na Constituição Estadual, em 1989, e todo o efetivo dos recursos humanos pertencentes ao Governo Federal foi cedido para exercer suas funções no Governo do recém-criado estado, ocasião em que aconteceu a extinção de órgãos e instituições federais que atuavam em Roraima, servidores foram redistribuídos para outros estados da federação, removidos ex-ofício, além da primeira greve geral de professores, quando foram convocados outros profissionais com formação específica para atuarem nas Escolas públicas, enquanto as negociações se processavam com o executivo estadual.

Nesse tempo, minhas perspectivas profissionais foram alteradas, pois nos momentos de reflexão sobre minha formação habilitação e *atuaçãorealização* profissional, vislumbrei, naquela convocação, a oportunidade de mudar meu percurso e tornar-me efetivamente professora, assumindo aquela que seria posteriormente compreendida como minha vocação, como sugere Arroyo:

[...] vocação e profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente [...] que, segundo o autor, a vocação vem cedendo lugar para a profissão, mesmo que a profissão contenha em si a ideia de vocação. E ainda como sugere [...] se não aceitamos ser vocacionados para o magistério, não deixamos de repetir que a educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo o magistério é um compromisso, uma delegação política (ARROYO, 2000, p. 33).

Como também identificamos nas memórias de Anikê'pa:

Nessa perspectiva, desenvolvi a capacidade de enxergar como a luz da luta propicia a formação da guerreira em que me tornei após o engajamento com o grupo das Organizações Indígenas neste imenso estado de Roraima, que nos pertence por herança [...] Durante todo o caminho de constituição do trabalho procurei evidenciar o meu aprendizado no cotidiano da comunidade, que continuou ao longo da trajetória da minha vida, formatei ideias que se traduziram em valores e princípios para a minha caminhada na Educação Escolar Indígena, ficando como alicerce, pois são as bases para todas as civilizações e culturas [...] *não perdi a minha essência de falar e expressar a tradução, o meu modo de expressar e de ser mulher, guerreira, profissional, companheira, e mãe indígena, tentando na objetividade não ofuscar a subjetividade, para nesse sentido, evidenciar as mazelas dos conflitos vividos na trajetória das lutas, ressaltando também o prazer de ser professora indígena, algo fundamental na minha vida pessoal, que foi marcada pela luta, e que muitas das vezes confundiram-se com a minha própria vida profissional* [...] A minha trajetória é parte integrante da construção da Educação e da Gestão Indígenas no meu estado de origem, nessas quase seis décadas de vida, quando ajudei a construir no cotidiano das práticas comunitárias, abrindo novos horizontes para a educação e a gestão

indígena, nas terras indígenas do lavrado e nas outras terras do estado de Roraima [...] (grifo meu) (ANIKÊ“PA¹¹, 2010).

Assim como revelou-se Anikê“pa¹², também reconheci-me como professora por formação em 1988, quando ingressei no universo da docência, acreditando nas perspectivas e ideais profissionais como ser político, segui percursos e aproveitei as oportunidades surgidas em diversos contextos escolares, visando sempre superar minhas (in)certezas nas práticas pedagógicas, preenchendo lacunas percebidas na inconsistência teórico-metodológica em cada modalidade de ensino que fui assumindo nos anos iniciais do ensino fundamental inicialmente, em turmas de alfabetização com alunos repetentes¹³, no então Ensino Supletivo que nos dias atuais denomina-se Educação de Jovens e Adultos – EJA, e finalmente, na Educação Infantil, quando fui redistribuída para o NEI – Núcleo de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN.

Muitos foram os desafios vencidos, obstáculos transpostos nos percursos que ensejavam a construção do conhecimento para a prática docente, dentre os quais a falta de perspectiva para a formação continuada em Roraima, a necessidade de concretizar os objetivos propostos nos planejamentos escolares sem o devido *saberfazer* pedagógico, impondo-me o dever da busca, da pesquisa e formação o que caracteriza, segundo Morin, o conhecimento pertinente, aquele capaz de se situar num contexto (MORIN, 2000, p.15) e para mim, o contexto dizia respeito à vontade de concluir um curso superior e dar continuidade ao processo de formação para a atuação profissional. E ainda suscitando o autor quanto ao conhecimento pertinente [...] *não é fundado numa sofisticação, mas numa atitude que consiste em contextualizar o saber* (MORIN, 2004, p. 86).

Nesse afã, motivei-me novamente ao ingresso no ensino superior em 1993, mais uma escolha no percurso da formação docente, a Licenciatura em Letras, o curso que foi o motivo do reencontro comigo mesma, com os sonhos que não concretizara, nos anseios acalentados desde a adolescência, quando minha mãe me incentivava à conclusão dos estudos, como

¹¹ MESSIAS, Natalina da Silva. Memórias de Anikê“pa: A Educação Escolar e Gestão Indígenas nas Terras de Makunaima. Instituto Insikiran/UFRN, 2010. Nesse textotese será identificada doravante como Anikê“pa, referindo-se à forma como se auto nominava a docente.

¹² Assim auto nominava-se a saudosa guerreira Macuxi, assumindo-se como neta de Anikê, filho de Makunaima, deuses indígenas que configuram no mito cosmogônico do Monte Roraima, extremamente presentes no imaginário do povo dessa etnia.

¹³ Assim identificadas as crianças que não eram alfabetizadas (não desenvolviam a habilidade de leitura e escrita) e ficavam retidas na 1ª. série, até que conseguissem ler e escrever mecanicamente, sem desenvolver a capacidade de interpretar e compreender os contextos vivenciados nessa construção.

afirma Maslow, a motivação se origina de dois fatores: um que é interno e envolve ações psicológicas, a autoformação, e o outro que é externo e envolve ações de interação com outro, a heteroformação (MASLOW apud GALVANI, 2002).

Convicta de que o meio influencia o processo de *ensinoaprendizagem*, vislumbrei a oportunidade da formação superior na cidade de Natal, estado do Rio Grande do Norte, para onde fui redistribuída, quando fiz o acompanhamento do cônjuge Paulo Roberto Corrêa. E na convivência com os profissionais do Núcleo de Educação Infantil – NEI/UFRN me deparei com um universo pedagógico até então desconhecido, pela observação e vivências das práticas pedagógicas desenvolvidas naquele espaço escolar, visando à construção da autonomia nas crianças, pela valorização dos aspectos físico, afetivo, social, linguístico, lógico-matemático na construção da aprendizagem infantil, com a participação em grupos de estudos realizados de forma dialogada com os professores do NEI e autores como Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire, dentre outros, estudados sob a perspectiva sócio-interacionista, proposta pelo Núcleo de Educação Infantil/UFRN, ressignifiquei a minha profissão.

Análises e autoanálises *críticorreflexivas* permitiram-me compreender as limitações da minha atuação docente, as lacunas de uma formação completamente alienada dos princípios emancipatórios do sujeito, visto que, por ignorância, praticava até então, a pedagogia da opressão, reproduzindo práticas, impondo conteúdos e realizando a educação bancária retratada por Freire:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais de ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1994, p. 57).

Essa compreensão me impulsionou à vida acadêmica e ao ingresso no curso de Licenciatura em Letras, na Universidade Potiguar, seguindo a perspectiva da formação docente continuada, acreditando que esta seria a solução para os complexos de inferioridade e incompetência que eu sentia ao comparar minha prática com as colegas do NEI, cujas habilitações em pedagogia, com cursos de pós-graduação, fizeram-me tomar consciência da necessidade de uma formação específica, fundamentada epistemo e metodologicamente na complexidade e transdisciplinaridade, como princípios reguladores do pensamento e da ação, como propõe Moraes (2007), ao esclarecer que:

[...] todo processo formativo implica, portanto, uma dinâmica auto, hetero e ecoformadora de natureza complexa, aberta, fundada na solidariedade, no questionamento constante e nas reflexões desenvolvidas e apoiadas pelos recursos

técnico-tecnológicos disponíveis [...] Esta visão desvela processos que envolvem incerteza, emergência, mudança, recursividade e transformação e que requerem do profissional docente um maior compromisso e responsabilidade com a educação como decorrência natural de sua consciência transdisciplinar em processo de transformação (MORAES, 2007, p. 13).

Hoje, ao rememorar essas vivências, espaços e tempo de formação, compreendo esses princípios, percebo que a decisão tomada, à época, foi motivada pela necessidade do *saberserfazer*, ações imbricadas que me transformariam na profissional que penso ser na atualidade, o que Arroyo (2008) conceitua como auto-imagem, *os sentimentos e vivências existenciais, os sentidos e significados* que damos a nós, *reconhecendo a seriedade das inquietações e incertezas* e o que elas revelam no processo de libertação, transformação das *imagens de magistério coisificadas, impostas* (ARROYO, 2008, p. 14). E naquele misto de emoções e inquietações, incentivada pelo contexto em que me encontrava, nos *espaçostempos* que tornaram possíveis minha realização, concretizei o ideal da licenciatura em 1996.

Em 1997, por meio de um convênio da Universidade Regional do Rio Grande do Norte, com o apoio da CAPES e em parceria com a Academia Militar do Rio Grande do Norte, ingressei na pós-graduação, como docente da UFRN no Curso de Metodologia do Ensino Superior e da Pesquisa Científica, concluído ao final de 1998. Nesse percurso, enveredei pelo caminho da pesquisa, vislumbrando na Literatura infantil brasileira enquanto campo, as singularidades dos sujeitos leitores, à época, crianças em processo de alfabetização e suas construções no desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura, com a contação de histórias, singulares à modalidade de ensino da Educação Infantil.

Nesses *espaçostempos*, conheci, dialoguei e familiarizei-me com as propostas de Emília Ferreiro, Ana Teberoski, Sônia Krammer e outros autores que compunham o universo do grupo de estudos e práticas docentes do NEI/UFRN, momentos de profunda compreensão dos processos de aprendizagem com esses *sujeitosleitoresautores*, com quem aprendi e reconheci que minhas limitações teórico-metodológicas precisavam ser contempladas como desafios e conquistas a serem transpostos, nas práticas pedagógicas que ensejavam ressignificação e também pela pesquisa, visto que até então, todas as minhas produções resultaram em Trabalhos de Conclusão de Cursos, nas formações inicial e continuada, e sempre foram apenas de ordem bibliográfica, pois até então, não havia feito pesquisas em campo, nem com seres humanos diretamente como sujeitos.

Em 1999, novas possibilidades se apresentaram com o processo de redistribuição para a Universidade Federal de Roraima, quando retornei à cidade de Boa Vista com a família para compor o quadro efetivo do Centro de Educação - CEDUC, sendo lotada no Colégio de Aplicação, para atuar no Ensino Médio com os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Literatura brasileira e Redação, assumindo posteriormente turmas no Ensino Superior, no curso de Comunicação Social e Jornalismo, ministrando Português Instrumental e Metodologia Científica, em 2001.

Acreditando nas transformações acontecidas em mim, decorrentes das vivências nos *espaçostempos* de outrora, reafirmei a formação identitária profissional, dediquei-me às práticas docentes do ensino, pesquisa e extensão universitárias, nunca dantes vivenciadas, passei a compor Bancas para avaliação de Trabalhos de Conclusão de Curso, envolvi-me também com as temáticas de pesquisas nas quais os indígenas eram sujeitos e, sob a orientação dos professores Maurício Elias Zouein, Elena Fioretti e do acadêmico de Comunicação Social Rodrigo Baraúna, comecei a realizar os primeiros contatos com aqueles que seriam conhecidos por mim em suas narrativas autobiográficas, os Ye'kuana, sujeitos que singularizaram-se na minha pesquisa para a conclusão do Curso de Mestrado. Nas atuações de orientação aos TCC ainda no Curso de Comunicação Social e Jornalismo, conheci os povos pertencentes a essa etnia, cujas práticas tradicionais, conhecimentos míticos e rituais simbólicos, me permitiram compreender as relações interétnicas e interculturais que acontecem na UFRR.

Em 2007, o percurso de *autoheteroecoformação* tornou-se significativo quando, numa parceira interinstitucional, composta pela Universidade do Amazonas - UFAM, o Instituto Federal de Educação Tecnológica – IFET/RR e a Universidade Federal de Roraima - UFRR, foi proposto o MINTER - Mestrado Interinstitucional, possibilitando o ingresso de docentes dessas instituições para o Curso de Pós Graduação em Educação, quando a vida incumbiu-me de conviver e compartilhar experiências biográficas com os jovens da etnia Ye'kuana.

Como resultado da pesquisa no Mestrado, esses sujeitos expuseram em suas narrativas autobiográficas o processo de mobilidade e socialização urbana, vivenciado por eles, frente ao fluxo dos que saem das suas comunidades de origem e deparam-se com os desafios da inserção e vivência no contexto de fronteiras culturais, o urbano, na cidade de Boa Vista. Suscitaram os desafios enfrentados como sujeitos anônimos, não reconhecidos em suas potencialidades humanas, desvelando também suas perspectivas futuras que, segundo se

encontram em seus textos, visavam ao desenvolvimento pessoal e profissional, ao capital intelectual que lhes permite ser reconhecidos como cidadãos brasileiros.

Todas as vivências daquele processo de formação continuada no Mestrado, da pesquisa etnográfica para levantamento dos dados à escrita da dissertação *A trajetória de vida de jovens estudantes Ye'kuana na cidade de Boa Vista: desafios e perspectivas*, sob a orientação da professora Dr.a Valéria Augusta de Medeiros Weigel, em diálogo com outros pesquisadores em diversas temáticas e linhas de pesquisa, fundamentaram minhas descobertas quanto à formação de professores indígenas, sempre mediadas pela atuação do grupo de pesquisadores da FACED/UFAM, professores Rosa Helena Dias, Ana Lucíola Cavalcante, Ana Alcídia de Moraes, Armindia Mourão, José Silvério Horta, dentre outros, com quem descortinei outros e novos horizontes para atuação docente.

Em 2009, um *novo espaço* surge na minha trajetória profissional, a oportunidade de colaborar na educação superior indígena, de vivenciar a diversidade étnico, cultural e linguística do estado de Roraima, presentes no cotidiano do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, juntamente com os professores formadores do curso da Licenciatura Intercultural, Marcos Antônio Braga de Freitas, Luiz Otavio Pinheiro da Cunha, Lucianne Braga Vilarinho, Celino Alexandre Raposo, Herundino Nascimento Ribeiro, Mariana Cunha, Jonildo Viana dos Santos, Maxim Repetto, Edlamar Menezes da Costa e outros que, a seu tempo e modo, foram facilitadores para minhas conquistas profissionais, a heteroformação que se fez no compartilhamento de experiências, leituras e práticas pedagógicas até então desconhecidas para mim, na perspectiva da formação dos professores indígenas em Roraima.

Das muitas oportunidades de aprendizado, lembro-me da realização de uma oficina em especial, com a professora Gilvete Lima Gabriel, do Centro de Educação – do CEDUC/UFRR, juntamente com os acadêmicos das turmas I e J da Licenciatura Intercultural, no Instituto Insikiran, *espaçotempo* em que conheci o processo de produção das narrativas autobiográficas, fundamentadas em Ricoeur (1994), Passeggi (2001), Tardiff (2002), Josso, (2004), Pineau (2004) e Dominicé, (2006), autores com quem passei a dialogar desde então, visto que suas abordagens teóricas tornaram-se recorrentes no processo de construção da pesquisa no Mestrado.

Muitos foram os desafios para a produção daquela Dissertação, que tornou-se um marco na minha vida, pois os empecilhos advindos da exclusão dos indígenas no processo de educação escolar enquanto sujeitos da própria história, da falta de sensibilidade no olhar daqueles que não compreendem como foram silenciadas suas vozes e desconstruídas suas

histórias, expropriando-lhes os direitos mais básicos que garantem a dignidade da pessoa humana, impedindo a grande maioria de não-indígenas de ver aos indígenas como são, pessoas com sentimentos, necessidades e anseios comuns a todos nós, seres humanos, transmutaram-se em mim como objetivos *didácticopedagógicos* e para pesquisa.

Muitas são as pessoas que ainda os veem como seres estereotipados, exóticos e desumanizados, na forma como são apresentados nos livros didáticos disponíveis no processo de *ensinoaprendizagem* da Educação Básica, sem autonomia, identidade e criticidade. Outras também os rejeitam, excluindo aos que ascenderam a espaços de convivência com os não-indígenas, por seus méritos, competência intelectual, negando-lhes o compartilhar e usufruir de bens, serviços e conhecimentos que são universais, enquanto direitos humanos, reconhecidos por uma gama de Legislações internacionais e umas poucas na esfera nacional, negando-lhes ainda a identidade por conviverem em ambientes de fronteira ou urbanizados.

Das vivências, análises e reflexões ante as narrativas construídas pelos jovens Ye'kuana, compreendi o sentimento que compunha a essência daqueles sujeitos que desejaram reescrever suas histórias e desvelá-las a nós. Com o aporte da identidade étnico cultural expuseram suas conquistas de formação, a construção do processo de educação escolar indígena e diferenciada conquistada junto à SEDUC/RR, que contemplou suas perspectivas societárias enquanto sujeitos autônomos, que lhes permitiu à ascensão profissional e considerou seus ideais de vida, ressaltando que seus conhecimentos tradicionais e realidades históricas, os tornam singulares e resilientes.

Todos os anseios e posturas revelados por aqueles jovens sujeitos tornaram-se perceptíveis para mim quando assumi a colaboração em Temas Contextuais no curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran, nas coorientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso de acadêmicos que escolheram compor seus Memoriais de Formação, enquanto gênero textual, salientando os que foram pioneiros nesse desafio: Fausto da Silva Mandulão, Natalina Messias da Silva e Rosilda da Silva, todos Macuxi, seguidos pelos Ye'kuana Martim Albertino Gimenes, Viviane Cajusuanaima Rocha, Osmar Albertino Gimenes e, posteriormente outros que concluíram a Licenciatura Intercultural, com quem compartilhei momentos inesquecíveis no processo de composição dos textos de TCC, consideradas as revelações e reflexões realizadas a partir das memórias ressurgidas, na compreensão dos silenciamentos referentes ao passado doloroso que vivenciaram, nas perdas de entes queridos e companheiros de jornada nas reivindicações dos movimentos sociais indígenas, na

propositura de projetos societários que ressaltam as perspectivas, realizações pessoais e profissionais das gerações atuais e futuras, tudo desvelado em seus *textosvidas*.

Imprescindível ressaltar também que no percurso trilhado para a produção da minha Dissertação decorreu uma nova escolha, pois no processo de levantamento de dados houve a necessidade da readequação metodológica e reformulação do Projeto de Pesquisa, visto que, pela limitação da pesquisadora em compreender os relatos dos *sujeitosparticipantes* entrevistados, na transcrição do material e nas dificuldades da audição e inteligibilidade dos textos narrados em gravação, fui orientada pela professora Dr.a Ana Alcídia de Moraes, que compunha a Banca de Qualificação do Minter/UFAM, a utilizar metodologicamente as Narrativas Autobiográficas para levantamento dos dados, visto que seriam escritas pelos próprios jovens, com possibilidades de serem nas Línguas Ye'kuana ou Portuguesa, na qual se sentissem à vontade para produzir.

Foi necessária a elaboração de um roteiro semiestruturado que possibilitasse aos participantes a composição das narrativas autobiográficas, como recurso para provocar o processo mnemônico dos diversos momentos de vivência e aprendizagem, tanto nos ambientes aprendentes nas Comunidades indígenas, junto às famílias, quanto no contexto urbano, expressando os diferentes percursos na trajetória de mobilidade, decisões pessoais e coletivas, no processo de socialização, das dificuldades linguísticas enfrentadas nos ambientes de formação escolar e profissional, nos desafios transpostos para suportar as ausências, enfim, nas perspectivas futuras, almejadas a partir da conquista do capital intelectual, buscado em ambientes de fronteira sócio, histórico e cultural.

Desde então, minha trajetória docente foi resignificada, pois muitos preconceitos por mim (des)percebidos até então, foram desconstruídos, conceitos reformulados, saberes e práticas (re)construídas a partir das reflexões, significações e sentidos que a experiência e convivência com esses *sujeitosparticipantes* me proporcionaram.

Outras perspectivas pedagógicas foram cultivadas a partir das leituras em Saviani, Pedro Demo, Silva, Giroux, Canclini, Hall, Barth, Laraia, Fleuri, Schön, Tardif, Nóvoa, Candau, dentre outros que passaram a compor os referenciais bibliográficos para pesquisas e ações docentes, quer como formadora nos cursos de Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena ou na coordenação do sub-projeto Alfabetização e Letramento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Diversidade, oportunidades assumidas à época, até os dias atuais.

O tempo de cessão para o Instituto Insikiran terminou em 2012, visto que no serviço público não se pode permanecer por mais de quatro anos sem lotação definitiva, e em 2013, voltei a desenvolver a prática docente também no Colégio de Aplicação do CEDUC, continuando como professora *formadoracolaboradora* no Insikiran e assumindo a Coordenação Pedagógica dos anos iniciais da Educação Básica, aceitando também o desafio de ser formadora no Programa Nacional para Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, acompanhando as ações dos professores das Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, dos orientadores indígenas responsáveis pelas formações das diversas etnoregões do estado de Roraima, principalmente a Norte, onde se encontram os municípios de Alto Alegre, Amajari, Pacaraima, Uiramutã e Normandia, juntamente com Maria Leogete Joca da Costa, Leuda Evangelista de Oliveira, Emanuella Vasconcelos e Aramuru Soares Borges, todos professores do Centro de Educação da UFRR.

Desses *espaçostempos*, vivências e compartilhamentos de experiências em processos de alfabetização e letramentos bilíngues nas *escolascomunidades indígenas*, oportunizou-se em minha vida a elaboração do projeto para formação do grupo de trabalho e pesquisa no PIBID Diversidade, no curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran, com o qual foi desenvolvida a pesquisa de doutoramento, que ora torna-se Tese.

1.2 AÇÕES REFLETIDAS E PRÁTICAS TRANSFORMADAS

Na perspectiva de reconstrução mnemônica do processo de formação, foi necessário refazer o percurso de efetivação da minha carreira docente, suscitando o seu início, quando da contratação como professora de 1º. e 2º. graus pela Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do então Território Federal de Roraima, em 1987, quando atuei nas Escolas públicas de Boa Vista, em níveis e modalidades de ensino diversos, nos percursos escolhidos quando assumi as turmas no então Supletivo de Primeiro Grau - SPG nas Escolas Hildebrando Ferro Bittencourt e Buritis, e nas experiências como alfabetizadora das séries iniciais nas turmas da Escola Mário David Andrezza, entre os anos de 1987 e 1990.

Nesses espaços de atuação tornei-me consciente das limitações teórico-metodológicas da minha formação, visto que somente detinha conhecimentos elaborados no curso de magistério em nível médio, sem qualquer habilitação específica para atuar nos processos de *ensinoaprendizagem* com sujeitos em processo de alfabetização, advindos de distintas realidades presentes no estado de Roraima, turmas heterogêneas nos aspectos intelectuais,

afetivos, etários, étnicos, enfim, com singularidades não contempladas durante a formação docente, sem dispor de recursos didáticos necessários ao desempenho da prática pedagógica.

Sentia-me incompetente, insegura e inábil para desenvolver atividades específicas nas turmas multisseriadas, em processo de alfabetização, e busquei identificar outros professores que pudessem me auxiliar na elaboração de planejamentos que contemplassem as especificidades daqueles sujeitos da aprendizagem, dialoguei com esses atores do ensino que, como eu, começaram a atuação docente sem experiência, pautada apenas na convicção da educação bancária (FREIRE, 1994).

Ao efetuar as leituras dos TCC/Memoriais dos egressos do Instituto Insikiran, nos momentos em que fui co-orientadora, juntamente com o professor Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, orientador, deparei desses as mesmas posturas pedagógicas que desenvolvia, antes de me refletir como docente, percebendo naqueles textos a vida e as experiências dos *docentes indígenas* que se identificavam exercendo a pedagogia do oprimido, propondo aos *sujeitos alunos indígenas*, as mesmas práticas de ensino que lhes foram impostas pelos professores alfabetizadores no passado, com posturas etnocêntricas, realizando a transmissão de conhecimentos escolares e promovendo a desconstrução identitária, desconsiderando os princípios da pedagogia da liberdade.

Dessas analogias, a partir dos seus *textos vidas narrados*, os *docentes indígenas* refletiram-se como partícipes no processo de construção de uma pedagogia libertadora, quando tornaram-se autônomos pelo exercício democrático da educação escolar indígena, consideradas as convicções construídas na formação superior da Licenciatura Intercultural, na participação em movimentos sociais, que lhes possibilitaram assumir práticas pedagógicas que propunham o *saber fazer* a docência pela (re) construção dos conhecimentos tradicionais, da autonomia e considerar as realidades e contextos da identidade étnica, além dos projetos societários das *comunidades escolas* em que vivem os *sujeitos alunos*.

Somente refletindo sobre as muitas oportunidades que vivenciei no exercício da profissão, é que percebo hoje, quão importante são as relações interpessoais que ocorrem no espaço escolar, onde a troca de experiências nos tornam mais seguros em propor um *saber fazer* docente que compreenda como o aluno aprende e constrói seu conhecimento, nas escolhas de práticas pedagógicas que, compartilhadas, consubstanciam as teorias abstraídas da experiência dos outros, singularidades que se adaptam na habilitação profissional, ressaltando-se o processo de heteroformação, pois se aprende com a *ação reflexão* como

proposta em Schön (2000) e em Furter (1974) quando afirma que a Formação Continuada se constitui como um:

[...] processo ininterrupto de aprofundamento tanto da experiência pessoal como da vida coletiva que se traduz pela dimensão educativa que cada ato, cada gesto, cada função assumirá, qualquer que seja a situação em que nos encontramos, qualquer que seja a etapa da existência que estejamos (FURTER, 1974, p.79).

Muito aprendido nesses compartilhamentos, observações e rotinas pedagógicas que passaram a compor meu fazer, sentir e ser docente, pois as lotações das Escolas em Roraima estavam também atreladas aos privilégios da indicação dos amigos da Gestão, ao tráfico de influências dos ditos apadrinhados por políticos locais, enfim, por uma série de critérios que em nada representam aos anseios daqueles que serão responsáveis pelo processo de ensino. Muitas decepções e angustias naquele *saberfazer* docente, ainda fundamentado nas ações político-partidárias de gestores descompromissados com a diversidade das realidades do Estado.

Novamente, as memórias dos *espaçostempos* de formação continuada nos permitiram lembrar a oportunidade da redistribuição em 1992, para a Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, com a lotação provisória para acompanhar o cônjuge, quando experienciei o exercício da docência nos eixos basilares do construtivismo proposto por Piaget, no sociointeracionismo asseverado por Vigotsky, na afetividade ressaltada por Wallon, como também nas inteligências múltiplas identificadas por Gardner me fizeram recompor conceitos pedagógicos, tempos difíceis no processo de reelaboração dos sentidos da docência para mim, porém extremamente importantes para a construção do meu *serdocente*.

Precisei entender que, por ser advinda de uma cidade provinciana, membro de uma família com poucas condições econômicas para investir na educação escolar dos filhos, fui levada à convivência em ambientes diversos dos que conhecia até então, pois em 1991, tudo se fez novo para mim na cidade de Natal/RN, quando os processos de adaptação com a família, filhos recém-nascidos, as demandas de ordem pessoal e profissional, exigiram o desdobramento das minhas habilidades e competências físicas, psicológicas e intelectuais, frente aos muitos obstáculos a serem transpostos naqueles momentos e inúmeras limitações a serem vencidas, conciliando as funções de ser mãe, esposa, filha, professora e, a partir de 1993, acadêmica do curso de Licenciatura em Letras.

Assim, ao assumir as turmas de Educação Infantil, tanto na Creche Central quanto no Núcleo de Educação Infantil – NEI, entre os anos de 1991 a 1999, na Universidade Federal do

Rio Grande do Norte, passei a conviver com os desafios de desenvolver-me pedagógica e didaticamente, realizando a formação continuada e o exercício profissional simultaneamente, encontrando na professora Gézia Cury uma referência para a dialogicidade, trocas e cumplicidades da prática docente, orientando-me em como propor e elaborar planejamentos, realizar projetos com sequências didáticas que visassem ao processo de construção da autonomia das crianças, à socialização e o desenvolvimento integral das habilidades de leitura e escrita, considerando os níveis e estágios em que se encontrassem as crianças, a partir de práticas construtivistas, as quais desconhecia, pois minhas posturas e práticas docentes anteriores eram um exercício de empoderamento, e só então compreendi que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24).

Reencontrei-me no *textovida* de Anikê’pa, nas relações com seu serfazer docente, nos primeiros momentos em que vivenciei a prática pedagógica no retorno à comunidade de origem, sem a formação específica indígena:

No final da década de 70, o meu esposo desloca-se para vila do Uiramutã, encarregado de construir o posto de saúde, a família volta para a Comunidade do Barro, para ficarem mais próximas as relações do casamento. A convivência no retorno para a minha comunidade de origem rendeu-me vários benefícios, bem como ao casal de filhos, a vida em família, as convivências com os colegas de infância, o trabalho comunitário, a vivência dos filhos com os avós e o convite para ser professora voluntária na comunidade do Socó II, na Escola Estadual Madre Pierre Juliana, convite este que de prontidão aceitei, ponderando os prós e contras e todas as suas dificuldades, visto que em função de não aceitarem a presença de crianças indígenas junto às não indígenas, foi criada essa escola, para abrigar os filhos dos indígenas da região. Nesse ínterim, também vivi grandes dificuldades pessoais, enfrentei a separação conjugal e todos os seus percalços, mas que foram superados pelo acolhimento e receptividade da comunidade e o seu líder, o tuxaua Antonio Saymã [...] Essa primeira experiência de docência indígena e voluntária abriu a porta para mim, principiante, na motivação de ser a melhor professora voluntária da escola. Nesse princípio motivador encontrei também, nas mesmas proporções, no trabalho da professora Gilvete de Lima Gabriel, onde expressa essas características dizendo [...] desafios vividos - os quais são uma das características do exercício da docência - ajudam a legitimar a opção pela profissão (GABRIEL, 2006, p. 12). Assim acredito que esse pensamento me ajudou e também as bases da professora indígena Leonice Messias, a quem aqui faço as honras póstumas a sua saudosa memória, como agradecimento pela oportunidade do trabalho que balizou e iluminou os meus caminhos profissionais e árduos, mas também prazerosos no magistério indígena, o trabalho na Escola Estadual Madre Pierre Juliana rendeu-me experiência fazendo brotar as essências do meu profissionalismo pedagógico. Logo em seguida fui trabalhar na fazenda Socori, de propriedade do senhor Humberto Mota, que me contratou como professora, pagando-me os ônus pelo trabalho para ensinar os seus filhos e os agregados da fazenda. Vou apresentar um pouco da minha experiência nessa escola, que basicamente foi um aprendizado na minha formação inicial de professora indígena, alfabetizadora, trabalhando com quatro crianças, sendo duas do sexo feminino e duas do sexo masculino. Este desafio foi difícil, mas superei essas necessidades pelo tamanho da minha vontade de vencer, pois a dificuldade estava em iniciar uma formação docente, entreguei-me ao trabalho e não cruzei os braços, a minha didática se traduzia na aplicação de jogos envolvendo os

meus alunos no aprendizado dos números e das letras. As crianças respondiam no mesmo patamar da minha vontade produzindo uma escrita estruturada de boa coordenação motora e de gestos. Com todas essas iniciativas, o sucesso no final do ano letivo foi satisfatório, os meus alunos estavam todos aprovados, entre os meus quatro alunos a surpresa foi vencer o obstáculo de desenvolver as habilidades e competências de uma aluna que, entre as quatro crianças, era portadora de necessidades especiais, pois apesar da deficiência auditiva, superada pela gesticulação dos sinais, num espaço de tempo de três a seis meses lia e escrevia o seu nome completo e compreendia as quantidades expressas numericamente e efetuava as quatro operações matemáticas adição, subtração, divisão, e multiplicação [...] Agora eu era uma guerreira macuxi separada e com o dobro da responsabilidade de criar sozinha um casal de filhos, na educação e transmissão dos nossos valores e princípios indígenas, mantendo as tradições culturais. Foi difícil pela ausência do companheiro, que fazia falta na divisão das tarefas domésticas, na orientação das crianças, o que me leva a crer que mais esses desafios me proporcionaram construir outros conhecimentos e experiências na continuidade da minha vida profissional e fortaleceram os laços familiares com a minha pessoa. Continuando a minha caminhada na área do magistério, a que tinha decidido para a minha vida profissional, no ano de 1979, pelos meus próprios esforços, de professora voluntária e professora particular, conquisto o meu primeiro contrato temporário de professora horista, sendo designada para trabalhar na região das serras, em uma fazenda de nome Carunã, de propriedade do senhor Antonio Tataíra. Área de difícil acesso e tínhamos todos nós, alunos, moradores e eu professora as mesmas dificuldades [...] (ANIKÊ PA, 2010).

Ao concluir o tempo da redistribuição, retorno ao estado de Roraima, em dezembro de 1999. À época, mais amadurecida teoricamente, pude fundamentar a minha práxis refletindo sempre sobre *como fazer, por que e para quem* os esforços da prática pedagógica devem estar voltados, ao que sugere Marques:

Articular na formação dos professores o saber fazer e o saber pensar para que tenhamos uma prática inovadora, na qual os professores devem saber compreender o seu fazer e, assim, saber fazer mais do que saber transmitir o conhecimento escolar acumulado (MARQUES, 2008, p.4).

Por ideais de vida, reflexos dos conhecimentos adquiridos junto aos pais, educadores e nas relações que são estabelecidas com o mundo, na ecoformação, e por nossos filhos, a quem sempre dedicamos o melhor, também por aqueles que são a essência da nossa realização profissional, pensei mais uma vez na formação continuada como possibilidade de (re) construir-me e, nessa perspectiva, após dez anos do término da Pós-Graduação Lato Sensu, ingressei no Mestrado Interinstitucional - MINTER em Educação, no convênio firmado entre a Universidade Federal do Amazonas - UFAM, o Instituto Federal de Educação - IFRR e a Universidade Federal de Roraima, em 2007.

Outras escolhas, mais desafios, novos percursos de afastamentos em minha vida, pois foi necessário deixar os filhos menores e a mãe idosa e dependente, que viveu os últimos vinte e cinco anos de sua vida a meu lado cotidianamente, para concluir mais uma etapa da

formação profissional, ressaltando que valeram cada um dos dias nos dois anos em que o curso me habilitou e transformou em realidade o sonho das pesquisas científicas, tendo como sujeitos os povos indígenas.

Da temática abordada, já descrita anteriormente nesse texto, reencontrei-me na vida dos seis jovens Ye'kuana, três que cursavam o Ensino Médio e os outros acadêmicos da Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran da UFRR, *sujeitos participantes* da pesquisa que compuseram minha vida por meio de suas narrativas autobiográficas, o que possibilitou não apenas o título de mestre em educação, mas a identificação pessoal com aquelas vidas, quando precisei ausentar-me ainda muito jovem do abrigo do lar para viver na cidade de Manaus, nos desafios das vivências já narradas nesse *textotese*, para viver num contexto urbano tão diverso da minha realidade natal, refletindo sobre as dimensões da vida em sociedade, quando nos sentimos excluídos em muitos aspectos.

[...] a pesquisa com jovens estudantes Ye'kuana em Boa Vista foi um momento de observação e reflexão, nesta caminhada junto com o povo que escolheu a ética como princípio e a invisibilidade social como estratégia de luta e resistência para manter-se política e culturalmente. Inseriram-se conceitos que pudessem fundamentar os aspectos identitários nos processos de mobilidade e socialização, as concepções educacionais em ambientes escolares indígenas e não indígenas, salientando as dificuldades enfrentadas na vivência dos jovens que se dispõem a buscar o capital intelectual em ambientes de fronteira cultural, ensejando qualificar-se no conhecimento do outro para vislumbrar um futuro melhor, com perspectivas para as gerações futuras de sua etnia (grifo nosso) (CORRÊA, 2009, p.92).

Ao término do Minter, passei a atuar como colaboradora no Instituto Insikiran desenvolvendo os Temas Contextuais nos Fundamentos Pedagógicos da Educação, com professores indígenas em formação na Licenciatura Intercultural, o que permitiu-me o contato com os pioneiros da Educação Escolar Indígena, Lideranças e professores alfabetizadores indígenas, oportunizando a experiência do conhecimento sobre uma realidade inesgotável e rica, suas memórias e os processos de construção desses sujeitos sobreviventes, que encontraram nas suas tradições e conhecimentos étnicos as forças para empreender seus ideais de vida e de assunção e (re)afirmação identitárias. Que lutaram e lutam por uma educação de qualidade e diferenciada, em que sua diversidade cultural seja respeitada e os direitos legalmente constituídos sejam o fundamento das ações e políticas públicas que os contemplem.

Desde então, (des) construções e (re) construções de *saberesfazeres*, inúmeras oportunidades para acreditar ainda mais na educação como possibilidade de transformação das realidades pessoais e coletivas, dentre as quais ressalto a experiência de coordenar o

Programa Escola Ativa e acompanhar a formação continuada de professores alfabetizadores indígenas que compunham a equipe, à época, juntamente com as professoras indígenas Alaide Maria Nascimento da Silva, Maria Anunciação da Silva Nascimento, Renilde Peixoto Silva, Iranir Ribeiro, Ineide Izidoro Messias, todas formadoras do Programa, atuantes na Divisão de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Estado de Roraima, permitindo que compreendesse o que Paulo Freire postulou nas suas Pedagogias do Oprimido, da Autonomia, da Esperança, dos Sonhos Possíveis, obras referenciadas e que me compõem, vivenciando um fazer pedagógico pautado pela resiliência, ensejando *serterfazer*, aquilo que acreditamos melhor e possível na concretização dos ideais de formação pessoal e profissional.

Em 2014, assumi a coordenação de um dos subprojetos do PIBID Diversidade do Instituto Insikiran de Educação Superior Indígena da UFRR, o da Alfabetização e Letramentos, que se propunha à pesquisa e análise das distintas realidades em que ocorrem os processos de *ensinoaprendizagem* dos povos indígenas, da formação não específica dos professores na adoção de metodologias e práticas pedagógicas para a alfabetização multilíngue em suas *escolascomunidades* indígenas, tornando-se foco de investigação do grupo de bolsistas que desenvolveram pesquisas e propostas pedagógicas na concretização dos processos de aquisição e desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita sob a perspectiva do letramento.

Nossos encontros aconteceram periodicamente durante os semestres letivos na Universidade Federal de Roraima, em rodas de conversa e compartilhamento de experiências, nas oficinas sobre temas específicos e sugeridos pelo grupo, Alfabetização matemática, linguística, construção de recursos didáticos, consciência ambiental e sustentabilidade, dentre outros, quando muitas construções se fizeram possíveis, novos olhares para realidades tão complexas e, por fim, a proposta de formação de um grupo referência para composição das narrativas autobiográficas, espaços onde os sujeitos participantes apresentaram as revelações das imagens e autoimagens que construíram sobre si, sobre os outros, no exercício da docência, reflexões sobre o *saberserfazer* pedagógico, na elaboração dos planos de trabalho e pesquisas realizados nos *espaçostempos* dessa formação.

Todas as propostas pedagógicas visavam à experiências práticas imbricadas aos conceitos e concepções estudados no Curso da Licenciatura Intercultural, independente da área de habilitação escolhida pelos acadêmicos bolsistas: ciências sociais, ciências da natureza ou comunicação e artes e, posteriormente, foram concretizadas e apresentadas em Eventos

Científicos, por meio de pôsteres e comunicações orais, reflexos das intelecções realizadas em grupo e/ou individualmente, e muitos foram os ganhos e conhecimentos registrados em nós.

Dessas vivências e reflexões, veio-me a certeza de que era chegada a hora de assumir novamente o protagonismo como *educandadocente* e aceitar novamente o desafio da formação continuada, participando da seleção para o Curso de Doutorado em Educação da Universidade de Juiz de Fora – UFJF, cuja aprovação, em março de 2015, permitiu-me voltar à condição de pesquisadora até os dias atuais.

Nessa condição, analisei a autonomia do sujeito a quem, inevitavelmente, cabe a condição de escolher, decidir sem que esteja preparado, seguir o percurso da vida profissional, pois ainda identifico muitas lacunas teórico-metodológicas no desenvolvimento de minha prática pedagógica, visto que os cursos de licenciatura não nos formam pesquisadores, passando a adotar o que Cabrera e Jiménez apud Basso (1998) argumentam como a autonomia de ser professor:

A autonomia e a participação do professorado em funções conceituais, por outra parte, não se veem totalmente anuladas, porquanto *são exigências que derivam da própria configuração do trabalho docente como um trabalho que se realiza com seres humanos (...)*, que se dá concretamente em salas de aula separadas onde o docente trabalha sozinho, e onde sua autoridade se apoia em critérios de legitimidade relativos à sua suposta "superioridade intelectual" com relação ao alunado (grifos nossos) (BASSO, 1998, pg. 122).

Dessa forma, no exercício das atividades docentes paralelas às discentes, propus-me à leituras de vidas em livros que têm fundamentado minha prática, elegendo as que, metodologicamente, foram necessárias ao processo de elaboração da Tese, proposta inicialmente sob o título *Histórias, Memórias e Experiências de Alfabetizadores (as) Indígenas em Roraima: trajetórias de identidade*.

Contudo, na compreensão das vidas narradas nos Memoriais e nas Narrativas compostas pelo grupo reflexivo, foi repensado e refletido considerando as distintas realidades em que se pautaram a formação específica dos professores indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural, das vidas dos acadêmicos egressos ou ainda em formação, na abstração dos textos que revelaram, desnudaram, desvelaram e traduziram seus *autoreesnarradores*, levando-me à conclusão de que a Tese deveria ser intitulada *Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores(as) indígenas em Roraima*, pois foi o que ficou demonstrado nas posturas desses *atoresautores*, encontrado em

seus registros escritos e lido nas suas vidas, ao longo desses dez anos da minha vida e na atuação como formadora na Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran.

E ao rever as necessidades reais de cada sujeito participante, pelas incertezas e complexidades dos tempos hodiernos, como propõe-nos (MORIN, 2003), relacionadas aos contextos social, político e econômico do país, emergem também certezas, de que sonhos compartilhados são possíveis de ser concretizados, pois em cada um dos dias vividos nesse processo de doutoramento, encontrei pessoas que também acreditam em sonhos, que alimentam os mesmos ideais de vida e formação, sem as quais não conseguiria continuar desvelando o futuro, Maria Lúcia da Silva Brito e Luciana Pacheco Marques, companheiras da esperança, parceiras com quem compartilhei angústias e refleti sobre o *fazer docente* pautado na inclusão dos sujeitos a quem a história segregou e oprimiu, não lhes reconhecendo a autonomia e a competência para a liberdade do protagonismo de suas vidas e formações, sujeitos a quem elas têm dedicado suas pesquisas e vidas profissionais.

De acordo com Freire (1994), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, dessa forma, em busca da socialização dos saberes docentes, da consolidação da formação específica e diferenciada pela perspectiva intercultural, encontrei no PIBID Diversidade a oportunidade para que os *acadêmicos bolsistas* relacionassem teorias pedagógicas às práticas realizadas no mundo do trabalho, para que, por meio de uma aprendizagem significativa, os educandos não se tornem meros receptores de conteúdos, mas sujeitos na produção/construção de conhecimentos, condutores da história, sempre pautados nas experiências dos seus antepassados, e que sejam conduzidos para o futuro, com a liberdade, responsabilidade e ética que lhes compete, como nos assevera Freire:

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da história que, feita por nós a nós nos faz e refaz, é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo ou reproduzi-lo. (...) É exatamente porque somos condicionados e não determinados que *somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade*. Se fossemos determinados, não importa o porquê, se pela raça, pela cultura, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. *Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio* (grifo meu) (FREIRE, 2000, p.121).

Acreditando nessas qualidades humanas descritas pelo autor, por compreendê-las nos *docentes indígenas*, desenvolvemos com o Grupo da Alfabetização e Letramentos, leituras, análises, oficinas e pesquisas na perspectiva de contribuir para a solidez e conquistas de uma

educação escolar indígena diferenciada, desenvolvida nas *escolascomunidades* onde os *acadêmicosdocentes* atuaram e propuseram suas práticas.

Registraram-se os momentos de construção, pautados pelo desejo de aprender, construir e reconstruir *saberesfazeres* com a qualidade de quem faz a vida acontecer, rememorando os *espaçostempos* aprendentes vivenciados por esses sujeitos, vislumbrando as marcas históricas de cada *povoetnia* representados no grupo, pensados e refletidos nos percursos da resiliência, na solidez dos movimentos sociais dos quais participam desde a infância e na identidade forjada pela ética, vivências coletivas e memórias individuais e sociais dos seus antepassados.

Considerou-se nesse afã, as experiências propostas em práticas pedagógicas alfabetizadoras que traduzissem as referências, os embates e diálogos com a Educação Escolar em seus processos de formação, e àquelas a que foram submetidos no passado histórico.

Todas as realizações foram planejadas juntamente com as Instituições parceiras, a Universidade Federal de Roraima, o Instituto Insikiran de Educação Superior Indígena, circunscritas pelas propostas das Organizações Indígenas, que assumem os movimentos sociais e aceitam os desafios dos percursos identitários para os Professores (OPIRR), Mulheres (OMIRR), Indígenas da Cidade (ODIC), Conselheiros (CIRR), e outros que, em cada *tempoespaço* histórico, concorreram para a assunção e (re) afirmação identitária desses guerreiros da vida.

1.3 PERSPECTIVAS FUTURAS

Guardo a esperança de que minha trajetória não tenha sido em vão, mesmo composta por tantas lutas e objetivos nem sempre conquistados, por práticas pedagógicas realizadas em nome dos sonhos e desejos de *serestarfazer* da autonomia um alicerce, tenho consciência de que é preciso prosseguir na busca para vencer novos desafios, perseguir outros anseios e tornar a construir conhecimentos, calcando tais objetivos nos conceitos da *autoheteroecoformação* de uma profissão que me revela como sou.

Continuar atuando no Centro de Educação do qual faz parte o Colégio de Aplicação e no Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima, é minha pretensão, adotar e vivenciar as práticas de *ensinoaprendizagem* pautadas na socialização de saberes, na construção dos conhecimentos coletivos, no respeito às singularidades dos sujeitos que se mediatizam nesses processos, propondo pesquisas e extensões juntamente com as

comunidades escolares onde tiver a oportunidade de realizar a orientação de alunos na iniciação científica e Trabalhos de Conclusão de Curso, bem como nos Estágios Supervisionados, além das oficinas de formação com professores indígenas de outros estados da federação, como foram as experiências em Altamira/PA, no médio Xingu, com os povos Assurini e Araweté, que se iniciam nessas vivências da Alfabetização bilíngue, os Baré, Tukano, Baniwa, Dessano e Ticuna, no desenvolvimento das práticas que ensejam revitalizar, reafirmar e adotar o Yêgatu como primeira língua no processo de alfabetização e realizar os letramentos possíveis ao desenvolvimento das crianças em seus aspectos linguístico, lógico-matemático, social e afetivo, experiências recentes vivenciadas em 2018 e 2019.

Estabelecer prioridades na concretização da minha trajetória docente e realizar-me como ser humano, adotar novos percursos para que a vida me permita imbricar os conceitos de ecoformação com os ideais daqueles que se fizerem companheiros de jornada.

2 IDENTIDADES DO SERSABERFAZER DOCENTE: CONCEPÇÕES E CONCEITOS EM QUE SE FUNDAM A PESQUISA

Por trás da aprendizagem aparentemente simples, que é o conhecimento das letras e do modo de associá-las, existem aspectos linguísticos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos, psicomotores e emocionais que, em conjunto, são responsáveis pela conquista da língua escrita.

(COLELLO, 2003).

As práticas pedagógicas adotadas nos processos de alfabetização foram sendo transformadas ao longo da História da Educação, em seus diversos *espaçostempos* de realização, independente de quem as propôs ou realizou. Não poderia ser diferente com os povos indígenas, quando lhes foram impostas práticas escolares descontextualizadas das suas vidas, dos seus modos de compreender e atuar em seus ambientes físico e social, tornando-se, na atualidade, uma preocupação para os profissionais indígenas que fazem da educação escolar um ideal de vida, um projeto societário, a quem não foi oportunizada uma formação específica visando à concretização dessas práticas.

É mister considerar que, nos contextos indígenas e para os seus educadores e educandos, a escola foi imposta como espaço de dominação cultural, linguística e social, fomentando historicamente a homogeneização e etnocentrismo, forma encontrada pelo colonizador para formatar sujeitos e manter o poder (GRUPPIONE, 1999), como nos revela Turuka, sobre esses espaços tempos de dominação:

A Escola Estadual Indígena José Alamano fica situada na comunidade Indígena de Maturuca, na região das serras na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, e sua história é contada a partir da visita do Padre Oswaldo, missionário da Consolata, em 1960, quando este fazia o batismo das crianças e perguntava quais os nomes, as datas e o ano em que as crianças haviam nascido e os indígenas não sabiam dizer, porque não era de sua realidade. Sabiam a data do nascimento de seus filhos pela observação da natureza, do tempo de inverno ou lua, tempo do caju, do Jenipapo [...] Diante de toda essa dificuldade, um pai de família teve coragem de dizer ao missionário que isso não tinha nada a ver com as pessoas, porque elas não sabiam a data de nascimento de seu filho. Então, surgiu a ideia, porque não implantar uma escola para que os jovens e crianças estudassem e aprendessem tudo o que o missionário queria saber? [...] Eles apresentaram a ideia ao tuxaua Mirikior para construir uma escola que atendesse a região. O Tuxaua concordou com e com o apoio e a participação da comunidade, o Irmão Jorge pedreiro e o nosso parente, começaram a construção [...] Era uma casa bem simples, coberta de palha e em pouco tempo a escola já estava terminada e atendia à comunidade de Maturuca e outras comunidades vizinhas. Em 1962, a escola deu início as suas atividades com 90 (noventa) estudantes de 1ª. a 4ª. séries e havia apenas professores não índios [...] Estes professores em nada ajudaram na melhoria da Educação Escolar Indígena, ao contrário, foram introduzidas as ideias dos não indígenas na comunidade e isso fez com que os parentes se envergonhassem de falar sua própria língua, desprezando sua própria cultura, tradições e crenças. Na escola foi proibido falar a língua Macuxi e quem falasse era reprimido, a professora dizia que a Língua Macuxi não era uma língua e sim uma coisa feia (gíria) e os alunos deveriam aprender a falar português, que era

importante, bonito e o que todo mundo fala e entende. Na ocasião a terra estava invadida pelos garimpeiros e fazendeiros, seus agentes pregavam a mesma ideologia imposta pelo serviço de educação. Diante de toda esta situação, os tuxauas escolheram quatro jovens Santo André, Inácio Brito, Elias de Souza e Olinto da Silva André para estudarem e se prepararem para atuarem como professores (TURUKA, 2010).

Nas vivências da formação com *acadêmicosdocentes* no Curso de Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima, pude compartilhar de algumas angústias junto àqueles que guardam nas memórias os tempos e modos da educação escolar recebida no passado, inicialmente nos internatos para onde eram levados pelos Missionários das distintas ordens religiosas que os seguiram, quer nas comunidades indígenas ou outros espaços, como forma de impor a política integracionista do Estado, levando seus responsáveis na atualidade, a pensar a Educação Escolar Indígena como possibilidade de fazer o percurso de volta à identidade étnico-cultural, em construir espaços e propor práticas pedagógicas que possibilitassem a revitalização dos saberes tradicionalmente constituídos em suas vivências, e que compõem o universo sociocultural desses povos, visto que em tempo algum a Escola foi espaço apontado para (re) conquistas, mas sempre como imposição, espaçoassimilação do outro que se impôs e impõe seus conhecimentos e cultura, desconsiderando as pautas dos movimentos sociais e prioridades desses sujeitos, como evidencia FREITAS (2017):

A educação escolar indígena assume hoje um lugar de destaque na agenda dos movimentos indígenas de modo geral no país com pauta de reivindicações junto ao Estado brasileiro [...] A luta dos povos indígenas busca romper com os modelos de educação que historicamente foram impostos pelas políticas governamentais de cunho integracionista e assimilacionista. Buscam construir outras experiências que possam contribuir com essa emancipação política e de cidadania. Isso é possível com a educação escolar baseada na realidade sociocultural das comunidades indígenas. É, pois, no campo da educação escolar que os indígenas lutam por especificidade e o direito à diferenciação em suas escolas, desde a contratação de professores indígenas e pessoal administrativo, passando pela produção de materiais educativos e pedagógicos, o uso de línguas indígenas na matriz curricular, até o reconhecimento de um calendário específico dentro do sistema escolar de ensino, entre outros (FREITAS, 2017, p. 23, 74).

Reassumindo o compromisso de reconstruir a história a partir das memórias humanas, considerando que estas se constituem em fontes de pesquisa e possibilitam a transformação dos sujeitos em processo mnemônico, porque permitem uma ressignificação dos saberes que os qualificam, compreendeu-se que os profissionais docentes têm, com esse processo, a possibilidade de ressignificarem-se, traduzirem-se, refletirem-se como seres capazes e competentes para propor mudanças e transformações em suas práticas pedagógicas, a partir

das lembranças significativas e dos silêncios que compõem suas histórias de vida e formação, em vista da educação escolar que ensinam conquistar.

Nesse sentido, a rememoração individual visa à apropriação das realidades sociais visando transformá-las em processos de *ação/reflexão/ação* (SCHÖN, 2000), num contínuo desenvolvimento dos saberes e práticas docentes, o que nos leva, enquanto atores sociais envolvidos com a educação escolar indígena em Roraima, a apropriar-nos de nós mesmos e da história que nos envolve, e questionar sobre quando, por que, onde e de que forma o fazer docente transformou-se em identidade na trajetória pessoal e profissional dos (as) alfabetizadores (as) indígenas?

Tais questionamentos pontuaram os processos iniciais da pesquisa, apresentados na primeira qualificação, levando-nos às construções metodológicas que permitiriam encontrar respostas nos memoriais de formação três dos docentes indígenas egressos da Licenciatura Intercultural, nas dez narrativas autobiográficas dos docentes em formação e experiências pedagógicas propostas a partir das pesquisas diagnósticas, realizadas em seus *espaçostempos* de atuação, compreendendo o processo de transformação da Educação Escolar Indígena em suas ressignificações, nas expectativas identitárias dos povos em sua diversidade sociocultural.

A composição dos grupos étnicos presentes em todo o estado de Roraima, Macuxi, Wapixana, Taurepang, Waiwai, Patamona, Ingaricó, Ye'kuana, Yanomami e Sapará, que se fazem presentes no universo acadêmico e buscam na formação superior, específica e diferenciada a possibilidade do protagonismo intelectual e a assunção e (re) afirmação das suas identidades pessoal e profissional, trazem consigo as conquistas históricas nas quais se assentam todas as perspectivas das gerações futuras e, para que estas continuem a usufruir dos direitos garantidos na Legislação brasileira, sendo mister que as conheçam e reconheçam seus fundamentos supra e infra legais, corroborando na concretização dos ideais que os antepassados sonharam e conquistaram.

Assim sendo, cumpre apresentar breve narrativa sobre os contextos em que se revelaram tais conquistas, suscitando legislações e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, apresentar as políticas do estado que garantem o usufruto dos direitos indígenas consolidados constitucionalmente, no que tange à educação, identidade e interculturalidade.

Considerando minha formação no curso de Bacharel em Direito atrelada às vivências nas práticas dos temas contextuais no curso da Licenciatura Intercultural Indígena nos anos

iniciais quando os acadêmicos têm acesso ao arcabouço legislativo referente aos direitos indígenas, nos quais atuei juntamente com os professores Luiz Otávio Pinheiro da Cunha, Adrienne Menezes, Edson Damas, dentre outros, nas experiências do estágio supervisionado com os acadêmicos e da necessidade de realizar uma breve análise dessa Legislação, acrescento nesse texto a fundamentação jurídica para os conceitos teóricos nos quais se fundaram a pesquisa, sobre os percursos educacionais das populações indígenas no estado de Roraima, e dos momentos que revelam minha identidade cidadã.

2.1 LEGISLAÇÃO CONQUISTADA EM EMBATES HISTÓRICOS

As temáticas educacionais pontuadas nesse *textotese* estão propostas fundamentalmente pela perspectiva da política da identidade cultural, como suscita Silva:

No contexto da chamada "política de identidade", o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial (SILVA, 1996, p. 44).

As conquistas advindas do regime internacional dos direitos humanos e sua dimensão relativa aos direitos indígenas influenciaram o indigenismo da comunidade internacional, desdobrando-se em um emaranhado complexo de modelos jurídicos adotados pelos Estados nacionais (KERN apud FRANCO, 2012).

Essas deixaram marcas nas reformas constitucionais nos países da Amazônia Continental a partir da década de 1980, resultando em diferentes graus de reconhecimento do multiculturalismo existente nesses espaços geográficos, entre suas sociedades e nas relações com Estados em suas formas de colonização, afetando principalmente as populações indígenas que os habitam imemorialmente.

A incorporação dos elementos da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, transformou-se em ciclos de internalização jurídico-político o reconhecimento da formação plural das sociedades nacionais, culminando com a formulação de documentos internacionais, garantindo nova condição jurídica aos indígenas, relacionados à:

O reconhecimento do caráter pluricultural dos Estados e o direito à identidade cultural, individual e coletiva. O que permite superar a ideia de Estado-Nação monocultural e monolíngue;

O reconhecimento da igual dignidade das culturas, que rompe com a supremacia institucional da cultura ocidental sobre as demais;

O caráter do sujeito político dos povos e comunidades indígenas. Os povos indígenas passam a ter direito ao controle das suas instituições políticas, culturais e sociais e seu desenvolvimento econômico. O que permite superar o tratamento tutelar desses povos, como objeto de políticas ditadas por terceiro;

O reconhecimento de diversas formas de participação, consulta e representação direta de povos indígenas, camponeses e afrodescendentes. O que supera a ideia de que apenas os funcionários públicos representam e podem formular a vontade popular;

O reconhecimento do direito (consuetudinário) indígena e a jurisdição especial. Isso supõe uma forma de pluralismo jurídico interno;

Vários países incorporaram nas Constituições alguma fórmula de pluralismo legal reconhecendo autoridades indígenas, funções de justiça ou jurisdicionais, e o direito indígena ou suas próprias normas e procedimentos (FAJARDO apud FRANCO, 2012, p.30).

Ainda nessa perspectiva tem-se o reconhecimento de um conjunto de direitos relativos às Terras, às formas organizacionais coletivas, educação bilíngue intercultural e oficialização de idiomas indígenas (Ibidem).

Compreendendo-se a necessidade de fazer referência aos países que fazem fronteira com o estado de Roraima, visto que muitas das populações vivem em Terras indígenas que confluem-se, além da mobilidade desses povos entre esses Estados nações, suscita-se contextualizar a realidade da República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, nestas considerações jurídico-sociais.

O primeiro país a incorporar os elementos do multiculturalismo em nível constitucional foi a Guiana, em 1980, no governo Burnham, marcando em sua Carta Magna, a diversidade cultural e racial do país, pautando as populações indígenas, reconhecendo-lhes como cidadãos com direitos à segurança, às terras e à elaboração das políticas das suas comunidades (BARIÉ apud FRANCO, 2012, p. 44).

No Brasil, em 1988, no governo José Sarney, no auge das discussões da Convenção no. 169-OIT, adotada em 1989, desenvolveu-se ampla mobilização dos movimentos sociais, destacando-se os indígenas, ambientalistas e aliados, o que resultou na incorporação de capítulos específicos na Constituição Cidadã, voltados aos direitos do meio ambiente e dos indígenas (FRANCO, 2012), rompendo com o paradigma integracionista e reconhecendo o direito à diversidade cultural.

Na Venezuela, a reforma da constituição ocorreu em 1999, no governo de Hugo Chávez, incorporando também os direitos coletivos e o multiculturalismo de forma mais explícita do que seus vizinhos amazônicos do Sul.

O constituinte venezuelano o faz por meio da gravação da diretriz da "igualdade de culturas" e a interculturalidade, como orientadores das leis e das políticas, que vão resultar numa série de ações e investimentos públicos, bem como na elaboração da Lei Orgânica de Povos e Comunidades Indígenas em 2005. Os direitos indígenas foram reformulados e ampliados nas questões territorial, linguística, jurisdicional e educacional. Aos indígenas venezuelanos, antes categorizados como um subgrupo ou espécie de camponeses, foi reconhecido o direito às suas terras, bem como lhes ficou assegurada a representação junto à Assembleia Nacional, na qual há três cadeiras reservadas para os parlamentares indígenas que são eleitos nas regiões oeste, leste e sul (FRANCO, 2012, p.46).

Tais aberturas legislativas produziram mudanças nos cenários políticos dessas populações, mas avanços pouco significativos, se consideradas as necessidades desses povos, pois nos três países ainda se observa o indigenismo à mercê de diálogos interculturais assimétricos, materializados pela pressão antagônica das oligarquias e dos setores tradicionalmente anti-indigenistas, dificultando, assim, a sua consolidação, como rememora Anikê'pa quando se refere aos momentos de conquistas legislativas no Brasil e suas relações com os direitos indígenas:

Muitos foram os fatos que marcaram a minha existência e esse momento é tão presente na minha memória que propus-me a fazer um relato temporal dos acontecimentos dessa época difícil, período do final dos anos de chumbo, referindo-se à ditadura militar instaurada em 1964, pelo Golpe Militar e o início da abertura dos tempos democráticos, quando das eleições diretas para presidente da república em 1984 [...] O primeiro e mais significativo fato foi a minha contratação como professora indígena de 1º. e 2º. Graus, pelo executivo do então Território Federal de Roraima e, posteriormente, como todos os outros professores, ficamos à disposição do Estado, criado em 1988, pela Constituição Federal [...] A carta magna gera outras tantas leis ordinárias, que são diluídas em compêndios jurídicos de como deve ser e fazer a educação, um exemplo é catecismo da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que nada mais é do que uma lei que regulamenta e dedica um capítulo inteiro à educação indígena, e na nossa particularidade menciona a especificidade da educação escolar indígena, com os seus avanços, sendo a primeira vez que uma lei de diretrizes nacionais eleva a educação indígena como um direito obrigatório às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, as nossas lideranças dos tuxauas, os coordenadores, e os nossos velhinhos são para nós professores indígenas, os nossos grandes mestres. Foi pelo esforço deles no passado, que continuamos hoje no presente, vivendo e ditando como devem ser a educação e a gestão indígenas, e acredito que continuarão fazendo isto no futuro, enquanto estivermos nós indígenas e povos indígenas lutando para garantir e defender os nossos direitos [...] Foi a somatória dos esforços da minha memória temporal de vida, em particular dos fatos e acontecimentos das minhas experiências modestas, mas orgulhosas, construídas nos prazeres e nos dissabores da dignidade humana, conectadas às experiências profissionais [...] O envolvimento profundo que nutro desde os primeiros sinais de militância nos movimentos sociais indígenas no então Território Federal de Roraima, quando um grupo de guerreiros indígenas destemidos e decididos a lutar pelos direitos que foram usurpados dos antepassados, somente sendo garantidos depois de muitas e dolorosas perdas, pela legislação hoje vigente no Brasil [...] São

momentos vividos e experiências de educação e gestão escolar indígena que me permitiram desenvolver os sentidos para a carreira de gestora, nunca jamais abdicando dos momentos em que como professora pude compartilhar com os demais profissionais indígenas [...] A continuidade no avanço do movimento indígena e sua articulação com as instituições governamentais, e o terceiro setor representado pelas entidades denominadas de ONGs, ou não governamentais, processaram na minha vida diferentes experiências, sendo todas elas saudáveis, no aprimoramento profissional, e pessoal, como também no âmbito da família e comunidades indígenas. Fiquei assim uma especialista nas relações de articulação entre a base, que defino como a comunidade e a escola e suas representações, e as instituições públicas, sendo negociadora e porta voz dos clamores dos nossos direitos constitucionais, conquistados nas lutas de ontem e que continuam cada vez mais firme hoje. É um momento novo para o Estado, pela sua criação, ou melhor, transformação. O país inicia o seu aprendizado no respeito às diferenças, e a tolerância, tornando-se uma nação democrática, com a promulgação da Constituição Federal no ano de 1988 [...] Data esta que marca vários avanços para nós professores indígenas, tem-se assim nesse período no Estado o acompanhamento das mudanças, ocasionadas pela exigência dos novos tempos, a criação do Núcleo de Educação Indígena – NEI, na Secretaria de Educação Cultura e Desporto - SECD, a criação e reconhecimento público da Organização dos Professores Indígena de Roraima – OPIRR são evidências desses novos tempos, e outras entidades representativas dos povos indígenas em Roraima, não vou citar todas elas para não fazer injustiças, pois este é um memorial da minha vida profissional e pessoal, sem apologias às organizações de bandeira progressista ou tradicionais de direita, esses relatos na sua grande maioria, refletem as situações de luta pela representatividade indígena, e a centralização do poder nas mãos das próprias lideranças indígenas, frente ao Estado e suas instituições [...] A criação das entidades, organizações, que hoje fazem parte do movimento indígena no Estado, deu-se a partir de encontros, reuniões, que eram denominadas de Assembleias, estas na prática eram verdadeiras oficinas pedagógicas, que proporcionavam a troca de experiências entre as lideranças representantes das comunidades como tuxauas, coordenadores, professores, convidados e assessores, que exaustivamente refletiam as propostas tornando-as exercício de aprendizado para todos, e continuava sendo praticada nos ambientes das comunidades indígenas, tornando-se compromisso de todos, e a escola representava esse compromisso coletivo, no repasse desses conhecimentos às crianças, adolescentes, jovens e adultos (ANIKÊ PA, 2010).

Dessas conquistas constitucionais adotadas pelos países sul americanos supra-epigrafados, advém o “modelo multicultural” apresentado por Van Cott, para quem é possível falar de um constitucionalismo multicultural numa Constituição, quando aparecem, pelo menos, três dos seis elementos listados abaixo:

- 1- O reconhecimento formal da natureza multicultural das sociedades e a existência de diferentes povos indígenas como coletivos dentro do Estado;
- 2- O reconhecimento do direito consuetudinário indígena como oficial e como direito público;
- 3- O reconhecimento dos direitos de propriedade e restrições à alienação e divisão de terras comunais;
- 4- O reconhecimento do estatuto oficial das línguas indígenas no território e nos espaços onde se encontram as pessoas;
- 5- A garantia de uma educação bilíngue;
- 6- O reconhecimento do direito de estabelecer espaços territoriais autônomos (COTT apud FRANCO, 2012, p. 58).

Contudo, numa análise genérica dos direitos postulados pelas Constituições do Brasil, Venezuela e Guiana, pode-se afirmar que os três países incorporaram o multiculturalismo e etnificaram seus textos constitucionais.

Nessa perspectiva, ressalta-se o porquê da história do contato entre indígenas e não indígenas no Brasil ter sido povoada de atitudes de barbárie, discriminação e dissimulação por parte daqueles que, ideologicamente, pretenderam a exploração, civilização, desenvolvimento, motivos que impulsionam os colonizadores da nação brasileira.

Na região do rio Branco, atual estado de Roraima, o contexto histórico indígena guarda aspectos que não poderiam diferir-se do nacional. Inúmeros estudos realizados em temáticas afins ao epigrafado nesse texto, possibilitam interpretações do elemento físicocultural e a apropriação de uma realidade que permeia o processo migratório indígena e as mobilidades no passado, nas relações e formas de imposição do colonizador, apontando para o afugentamento de populações inteiras para áreas geográficas mais fronteiriças, bem como a inserção no contexto urbano daqueles que foram trazidos para realizar trabalhos de forma escrava ou os que vieram em busca de melhores condições de vida, numa retomada físicohumana, e geográfica aos espaços que, em tempos imemoriais, foram habitados por seus antepassados, e na atualidade, por aqueles que buscam formações profissionais e o capital intelectual.

Independentemente de ser Macuxi, Wapixana, Taurepang, Yanomami, Ingaricó, Ye'kuana, Saporá, Patamona, Waiwai, Ingaricó ou qualquer outra das nomenclaturas utilizadas para identificar grupos étnicos, os indígenas roraimenses têm-se integrado ao mundo dito “civilizado” e urbano, em diversas oportunidades, como forma de ascender social e intelectualmente.

A compreensão e o conhecimento das Leis como um fenômeno sociocultural apontam a necessidade de aceitá-las como fonte de direitos constituídos, de deveres inerentes à capacidade individual de cidadãos brasileiros e, nesse afã, a Constituição Federal de 1988 ampliou e resguardou direitos àqueles tidos anteriormente como relativamente incapazes aos atos da vida civil, pois eram considerados como involuídos e necessitados de tutela especial pela União, realizada até bem recentemente, pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

Artigo a artigo, no que tange à Legislação específica, quer da Constituição ou demais legislações, suscitam-se os que necessariamente revelam os indígenas em suas potencialidades e especificidades socioculturais e política.

Por acreditar que não há incapacidade e por serem garantidos os princípios constitucionais de equidade e liberdade, justifica-se buscar formas que possam garantir aos indígenas o exercício pleno da capacidade civil, da emancipação, da integração e interação com o meio social em que estejam inseridos, e da identidade, assumida ou reafirmada.

Dos *espaçotempos* vivenciados na formação profissional como bacharel em direito, oportuna me foi a realização da pesquisa de campo que culminou com o Trabalho de Conclusão do Curso, sob a orientação do professor Dr. Cezar Augusto de Oliveira Franco, autor da Tese que versa sobre os *Direitos Indígenas e Mobilização: Um olhar sobre a tríplice fronteira – Brasil, Guyana e Venezuela*, o que me possibilitou abordar sobre a inserção de indígenas no contexto urbano da cidade de Boa Vista, a complexa relação com as garantias constitucionais e infra legais de tutelaridade, incapacidade e liberdade em seus conceitos, historicidade e aplicabilidade.

Propus-me à investigação da legislação brasileira em sua aplicabilidade à realidade roraimense, quando esses povos que adentram as fronteiras culturais, em seus aspectos socioeconômicos e políticos, vivenciando tempos de globalização e construção de conhecimento, visando ao capital intelectual como forma de apropriar-se dos seus direitos e deveres enquanto cidadãos brasileiros, buscando melhores condições de vida e ascensão profissional, migram para a cidade de Boa Vista onde ensejam qualificar-se no conhecimento do outro, vislumbrando o futuro das suas gerações, conseguem transformar as vicissitudes e adversidades em possibilidades para a dignidade humana e identidade étnica.

Daqueles momentos de pesquisa, somados às múltiplas vivências como *professorapesquisadora* no Instituto Insikiran, no desenvolvimento pedagógico dos Temas Contextuais Específicos de Fundamentos Pedagógicos da Educação, dentre os quais há o que propõe o estudo específico da Legislação Indigenista do Brasil, passei a considerar as narrativas orais dos acadêmicos revelando seus anseios e histórias de vidas, e motivei-me a investigar sobre o movimento de transformação que a escola fez surgir nas comunidades indígenas, considerando que a implementação do processo de educação escolar no contexto indígena estava, historicamente, predestinada a envolver, civilizar ou integrar, transformou-se, paulatinamente, num espaço dedicado à construção da autonomia, da reflexão sobre o exercício da cidadania, de expressão e liberdade para a assunção e reafirmação da identidade das populações indígenas (MARKUS apud CORRÊA, 2010).

Os movimentos indígenas nacionais e as organizações que surgiram nesse contexto, fortalecidos a partir da década de 1980, articularam-se com órgãos e agências nacionais e

internacionais e passaram a reivindicar o reconhecimento das identidades étnicas e consequentes direitos visando à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de construção, elaboração e transmissão de conhecimentos. Reivindicações que foram acolhidas na Constituição de 1988 e abriram o caminho oficial para a implementação da educação escolar específica e diferenciada, pautada na autonomia indígena. Posteriormente, abrigadas em legislações infraconstitucionais a partir das quais insurgiram políticas públicas, específicas para os povos indígenas, que ocasionaram experiências concretas em diversos pontos do país, apontando para possibilidades que pudessem impedir novas contradições e conflitos etnocêntricos.

Abalizadas nesses contextos, apresentam-se as reflexões teórico-metodológicas das pesquisas realizadas sobre os aspectos legislativos, identitários e educacionais que envolvem a mobilidade de indígenas para os contextos urbanos (FRANCO, 2012; CORRÊA, 2010), buscando nos ambientes de fronteiras a formação específica no magistério indígena e nas Instituições de Ensino Superior (FERREIRA, 2014; FREITAS, 2017), para tornarem-se protagonistas nos processos políticos, culturais, educacionais e profissionais dos seus próprios ambientes (SANTOS, 2017), sempre visando à composição e fundamentação das concepções da Educação Escolar Indígena e Intercultural, necessárias ao desenvolvimento do *textotese*.

A análise histórica das últimas décadas do século XX, especificamente no que se refere ao Indigenismo e suas relações legislativas, suscita as marcas deixadas pelo protagonismo indígena em fatos no cenário político nacional, marcados por reivindicações ou para selar acordos, dentre as quais rememora-se o cacique Juruna, índio xavante, e seu gravador no registro das promessas de políticos em Brasília, Ailton Krenak, representante da União das Nações Indígenas que, durante um discurso no Plenário do Congresso Nacional, pintou o rosto de preto, além de Tuíra, índia kaiapó, que tocou com seu terçado o rosto do então diretor da Eletronorte em Altamira/Pará, e o bloqueio da BR 080 ao norte do Mato Grosso por índios Txucarramãe, liderados pelo reconhecido cacique Raoni, por mais de um mês, culminando com o acordo de demarcação da área indígena pretendida com o então ministro Mário Andreazza (CORRÊA, 2010).

Atitudes distintas que culminaram com uma agenda colocada pela sociedade nacional e internacional, quando houve a pressão para inúmeras representações de indianidade genérica, quer para processos de elaboração de direitos quer para o reconhecimento e garantia da aplicabilidade da Constituição Federal de 1988, conhecida como cidadã por reconhecer direitos subjetivos negados nas demais. Na realização no Rio de Janeiro da ECO/92, reunião

patrocinada pela Organização das Nações Unidas que versava sobre Ecologia e Desenvolvimento, na tramitação no Congresso Nacional do Estatuto das Sociedades Indígenas, dentre outros acontecimentos que previram a instituição e reconhecimento dos direitos dos indígenas nos cenários regional, nacional e internacional.

Em seus objetivos e estratégias, ainda que aparentemente diversos, todas as ações descritas tornaram-se intermediárias para que as organizações indígenas constituídas e legitimadas por mecanismos legais de representação política ou ainda de caráter étnico de base local, apresentassem-se como forma de resistência às ações integracionistas do Estado em relação aos indígenas, de caráter etnocêntrico, na perspectiva de excluir também outras formas de cooptação, por agências de contato tradicionais por meio de funcionários governamentais ou por interlocutores de missões que se estabelecem para entrar com sua política em determinada área indígena.

Inobstante, ressalte-se que nem sempre foi assim, pois inúmeras foram as dificuldades enfrentadas para que os indígenas pudessem construir formas estáveis e permanentes de representação dos seus interesses no Brasil, considerando-se uma base profundamente diversa e dispersa, demográfica, linguística e espacialmente, como se constata nesse fragmento:

Aqui, a política propriamente indígena, autônoma e permanente, é uma realidade fundamentalmente local (de cada aldeia, comunidade ou família), faccional (no caso, por exemplo, de aldeias onde a organização social está baseada em metades rituais a cada qual correspondendo um chefe) e descentralizada (sem o reconhecimento de um centro de poder) (RICARDO, 1995, p. 51 apud FRANCO, 2012).

Ainda convém destacar a multiplicidade das organizações de mandato, de abrangência e de alianças, ou seja, vinculados à aldeias/comunidades/etnias como forma de representação, com pretensões políticas em nível interlocal e regional, organizações não tradicionais que são canais para tratar e receber recursos externos, as organizações de serviço, vista a escassez dos recursos estatais.

Guardadas as devidas proporções sobre o reconhecimento dos direitos indígenas na Legislação Pátria e suas instituições históricas, em momento oportuno no desenvolvimento da Tese, analisam-se as previsões legais desde os períodos Colonial, Imperial e Republicano, reconhecendo nos textos de cada época, as relações possíveis e, posteriormente, realizando as comparações de todos os parâmetros instituídos e que constituem a Legislação Indigenista no Brasil na atualidade.

Do exposto, depreende-se que na Constituição de 1988 ficou legalmente reconhecida a existência dos povos indígenas e foi-lhes permitido que dispusessem das terras que ocupam

tradicionalmente desde antes da conquista do colonizador, podendo inclusive, usufruir das riquezas do solo, dos rios e lagos existentes, bem como assegurada a autonomia de decidir sobre o aproveitamento dos recursos hídricos e da exploração mineral em suas terras, ou seja, o Estado necessita da aquiescência dos indígenas, sob prévia audiência às comunidades afetadas por projetos, além da autorização do Congresso Nacional, como assevera Santos:

[...] com a CF de 1988 os povos indígenas que vivem no território controlado pelo Estado brasileiro passaram a ter reconhecidos os seus direitos fundamentais enquanto sociedades diferenciadas. Isto é importante para garantir a sua reprodução biológica e a continuidade de suas línguas e tradições (SANTOS, 1995, p. 88 apud FRANCO, 2012).

Ainda suscita-se o direito à Educação, reconhecidas as especificidades da alfabetização bilíngue, além do respeito aos próprios processos de ensino e aprendizagem, devidamente atrelada à proteção das suas manifestações culturais (Artigos 210, 215 e parágrafos, CF/ 1988).

Ao reconhecer as especificidades étnicas e culturais dos diferentes povos indígenas, na ordem institucional do Estado brasileiro, a referida Constituição centrou-se na consagração de princípios jurídicos da igualdade e equidade, donde se instituem a cidadania e a dignidade da pessoa humana, sendo considerada uma das mais avançadas no que diz respeito aos direitos indígenas:

[...] foi o primeiro texto constitucional que explicitou de forma ampla as relações do Estado brasileiro com os povos indígenas. A diversidade étnica foi reconhecida e eliminaram-se as restrições que eram feitas secularmente aos indígenas referentes a sua capacidade civil [...] Os valores culturais indígenas foram destacados como importantes para serem reconhecidos, respeitados e protegidos, bem como sua organização social [...] estabelecendo assim, bases para uma conveniência menos conflituosa entre as minorias indígenas e a sociedade nacional (IDEM, p. 93-94).

Dessa forma, em legislações infraconstitucionais têm-se outras conquistas, dentre as quais suscita-se que os índios são brasileiros natos; têm direitos políticos, podendo votar e ser eleitos (Resolução nº. 7.019/1966 Tribunal Superior Eleitoral); têm direito à propriedade (Estatuto do Índio, artigo 32); têm direito a administrar negócios próprios e participar da administração do patrimônio indígena que atualmente continua sendo gerido pela FUNAI – Fundação Nacional do Índio, órgão criado em substituição ao SPI, (Estatuto do Índio, artigo 37), mesmo não se justificando na prática o exercício ou interpretação da Tutela, exceto como instrumento de proteção para garantia e exercício dos direitos, o que se entende por Cidadania, e não como possibilidade de submissão indígena, pois o Código Civil os reconhece como capazes aos atos e exercício da vida civil (Art. 6º).

Ainda aguardando a aprovação no Congresso Nacional, mantém-se dispositivo legal que figura na Legislação Indigenista nº. 6.001, de 1973, conhecida como Estatuto do Índio, que traz como escopo regular a situação jurídica dos índios e suas comunidades, bem como o propósito de preservar sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional, fixando regras sobre a condição, os direitos e deveres dos índios, e atribuindo obrigações e competências aos órgãos do Poder Público, no que concerne à proteção da pessoa e do patrimônio material e imaterial dos índios e comunidades indígenas (SANTOS, 1995, p. 92 apud FRANCO, 2012).

A Constituição destina ainda aos indígenas o artigo 231, onde são reconhecidas suas organização social e cultural em geral, as diferenças culturais, assegurado o direito de manutenção da cultura e identidade, estabelecendo ao Estado o dever de garantir sua manutenção e proteção.

A legitimidade processual para defesa dos seus direitos está grafada no artigo 232, ao dizer que os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo, bem como nos termos do artigo 129, inciso V, na defesa judicial dos direitos e interesses das populações indígenas.

Às comunidades indígenas estão garantidos os direitos de constituir organizações na forma de associações (ONGs), a proteção territorial pelo artigo 231, § 2º, CF, as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas dos solos, dos rios e dos lagos nelas existentes, e o artigo 67, das disposições transitórias, estipulando também o prazo de cinco anos para que se proceda a demarcação das terras indígenas.

Suscita ainda a competência privativa da União para legislar sobre populações indígenas e institui no artigo 22, inciso XIV e o artigo 49, inciso XVI, disciplinando a exploração e o aproveitamento de recursos hídricos, bem como a pesquisa e lavra de riquezas minerais, nas referidas terras.

No artigo 210, § 2º encontra-se preceituado o direito ao ensino fundamental nas línguas maternas das comunidades indígenas e nos termos infraconstitucionais vige o Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), que como afirmou-se anteriormente, encontra-se em revisão no Congresso Nacional e dispõe no seu artigo 3º, o conceito de indígena adotado pelo Brasil como sendo *“todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana, que se identifica e é*

identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional” (Lei 6.001/73, art. 3º). Classificando-os e considerando como:

I. Isolados – quando vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunidade nacional;

II. Em vias de integração- quando em contato intermitente ou permanente com grupos estranhos, conservam menor ou maior parte das condições de sua vida nativa, mas aceitam algumas práticas e modos de existências comuns aos demais setores da comunidade nacional, da qual vão necessitando cada vez mais para o próprio sustento;

III. Integrados – quando incorporados à comunidade nacional e reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis ainda conservem usos, costumes e tradições características de sua cultura (Lei 6.001/73, art. 4º).

Quanto à Capacidade Civil, nos termos do art. artigo 6º, III do Código Civil, antigo de 1916, eram considerados como relativamente incapazes. O novo Código Civil deixou a questão da capacidade dos indígenas para ser regulada por legislação especial, artigo 4º, parágrafo único. Motivo pelo qual a questão passou a ser regulada pelo Estatuto do Índio (Lei 6.001/73).

A Capacidade processual está prevista aos indígenas, suas comunidades e organizações como partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, sob a intervenção do Ministério Público, cuja atribuição prevista no artigo 129, inciso V, é de defender judicialmente os direitos e interesses das populações indígenas.

Em todos os instrumentos legais epígrafados reconheceram-se as diferenças culturais entre os povos indígenas do Brasil e assegurou-lhes o direito de manter sua cultura, identidade e assentiu ser dever do Estado a sua proteção, bem como a responsabilidade do pela existência, manutenção e integridade das suas comunidades.

Quanto à proteção territorial, a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto do Índio definem as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinando-lhes sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas dos solos, dos rios e dos lagos nelas existentes (231, § 2º, da CF/1988), já suscitada anteriormente.

As Competências Legislativa, Jurisdicional e de Defesa são privativamente da União, dos Juízes Federais e do Ministério Público, respectivamente (Artigos 22, inciso XIV; 109 e 129 da CF/1988).

Há ainda Leis e Decretos que tratam especificamente da instituição de processos, criação e implementação de Políticas Públicas e Ações sobre as condições e melhorias nas

áreas de saúde, educação e territorialidade, autorizando e/ ou implantando o que for para melhoria da qualidade de vida dessas populações.

Num processo de revisão que se iniciou em 1991, por meio de um projeto de lei denominado Estatuto das Sociedades Indígenas que, depois de inúmeras discussões e proposições, foi encaminhado ao Congresso Nacional com a finalidade de demonstrar à opinião pública nacional e internacional da época, uma proposta de Política Indigenista condizente com as soluções para enfrentar os problemas dos povos indígenas, dentre os quais assomam-se: as invasões e explorações ilegais de recursos naturais em terras indígenas, mortes por doença e falta de assistência e de assassinatos de lideranças.

Absurdas e indecorosas propostas surgiram em Comissões Interministeriais instituídas para criar uma Nova Política Indigenista, as quais foram objeto de severas críticas por Organizações do Movimento Indígena e da Sociedade Civil, quais sejam, a emancipação de todos os índios, a divisão da tutela em duas: civil e pública e a sujeição da demarcação das terras indígenas a um conjunto indefinido de interesses contrários aos dos indígenas, o que, após anos de debates, negociações e acordos entre os representantes dos órgãos governamentais, organizações não governamentais e Instituições dos povos indígenas, foram consignados e apresentados ao Congresso Nacional em documentos que propunham finalmente:

O reconhecimento da própria autonomia e legítima participação na elaboração de políticas e na adoção de medidas que lhes digam respeito, temas relativos às demarcações de terras indígenas, condições de trabalho, educação, relações com terceiros e o Poder Público, saúde, auto-sustentação, proteção aos bens e ao patrimônio indígena e a exploração dos recursos naturais em suas terras (SANTOS, 1995, p. 93 apud FRANCO, 2012).

O Estatuto das Sociedades Indígenas reúne em seus artigos, dispostos em 19 capítulos, a regulamentação jurídica dos povos indígenas visando à:

[...] proteção ao patrimônio material e imaterial, aos bens e negócios com terceiros, terras indígenas e demarcação, aproveitamento de recursos naturais, minerais e hídricos, proteção ambiental, assistência à saúde, educação e atividades produtivas e crimes contra os índios (IDEM, pg. 94).

O que se espera enfim, após a aprovação nas instâncias legislativas do Congresso Nacional e Senado Federal e posterior promulgação do referido Estatuto, que os indígenas brasileiros deixem de ser indivíduos relativamente incapazes, que não o são e assumam a condição de membros de sociedades distintas e diferenciadas que possuem direitos especiais,

com exercício pleno para a diversidade sócio cultural, resguardados em suas relações com o Estado e a sociedade brasileira, exercendo o direito de ser cidadãos brasileiros.

A força da nossa cidadania nos capacita a dialogar e cooperar por um mundo melhor. Nesse diálogo histórico jurisdicional, indígenas e não indígenas, emissores e receptores devem ter suas mensagens compreendidas e respeitadas nos mais diversos códigos utilizados para transmiti-las, para que quais sejam seus veículos e canais, sejam transformados em elos da corrente que nos une, em fios que formam a rede da interculturalidade e somam-se à solidariedade e dignidade humana, que tornem o ordenamento jurídico pátrio uma construção coletiva de representatividade.

Muito se avançou nos séculos que constituíram nossa história nas relações com aqueles que foram usurpados em seus direitos individuais e coletivos, mas ainda há muito a se considerar e assegurar, cabendo-nos agora, alicerçar o domínio das conquistas que impõem a identidade e, enquanto sociedade pluriétnica, respeitar a alteridade e autonomia de todos os povos.

A fundamentação legislativa apresentada prescinde a importância de se planejar e propor a concretização da modalidade educação indígena, considerando o seu contexto histórico-cultural como primazia e ao mesmo tempo, compreender as garantias de um conjunto de conteúdos (currículos específicos) que permitam uma similaridade com a educação escolar não indígena.

O Art. 210 expressa: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Na sequência, o § 2º: dita:

[...] 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 (Constituição, 1988).

Reconhece-se, nesse parágrafo, a permissão para que a educação escolar indígena seja ministrada em língua portuguesa, o que pode indicar a observação de que ainda não haveria professores indígenas suficientes para a demanda das populações indígenas. De outro lado, se declara o direito ao ensino e manutenção da língua materna, bem como das possibilidades diferenciadas de uma prática pedagógica que coadune com a realidade indígena.

E o Art. 215, estabelece:

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (Constituição, 1988).

Evidenciados esses aspectos em consonância com a Lei Magna no que se refere ao valor das distintas culturas, compreende-se o que está garantido aos povos indígenas o direito

de participar da cultura não indígena, bem como exercer a manutenção e a comunicação da sua cultura de origem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/1996) dispõe em seu Art. 26-A que nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008), observados os dispositivos que garantem a compreensão processo sócio histórico e cultural do país e para melhor especificar o anterior, o § 1º determina:

[...] o conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Visando a aprofundar a questão, cabe ainda citar o Art. 78:

[...] o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

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 índias (grifo nosso; Idem).

Nesses textos fica explicitada a pluralidade dos direitos quanto aos aspectos da manutenção das línguas maternas indígenas, da compreensão dos processos históricos e, diz respeito, ainda, ao valor do reconhecimento da identidade étnica e da construção de conhecimentos para acesso à diversidade de informações de outras etnias e da sociedade não indígena.

Em seu Art. 79, a LDB determina:

[...] a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º: os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas; e, § 2º, os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio- culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às

respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A perspectiva jurídica expressa nesse texto aponta para o direito de acesso dos povos indígenas a programas de ensino e pesquisa pertinentes a sua cultura, bem como o dever do País no apoio técnico e financeiro a essas ações.

A Lei Complementar 41/2001 da Educação do Estado de Roraima, em seu Artigo 59, dispõe:

[...] aos povos indígenas deve ser assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais, e permita que tenham acesso a conhecimentos universais de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país (Roraima, 2001).

E o Artigo 60 garante:

[...] a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Idem).

A Lei Educacional do Estado de Roraima, em consonância com a Constituição do país, apresenta uma coerência de concepção e ideias quanto à proposta de formação e educação escolar indígena específica e diferenciada, suscitando a importância da recuperação da história pertinente a esses povos, valoriza as memórias como uma rica possibilidade de compreensão do passado que, uma vez ampliada sua compreensão, permitirá um possível devir, com mais qualidade e mais consciência (FERREIRA, 2014).

A Resolução da Câmara de Educação Básica - CEB do CNE, de Nº. 03, de 10 de novembro 1999, que em seu Artigo 1º. resolve:

[...] estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica, diante dessas determinações para o funcionamento das escolas indígenas, destaca-se o direito à educação bilíngue.

A proposta da educação bilíngue se configura como um desafio tanto para docentes como para discentes indígenas, visto que envolve distintas realidades, complexos sistemas de símbolos de culturas, apresenta forças tensionais que não se anulam entre si, mas que podem, mediante os benefícios do contraditório, permitir o acesso ao mesmo tempo aos

conhecimentos próprios, científicos e tecnológicos, favorecendo novas configurações aos sujeitos indígenas professores em formação, sem perda de identidade étnica e cultural e ao docente não indígena, uma rica possibilidade de construir e reconstruir sua identidade pedagógica (FERREIRA, 2014).

Sobre as possibilidades advindas das prerrogativas legais quanto ao desenvolvimento linguístico das populações indígenas, Turuka apresenta análises que surgem das suas memórias, considerando que:

Os projetos específicos para indígenas por meio da Educação Escolar Indígena diferenciada mudaram a situação e, em algumas escolas, as línguas indígenas passaram a ser usadas na alfabetização das crianças e jovens. Essa é uma experiência que traz questões que merecem ser refletidas, analisadas em suas possibilidades, discutidas pelas comunidades para que sejam garantidos os direitos à diversidade linguística previstos na Legislação brasileira, considerando que a Língua é: [...] um comportamento social e como tal está intrinsecamente ligada à vida, à cultura e à história de um povo. São os falares, os modos de ser, os valores, as crenças que fazem com que os povos sejam diferentes ou semelhantes, porém singulares (MELLO apud TURUKA, 2010, p. 1994).

Os Artigos 2º e 3º da referida Lei preveem, respectivamente:

[...] constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: inciso I – sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos estados ou municípios contíguos; inciso II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas, inciso III- ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; inciso IV- a organização escolar prévia.

[...] na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como: inciso I – suas estruturas sociais; inciso II – suas práticas socioculturais e religiosas, inciso III- suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino/aprendizagem; inciso IV - suas atividades econômicas; inciso V- a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; inciso VI - uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena.

Do conhecimento desse ordenamento jurídico, pensou-se a garantia de ser considerada a realidade de cada povo/etnias indígenas que estivessem representados pelos acadêmicos do Instituto Insikiran, participantes como sujeitos da pesquisa que ora se revela em tese, considerando-se a importância da educação escolar acontecer em terras indígenas e comunidades/escolas e se considerar a realidade sociolinguística de cada etnia representada, atrelada à necessidade dos professores indígenas receberem uma formação docente específica que promovendo oportunidades para que vivenciassem a gestão democrática, a participação da comunidade no ambiente escolar, por meio das propostas pedagógicas que foram formuladas individualmente, para serem executadas no decurso do sub-projeto Alfabetização e Letramentos.

O Parecer nº 14 (1999), do Conselho Nacional de Educação, afirma:

[...] para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integrada ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessário a criação da categoria Escola Indígena nos sistemas de ensino do país. [...] contemplando as experiências bem sucedidas e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didático- pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico- culturais e linguísticas, próprias a cada povo indígena.

Nesse parecer, destaca-se a importância de garantir aos indígenas o acesso à Educação Escolar pautada em processos de ensino e aprendizagem próprios, adequados às realidades, em que fossem pertinentes as teorias e práticas pedagógicas como forma de implementá-la nas *comunidades escolas*, singularizando a cultura, a história, as ciências e tecnologias, atrelados à formação docente em suas complexas relações, como se propôs no projeto inicial da pesquisa, mas não vivenciada nas muitas comunidades escolas que tiveram reveladas e descritas suas realidades, nas memórias do Macuxi do Lavrado:

Em muitas escolas onde os alunos eram poucos e tinha um professor, consideradas multisseriadas e unidoctentes, esse professor fazia de tudo, menos planejamento da sua aula. Era merendeiro, zelador, secretário da escola, diretor, etc., na maioria das comunidades a escola funcionava em estruturas construídas pelas próprias comunidades, no modelo tradicional (madeira roliça, parede de adobe ou enxameado – madeira e barro, cobertura de palha de buriti, piso de barro batido), funcionando em dois turnos, com apenas um professor, com contrato de vinte horas semanais. É mole? Outras, com professor voluntário há mais de dois anos trabalhando, com apenas ajuda da comunidade ou da região, sem apoio da SECD [...] Eram muitas as reclamações que as comunidades faziam do professor desde falta na escola (não dá aula) e na comunidade (a sua não participação dos trabalhos e reuniões comunitários) até envolvimento com alunas. Por outro lado o professor argumentava na sua defesa de que dependia da SECD na liberação do material, da merenda, do seu pagamento salarial, da distância para se deslocar até a cidade, da dificuldade de trazer até a escola todos esses materiais, devendo com isso pagar o transporte, fretando carro, com preço altíssimo, muitas e muitas eram as denúncias dos pais, isso sem falar na questão pedagógica, ensino- aprendizagem dos alunos [...] Como representante do poder público¹⁴ que deveria solucionar os problemas, o máximo que fazíamos era anotar tudo. Embora não solucionássemos os problemas, mas, encaminhávamos todos, a quem de direito tinha a incumbência de resolver. Fazíamos o nosso papel de educador, de conscientização para a valorização da escola indígena, da importância que tem a “educação escolar indígena, específica e diferenciada, bilíngue e intercultural”, do papel preponderante que a comunidade exerce para a autonomia de se ter uma escola e professor indígena, da valorização e manutenção do ensino da língua indígena também na escola (MACUXI DO LAVRADO, 2010).

¹⁴ Refere-se ao cargo que ocupa como Conselheiro da SEDUC/RR.

Essa descrição enfática do docente egresso da Licenciatura Intercultural nos parece uma denúncia frente ao descaso do poder público na instituição de políticas e ações que contemplem tais realidades, demonstra a inércia na aplicabilidade dos direitos reconhecidos a essas populações, bem como acentua a sensação de impotência daquele que se vê envolvido na realidade, dado o seu pertencimento étnico, compelido pelo seu dever político enquanto agente público, mas impedido pelas instâncias de representação, ou seja, por ser indígena e membro do Conselho Estadual, representar, nesses atos, o poder estatal que não disponibiliza meios e vontade política para a concretização dos direitos ameaçados.

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, apresenta um diagnóstico esclarecedor sobre os processos vividos:

[...] No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do serviço de proteção aos índios, do ensino catequético ao bilíngue, a tônica foi uma só: *negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram* (grifo meu).

Em texto anterior referenciou-se à escolarização instituída para os indígenas, proposta pela imposição de valores dos não índios, resultando na negação das identidades e das culturas que se apresentavam como diferentes. Entretanto, do aparato legal que se constituiu como reconhecimento da diversidade cultural brasileira, permitiu-se que os grupos indígenas começassem a ressignificar esse *espaço-escola*, como sendo para construção/assunção/reafirmção das suas identidades étnicas, assegurando o acesso aos conhecimentos originados em outras culturas, sem precisar negar suas especificidades culturais.

Nessa perspectiva, visualizou-se a oportunidade de formação do grupo reflexivo, que pudesse realizar suas pesquisas para o estágio supervisionado e posterior apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso, utilizando-se desses *espaçotempos*: comunidades, escolas e atualidade, para ressignificarem suas práticas pedagógicas.

Atualmente, a coordenação das ações escolares de Educação Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, mas a execução é dever dos Estados e Municípios da Federação Brasileira, em cujas políticas deveriam constar a proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, refletindo-se em dinâmicas, concepções e mecanismos que pudessem contribuir para que essas escolas se tornassem, de fato, incluídas no sistema oficial de ensino, com o legítimo respeito às suas especificidades.

Visando à melhor compreensão dos fatos já narrados e dos demais que serão descritos na composição dessa tese, a seguir, apresentam-se as diferentes realidades do espaço-tempo Roraima, onde no passado histórico, suas populações nativas vivenciaram disputas entre os domínios coloniais de Portugal, Espanha e Holanda nos séculos XVIII e XIX, com o povoamento registrado pelo estabelecimento das agências de contato a partir do século XX, pelo SPI – Serviço de Proteção aos Índios e a presença dos missionários Beneditinos, que tiveram como objetivo a conversão dos indígenas e foram, efetivamente, subjugados, segundo Ferreira:

[...] no ano de 1919, o SPI fundou a primeira escola indígena, de natureza agrícola, a Escola Theophilo Leal, que funcionou em regime de internato na fazenda São Marcos; e, em 1924, foram criadas quatro escolas, não agrícolas, para atendimento de alunos indígenas em comunidades Makuxi e Wapixana (FERREIRA, 2014, p. 48).

Posteriormente, em fins da década de 1940, os serviços educacionais oferecidos pelos missionários da Consolata alteram a realidade da educação e evangelização dos indígenas com a instituição do Instituto Missionário da Consolata. Em percursos semelhantes aos registrados em outros estados da federação, realizaram-se as experiências de alfabetização na língua portuguesa com aqueles que viriam a ser os professores indígenas em Roraima, sendo a primeira experiência de formação desses professores realizada em 1972, quando foram habilitados para atuarem em turmas de 1^a à 4^a séries do antigo primário, hoje correspondentes ao Ensino Fundamental menor e, somente em 1975, a segunda turma, porém esse grupo docente passa a desenvolver a atuação pedagógica até as 8^a séries (FERREIRA, 2014).

Na década de 1980, o Governo do Território Federal de Roraima promoveu a implementação das escolas nas comunidades indígenas e assumiu o pagamento dos professores, a oferta de materiais e merenda escolar, e em 1985, em decorrência da mobilização dos movimentos sociais indígenas, acontece o fato histórico que ficou conhecido como o “O Dia D”, quando lideranças e representantes de organizações indígenas participaram das discussões sobre o provocativo tema “Que escola temos? Que escola queremos?”, resultando desse fato, o marco à educação escolar indígena, pautada nos anseios das comunidades e nas referências socioculturais, como retrata Anikê’pa em seu Memorial:

A experiência nessa escola, na Comunidade do Sabiá, na Terra Indígena de São Marcos evoluiu para a organização e o fortalecimento das ideias propostas pelas nossas grandes lideranças, que cultivavam desde a década de 60, passando pelos anos de 70, 80, 90 e anos 2000, o retorno e o reconhecimento aos nossos territórios imemoriais. Essas ideias tornaram-se objetivos de mudanças e lutas para todas as nossas escolas indígenas, das regiões do lavrado e das serras, com exceção das

escolas indígenas que eram administradas por responsáveis ou professores não índios, situações essas, que embrionaram as primeiras opiniões a favor de nos organizarmos enquanto movimento independente de professores indígenas [...] Paralelo a esses acontecimentos, que vinham tomando corpo na base, temos na capital Boa Vista, o grande dia da educação, denominado pelo poder estatal de “Dia D”. Neste encontro, a participação das nossas lideranças, principalmente das regiões das serras e do movimento conhecido pelo nome “Vai ou Racha”¹⁵, foram fundamentais para que o Governo do então Território Federal de Roraima pudesse rever as suas propostas de educação reprodutivistas e opressoras, no sentido de eliminar do processo educacional as nossas tradições culturais, impondo a ideologia do aculturamento. O tema norteador do “Dia D”, questionava a partir da escola a indagação direta, “Que escola temos, e que escola queremos?”. A sabedoria das nossas lideranças indígenas, representadas pelos tuxauas, responderam queremos uma escola que respeite as nossas tradições e a nossa cultura, e a partir daí teve início a uma nova metodologia na relação entre Governo e Comunidades Indígenas [...] O movimento indígena local tem ressonância no movimento regional e posteriormente no nacional, explodem as criações das primeiras organizações indígenas, que foram com o tempo se reformulando nas suas especificidades como A Organização dos Professores Indígenas no âmbito local e regional, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIRR, foi um exemplo destas lutas, como também a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima - COPIAR, sendo posteriormente revitalizada no Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM. Essas experiências renderam na minha formação uma vivência constante na prática da militância na organização indígena, quando participo diretamente dessas discussões e decisões, instantes em que estou vivendo a metade da década de 1980 (ANIKÊ PA, 2010).

Desde então, a disponibilização de recursos oficiais de agências internacionais ou nacionais, governamentais ou não governamentais (ONGs), voltados à questão indígena de modo concomitante à necessidade de discussão sobre a criação de cargos e salários para os agentes públicos nas comunidades indígenas, tornaram-se realidade em Roraima (SILVA apud FERREIRA, 2014, p. 51).

As propostas de autonomia na organização, oferta de modalidades, estruturação das escolas e formação dos profissionais docentes, surgiram com a Organização dos Professores Indígenas – OPIRR, na década de 1990, quando na Missão Surumú, 84 professores das etnias Makuxi, Wapixana, Taurepang e Ingarikó se reuniram com o objetivo de fortalecer a luta por uma “Educação Escolar Indígena diferenciada e específica”. A tônica da discussão foi a elaboração e a realização de projetos que correspondessem às reais necessidades dessas comunidades e garantissem a legitimação dos direitos conquistados na legislação brasileira (FERREIRA, 2014).

¹⁵ Movimento Indígena iniciado no ano de 1977, na comunidade do Maturuca, região das Serras Terra Indígena Raposa Serra do Sol, que propunha a concretização do processo de homologação da TIRSS, a expulsão dos não indígenas dessa Terra e o abandono ao uso das bebidas alcoólicas não indígenas, forma de pagamento instituída pelo fazendeiros e garimpeiros aos indígenas, tornando a muitos trabalhadores dessas fazendas, dependentes e alcoólatras.

No ano de 1994, pela reivindicação direta de Tuxauas, professores e pais, ao Núcleo de Educação Indígena, hoje Divisão de Educação Escolar Indígena – DIEEI, da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos – SECD, concretizou-se o Projeto Caimbé¹⁶ e, no mesmo ano, iniciaram-se as atividades dessa formação, denominadas Projeto de Magistério Indígena, que habilitou 470 professores indígenas, conquistando pelo feito, o prêmio “Paulo Freire”, da Fundação Roberto Marinho, no ano de 1998.

Nas palavras de Anikê’pa, revelações das vivências enquanto gestora da Divisão da Educação Escolar Indígena da SEDUC/RR, apresentam-se certezas e incertezas quanto à atuação estatal nesse processo de implementação das escolas indígenas e formação dos seus docentes:

Já percebo as mazelas da enrolação dos sujeitos responsáveis pelas estruturas estatais, que proporcionam o sofrimento e as dificuldades de mobilidade que são enormes, e as estruturas de alojamento e estradas tão precárias, desumanas, incompatíveis com o discurso das autoridades, que respondem pela educação, neste período transição de Território Federal para Estado. A falta de tudo não nos desanima, a superação é vencida pelo calor e ardor da luta, assim, eu e meus colegas concluímos o normal parcelado, que garantiu na minha experiência, um salto na qualidade do meu trabalho de educadora indígena, na minha postura frente ao ensino aprendido, com mais eficiência e eficácia, fortalecendo também a minha prática na militância, agora com uma expressão de liderança feminina, sendo requisitada para participar representando os nossos povos indígenas do Estado, e a minha própria etnia Macuxi, em eventos, reuniões, simpósios, congressos, painéis, workshop e tantos outros agrupamentos, que discutiam as nossas questões indígenas, tornando-se um momento de extrema troca de experiência e aprendizado, tanto no âmbito da política indígena, educação indígena, língua indígena, religiosidade indígena, culinária indígena, arte indígena e cultura indígena. Esses aprendizados informais, nesses encontros, capacitaram-me para representar e aprimorar os meus próprios ideais (grifo meu) (ANIKÊ’PA, 2010).

Como previu a *sujeitoautora*, entre os anos de 1998 a 2005, as atividades de formação de professores indígenas foram interrompidas, e somente em 2006 iniciam-se as atividades do Projeto Tamíkan, que mantém-se até os dias atuais, atendendo, especificamente, os indígenas que se encontram atuando como professores leigos ou voluntários, como são reconhecidos.

Quanto à gestão, o Programa de Formação Tamíkan se caracteriza por ser democrática, realizada entre indígenas e não indígenas, esses se encontram distribuídos em vários âmbitos, no administrativo-financeiro sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação Cultura - SEDUC, desenvolvendo suas atividades no Departamento e Coordenações de Educação Indígena. O didácticopedagógico é encargo do Centro de

¹⁶ Projeto de formação em nível médio para alunos que ensinam o magistério indígena, oferecido pela SECD/DIEEI.

Formação de Profissionais de Educação de Roraima – CEFORR, nesse se localiza uma coordenação específica do curso, e o terceiro âmbito é o coletivo de representantes indígenas, que fundamentalmente inclui o Coordenador geral do Conselho Indígena de Roraima - CIR e essa participação ocorre regularmente antes da realização de cada etapa das formações (FERREIRA, 2014).

Segundo exposição de Tarrow “a política de confronto é produzida quando as oportunidades políticas se ampliam, quando demonstram o potencial para alianças e quando revelam vulnerabilidade dos oponentes” (TARROW apud FREITAS, 2017, p. 43).

Nesse sentido, as lutas dos povos indígenas em Roraima não cessaram, visto que:

[...] o desejo das lideranças indígenas, por uma educação que valorizasse a cultura de cada povo e que levassem em consideração os conhecimentos adquiridos de geração em geração, não ocorreu apenas naquele dia conhecido por Dia “D”, mas a partir das grandes reuniões que ocorriam todos os anos na Missão Surumu, já se discutia essas questões. Havia uma grande preocupação por parte dos pais, mães, principalmente dos mais velhos, que percebiam o distanciamento dos filhos de suas próprias culturas. Tive a oportunidade de participar de todas essas assembleias em meados dos anos 70, período em que era professora na comunidade São Jorge, hoje região Surumu município de Pacaraima (OLIVEIRA¹⁷ apud FREITAS, 2017, p. 76).

Ao visualizar as vidas que se narraram em memórias, em textos que apresentaram-se como possibilidades de ressaltar os anseios e desejos dos muitos indígenas que compuseram a história coletiva das Organizações em suas Assembleias, quer em Atas ou TCC, Narrativas Autobiográficas ou outras que revelaram a transcendência desses seres que buscaram transformar a educação que lhes foi imposta, numa perspectiva de ascensão, de garantias às futuras gerações, compreende-se que o que ficou conhecido historicamente como “Dia D”, que levou ao Estado brasileiro, em suas muitas instâncias de representação, Instituições a quem compete a obrigação de ofertar uma Educação Escolar diferenciada e de qualidade, as demandas oriundas das distintas realidades que compõe o estado de Roraima, pautando as populações indígenas em suas necessidades e direitos essenciais, dentre os quais Freitas destaca:

A educação, nesse âmbito tem o papel de libertar os humanos da dominação e de valorizar os conhecimentos que cada indivíduo tem acumulado pela experiência de

¹⁷ Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica do Ex-Território Federal de Roraima. É do povo Macuxí, 56 anos de idade. Tem 35 anos de docência, além de ter exercido o cargo de assessora técnica na Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima. Formada em Letras pela UFRR e mestrado em Letras pela mesma instituição. Nos últimos quatro anos, tem atuado no Curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran como formadora e no PIBID Diversidade, foi supervisora em todo o período.

vida, rumo à sua emancipação como cidadão e cidadã. A educação indígena com o processo de escolarização vem nessa perspectiva de uma cidadania emancipatória. Na perspectiva de Adorno (1995, p. 169) trata-se da “a exigência de emancipação que parece ser evidente numa democracia” (FREITAS, 2017, p. 73).

As formas emancipatórias que confluem para a construção desse modelo de educação, devem compor-se de experiências que garantam a especificidade e o direito à diferenciação do espaço Escola, desde a seleção à formação dos sujeitos que a implementaram e implementarão, a produção dos recursos didáticos e pedagógicos, a adoção dos sistemas linguísticos que deverão ser sistematizados visando à aquisição e desenvolvimento das habilidades que concorrem para a formação de leitores e escritores competentes, da implementação de calendários escolares próprios dentro do sistema escolar de ensino, dentre outros, constituindo-se na Educação que tem-se como intercultural, constituída como um desafio, na perspectiva apresentada por Freitas:

A educação indígena tem essa dimensão de emancipação política e, como assinala Morin (2003, p. 35) “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade”, que abrange o mundo dos brancos e o universo sociocultural indígena. Para os povos indígenas os saberes tradicionais são conhecimentos que devem ser levados em conta no projeto societário de educação escolar em articulação e diálogo com esses conhecimentos, sendo tecido juntos. Morin destaca “complexus significa o que tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico)”. Isso é um desafio da educação intercultural indígena (FREITAS, 2017, p. 76).

Nesse entrelaçamento de conhecimentos e contextos, culturas e povos, entre as partes e o todo que se conjugam, se compõem e se ressignificam, refletindo-se em anseios, nas especificidades e qualificações da Educação Intercultural, que se constitui como Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992), a educação indígena se faz nos dia a dia das comunidades, nas vivências das tradições mantidas, memoradas, nos costumes tradicionais dessas populações que guardam na sua íntegra a história que se inscreveu em suas vidas sem ser escrita por seus sujeitos, mas que pretende-se reescrever em nome da autonomia, dos valores entrelaçados nos fios da cultura, tendo na língua, nas artes, na gastronomia tradicional e em todas as demais formas de assunção e pertencimento étnico, seu maior legado.

2.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

O contato entre as populações indígenas e seus colonizadores há muito tem sido objeto de estudo científico em diversas áreas do conhecimento humano, em histórias oficiais ou narradas pelos sujeitos que vivenciaram e as perpassaram às gerações seguintes como

conhecimentos históricos, a ser rememorados e registrados, trazendo consigo as marcas dos conflitos e da imposição cultural, apresentando o etnocentrismo como prática sociohistórica em todos os países da América, impelindo em nós o dever de narrá-lo, mantendo vivas as memórias desses antepassados, que foi ao que nos propusemos, enquanto grupo de pesquisa e reflexão.

No Brasil, que reconhece na atualidade a existência de 225 povos indígenas, cujo total da população gira em torno de 800 mil pessoas, bem como de 582 Terras Indígenas, com uma extensão total de cerca de 108.430.000 hectares, que correspondem a 12,5% do território do País, mas cuja distribuição pelas diferentes regiões e ecossistemas não tem uniformidade (ARAÚJO, 2006), e especificamente, na região Amazônica está concentrada uma grande parte desta população e de suas terras, são cerca de 180 povos, cuja população representa 60% da total do País, ocupando 405 terras indígenas, que somam 103.480.000 hectares, em cujo percentual significa dizer que cerca de 70% dessas terras, e representam 99% do total de extensão de todas as terras indígenas do País (ARAÚJO, 2006), as situações de colonização aconteceram de forma semelhante.

Nas diversas regiões, as mais longínquas, a exemplo do vale do Rio Branco, extremo norte do país, onde hoje se localiza o Estado de Roraima, portugueses e espanhóis, em seus tempos e modos, entraram desarraigando e exterminando muitas vezes populações nativas inteiras, no âmbito físico e cultural, valendo-se dos mais diversos métodos: a evangelização (catequização), a força bruta, a guerra para concretizar seus objetivos: a exploração econômica e o domínio da terra (WEIGEL, 2000).

Nesses *espaçostempos* a história daquele que diz “descobridor” foi contada muitas vezes e sob muitas óticas desde o século XVI quando populações, as mais diversas, foram identificadas ou meramente rotuladas pelo termo “índios”, justificando ao que o colonizador pensava serem os habitantes das Índias, não tendo sido considerados os aspectos que os distinguiam: físico, social e cultural e, entre guerras e massacres, em meio à resistência dos guerreiros nativos, o contato do europeu dizimou inúmeras populações indígenas. Além das doenças, o sistema de trabalho escravo e a catequização, continuaram com a obra de devastação da raça e da cultura do homem nativo brasileiro.

Advindos dos mais diversos lugares, os colonizadores adentraram ao sertão e chegaram à Amazônia, desbravando as Terras e fundando seus Fortes, caracterizando a dominação e o surgimento futuro das primeiras cidades amazônicas. Aliados a tudo isso, tem-

se o avanço dos missionários espanhóis e portugueses e, especialmente, dos coletores de drogas e cabos de tropas (CUNHA, 1998, p.176).

Dessas distintas realidades, depreende-se então que, a expansão do mercantilismo europeu transformou a Amazônia num palco de batalhas, onde os primeiros protagonistas eram estrangeiros que disputavam a posse do território e as riquezas nele contidas. Colonos de diferentes nacionalidades, armados, se instalaram na área, realizando um intenso comércio e a exploração da força de trabalho indígena. A exploração da mão de obra indígena aconteceu em diversas áreas na Amazônia: na agricultura, pecuária, extrativismo, coleta das chamadas “drogas do sertão”, no transporte das mercadorias, nas construções dos Fortes, dos meios de transporte fluviais e até como guerreiros.

Segundo Santilli, o estabelecimento de colônias militares e o aldeamento foram estratégias usadas pelos portugueses para garantir o domínio das terras “conquistadas” evitando a invasão de outros povos. Dessa forma, em 1775, na confluência do rio Uraricoera com o Tacutu, é construído o Forte São Joaquim dando início ao aldeamento e ao surgimento de povoados ao longo das margens dos rios, culminando com o de Nossa Senhora do Carmo, à margem direita do rio Branco, onde hoje está situada a capital do estado de Roraima, a cidade de Boa Vista (SANTILLI,1994).

Em função da instabilidade desses aldeamentos, pois os índios escravizados rebelavam-se contra os maus tratos, inúmeras deserções ocorreram em finais do século XVIII e início do XIX. No século seguinte, estabelecem-se as agências de contato do Serviço de Proteção ao Índio e as Missões Beneditinas e a Ordem de São Bento, para assumir a ação missionária junto àqueles povos indígenas.

Historiadores afirmam que a conquista portuguesa dessa região ocorreu de maneira tardia, se comparada às demais regiões do Brasil. Suscitam também a dificuldade encontrada pelos colonizadores para o aldeamento dos índios¹⁸. A respeito de algumas etnias, como por exemplo, a dos Taurepang, Farage afirma que:

Não há qualquer indicação nas fontes de que tenham sido aldeados, muito embora fossem conhecidos. Quanto aos Macuxi, uma longa resistência marca seu contato com os portugueses; somente a partir de 1789, começariam a chegar pequenos grupos Macuxi para se aldearem junto à fortaleza (FARAGE, 1991, p. 56).

¹⁸ Termo utilizado pelo colonizador para referir-se às populações encontradas no Território brasileiro, visto que a pretensão dos viajantes navegadores, à época, era chegar às Índias, motivo pelo qual nominaram os povos como índios, desconsiderando as especificidades de cada povo/etnia habitante no Brasil.

Centenas de revoltas ocorreram em toda a Amazônia, marcando a resistência indígena ocultada pela historiografia oficial e, ainda hoje, cinco séculos depois do início do processo de colonização, mesmo reconhecidos como os primeiros habitantes dessa terra e apesar dos inúmeros conflitos travados com os colonizadores, a história desse contato ainda registra muita resistência e tem muito a percorrer, até que possam ser respeitados como cidadãos brasileiros, guardando em suas memórias o que de mais importante ficou desses espaçostempos de conquistas:

Devido às lutas constantes pela homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, mudanças aconteciam no calendário da escola e tivemos que parar as aulas para acompanhar as Organizações Indígenas e os movimentos. Por várias vezes tínhamos que nos deslocar de Maturuka para o local onde estava acontecendo o problema, manifestávamo-nos pedindo o reconhecimento dos nossos direitos, que fosse respeitada a TIRSS em área contínua, e a resistência do povo era grande em lutar e nunca desistir, Macunaíma vivo até o último índio [...] Recebi críticas de outras escolas, gestores e professores que, às vezes, se sentiam no direito de não participar da luta considerando que isso não contava como aula, mas agüentei firme até agora, o que mais me emociona são as palavras dos estudantes e do tuxaua sobre o acontecimento na luta pela Terra, onde o estudante do Centro de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol diz: Queimaram a nossa casa, as nossas roupas e o material escolar, mas não queimaram as memórias, nossas esperanças [...] Do acontecimento do dia cinco de maio de 2008, sobre a palavra de coragem do tuxaua Djacir diante do acontecimento, o nosso movimento não parou, pelo contrário fortaleceu o nosso movimento e o sangue dos 10 (dez) parentes que foi derramado molhou o chão, fez nascer outros novos guerreiros para continuar a luta pela mãe Terra. Na luta enfrentamos chuvas, noites, sol e fome, para defender os nossos direitos e para ajudar os nossos irmãos. O importante era a nossa presença, colaboração, estudo na prática e teoria que está dentro do currículo real da comunidade. Para mim não estava na sala de aula, mas estava em aula juntamente com os alunos, aprendendo, planejando os trabalhos, realizando as atividades do movimento, explicando a importância da Terra e quais os motivos de estarmos juntos, presentes naquele momento (TURUKA, 2010).

Os contextos que marcam as relações entre os povos indígenas e a sociedade nacional em Roraima são complexos e sempre foram marcados por profundos conflitos, envolvendo posições políticas e concepções educacionais diversas.

O estado de Roraima foi legalmente criado com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e compõe-se por uma população de 505.665 indivíduos, segundo dados do IBGE/2015, que encontra-se distribuída em seus quinze (15) municípios. Na capital Boa Vista está a maior parcela da população do estado, composta por indígenas, reconhecidos pelo percentual de 11%, aproximadamente, habitando um total de 32 Terras Indígenas distribuídas em 3.250.256 hectares, com distintas situações quanto à regularização fundiária (Conselho Indígena de Roraima – CIR/Saúde, 2008), onde encontram-se os povos indígenas pertencentes às etnias Macuxi (aproximadamente 25.400 pessoas),

Wapichana (7.800 pessoas), Ingaricó (1.100 pessoas), Taurepang (720 pessoas), Patamona (100 pessoas) e Wai-Wai (680 pessoas), segundo Freitas (2017).

São reconhecidos e se auto afirmam dez povos indígenas, com população estimada em 65.000 (sessenta e cinco mil) indivíduos distribuídos entre as etnias Taurepang, Ingaricó, Macuxi, Wai-Wai, Waimiri-Atroari, Ye'kuana, Yanomami, Wapixana, Saporá e Patamona, dentre os quais 31.000 (trinta e um mil) encontram-se na cidade de Boa Vista (CENSO IBGE apud REPETTO, 2010).

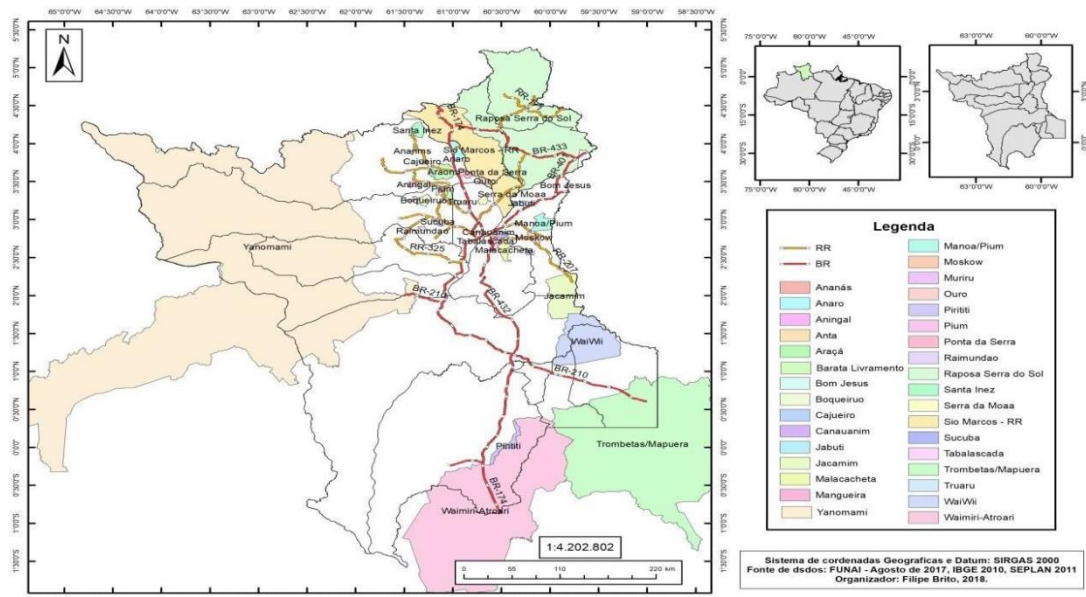


Figura 1: Mapa geopolítico dos povos e terras indígenas do estado de Roraima

O povo Macuxi¹⁹ habita tradicionalmente as áreas de lavrado e de serras da região do Rio Branco e constituem a maior população indígena do estado de Roraima, possuindo também várias aldeias na República Cooperativista da Guiana, em algumas encontrando-se também os Wapixana. Os Ye'kuana, Yanomami e subgrupo Sanumá estão situados em região de floresta, mata fechada, ao Noroeste do Estado, enquanto os Taurepang, Ingaricó, Saporá e Patamona ocupam regiões de serras e lavrados, que compõe o Escudo das Guianas. Os Wai-Wai e os Waimiri-Atroari localizam-se ao sul do estado de Roraima (FREITAS, 2015).

Os povos indígenas convivem harmonicamente em suas Terras no estado de Roraima, localizadas nos diversos Municípios, em áreas demarcadas e homologadas, em situações distintas entre si, visto que algumas estão em ilhas, isoladas em pertencimentos étnicos

¹⁹ Etnia a que pertencem os três sujeitos participantes dessa tese, que compuseram os Memoriais de Formação em forma de TCC, apresentados ao Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran, fontes dessas informações.

únicos, outras em demarcação de área contínua, de acordo com a legislação vigente, conforme se observa no mapa anteriormente exposto. O mapa abaixo apresenta os Municípios do estado e sua divisão geopolítica.



Figura 2: Mapa geopolítico dos municípios e povos indígenas do estado de Roraima

A organização política dos povos indígenas em Roraima contempla a divisão de responsabilidades e todas as decisões são deliberadas em reuniões comunitárias e Assembleias, previamente acordadas em calendários específicos por suas Lideranças e Organizações representativas, quando são avaliadas as demandas de cada etnia/povo em suas possibilidades, discutidas as políticas públicas instituídas e implementadas em conformidade com suas etnoregiões, sempre por meio do voto coletivo, em decisões que visam às garantias dos direitos e à qualidade de vida para as comunidades e ao bem comum.

Nessa perspectiva, organizam-se também seus movimentos sociais, reconhecidos local, regional, nacional e internacionalmente por essas singularidades, como nos faz saber o sujeitonarrador, em seu Memorial:

No dia 26 de setembro de 2001, o ministro da Educação empossou, na sede do MEC a Comissão Nacional de Professores Indígenas/CNPI, instituída pela Portaria nº. 1.290 de 27 de julho de 2001, que tem a finalidade de subsidiar as ações que envolvem a adoção de normas e procedimentos relacionados à implantação de políticas públicas dirigidas à Educação Escolar indígena no Brasil, desenvolvidas por aquele ministério, em substituição ao Comitê de Educação Escolar Indígena, em funcionamento desde 1992, onde os primeiros representantes da região norte foram os professores indígenas Sebastião Duarte, do povo tucano/AM, Sebastião Cruz, Wapichana/RR, Jadir Neves, Macuxi/RR e Euclides Pereira, Macuxi/RR. A constituição dessa nova Comissão atende reivindicação de lideranças indígenas

apresentada ao ministro da Educação, no sentido de ampliar a representação indígena em fóruns que tratam de políticas públicas dirigidas às comunidade indígenas do País [...] Dos 13 (treze) membros titulares da Comissão, 4 (quatro) representavam a região norte, dos quais eu, representava o COPIAM [...] As atividades da CNPI eram discutidas e planejadas durante as reuniões ordinárias de trabalhos programas duas vezes por ano, quando não havia convocação extraordinária [...] Como representante titular, esforcei-me muito para defender a educação escolar indígena em âmbito nacional, sempre a minha visão foi no sentido macro, do todo para todos, observando as peculiaridades étnicas. Percebemos que a educação indígena no país não poderia continuar sendo tratada com indiferença, sem respeito, sem sermos consultados sobre a implantação de muitos programas de educação em terras indígenas, a exemplo da Escola Ativa (MACUXI DO LAVRADO, 2010).

Em suas realidades econômicas, as comunidades indígenas em Roraima trazem como fundamento a agricultura familiar, sendo a produção de farinha da mandioca a maior fonte de sobrevivência, quer pela produção ou pela comercialização do produto nas feiras em Boa Vista, na criação de animais de pequeno e médio porte, tendo sempre em vista a subsistência. Há entre os indígenas servidores públicos municipais, estaduais e federais, os que trabalham nas sedes dos Municípios, na Capital, além daqueles que dependem dos programas dos governos das esferas federal, estadual e municipal (COSTA, 2013).

A realidade sociolinguística do estado de Roraima evidencia a necessidade de revitalizar as línguas indígenas Macuxi e Wapichana, visto que são as etnias que estiveram presentes em maior número desde os primeiros contatos com a sociedade envolvente e, por ocuparem as áreas de lavrado mais próximas aos centros urbanos, a utilização dessas línguas indígenas está em desuso e poucos são falantes fluentes, caracterizando-se como materna a Língua Portuguesa entre essas etnias.

Em Turuka encontram-se descritas práticas pedagógicas do Projeto que ensejou a transformação dessa realidade sociohistórica, linguística, entre as populações Macuxi que habitam a Terra Indígena Raposa Serra do Sol, especificamente na Comunidade Maturuka, mas que posteriormente, foi integrado ao Centro Regional da TIRSS:

No início de 2009 elaborei um projeto denominado Sabedoria de Macunaimê para que os conhecedores da sabedoria Macuxi repasassem para as crianças, jovens e professores as técnicas das tranças, da confecção de artesanato, de objetos e utilidades indígenas. Escrevendo e desenhado todo processo da trança de cada objeto, consegui envolver alguns dos pais para ajudar e todos os pais dão a importância às atividades da cultura, da arte que estamos esquecendo, e dando continuidade na prática da fala na língua macuxi. [...] O calendário da escola é feito de acordo com a necessidade e a realidade da comunidade. Não seguimos o calendário enviado pela SECD/RR. Damos as aulas de 2ª. a 4ª. feira, manhã e a tarde, com todas as turmas, para podemos também participar dos trabalhos comunitários. O cronograma das aulas é discutido juntamente com todos os professores e desenvolvido individualmente, também é analisado o aprendizado do aluno e das crianças. A nossa escola não recebe recurso de fora, só trabalha com

atividades programadas pela comunidade, na plantação das roças de milho, feijão, maniva e arroz para suprir a necessidade da comunidade e escola. A arte, para valorização e conhecimento de sua identidade, fortalecimento da cultura, as aulas de Língua makuxi são ministradas oral e escritas, produzindo pequenos textos, diálogos pelos professores falantes. Algumas vezes quando se questiona os outros professores para que valorizem a cultura junto aos seus alunos e também tenham a oportunidade de dialogar com os mais idosos na comunidade. [...] É exigido o uso da língua makuxi pela maioria dos idosos e das lideranças, em sua casa e na escola e fora da escola, mas isso não funciona. A Língua portuguesa toma de conta, é falada frequentemente e as crianças aprendem com facilidade. A Língua makuxi é utilizada no segundo momento com os mais idosos, em casa e fora, mas as pessoas que se interessam, aprendem, quando há necessidade de entenderem um assunto interessante nas reuniões, igrejas, encontros e pacientes [...] No passado, as famílias ensinavam as crianças desde pequenas, no seio da mãe. E a Língua portuguesa era ensinada na escola. A proposta pedagógica e curricular da escola tem com objetivo formar jovens líderes, professores conhecedores de seu direito à Terra, que reconheçam sua identidade, cultura e tradição, suprimindo a necessidade de algumas comunidades na região serras (TURUKA, 2010).

O contato com os colonizadores representou um grande golpe para os Macuxi e Wapichana, quer durante o processo de escravização para a obtenção de mão de obra que antecedeu o século XVIII, quer durante a segunda metade desse mesmo século, por ocasião dos aldeamentos forçados implementados pelos portugueses para evitar a presença de colonizadores de outras nacionalidades na região do rio Branco (FARAGE, 1991, p. 121; 2002, p. 507-8). Posteriormente, a ocupação colonizadora produziu o retalhamento dos seus territórios, intensificando cada vez mais o contato deles com não índios, seja por meio do recrutamento de sua mão de obra para o trabalho em fazendas, seja pelas incursões de religiosos, inclusive na escolarização de crianças (FARAGE, 2002, p. 508); seja na relação com órgãos oficiais, tais como o Serviço de Proteção aos Índios, que foi iniciada já no princípio do século XX (SANTILLI, 1994, p. 11).

Em 1928, a Lei nº. 5.484, promulgada por iniciativa do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o indígena é colocado sob a tutela do Estado, representado por esse órgão, estabelecendo que ele poderia emancipar-se progressivamente, até a sua plena investidura nos direitos e deveres do cidadão comum. Em Roraima, tem-se o primeiro índio emancipado do Brasil, chama-se Alfredo Wapixana²⁰, da comunidade Nova Esperança, fronteira do Brasil com a Venezuela, no Município de Pacaraima.

Segundo a lei referida, os grupos tribais são classificados em quatro categorias, relativas a diferentes graus de participação na vida nacional.

²⁰ Indígena da etnia Wapixana, Licenciado em Letras, na Universidade Federal de Roraima (UFRR).

- Os grupos nômades;
- Os grupos arranchados ou aldeados;
- Os grupos reunidos em povoação indígenas;
- Os incorporados a centros agrícolas onde vivem civilizações.

Os povos indígenas Macuxi, Wapichana, Taurepang, Patamona, Ingaricó, classificam-se no terceiro grupo e os Waiwai, Ye'kuana, Yanomami no segundo grupo – arranchados ou aldeados – de acordo com a lei brasileira. Os Ye'kuana, grupo étnico sujeito das pesquisas que se concretizaram na dissertação do mestrado em educação – Minter/UFAM, guardam um costume que faz parte de sua identidade e os diferencia das demais etnias de Roraima, a invisibilidade, quando em ambientes de fronteiras culturais.

De maneira inversa à história do descobrimento (achamento) do Brasil, quando os aventureiros e “heróis” portugueses encabeçados por navegador Pedro Álvares Cabral, ladeado por Pero Vaz Caminha, desbravaram o Atlântico em busca do novo mundo, alguns povos indígenas, dentre os quais os Ye'kuana, fazem o mesmo papel de buscar novas oportunidades para mudar a “realidade/verdade” nunca antes contemplada, possibilidades que os beneficiariam com sua forma de lidar com o capital intelectual, os conhecimentos dos outros e a assunção de espaços que lhes garantam protagonizar a reconstrução das suas histórias coletivas, num processo inverso ao que foi proposto inicialmente, como desnudam as memórias do Macuxi do lavrado:

Além da comunidade, considerada como instituição social macro, duas instituições sociais de muito poder, como aparelhos ideológicos, formadoras de ideias, que são capazes de trazer de fora conhecimentos e mudarem o pensamento das pessoas, como a Escola e a Igreja, estas sempre estiveram presentes na maloca. A escola, sempre teve como objetivo “embranquecer” os povos indígenas, civilizando-os para integrá-los à comunhão nacional, e a igreja, cuidando espiritualmente dos povos e da salvação de suas almas, com a mesma tônica como descrevem Márcio Silva e Marta Azevedo:

A implantação de projetos escolares para populações indígenas é quase tão antiga quanto o estabelecimento dos primeiros agentes coloniais no Brasil. A submissão política das populações nativas, a invasão de suas áreas tradicionais, a pilhagem e a destruição de suas riquezas, etc. tem sido, desde o século XVI, o resultado de práticas que sempre souberam aliar métodos de controle político a algum tipo de atividade escolar civilizatória. Tais atividades escolares se desenvolvem de forma sistemática e planejada: os missionários, que foram os primeiros encarregados desta tarefa, dedicaram a ela muita reflexão, tenacidade e esforço. O colonialismo, a educação para os índios e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade (SILVA e AZEVEDO, 1995, p. 149).

Os autores asseguram que essa prática atravessou diversos momentos políticos brasileiros sem abalo, ao contrário, se fortalecia a cada novo momento, dizendo que:

Com a República o quadro não mudou significativamente no que diz respeito à educação escolar indígena. Mas uma vez se observa a inércia do Estado e o grande fluxo de missões religiosas encarregadas da tarefa educacional civilizatória. (...) o panorama da educação escolar indígena foi uma só, marcado pelas palavras de ordem “catequizar”, “civilizar” e “integrar”, ou em outra cápsula, pela negação da diferença (IDEM, p, 150).

Por isso, não é de se estranhar que a minha família fosse seguidora fiel da religião católica, presente nas festas do padroeiro da comunidade e/ou ladainhas²¹ promovidas pelo morador no dia de seu santo do qual era devoto e para quem teria feito a sua promessa. Percebe-se que a igreja tinha muita influência na comunidade, selecionava jovens que deveriam receber a 1ª. Eucaristia e preparava casais para receber o matrimônio e ainda batizava muitas crianças (MACUXI DO LAVRADO, 2010).

Pelo exposto, compreende-se que os primeiros contatos dos povos indígenas em Roraima com a sociedade envolvente se deu como no restante do Brasil, por Missionários e Catequistas de diferentes Ordens religiosas e, posteriormente, com fazendeiros, em povoamentos e vilas que foram sendo formadas pelo colonizador, e nas cidades que foram sendo construídas ao redor das aldeias/comunidades.

Com a educação escolar e a progressão intelectual, as expectativas profissionais surgem para muitos indígenas, e com isso a necessidade de concluírem seus estudos, de possibilitar a formação dos seus filhos, fazendo com que alguns migrassem para a capital do estado, buscando dentre outros interesses, a formação profissional específica, gerando as demandas que culminaram com a oferta de diferentes Cursos na Universidade Federal de Roraima, quer pelo ingresso nos Processos de Seleção Específica para indígenas – PSEI, nos cursos ofertados com vagas especiais pelos Centros Acadêmicos e Departamentos, quer pela criação e implementação do Curso de Licenciatura Intercultural para docentes indígenas, por meio do Núcleo Insikiran, criado em 2002, e transformado em Instituto Insikiran de Ensino Superior Indígena, em 2009²².

De acordo com Freitas:

O processo de formação de professores em si não esgota as demandas das comunidades indígenas que, ao conseguirem a formação de inúmeros alunos no ensino médio, pleiteiam, então, a continuidade dessa formação, agora em nível superior e nas mais diversas áreas de conhecimento. Desse modo é que as organizações indígenas têm, ao longo desses anos, se preocupado em responder a essa situação, reivindicando e lutando para garantir os direitos culturais e também

²¹ Segundo Dicionário Aurélio - Oração formada por uma série de invocações curtas e respostas repetidas. - Uma forma de liturgia religiosa cantada e rezada, em torno do santo do dia, do qual o fiel fizera sua promessa.

²² Por fim, existe ainda a demanda por cursos de pós-graduação principalmente na área de educação, que hoje conta com cerca de trezentos (300) indígenas com graduação completa, atuando como docentes ou gestores nas escolas indígenas ou diretamente em secretarias de educação.

sociais, nesse caso, a questão da educação escolar. Nesse contexto, atendendo a demanda por implementação de políticas públicas de educação escolar indígena de Roraima, foi criado na estrutura organizacional da UFRR, o Núcleo Insikiran e, em 2009, transformado em Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena. Nesse sentido, a Licenciatura Intercultural torna-se uma referência para receber os egressos do magistério indígena (nível médio) e todos que estão atuando nas escolas indígenas no sentido de dar continuidade aos seus estudos (FREITAS, 2015).

Atualmente, o Instituto Insikiran oferta três cursos para formação profissional de indígenas, nas áreas que contemplam suas principais demandas: Educação, Terra e Saúde, respectivamente, o Curso da Licenciatura Intercultural para docentes em efetivo exercício, de Gestão Territorial Indígena, para os que desejam habilitar-se como gestores de projetos sustentáveis nas terras indígenas, visando à manutenção do Patrimônio Histórico Imemorial, às atividades de manejo agro, florestal e de animais ou ainda dos recursos naturais, e o Curso de Gestão em Saúde Indígena, para os que ensejam às atividades relacionadas aos conhecimentos e às práticas medicinais tradicionais, alimentação, adequadas às necessidades de nutrição e meio ambiente sustentável, dentre outros interesses de formação/habilitação, em que essas áreas estejam contempladas.

As formações no Instituto Insikiran acontecem pela Pedagogia da Alternância, ou seja, os acadêmicos frequentam as aulas em tempos integrais na Universidade, quando estão em férias as escolas indígenas, por semestres divididos da seguinte forma: nos meses de janeiro e fevereiro os primeiros semestres e em julho e agosto os segundos semestres, em cada ano letivo. São 8 (oito) horas diárias intensivas de estudos nos diversos Temas Contextuais, distribuídos em Fundamentos Pedagógicos da Educação nos dois anos iniciais, seguidos dos anos de habilitação específica por área do conhecimento, C.A. (Comunicação e Artes), C.N. (Ciências da Natureza) e C.S. (Ciências Sociais), demandadas a partir das reivindicações das lideranças, Organizações e demais sujeitos envolvidos no processo da Educação Escolar Indígena.

Todos os Temas Contextuais estão previstos no Projeto Pedagógico do Curso e são aprovados em calendários específicos, pelo Conselho do Instituto Insikiran e suas respectivas Coordenações e Colegiados, em consonância com a área de habilitação escolhida pelo *acadêmicodocente*.

A carga horária extracurricular e de prática ou estágios curriculares supervisionados, se completa em tempos integrais comunitários, vivenciados nas Comunidades ou Etnoregiões em que vivam os acadêmicos ou nas Organizações Indígenas, em que se desenvolvam as

ações dos movimentos sociais, e que compõem o Conselho do Instituto, a saber, a OPIRR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima, OMIRR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima, o CIR – Conselho Indígena de Roraima, APIRR – Associação dos Povos Indígenas de Roraima, a DIEEI – Divisão de Educação Escolar Indígena e FUNAI.

O *sujeitonarrador* que desvela esse *espaçotempo* de construção do *sersaberfazer* a docência indígena, revela em suas memórias que:

O tempo da alegria foi se aproximando, ficando colorido como as cores dos cocares indígenas, ainda mais com a articulação entre o movimento indígena e a UFRR, a partir dos anos finais da década de 90, durante as assembleias dos professores indígenas, nas comunidades Malacacheta, Raposa e por fim, Canauanim de onde saiu a famosa Carta, e a tomada de consciência de se construir um espaço político na Universidade para a implantação de um curso especificamente para formar professores indígenas que atendessem às demandas das escolas indígenas, principalmente as que ofertam o ensino médio [...] O processo foi se consolidando pelos esforços das Instituições e a boa vontade de algumas pessoas, em especial, uma que levou muito a sério esse desafio, a professora Maria Auxiliadora²³, “a Dora” como chamávamos e como era conhecida, que dedicou-se de corpo e alma na elaboração e construção desse projeto, sonho, por fim deu a vida ao Curso de Licenciatura Intercultural. Reconhecemos isso. Também, fico gratificado em dizer que tive a oportunidade de poder participar na construção desse curso para eu estudar e me formar. E penso que isso que é o correto, assim como eu construo a minha casa para eu morar, construo a minha roça para eu plantar e sustentar a minha família, também deve-se ser com os cursos de formação dos povos indígenas. Construírem-se os seus cursos de formação, sem perder de vista os seus projetos societários [...] A publicação do edital para o 1º vestibular especificamente indígena, ao ingresso no curso da Licenciatura Intercultural, fiquei maravilhado, tomado por uma imensa alegria, de poder me inscrever. Fiz o vestibular, mas não fui muito feliz, pois como eu não estava dando aula naquele momento, não fui pontuado neste critério e minha classificação passou dos primeiros sessenta classificados, fiquei em 66º lugar, não hesitei, ao contrário, como membro coordenador do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia/COPIAM, participei mais ativamente, das reuniões de construção do Projeto Político Pedagógico e outras ajudas ou colaborações, como a doação de recursos financeiros, à época, de três mil reais transferidos do COPIAM para a Licenciatura Intercultural, como ajuda de custo, pois naquele momento, os alunos não tinham recursos nem mesmo para comprar a sua alimentação. No segundo vestibular (2005), voltei a me inscrever, me saí bem ficando classificado em 63º lugar na segunda turma, para começar a estudar somente no segundo semestre, 2005.2. [...] Felizmente as experiências acumuladas na minha bagagem cultural ao longo da caminhada desses 30 (trinta) anos de magistério e a minha formação acadêmica na Licenciatura Intercultural aprofundaram essas discussões, me ajudaram a desvencilhar dos mais enrascados processos que trazem no seu âmago o reflexo da situação caótica causado pelo desmando de gestão das políticas públicas no Estado de Roraima.[...] Porem é prazeroso, não pelo sacrifício, mas pelo resultado, pelas descobertas e conquistas que se tem quando sem tem aprovado um parecer. [...] Portanto, o aprendizado que a escola da vida, do mundo, deixa para minha formação, Paulo Freire, descreve em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam entre si, mediatizados pelo mundo” (MACUXI DO LAVRADO, 2010).

²³ Docente indígena efetiva da UFRR, *guerreiramentora* do Projeto Pedagógico e articuladora entre a IFES e as Lideranças indígenas, na perspectiva de implementação do Instituto Insikiran

A participação direta dessas Organizações no Conselho do Instituto tem garantido às populações indígenas uma representação democrática nas decisões institucionais em que se apresentam as demandas oriundas da Educação Escolar Indígena para o Ensino Superior e também as perspectivas de implementação de Cursos de Pós-Graduação²⁴.

A interculturalidade²⁵ se apresenta sob diversos aspectos nesses *espaçostempos* que constituem o Instituto Insikiran e suas singularidades, vivenciadas pelos acadêmicos em momentos de interação sócio cultural, nas atividades desenvolvidas no ensino, na pesquisa e extensão, em rotinas que envolvem a participação e representação das Turmas, por seus Líderes, nos Eventos esportivos e culturais, nas danças e comemorações, em rituais de benção (pajelanças) nas comemorações previstas em finais de semestres, dentre outras oportunidades em que vivenciam a socialização dos saberes e práticas tradicionais das diversas etnias indígenas presentes no estado de Roraima, representadas em Seminários Interculturais, Simpósios Internacionais e demais Eventos que, em diferentes cidades nacionais ou estrangeiras, são convidados a expor resultados de suas pesquisas e compartilhar experiências e vivências coletivas, na composição de mesas redondas e mediações que se façam necessárias.

Como nas muitas realidades educacionais vivenciadas pelos povos indígenas no Brasil no que tange à educação escolar, as práticas de alfabetização se mesclaram com as formas de imposição adotadas nos primeiros momentos, com professores alfabetizadores não indígenas que visavam unicamente à catequização e homogeneização cultural. Especificamente em Roraima, considerando que não há para os professores indígenas um Curso de Pedagogia específico, que considere suas realidades sócias, culturais e linguísticas, permitindo que assumam o desenvolvimento dos processos de alfabetização, enquanto aquisição do sistema

²⁴ O atendimento dessas demandas está em estudo no Instituto Insikiran, que encaminhou proposta à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) com a previsão de implementação do programa de pós-graduação que prevê a criação de um curso de especialização e outro de mestrado, ambos na área de educação escolar indígena. Enquanto esta proposta está em discussão, foi estabelecido um sistema de vagas destinadas a indígenas no Curso de Especialização em Gestão para o Etnodenvolvimento (2008), ofertado pelo Núcleo Histórico Sócio-ambiental da UFRR, em parceria com o Insikiran e, também, pela disponibilização de duas vagas no Curso de Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia (2009), iniciativa interinstitucional entre a UFAM e UFRR.

²⁵ A interculturalidade refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A interculturalidade vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (FLEURI, 2003).

de escrita alfabético e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nas línguas maternas indígenas e portuguesa, sem qualquer formação para tal, os docentes indígenas são levados à atuação nas *escolascomunidades*, desconhecendo as práticas pedagógicas que ensejam a complexidade dos processos de *ensinoaprendizagem* voltados às significações e sentidos da escola para os *sujeitosalunos*, desconsiderando as realidades Educação Básica indígena, específica e diferenciada, em seus primeiros momentos.

Nas memórias do *sujeitoautor*, a realidade da educação escolar opressora que singularizou as práticas daqueles que se tornaram os primeiros docentes indígenas, tornando-os em reprodutores da educação que oprimia, estão descritas as imagens que nutrem de si em tempos de outrora, e nas transformações que o *serterfazer* docente indígena lhe permitiram no decurso do tempo, como assevera o Macuxi do lavrado:

A visão analítica que tenho, é que em 1979 entrei num círculo vicioso do modelo tradicional de educação que era ofertado ao povo brasileiro. Segundo Paulo Freire, a educação que impõe, oprime, exclui é a educação bancária. Eu aprendi a ser um pouco disso como professor, porque assim o sistema me modelou, a ser rígido com os alunos, querer que eles mantivessem a ordem absoluta, que agissem como eu achava que era o correto, pouco diálogo para a conscientização, mais imposição, e reprovar aluno era o meu objetivo, acreditando que a reprovação seria o instrumento de punição eficiente e capaz de exemplificar [...] Procurava dificultar a aprendizagem do aluno, agindo como um “depositador” de conhecimentos e os alunos os depósitos vazios. A experiência durante quatro anos naquela unidade, ministrando as disciplinas de História e Geografia, Educação Moral e Cívica - EMC e Organização Social e Política Brasileira – OSPB foi mais uma escola de formação para mim do que de formação para os alunos. A convivência com outros professores de um lado e com os alunos internos do outro me proporcionou conhecimento, amadurecimento e mudança para ser um professor que pudesse repassar aos meus alunos os conhecimentos necessários que servissem de suporte para que cada um exercesse a sua cidadania [...] Ser Assistente de alunos internos foi outro desafio concomitante ao início da docência, principalmente porque a relação entre assistente e internos era vista como sem harmonia, primeiro que os assistentes anteriores eram rígidos, obviamente, testas-de-ferro, infligiam aos internos as atividades de penitência, sob sol escaldante, principalmente aos ditos “rebeldes”, aos “preguiçosos”, àqueles que infringiam o regulamento da casa, assim por diante, por isso eram chamados pelos internos de “chefe”. Diante desse quadro de relação, eu era superior aos parentes e inferiores aos diretores do internato, precisava desconstruir essa relação existente e construir uma nova relação que me identificasse com os internos. E, essa nova proposta de construção de relação passa a ser discutida no planejamento anual das ações do internato, são incluídas festas dançantes, no início, duas ou três vezes por ano, participação em eventos fora do colégio e outras atividades de socialização entre internos masculinos e femininos, entre a Missão São José e a comunidade indígena, dando a compreender que o exercício da interculturalidade estava começando a se fazer presente e começaria a ser respeitada [...] Estamos em 1982, e já percebemos muitas mudanças, como o ensino da língua uma vez por semana, porém, queríamos mais, que fosse respeitada a especificidade dos alunos, principalmente referente aos valores culturais. E para terminar esta relação minha com a Missão São José, decidi sair da Escola que funcionava nas dependências da Missão, primeiro, porque constituí família, casei com Josilenilda, interna do colégio, precisava dar mais atenção a ela, segundo, porque havia um conflito de ideias entre mim e os superiores, já não aceitava a subalternidade e não poder avançar na caminhada iniciada e por isso a alternativa foi romper, me

afastando daquela instituição, causando a minha saída até do emprego [...] Em 1984, depois de ficar afastado por um ano da educação, recebi convite da Secretaria de Educação para voltar a ser professor numa escola não-indígena no município de São João da Baliza. Aceitei o convite permanecendo durante um ano na sede do município, porque trabalhando na iniciativa privada (loja de confecção), me sentia um peixe fora d'água, queria a todo custo voltar a ser professor, dar aulas, ter contato com crianças [...] Essa foi uma experiência muito interessante, estar em contato direto com alunos de outras culturas, valeu a pena. Assumi uma turma de 4ª. Série, com 48 (quarenta e oito) alunos, onde todos eram de família de origem diversas, a maioria era de classe econômica baixa e uma parcela, de classe média. Os de origem menos abastados eram nordestinos e nortistas e alguns sulistas mal sucedidos. Também ministrava aulas nas disciplinas de EMC, OSPB e Geografia para alunos de 5ª. a 8ª. séries, que também tinham as mesmas características e origem dos alunos da turma de 4ª. série, com a diferença de que estes eram adolescentes e os outros adultos [...] A relação entre professor-aluno mudou, e isso serviu de referencial para que eu pudesse repensar o meu conceito de professor. O contato direto com diversas culturas, ouvindo todos os dias o sotaque do menino-aluno nordestino, o chiado da fala do amazonense, o "tchê" do gaúcho ou então o "uai" do mineiro na sala de aula, percebi o quanto as pessoas valorizavam o seu diferente, o seu jeito de ser no meio em que conviviam, não tinham vergonha de ser o que eram de falar como falavam. Isso fortaleceu ainda mais a minha identidade étnica, a incorporar o meu espírito indígena e retornar a minha comunidade natal, para assumir o compromisso até então não assumido, desde a formação ginásial e isso foi uma gota d'água para que eu começasse a pleitear o mais rápido possível a minha transferência para a escola da maloca de onde sai [...] Eu fui contratado como Regente de Ensino, ministrando aula na Escola em que conclui o antigo Ginásio, hoje fundamental, permanecendo ali durante quatro anos. Durante esse período cresci intelectualmente, reconheço que a minha bagagem cultural se avolumou, mas, esse crescimento não estava respondendo aos anseios do meu povo, da minha maloca, da minha cultura. Sentia que eu era apenas um professor, sem identidade étnica, havia um falseamento. Eu tinha desviado o caminho do compromisso que assumir perante a comunidade, de retornar ao concluir os estudos [...] Esse Fausto professor, que é indígena não tanto consciente, tem um status de professor, mas, por não valorizar ou não está fortalecendo sua cultura é um mero "índio professor". [...] O professor faz tudo certinho, planeja, executa, avalia, redimensiona e propõe mudança. Mas, mudança de quê? Para quê? Onde esta a sua identidade étnica? [...] Foi somente em 1984, a partir da experiência no município de São João da Baliza como professor, com uma realidade completamente diferente das populações indígenas é que consegui despertar a minha identidade étnica e docente. Percebi que algo estava fora do seu lugar, havia uma desarmonia no que estava fazendo, não conseguia dialogar com os meus valores. O valor é o meu lugar, a minha maloca, o meu povo [...] A primeira conquista foi a minha transferência de escola, em 1985, para a escola Marechal Rondon, da minha comunidade. Assumi a direção daquela unidade e inicia-se de fato um trabalho de fortalecimento e valorização cultural e de identidade étnica. *Esse novo personagem conscientemente assume sua etnicidade como "professor indígena", capaz de lutar e defender seus direitos [...] E acredito que professor indígena é isso: defensor do seu povo, da sua terra, da sua cultura, da sua língua, articulador da educação indígena, formador de opinião e propositor de soluções para os problemas [...] O professor indígena se prepara se atualiza no seu mundo, é um educador* (grifo meu) (MACUXI DO LAVRADO, 2010).

Nessas circunstâncias e em semelhantes condições, também encontrava-se a educação para os povos do campo, cujas especificidades não são consideradas na formação dos seus sujeitos, levando Paulo Freire, ao trabalhar com temas geradores que surgiam no diálogo com seus educandos, a desenvolver um método de alfabetização de adultos que teve como núcleo central a compreensão da realidade de forma crítica e dialética por meio da *ação-reflexão-ação*

nos processos de sensibilização e conscientização, que fundamentam teoricamente os cursos de formação docente na atualidade brasileira e tem sido referência para os professores alfabetizadores no Brasil, em suas diversidades histórico e cultural.

Por compreender a importância dessa contextualização para o educando, as pesquisas que foram propostas e as práticas realizadas consideraram sempre as realidades e a diversidade cultural nelas presentes, para que no processo de concretização dos textos fontes/resultados da implementação das propostas dos *sujeitos autores*, apresentassem como fundamentos teóricos a Identidade étnica e a Interculturalidade na Educação Escolar Indígena, os quais passa-se à apresentação conceitual nessa sequência textual.

2.4 IDENTIDADE ÉTNICA, EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

O termo identidade é um dos mais controvertidos e polissêmicos dentro das Ciências Sociais. Mas, a despeito das diferentes interpretações e afirmações teóricas que lhes são conferidas, ele existe como uma das marcas dos nossos tempos. Em um mundo plural e ao mesmo tempo globalizado, onde as diferenças fazem parte do nosso dia-a-dia, cresce o interesse pela questão. Dentre as várias conotações do termo identidade, a que aqui nos interessa é a concepção de identidade sociológica, considerada como sendo a “interação entre o eu e a sociedade”.

Para Hall (2001), acontece uma troca entre o que está dentro e o que está fora, entre o mundo pessoal e o mundo público, ou seja, existe a tendência de se assimilar os valores culturais do ambiente externo vivido em uma determinada sociedade e, ao mesmo tempo, projetar-se a si mesmo no ambiente vivido. Pode-se então dizer que o estudo da identidade é o estudo da auto-atribuição, da alteridade, da diferença, e também da relação entre o eu e o outro. É perante o outro que a identidade se afirma, é perante a presença do diferente que alguém toma consciência de sua própria existência.

Essa realidade está expressa na noção de identidade contrastiva de Cardoso de Oliveira que a considera a essência da identidade étnica. Encontramos assim, uma importante característica da moderna teoria da identidade social – a auto-atribuição – ou seja, a definição de si mesmo como pertencente ou não ao grupo. Se a pertença a um grupo passa pela auto-atribuição, ligada aos fatores internos e subjetivos fazem parte deste contexto, a identidade social sendo uma interação do eu com a sociedade, sofre influência não só do meio externo, da sociedade, mas também do interior da pessoa, de seus valores, de suas ideias, de suas

crenças e também de suas ideologias. Cardoso de Oliveira dá a sua grande contribuição, quando vislumbra a importância da ideologia na formação da identidade, afirmando que:

Quando uma pessoa ou grupo se afirmam como tais, o fazem por meio de diferenciação em relação a alguma outra pessoa ou grupo com quem se defrontam; é uma identidade que surge por oposição, implicando a afirmação do “nós” diante dos “outros”, jamais se afirmando isoladamente (OLIVEIRA,1976, pg. 36 apud WEIGEL, 1992).

Percebe-se, portanto, que todo grupo humano tem o seu ponto referencial que o difere de outros grupos étnicos, como um tipo de “organização social, cujo traço fundamental é auto-atribuição ou a atribuição por outros, que é a identidade social, uma ideologia e uma forma de representação coletiva”. Ideologia aqui não representa o sentido de falsa consciência, mas sim, o sentido de um conjunto de imagens e ideias compartilhadas, no sentido durkheimiano, partindo do axioma sociológico de que o “homem não pensa isoladamente, mas através de categorias engendradas pela vida social” (IBID, p.33).

A ideia de ver a identidade como uma ideologia nos permite entender melhor não só as identidades étnicas, mas toda e qualquer identidade social²⁶. O pensar na identidade como uma ideologia nos remete à ideia de que ela é uma construção, e esta construção se faz em função dos objetivos, das expectativas, dos anseios que são partilhados pelo grupo, como avalia a *sujeitonarradora* quando se pensa como agente das transformações docentes nas realidades concretas da Comunidade que a identifica, que se revelam como práticas de pertencimento e reconhecimento étnicos, que devem ser singularizados por cada membro em seu processo de construção identitária, utilizando-se para tanto, dos *espaçostempos* escolares, da alfabetização à formação superior:

Antes de ser aluna da Licenciatura Intercultural eu não tinha muita preocupação em produzir material didático na língua. Só em 2005 quando comecei a estudar no Insikiran, com as reflexões dos professores formadores e dos professores em formação fui abrindo os horizontes e minhas ideias foram mudando [...]. As discussões sobre o ensino diferenciado e os textos teóricos me ajudaram a por em prática os conhecimentos da nossa realidade conforme os meus próprios conhecimentos na minha escola. Tentei fazer isso juntamente com meus colegas. Em algumas vezes fui criticada por pessoas da comunidade e, também, por professores da escola. Mas isso não me fez desistir e tive o apoio do tuxaua e da maioria dos pais. [...] A dinâmica do trabalho que desenvolvemos, inicialmente parecia “ser coisa do passado” acabou se tornando uma novidade nas práticas pedagógicas da escola. [...] A partir daí, todos mostraram interesse em ajudar na construção do material didático. Realizamos encontros e reuniões com os idosos da comunidade, homens e mulheres para saber mais sobre os conhecimentos do povo macuxi. [...]

²⁶ Barth propõe a ruptura da ideia de identidade vinculada à cultura para se conceber os grupos étnicos como um tipo de organização social cujo traço fundamental é a “característica da auto-atribuição.

Explicamos que a maioria dos materiais que vem do Ministério da Educação e Cultura - MEC não fala sobre a nossa realidade. Que precisamos trabalhar construindo materiais educativos que discutam a nossa cultura, tudo aquilo que deixamos de praticar. Precisamos fazer com que as crianças conheçam nossa história, nossas medicinas tradicionais e aprendam a fazer a cartografia local, a reconhecer a história de luta das organizações sociais de nossas comunidades [...] Este trabalho contou com a participação dos professores de diferentes áreas de conhecimento, na orientação com diversos comentários e reflexões acerca do processo da construção do trabalho, desenvolvimento da pesquisa e análise. Avanços que conseguimos com a motivação dos professores formadores e a acolhida dos colegas professores, que se integraram também nesse trabalho, na função de educadores da escola Estadual Indígena José Allamano. Foi uma aprendizagem, valorizar cada vez mais a Língua Macuxi no que diz respeito ao trabalho de confecção e uso dos artesanatos do meu povo Macuxi, da nossa especificidade. Enfim, este curso me propiciou condições para lidar melhor com a comunidade na formação da consciência sobre o uso da língua da macuxi e dos costumes do povo. Esse trabalho deve se continuar com a experiência vivenciada na alfabetização na Escola Estadual Indígena José Allamano (grifos meus) (TURUKA, 2010).

Além de Cardoso de Oliveira, encontramos em Manuel Castells contribuições importantes sobre a temática da identidade. Apesar de trabalhar num contexto urbano, suas reflexões são importantes uma vez que revelam a identidade como fonte de significado e experiência de um povo. Ao construir este conceito, ele se utiliza das palavras de Calhoun:

Não temos conhecimento de um povo que não tenha nomes, idiomas ou cultura em que alguma forma de distinção entre o eu e o outro, nós e eles, não seja estabelecida. O autoconhecimento é, invariavelmente uma construção, não importa o quanto possa parecer uma descoberta, nunca está totalmente dissociado da necessidade de ser conhecido, de modo específico, pelos outros (CALHOUN apud CASTELLS, 2002, p. 22).

De acordo com Castells, a construção social da identidade sempre ocorre em um contexto marcado por relações de interesses e de poder. O mundo globalizado finda por individualizar grupos excluídos, criando o que ele chama de “comunas culturais” de cunho religioso, nacional ou territorial. Nessas comunas culturais, as pessoas se socializam e interagem formando “redes sociais ou artificiais” As primeiras são produzidas espontaneamente como redes de família, as artificiais são construídas intencionalmente pelo grupo, dependentes das intenções de seus componentes como redes comunitárias, o agrupamento de indivíduos em torno de mudanças econômicas, sociais e políticas. Ambas as redes, contudo, ocupam um lugar e fazem parte daquilo que a antropologia atual chama de “fluxos”, “limites” ou “fronteiras”.

São *espaçostempos* de construção coletiva, como os descritos nos Memoriais pelos *sujeitosautores*, referindo-se às suas Comunas em suas transformações:

A Comunidade indígena Maturuka está situada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, ao nordeste do Estado de Roraima e faz fronteira com a Guiana Inglesa. *A TIRSS é um lugar imprescindível para vida dos povos que ali vivem: Macuxi, Taurepang, Wapichana, Ingaricó e Patamona.* [...] Nesta comunidade moram aproximadamente 435 (quatrocentos e trinta e cinco) pessoas entre jovens, crianças e adultos da etnia macuxi, é formada por 65 (sessenta e cinco) pais de família. A comunidade se organiza politicamente com os seguintes representantes: o tuxaua é a liderança máxima na comunidade, trabalha organizando e planejando reuniões, projetos, as festas. Ampara a população nos problemas e cabe a ele resolvê-los. É sempre eleito pela maioria por meio de uma eleição por voto direto numa reunião organizada pela comunidade e seus auxiliares; O segundo tuxaua e o capataz que também são escolhidos pela comunidade auxiliam todo o trabalho comunitário e, na ausência do primeiro tuxaua, assumem todo o trabalho na comunidade. Também temos as demais lideranças: diretor da escola, professores, agentes indígenas de saúde, os movimentos de mulheres, zeladores e merendeiras voluntárias, todos trabalham em prol do desenvolvimento e da harmonia da comunidade, buscando aprimorar seus conhecimentos participando das reuniões e a atividades do dia a dia da comunidade. Somente 63 (sessenta e três) pessoas são falantes da Língua makuxi [...] *São predominantes os descendentes do povo macuxi e 24% das pessoas na comunidade são falantes e outros que só entendem, mas não falam.* Dentre eles, existem pessoas que não falam e não entendem a Língua makuxi. Há também duas famílias que falam o inglês, com pouca influência na comunidade. É organizada socialmente no âmbito comunitário de acordo com a sua necessidade e perspectiva. Esta comunidade é bastante antiga, antes de 1911 já existiam moradores que viviam nos lugares isolados uns dos outros. *É importante saber que essas famílias moravam em uma única casa. Portanto, essa forma de vida aos poucos foi se transformando, passando a formar uma aldeia, vindo também outras famílias de outros lugares por diversos motivos, seja por causa de doenças, guerras, seca ou outros problemas. Assim foi aumentando a população e fortalecendo a comunidade...* O impacto que trouxe influência negativa na comunidade foi a presença do não índio, com sua cultura, sua forma de vida. A escola, a estrada, a igreja que, no início, não ajudaram a comunidade. Atualmente encontra certa dificuldade que está sendo um grande desafio para todos, crianças, jovens e pais voltarem a falar a Língua de origem, a macuxi. Existe a igreja católica na comunidade, todo povo da comunidade é católico. Os missionários sempre têm trabalhado de acordo com a comunidade, existem casamentos e batizados quando a comunidade reivindica por escrito a presença do missionário na comunidade (TURUKA, 2010).

Nessas Comunas em que se fundem os *espaçostempos* de convivências e aprendizados, compreende-se o conceito de “fronteira”, que tem sofrido várias interpretações pela história e pela antropologia.

Inicialmente, com Turner (1961) esse termo representava a expansão e colonização europeia, a “terra selvagem” que domina o colonizador, despojando-o de sua supérflua bagagem de civilização. Representava, desta forma, mais uma zona ecológica do que uma confluência de correntes culturais. Existe, portanto, uma liberdade na zona fronteira que é explorada por meio de deslocamentos situacionais e combinações inovadoras que findam por organizar seus recursos de novas maneiras, fazendo experiências. Nas zonas fronteiriças, há espaço para a ação no manejo da cultura (HANNERZ, 1997) inclusive há espaço para que através da produção material, social e econômica sejam capazes de gerar novas visões de mundo, como as descritas por Turuka.

Pode-se afirmar inclusive que, dentre os muitos espaços de fronteira cultural presentes na Amazônia, o extrativismo ainda representa também um complexo ambiente de fronteira, historicamente construído. A extração de produtos da floresta sempre foi uma atividade realizada quase que exclusivamente pelo trabalho de ribeirinhos, caboclos e indígenas que ao longo dos anos foram definindo, aos seus modos, a adaptação e desenvolvendo uma própria vivência e convivência no sistema geopolítico e ecológico dessa região, caracterizado em Roraima em muitos ambientes de exploração mineral (garimpos), hoje ilegais, nas atividades agrícolas e de manejo animais.

Interessou-nos, portanto, observar que, a existência material do espaço está envolvida num processo complexo e dinâmico quando, progressivamente são internalizadas imagens do espaço exterior, a partir de experiências cotidianas dos sujeitos. A partir do momento que os aspectos da realidade física são internalizados tornam-se extratos cognitivos, ou concepções de mundo para os indivíduos ou grupo que habitam essas fronteiras, comunas culturais, e não se reduzem a simples abstrações intelectuais. Essas imagens ou representações findam por se tornar ao mesmo tempo produtos e produtores das relações sociais, como os descritos nos textos dos *sujeitosnarradores*, referindo-se aos ambientes de nascimento, comunidades de origem e moradias, os escolares e demais aprendentes, existentes nas Comunas socioculturais que se formam e transformam ao longo dos tempos vividos:

Nasci e me criei na comunidade do Lilás, comecei a estudar com 8 (oito) anos de idade, mas no início não gostei, tinha que ficar sempre em silêncio na sala de aula, não podia conversar com minhas colegas, caso contrário ficava de castigo. Na hora do hasteamento da bandeira nacional, ficávamos todos em fila com a cabeça erguida olhando para bandeira. Para mim, era só para nos reprimir, era muito chato cantar o hino nacional, não tinha interesse de aprender ou entender o significado da bandeira, não tinha ideia do que fosse estudar, porque não tinha escola na minha comunidade só tinha em uma comunidade vizinha, distante a 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos de caminhada para chegar a esta comunidade. No inverno era difícil atravessar os igarapés cheios, andar no meio das lamas. Atualmente, o acesso às escolas se tornou fácil, existe escola em quase toda comunidade, vilas, cidades e as crianças e jovens não querem estudar. Todos têm acesso com facilidade, tinha que ajudar a minha mãe a cuidar dos meus irmãos em casa [...] Ao chegar à escola, a professora escrevia o alfabeto e os números de 1 a 10 no meu caderno para copiar uma ou duas páginas. Eu perguntava para meu pai sobre os números e ele respondia que mesmo sem saber ler e escrever, isso é como se fosse dizer um carneiro ou três porcos e dez espigas de milho, e a minha mãe ao ouvir estas perguntas que eu estava fazendo respondeu, em macuxi porque ela entendeu a minha dificuldade e disse: tiwin ô aasakîne kono kaixarî típo ennapo uyewĩ"ta, que seria um ou dois anos. Havia duas línguas na casa e frequentemente a Língua macuxi com a minha mãe e com meu pai o português. Quando chegavam visitas em casa, muitas vezes a comunicação era em português, meu pai insistiu que eu aprendesse a falar na Língua portuguesa [...] Tinha que seguir os critérios estabelecidos pela escola e não podia faltar às aulas, tinha que ser pontual todos os dias. Com 8 (oito) anos não sabia o nome dos meus pais, só descobri depois que pessoas perguntavam como é era nome dos meus pais. Achei estranha essa pergunta, tinha medo dos meus pais, de não dizer seus nomes, achei

que ao perguntar eles não diriam para mim, era como segredo, para meu pai não foi difícil, disse o seu nome com tranquilidade. Quanto a minha mãe foi difícil, quando perguntava dela ela apenas sorria e não dizia o seu nome, tive que perguntar das minhas tias, pensava que as palavras papai e mamãe era o nome deles [...] Estudei até a 3ª série na minha comunidade. Em 1982, as lideranças fizeram reunião para discutir sobre a organização social das comunidades da região e decidiram mandar 4 (quatro) jovens para missão São José no Surumu. Meu pai teve coragem de aceitar essa proposta e pediu que eu fosse dar continuidade aos meus estudos, coisa que não esperava acontecer na minha vida. Convivi com meus pais até os 14 (quatorze) anos, saí de casa para estudar fora, em 1984 e durante quatro 4 (quatro) anos concluí o ensino fundamental completo. Trabalhei com a disciplina de ciências, educação artística e língua indígena Macuxi (TURUKA, 2010).

Todos os indivíduos em situação de fronteiras compartilham de certa forma atitudes e perspectivas comuns, contudo a visão de cada um é única. Como princípio, as pessoas vivem sempre num espaço, que não é unicamente uma propriedade exterior, com suas formas e substâncias, mas sim um conjunto de matrizes em cujo domínio as pessoas desenvolvem sua existência. Para Santos (1996; 1997), a relação dos seres humanos com o espaço é intrinsecamente social, na medida em que todos os grupos sociais produzem e desenvolvem um tipo de espaço que lhes é próprio por meio da produção de suas relações.

Nesse sentido, Higuchi e Maroti (2014), afirmam serem as pessoas que definem e tecem sua organização material e simbólica.

Logo, o lugar de moradia é também um espaço social no qual se desenvolve uma diversidade de inter-relações sociais. O habitat pessoal também serve como lugar de socialização. A educação dos filhos, o desenvolvimento de laços familiares e a interiorização de normas de conduta são todos realizados dentro desse espaço. Aqui estão incluídas as relações familiares, as relações entre amigos e a as demais relações intra e inter-pessoais que ocorrem na moradia e por causa da moradia.

Todo habitat também possui características culturais que divergem de cultura para cultura. Para compreender essa diversidade é preciso primeiramente identificar ou conhecer a forma que a sociedade que o habita tem de se adaptar e interagir com o ambiente social e natural em que está inserida. Também é preciso reconhecer que um habitat pode sofrer modificações devidas a novos processos sociais e culturais que atingem suas fronteiras, o que ocorre nas relações dos povos indígenas de diferentes etnias, que compartilham os mesmos ambientes comunitários, incluídas as famílias nessas relações intersocietárias, inclusive como estratégias de sobrevivência.

Ao considerar-se a cultura como uma dimensão da forma de viver, isto é, um modo de pensar e representar a realidade, criando e recriando formas de agir e dar uma ordem às

questões humanas, admitir-se-á que todos os grupos humanos produzem cultura, ao mesmo tempo em que são por ela produzidos (LARAIA, 2006). Nesse sentido, a cultura não está pronta, ela é um processo inacabado.

A nossa sociedade – amazônica e brasileira – constitui-se de uma pluralidade cultural, que lhe dá um caráter heterogêneo. A compreensão desta ideia de heterogeneidade e diferença deve concorrer, segundo Geertz, para conquistarmos uma largueza de espírito, pela qual nos vemos “como apenas mais um exemplo, entre outros, que a vida humana adotou, em um determinado lugar, um caso entre casos, um mundo entre mundos” (GEERTZ, 1997, p. 30).

Na história do pensamento teórico sobre cultura, um importante aspecto da teoria da cultura concebida no século XIX consiste em considerar a cultura uma característica universal da vida social humana, traço que a tornava distinta da vida animal. Assim, cultura é entendida como o oposto de natureza e, quanto mais uma cultura fosse avaliada como distante da natureza, mais era considerado elevado o seu progresso. Por isso, umas culturas eram consideradas adiantadas, avançadas e superiores – como as culturas europeias, vividas pelos ingleses, franceses, alemães, entre outros – e outras culturas eram avaliadas como atrasadas, primitivas e inferiores – como as culturas dos povos indígenas americanos, dos africanos, dos asiáticos, entre outros povos não europeus.

Na superação dessa forma de pensar, a teoria interpretativa, elaborada por Geertz (1973), consiste em compreender a cultura como uma “teia de significados que eles [os homens] mesmos teceram”, ou seja, a imbricação de intrincados sistemas simbólicos que se combinam e se complementam, como numa teia, para constituir/estruturar cada ação significativa dos nativos de uma cultura (GEERTZ, 1997, p.27).

Assim, com Geertz assume-se a concepção de cultura como as estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de vida, em sociedade. A cultura consiste numa força que dá uma ordenação às questões humanas, é uma das dimensões estruturantes da sociedade humana, sendo, ao mesmo tempo, por ela estruturada. A este duplo movimento Edgar Morin se refere, afirmando ser a cultura

Organizada/organizadora via o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. [...] cultura e sociedade estão em relação geradora mútua (MORIN, 1998, p. 23).

Se assim entendermos a cultura, será também a educação uma prática social ampla e básica na construção dessas relações societárias, da realidade, na medida em que, no âmbito do simbólico, a educação participa do movimento dialético de transmissão/criação/recriação de conhecimentos e representações que operam na organização do real.

Assim, por um processo mediado por práticas educativas, porque engendram um movimento duplo de *aprenderensinaraprender*, os grupos humanos formam e conformam seus membros, ao mesmo tempo em que, pelo mesmo processo, são por esses membros formados e conformados. A partir dessas concepções, Brandão (1981) afirma que ninguém escapa da educação, pois ela é própria da produção do humano. Anikê'pa retrata em suas memórias os processos de conformação pelos quais passou e de como a transformaram, declarando-se cônica de que somente pela certeza de quem era e de como, singularmente, viveria por si, pelo seu povo e pelas gerações que viriam a ser indígena Macuxi, desenvolveu a resiliência, fundamento maior desse *textotese*:

No período do meu nascimento meu pai já era tuxaua da Comunidade do Barro e assim o foi por vinte e cinco anos. A família de minha mãe permaneceu na região do Amajari, mas posteriormente, meus avós maternos, Manuel Henrique, conhecido por Seu Manduca e Dona Luísa Henrique e os filhos, Marcelino, Marino, Izaura e Vitorina vieram e estabeleceram-se definitivamente na nossa comunidade. A família do meu pai é originária da região do Surumu e inúmeras foram as experiências relatadas da vivência desta que, em outro momento e oportunidade as contarei. Importa saber que o senhor Alberto Messias e a senhora Cecília Messias, juntamente com os filhos Inês, Guilhermina e Cristóvão, irmãos de meu pai, constituíram-se em pioneiros da comunidade [...] Iniciou-se a partir deste marco de 1958 até os sete anos de idade, no ano de 1965, o período que classifico de vida comunitária, vivenciada no seio da minha família indígena, rodeada pela convivência dos meus pais, irmãos, irmãs e toda a parentela. Cresci em um ambiente de profundo prazer e conhecimento, repleto de abundância e fartura, lugar harmônico da vida comunitária, quando os exemplos dos meus pais refletiam naquele momento da minha vida os sinônimos de lutadores, agressivos e negociadores, pois ao se tratar de defender os nossos interesses comunitários, pela necessidade do aprendizado, por meio da observação da vida cotidiana dos meus pais e familiares, assim aprendi a correr, cuidar das criações, ajudar na roça e simplesmente brincar, tomando banho no rio, subir nas árvores, criar pequenos objetos até o momento de ir para a escola formal [...] Este período da minha vida processa-se por mais outro desafio, o de buscar os primeiros conhecimentos da educação escolar, sistematizados num ensino e aprendizado de vocábulos, da fonética, da escrita e da leitura, e das razões para a compreensão da linguagem numérica, nas operações de somar, dividir, multiplicar e subtrair, todos esses ensinamentos numa instituição, a escola Padre José de Anchieta, que nesse período funcionava no seio da Missão Surumu, distante dois quilômetros da Vila Pereira, nome oficial do lugarejo, popularmente conhecido como "Vila Surumú", por estar situada à margem do Rio Surumú, a um quilômetro e meio da a minha comunidade, a maloca do Barro. O nome da região é Surumu, Vila Pereira é o nome dado por Lobo D'almada, quando criou a primeira vila da Freguesia de Nossa Senhora do Carmo, com o objetivo de atrair os povos indígenas desta região, e Surumú devido ao nome do rio, que banha essas terras, ficando oficial para o poder estatal Vila Pereira, que não é comum ser chamada pelo nome oficial, nem pelos povos nativos, e muito menos pelas autoridades estatais. Desta forma, eu Natalina, já Anikê'pa, deixo a fase de criança na minha infância e inicio uma nova etapa na minha vida, a pré-adolescência [...] A minha experiência na

escola, acredito que foi semelhante a de outras crianças indígenas, que frequentaram a mesma escola, no ambiente interno da sala de aula, uma mudança incrível, o choque das normas e o conhecimento novo das primeiras letras, por meio dos sons, imprimiram na minha vida o gosto e a emoção da essência literária, uma verdadeira ruptura nos meus valores e princípios culturais e tradicionais, essa agressão nova e diferente, além da tortura física é recheada pela tortura psicológica, pela rigidez, e a imposição ao cumprimento das normas e horários, a liberdade aprendida antes no convívio familiar, agora se tornava um empecilho, devendo ser reaprendida [...] Escrever sobre esses assuntos é torturante e indubitavelmente doloroso, pois fazendo uma analogia daquele momento para o atual, ainda temos em muitas comunidades indígenas essa ação anti-pedagógica nas nossas escolas, desta forma fui obrigada a não mais falar a minha língua materna, pois era rotulada de gíria, não podíamos, eu e os colegas, nos pitarmos, vestirmos e comermos, éramos obrigados a nos padronizarmos conforme as exigências da escola, que além de severa e rígida com o uso dos nossos hábitos e costumes culturais, a língua portuguesa passa a ser obrigatória e necessariamente temos, que assumir e agregar novos valores e princípios dominantes, necessários para a nossa transformação e progresso [...] Neste momento estou vivendo a segunda metade da década de 1960, onde construírei essa trajetória até a década de setenta, quando literalmente tenho a minha adolescência plena, com a idade de 12 anos, a escola com as suas formalidades dos não índios já estava introjetada na minha pessoa, e obviamente na minha vida. Passei a trabalhar na Vila Pereira, cuidando de duas crianças, eram recém-nascidas e começo o meu labor como ama na época, hoje babá. Essa experiência de trabalho externo com essa família de militares processa-se na minha vida como outro choque cultural, pois no final do trabalho o casal queria me levar para Belém, capital do Pará. A vida comunitária novamente toma-me como luta e necessária para manter a minha família em unidade, naquele momento a interferência das minhas tias e avó, foi fundamental para eu continuar na vida comunitária, visto que uma irmã, Edna, foi levada por um casal para o Rio de Janeiro, por intermédio de um telegrafista, para exercer trabalhos domésticos e desde a década de setenta não mais tivemos notícias sobre ela. Essa fase de menina moça foi assumida pelas responsabilidades de cuidar da casa, das crianças e não esquecer os estudos, pois era um padrão exigido para nós mocinhas indígenas, possuímos esse conhecimento, era necessário para termos alguma profissão [...] Logo após a minha experiência na escola Padre José de Anchieta e no trabalho na casa de família, os meus princípios e valores indígenas estavam alterados nas suas essências de vida comunal, os modos, os costumes indígenas começam a mudar, e o choque conflituoso entre esses dois mundos são cada vez mais acentuados. Neste momento estou iniciando a minha vida de “moça”, com as virtudes e os primeiros sintomas da puberdade já são visíveis e seus transtornos, não me incomodam tanto, mas a tradição indígena presente culturalmente na comunidade me permitiu passar trinta dias sem contato com pessoas que não fossem da família, sem poder alimentar-se com nada salgado e nem doce, apenas beiju, peixe assado ou cozido, ter os cabelos cortados e, somente após esse período, ser levada ao banho externo e, posteriormente no rio, pois estava considerada impura em função da menarca [...] Os meus treze anos permitem visualizar minha beleza física, moldurada pelos meus cabelos compridos, distribuída em um corpo de estatura mediana e de aparência frágil, mas de um coração virtuoso em fraternidade, alimentado pelo sangue, que ferve em anseios de mudanças e melhorias de vida [...] Em 1973 fui convidada para vir morar na capital do então Território Federal de Roraima, para estudar e trabalhar, ficando o segundo objetivo como eminente, e o primeiro foi ofuscado pelas oportunidades que o trabalho me exigiam de sol a sol. Vim para a capital Boa Vista, sem autorização dos meus familiares, logo em seguida estava empregada outra vez em casa de família e o estudo, que era promessa, passa a ser um sonho distante. A responsabilidade exige de mim uma postura forte de adulta, e o trabalho é cada vez mais penoso, e o seu fruto é materializado na relação produtiva pelo pagamento de pequenos objetos como sapatos, vestuários, e o direito à alimentação, situações essas, que me frustraram, mas não me desmotivaram, e o desejo, a vontade de estudar continuavam firmes no meu pensamento, era alimentada a cada noite nos meus sonhos, situações que vão novamente provocar mudanças na minha vida [...] Continuo a vida na

cidade, a capital Boa Vista, que nesta época para mim, a década de 1970, se apresenta como uma cidade muito grande, neste momento as dificuldades só aumentam, e para piorar dou um decisivo passo, na construção da minha vida procurando me firmar como pessoa, contraio o meu primeiro matrimônio. Desta união resultou a gestação de um casal de filhos, os meus primeiros herdeiros e alicerces da minha recém formada família. O meu companheiro, o maranhense e pedreiro, João Pereira da Silva e os filhos Kátia Messias da Silva, nascida em 1975 e Kallison Messias da Silva que nasceria em 1977, são os embriões da família Messias. Os obstáculos se multiplicam, sobreviver nessas situações novas de trabalho, cuidar de casa e das crianças foram superados pela minha decisão de manter unida a família e a vontade de estudar e educar os meus filhos [...] Na metade desta década, em plena copa do mundo, tomei a decisão de voltar a estudar e continuar trabalhando. Matriculo-me no ensino de suplência, depois ensino supletivo, é uma nova etapa da minha vida, continuar com os estudos e, paralelamente superar as dificuldades. Esses sonhos empurraram-me para a jornada dupla de trabalho, como cozinheira e ajudante, posteriormente continuo no labor de outras profissões difíceis, mas não tão dignas aos olhos do social, experimento o desprazer da força do trabalho como faxineira, lavadeira nas casas de famílias roraimenses, como a dos Paracate, e depois outras, e mais outras, que no momento não recordo-me para não sofrer com essas memórias do trabalho escravo para os brancos (grifo meu) (ANIKÊ'PA, 2010).

Todas as vivências descritas e refletidas pela *sujeitoautora*, em suas relações sociais ou individuais, nas reflexões que apresenta evidenciaram sentimentos de pertencimento, quer no uso dos pronomes possessivos que transcendem a ideia de posse dos ambientes e pessoas, pela abstração dos conhecimentos que lhe são transmitidos e suscitam esse pertencimento social, nas transformações percebidas a partir de novos contatos e outras realidades vivenciadas, pontuando especificamente sobre como a escola foi pensada como *espaçotempo* para a realização das formas privilegiadas de educação, das formas diferenciadas na transmissão dos conhecimentos sistematizados pelas sociedades nesse processo de transformação, nas sensações que trazem, que revelam que não é a educação escolar a única forma de conformação social, pois também nos *autoformamos*, nos *heteroformamos* nas relações com os outros, e nos *ecoformamos* nas vivências com o mundo, como seres em constante inacabamento (FREIRE, 1996).

Todos esses processos de formação remetem à necessidade de *ressignificar* os espaços, tempos e formas dos que serão responsáveis em propor a auto-afirmação, a (re) afirmação e manutenção das identidades *étnoculturais* das gerações vindouras, em que seus sentidos, sensações e conformações sejam singularidades que lhes permitam continuar sendo quem são, o que virão a ser.

2.5 FORMAÇÃO DOCENTE INDÍGENA

Ao empreender a educação escolar como uma imposição aos povos originários do Brasil desde os primeiros momentos da colonização, visou-se catequizá-los, civilizá-los e homogeneizá-los, utilizando-se um *espaçoinstrumento* singular, a escola, que foi idealizada para ser instrumento de dominação sociocultural nas sociedades indígenas, em todos os tempos em que se processou a integração dos indígenas à sociedade envolvente.

Séculos se seguiram após o primeiro contato em 1500 entre o colonizador e os colonizados nessa perspectiva, contudo, a partir das últimas décadas do século XX, o *espaçoescuela* passou a ser concebido pelos indígenas como possibilidade para assunção e reafirmação identitária de seus *sujeitosagentes*, pois em suas trajetórias de formação e busca pelo conhecimento do outro enquanto capital intelectual, o recriaram, por meio de práticas que buscam suas memórias passadas e vivências presentes, a apropriação desse espaço que se constituiu na possibilidade de resgatar historicamente essa instituição para reconstrução dos conhecimentos e dos aspectos identitários culturais, visto que, na atualidade, as práticas pedagógicas que nele se desenvolvem transformaram-se em aliadas na luta pela reapropriação dos seus saberes tradicionais.

Ao se observar os movimentos sociais vivenciados pelos povos indígenas nas últimas décadas, visualiza-se, entre outras reivindicações, a (re) afirmação étnico cultural, vê-se o surgimento de outro modelo escolar, a Escola dos povos indígenas que, com amparo legal da Constituição Federal e de outras normas infra legais, possibilitaram o desenvolvimento de uma educação escolar diferenciada e específica, onde cada povo tomou para si a tarefa de reelaborar currículos e projetos políticos pedagógicos, respeitando sua diversidade étnica e seus construtos culturais.

É sobre essa forma de fazer a educação escolar dos povos indígenas em Roraima que a presente tese se construiu, decorrente das observações e vivências no Instituto Insikiran de Educação Superior Indígena, como docente *formadorapesquisadora*, assumindo a função de colaboradora nos Cursos de Licenciatura Intercultural e Gestão Territorial Indígena, no desenvolvimento dos Temas Contextuais propostos nos períodos de formação universitária nos Fundamentos Pedagógicos Específicos – FPE da Licenciatura Intercultural, na concretização de pesquisas realizadas junto às escolas indígenas e seus atores sociais, na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, especificamente nos Memoriais de formação e Estágios supervisionados, nas concepções e posturas das lideranças pertencentes às

Organizações Indígenas que participam ativamente do Conselho do Instituto Insikiran, quando se solidificaram essas conquistas, advindas de lutas travadas frente aos governos Municipais, Estaduais e Federal, ensejando reocupar espaços sociais e políticos que não lhes estavam destinados e outros que lhes foram usurpados, que visamos à narração das vidas que se compuseram nesses processos.

Os processos de reocupação de *espaçostempos* e protagonismo docente são descritos com propriedade por quem os vivenciou intensamente, e foram lembrados e refletidos na narrativa dessa vida:

No ano de 1985, a Secretaria de Educação atendeu a minha solicitação de transferência para a escola da minha comunidade, Boqueirão. *Fui recebido na comunidade com muito carinho depois de dez anos ausente das atividades normais ou como morador permanente [...] Assumi a gestão administrativa da escola e isso foi motivo de discórdia entre alguns professores não-indígenas em não aceitar ser comandado por um “caboclo”²⁷*, visto que todos os gestores que me antecederam não eram indígenas e pela primeira vez um professor indígena naquela escola assumia a direção. Isso era mais do que novidade. Era uma coisa nova para uns e o cúmulo do absurdo para os outros. Para uma escola ou localidade que passou cinquenta anos convivendo com imposição, obviamente é de se estranhar quando, de repente, uma pessoa filho da comunidade chega e assume o leme das atividades [...] *Fiquei diretor na Escola até a metade do ano de 1992. De início, reuni com a Associação de Pais e Mestres/APMs da Escola e outros pais aliados. Elaboramos um planejamento de trabalho coletivo com a finalidade de alavancar a auto-estima dos pais, pois o diretor anterior lhes aplicara uma rasteira levando consigo recursos arrecadados em eventos organizados e objetos exclusivos da escola. Fizemos denúncias que posteriormente, transformaram-se num processo administrativo na Secretaria de Educação contra aquele funcionário. Começou-se uma aproximação visível entre escola-comunidade, pais-professores, professores-alunos. A relação escola e comunidade se deu de forma que, os professores se faziam presentes às reuniões comunitárias, assuntos pertinentes à educação entravam na pauta da reunião para ser debatido por todos, nos planejamentos de trabalhos comunitários os professores estavam envolvidos, nos trabalhos da escola os pais participavam, nos eventos da escola todos participavam [...] A outra relação de professores e pais foi se fortalecendo na socialização dos problemas e êxitos vivenciados pelos alunos, seja no dia-a-dia na sala de aula como nos resultados finais de seus desempenhos. Já a relação professores e alunos tornou-se mais forte quando foram realizadas as atividades extra classe, do tipo: excursão de estudo, sexta-cultural e outras, ações que não se realizavam porque os gestores anteriores não reconheciam outras maneiras de se ensinar [...] As aulas foram sendo repensadas através de outras metodologias de ensino, ludicidade nos planejamentos, mais participação dos próprios alunos nos planejamentos das atividades e/ou eventos na escola. E o produto deste trabalho foi visto nos resultados finais, menos reprovação, menos desistências de alunos, mais interesse e sua valorização por parte do professor [...] Como diretor da escola, viabilizei a implantação da modalidade Educação de Jovens e Adultos/EJA – segundo segmento (5ª. a 8ª. séries) através de um programa estadual para esta faixa etária, o Projeto Piracema, em 1992. As pessoas que não estudaram na idade convencional, passaram a frequentar a escola e tiveram*

²⁷ No dicionário Aurélio, o termo é usado para referir-se ao ser humano miscigenado do branco com índio; em Roraima o termo é muito usado pelos não-indígenas, com sentido pejorativo para identificar qualquer indígena ou depreciá-lo.

oportunidade de concluir seus estudos. Lembro-me de que foram várias senhoras que começaram a estudar, e os comentários corriam soltos na comunidade de que, “papagaio velho não aprende a falar” e tantos outros. Foram muitas as dificuldades para elas, como as aulas eram noturnas, tinham que enfrentar a escuridão, chuva, às vezes, vinham até adoentadas, isso sem falar nos problemas familiares (filhos, maridos e tudo mais que imaginarmos), mas, valeu a pena, porque ao concluírem, ingressaram no magistério indígena e conseqüentemente tornaram-se professoras na comunidade, a exemplo disso temos professora que concluíram o magistério, fizeram o concurso público específico para professores indígenas, ofertado pelo estado e hoje são do quadro efetivo [...] Também, implantamos as séries finais do ensino fundamental (5^a. a 8^a. séries), com o ensino da língua indígena Macuxi a partir das séries iniciais. Assim os jovens foram oportunizados a concluírem os seus estudos na comunidade, perto de seus familiares [...] *Portanto, naquela comunidade, foram muitas as iniciativas de preparação dos jovens indígenas a estudarem e serem pessoas capazes de ajudar de alguma forma a sua comunidade, atender à demanda existente há muitos anos na área da educação, da saúde, do social, da sustentabilidade, da economia, do ambiente, enfim, em favor da vida do povo indígena. Atualmente muitos professores que estão trabalhando naquela unidade escolar, tiveram o meu apoio, receberam nosso encaminhamento para ser contratados, também receberam meu incentivo para fazer sua formação continuada, valorizar o seu povo, lutar pelos seus direitos, fazer respeitar a diferença, fazer e reconhecer a escola como parte da comunidade [...]* Hoje, depois de uma profunda reflexão, vejo que naquela escola foram muitos os pontos negativos, quando diretor, talvez, à época justifique o porquê de ser um diretor linha dura com os funcionários, talvez também não tivessem culpas de ser como eram, por que a formação que tinham os fez assim, até então, a educação era a educação bancária, descrita por Paulo Freire [...] Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrario, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição [...] Porém, era necessário que alguém começasse a mudança para uma educação libertadora, que a comunidade estudantil fosse o objeto, a joia ser cuidada. *Fico orgulhoso e engrandecido por ter dado o pontapé inicial dessa empreitada na educação escolar indígena na escola Marechal Rondon, pois Freire reforça muito bem isso, assim: É que, se os homens são estes seres e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação [...]* Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida na profunda crença nos homens. *Crença no seu poder criador* (grifo meu) (MACUXI DO LAVRADO, 2010).

Esse ser professor indígena, autêntico, analítico, reflexivo e crítico, foi transformado, advindo das muitas formas com que recebeu as ações de auto, hetero e eco formações, e reconhecendo-se e sendo reconhecido enquanto agente mediador, promotor de transformações, assume o protagonismo das ações e reações nas relações com aqueles a quem destina seu *sersaber*.

Enquanto cargo público remunerado apresenta-se como uma conquista recente, dentre outras decorrentes das reivindicações desses povos, que assumiram-se e passaram a protagonizar os processos de proposição e elaboração dos seus projetos societários, de execução das políticas públicas e ações afirmativas que visem à educação escolar específica e

diferenciada, à reafirmação dos seus conceitos e tradições, à construção de uma nova história, em que não estejam mais à margem, mas nos construtos didático-pedagógicos próprios, culminando com a formação superior desses sujeitos em cursos específicos como de Licenciatura Intercultural, nas habilitações de Ciências Sociais, Ciências da Natureza e Comunicação e Artes, possibilitando-lhes atuarem nas próprias instituições escolares, respeitando as realidades e contextos a que pertençam.

Nesse afã, conclui-se esse aspecto da formação docente indígena, considerando a avaliação apresentada por Santos (2017), que corrobora com as memórias reveladas pelo nosso *autornarrador*:

Avaliamos que este ser social, agora profissional pertencente a uma categoria, com salário e direitos trabalhistas, passa pelo processo transitivo paradigmático, por causa de sua formação docente no campo das ciências sociais se tratar de uma experiência contemporânea dada a dinâmica da sociedade complexa envolvida em redes conectivas no tempo e nos lugares que os aproximam do que há alguns períodos eram alijados, agora persistem em recriar possibilidades pautadas na necessidade experimental (grifo meu) (SANTOS, 2017, p.175).

2.6 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTOS

A orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, dentre os quais se constituíram os Memoriais de Formação, na realização de pesquisas durante o Estágio supervisionado de acadêmicos da Licenciatura Intercultural, além da oportunidade de acompanhar e coordenar um grupo de professores do PIBID Diversidade, permitiram-me conhecer as angústias desses docentes no desenvolvimento dos trabalhos *didáticopedagógicos*, incluindo-se a rememoração das difíceis etapas na concretização da própria alfabetização, cujas práticas eram de imposição, sofrimento físico e constrangimentos emocionais, quando esses profissionais foram alfabetizados pelos professores não-indígenas e missionários responsáveis pela Educação Escolar Indígena, nos idos anos do século XX.

Nessas atividades mnemônicas buscou-se desenvolver o trabalho de ressignificações na vida pessoal e profissional com esses acadêmicos, pontuando sobre a repercussão dessas ações que nos constroem enquanto sujeitos da própria história, como pondera Paul Ricoeur (1994):

[...] as ações implicam fins, cuja antecipação não se confunde com algum resultado previsto ou predito, mas compromete aquele do qual a ação depende. As ações, ademais, remetem a motivos que explicam por que alguém faz ou fez algo, de um modo que distinguimos claramente daquele em que um evento físico conduz a um outro evento físico. As ações têm ainda agentes que fazem e podem fazer coisas que

são tidas como sua obra [...] seu feito: em consequência, esses agentes podem ser tidos como responsáveis por certas consequências de suas ações. Na trama, a regressão infinita aberta pela questão „por quê?“ não é incompatível com a regressão finita aberta pela questão „quem?“. Identificar um agente e reconhecer-lhe motivos são operações complementares [...] (RICOEUR, 1994, p. 88-89).

Assim, revelações e desvelações dos *sujeitosautores* tornaram-se fontes de estudo para a *pesquisatese* que ora apresenta-se, porque são as memórias de formação de professores (as) alfabetizadores (as) indígenas, enquanto sujeitos reflexivos dos *espaçostempos* da sua constituição identitária que revestiram-se de questionamentos, assumindo-se como norteadoras na problematização do processo de formação dos professores indígenas em suas diversas realidades.

Nessa perspectiva, teve-se como fonte de pesquisas além dos três Memoriais de vida e formação, TCC pioneiros no Curso de Licenciatura Intercultural, dez Narrativas autobiográficas, que construídas no decurso do tempo em que se desenvolveram as atividades do PIBID Diversidade, abordaram sobre os processos de alfabetização enquanto práticas pedagógicas que se reproduziram a partir da atuação dos *acadêmicosdocentes*, suscitando a importância de se ressignificar a profissão desses sujeitos, além de possibilitar a reflexão sobre a influência da identidade étnica nos processos educacionais e práticas de alfabetização propostas nas *comunidadesescolas* indígenas.

Logo, narrar a formação desses professores (as) alfabetizadores (as) por meio das suas memórias, pelas revelações das suas próprias vidas, refletidas nas práticas educativas da contemporaneidade, leva ao movimento que não se restringe apenas à formação ocorrida nos *espaçostempos* instituídos pelo sistema educacional na licenciatura e habilitação desses profissionais, mas também o que ocorre dentro dos *espaçostempos* de subjetividade, nos ambientes aprendentes, os sentimentos, desejos e vontades nas diferentes realidades em que se concretizam a Educação Escolar Indígena, revelando, por conseguinte, as experiências vivenciadas por esses acadêmicos na implementação das propostas de trabalho, na condução das práticas pedagógicas, os processos de aprendizados, e demais aspectos que forem desvelados nesses textos fontes, em que narram suas vidas pessoal e profissional.

Nasci em uma comunidade indígena chamada Maracanã I, município de Uiramutã-RR, no dia 21 de abril de 1991, filha de Josemar Gomes e Arinete Tebier. Mas depois de algum tempo de nascida fui adotada pelos meus avós maternos que me acolheram como filha (meus pais do coração) [...] Cresci trabalhando na roça e

lembro-me claramente que quando eu estava ralando mandioca para fazer caxiri²⁸, minha mãe chegou perto de mim e me falou que eu iria começar a estudar, fiquei assustada e não queria estudar de jeito nenhum, amava ir à roça. Com a notícia achava que a minha vida estava acabando [...] Quando eu ainda era criança, ouvi uma pessoa da família por parte do pai dizer que eu e meus irmãos não seríamos nada, que as meninas iam só ter filhos de “caboquinho”. Porém coloquei na minha cabeça que ia estudar e não ia ser esta pessoa que ela estava se referindo [...] Concluí o ensino fundamental na Escola Estadual Indígena Bernardo Sayão²⁹, e estudei os primeiro e segundo anos na Escola Estadual Indígena Tuxaua Lauro Melquior³⁰. Voltei à Maracanã I e concluí o terceiro ano do ensino médio no ano de 2008. Fiquei um ano sem ter trabalho (emprego) apenas trabalhando na roça e cinco anos sem estudar. Mas sempre sentia um vazio que precisava ser preenchido, uma grande vontade de dar continuidade aos meus estudos. Me formar e ser motivo de orgulho para os meus pais e exemplo para meus irmãos. Neste tempo eu já tinha casado e tinha um filho. Mesmo assim sentia que a minha vida não tinha acabado, pelo contrário o horizonte estava cheio de caminhos e desafios a serem trilhados. E eu tinha muito para viver e aprender (grifo meu) (TEBIER³¹, 2018).

Pineau (2004) se refere aos tempos de formação, enfatizando sua “importância para não serem apenas os das formações instituídas” (PINEAU, 2004, p. 14), objetivadas na coletividade das ações, mas que guardem as perspectivas subjetivadas da formação, no que diz respeito ao desenvolvimento de cada um ao longo da vida, na intencionalidade de cada ação, do momento em que um objeto provoca a curiosidade e/ou a tomada de consciência, necessários a uma investigação mais aprofundada do que seja o objeto da formação.

É por meio desse processo de reflexão sobre a ação em que o sujeito empreende uma vigilância teórica e metodológica para compreender e interpretar o fenômeno que envolve as diferentes dimensões formativas, que direta e/ou indiretamente contribuem com a compreensão da própria vida formação, e Freire (1996) aponta a curiosidade humana como característica ontológica do ser humano, provocadora de todo o processo de questionamento, inquietação e desvelamento do mundo.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente

²⁸ Bebida tradicional indígena, obtida pela prensagem da mandioca ralada, cuja massa é transformada em beijus, que serão assados em fornos e colocados submersos em água, cobertos por folhas de bananeira, em processo de fermentação para, posteriormente ser extraído o suco.

²⁹ Comunidade Maracanã I, UI/RR.

³⁰ Comunidade Ticoça, UI/RR.

³¹ TEBIER, Mara Jane. Acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação em Ciências da Natureza/CN no Instituto Insikiran de Formação superior Indígena/UFRR. Docente em formação, pesquisadora do PIBID Diversidade, sub-projeto Alfabetização e Letramentos. mara.tebier@gmail.com. Nesse textotese será identificada doravante como MARACANÃ, ave pertencente à família dos papagaios, de menor porte, assim reconhecida na paisagem faunística do estado de Roraima.

impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 1996, p. 35).

Portanto, ao ler, narrar, refletir e interpretar as influências socioculturais presentes no processo de *autoformação* e atuação desses profissionais, tornei-me capaz de acreditar na “reconstituição dos seus saberes identitários” (PASSEGGI, 2001) que se revelaram necessários à ampliação da compreensão e importância da minha práxis pedagógica.

A apropriação de conceitos ao longo da vida em processos de *autoformação* e posteriormente na reelaboração desses vivenciando a prática docente *heteroformação*, oportunizou-me perceber que tudo em nós se transforma, à medida que nos permitimos, quando buscamos compreender o ser/saber/fazer/ter, considerando as necessidades surgidas no cotidiano das experiências pessoais e profissionais, na *ecoformação*.

Os *sujeitosnarradores* foram sendo revelados à medida que suas Narrativas desvelaram as singularidades das vidas em formação, lidos e compreendidos em seus *textosvidas*, em seus *espaçostempos* de formação, bem como na diversidade dos processos de formação, a partir das suas escolhas, como se percebe nessa narrativa:

Inicialmente, gostaria de destacar que nasci numa família pobre, humilde, de pequenos lavradores, assim considero como agricultores. [...] A minha avó Iracema Adão e meu avô Bento Adão, foram moradores da comunidade indígena Maturuca que antigamente se desmembraram juntamente com seu irmão Lauro Melquior e Avelina Pereira para fundar a comunidade indígena Ticoça (nome conhecido antigamente como Kaiponi)³²[...] A minha mãe Helinda Martins é filha de Severino da Silva, 75 anos e Arcena da Silva 73 anos, ambos vivos e moradores da comunidade indígena Itapá Guiana Inglesa, aposentados que, às vezes, passam alguns períodos de férias junto de minha mãe que é a 5ª filha mais velha de sua família [...] Portanto, o meu pai Gerocino Adão Level (63 anos), conheceu e casou com a minha mãe, quando esta trabalhava na antiga fazenda chamada Manga Brava que nessa época ele (meu pai) era considerado o grande garimpeiro e a outra função que o mesmo executava era mesmo ser vaqueiro. Já a minha mãe que tem as suas ascendências na Guiana Inglesa – indígena do povo macuxi trabalhava como empregada doméstica (analfabeta) na então fazenda Manga Brava e Madureza [...] Hoje, tenho 30 anos, adoro damorida³³ e tomar caxiri – sou muito alegre e gosto de ir aos ajuris ajudar o meu povo, assim como também percebo que as pessoas se admiram e sentem muito animados com a minha presença em qualquer momento ou atividades. As atividades em que mais me divirto são: ouvir músicas, leituras de livros e esportes como jogar futebol e voleybol [...] Destaco nesse momento, que no período de infância morei ao lado dos meus avós paternos, gostava de ouvir as histórias, contos e relatos que eles contavam. Histórias de onça, de macaco, jabuti, caçador, veado, lenda de Makunaimê, entre outros. Todas essas histórias eu ouvia e ficava imaginando o mundo e buscava criar as personagens em meu pensamento, ou até mesmo, gostaria de viver as vidas de alguns personagens [...] Quando criança

³² Kaiponi – nome em macuxi em alusão ao igarapé que corta a comunidade indígena do Ticoça, nome de antigo vovô antigo.

³³ Comida da gastronomia tradicional indígena, confeccionada a base de peixes e ou carnes de caça, cozida em tucupi com pimenta assada, extremamente picante.

uma das atividades que mais me agradava era brincar de bola com meu irmão, cantar e escutar histórias – sempre pedia a minha mãe e ao pai para contar histórias – estes quando não lembravam sempre inventavam umas novas (a minha mãe sempre falou que eu era inteligente e conversador). Nesse sentido, sempre admirava e ainda hoje observo as plantas, o sol, o vento, a água e fico a imaginar como tudo isso foram feitos, já o meu irmão mais novo gostava de brincar bola e banhar [...] Em 2013, realizei a inscrição para concorrer ao Processo Seletivo Indígena, junto a UFRR, foi motivado pela minha irmã mais velha Denilda Martins [...] Quando concorri ao seletivo, ainda fazia parte da vida militar, o que me deixava bastante preocupado e, às vezes, sem motivação por não estar estudando, mas quando saiu o resultado final, o meu nome apareceu classificado. Pensei muito em encarar este novo desafio – acredito que foi um dos primeiros a se matricular para a nova turma de 2014.1 no Curso da Licenciatura Intercultural, realizei a inscrição junto ao Programa da Bolsa Permanência ainda como calouro e receber o pagamento da bolsa junto com a primeira turma de acadêmico. Do quartel solicitei a baixa em janeiro sair somente em fevereiro de 2014. Falando a realidade que passava a minha pessoa, estudei o primeiro semestre de 2014.1, sem mesmo entender o que é o ensino específico diferenciado, porque vivi muito tempo fora da sala de aula, da comunidade e até mesmo de fazer e defender as causas indígenas conhecer os períodos de ensino atual, como por exemplo, 1º ano, 5º ano 9º ano [...] Gostei dos estudos primeiro semestre, porém, me sentia muito tímido e quase que não conseguia expor argumentos e sugestão aos colegas, mas com o passar de dias foi me apropriando dos estudos e quando saiu o resultado da primeira nota tirei a maior pontuação que todos os colegas [...] participei da inscrição para participar do programa PIBID/Diversidade, como estava no primeiro semestre poderia escolher quaisquer áreas, nisso decidir concorrer à área interdisciplinar alfabetização e letramentos, as entrevistas para ingressar foram realizadas pela professora Áurea Lúcia de Melo Corrêa, estava entre os últimos colocados na classificação como os acadêmicos que estavam selecionados, nesse período participaram todos os acadêmicos da turma R, que logo em seguida tornaram-se bolsista do programa PIBID/Diversidade nas áreas de alfabetização e letramento. Esse período pode ser considerado, portanto, como um novo começo de experiência na formação acadêmica, nisso conheci a partir dos diversos encontros outros colegas e também a minha grande e querida professora Áurea Lúcia de Melo Correa, a mesma que me entrevistou para enfim, ser aprovado no programa. Nas primeiras oportunidades estudava na turma R, como acadêmico ingressante de 2014.1 – já no Programa PIBID/Diversidade a coordenadora do Subprojeto era a Professora Áurea Lúcia de Melo Correa e a Professora Idelvânia Rodrigues como supervisora (LEVEL³⁴, 2018).

De modo semelhante ao descrito por esse *sujeitonarrador*, na minha formação no ensino médio, no antigo Magistério, assim referia-se aos anos finais da Educação Básica, quando a opção para ser professor era feita entre os cursos técnicos e científicos, aprendia-se a reproduzir práticas, o saber, fomentadas por regras e modos propostos nas disciplinas de didática geral e especial, concebidas as formas de fazer, no afã de ter construído a práxis docente, o que não se observa nas primeiras experiências práticas desses *docentes indígenas*, visto que dedicam-se como voluntários no exercício da profissão.

³⁴ LEVEL, Gerocildo Martins. Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Habilitação em Ciências Sociais. Identificado doravante como Macuxi das Serras, referindo-se ao pertencimento étnico do docente e à região de origem, T.I. Raposa Serra do Sol, localizadas na região das serra, ao norte do estado de Roraima. gerocildomlevel@yahoo.com.br.

Com os *docentespesquisadores* do PIBID Diversidade, sub-projeto Alfabetização e Letramentos as escolhas para auto e *heteroformação* são facultadas, e já não mais impostas como nas gerações passadas, mantendo-se ainda nesses processos os conceitos rígidos aplicados na práxis pedagógica, cujas práticas inflexíveis ainda se fazem no presente e os sujeitos envolvidos desprovidos de autonomia, sem possibilidade de refletir sobre o seu devir.

Muitos foram os questionamentos surgidos para fundamentar práticas pedagógicas que permitiriam o desenvolvimento dos processos de construção de conhecimento junto aos educandos nas *comunidadesescolas*, no compartilhar de experiências com outros companheiros de jornada, nas reflexões oportunizadas pelas comparações entre o que propõem as teorias e o que revelam as práticas, enfim, em tudo o que convencionou-se como necessário à aquisição/desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita nos processos de alfabetização sob a perspectiva dos letramentos, nos anos iniciais do ensino fundamental ou, em alguns casos, na educação infantil, permitindo refletir sobre as possibilidades para melhorar a práxis pedagógica, como se abstrai dos textos narrados:

Aos 08 (oito) anos de idade, entrei na escola. Não fui sozinho, levei o meu irmão mais novo Juarecildo Martins com seis anos de idade. Lembro-me muito bem que quando entrei na escola já conhecia algumas sílabas e palavras porque aprendi com a maior facilidade. Estudava pela parte da manhã, mas em todas as vezes que saíamos da escola sempre encontrávamos os nossos pais, na roça nas pescarias e em diversos afazeres. Acredito que durante os estudos iniciais, já cheguei a puxar *orelhas de alguns alunos que na época eram maiores ou mais velhas chegando em algumas ocasiões em dar banho nos colegas por não estarem higienicamente apresentado na sala, ordem feitas pelo professor responsável de turmas Frankimar de Souza Paulino. Nesse período, realizava algumas leituras e compreendia algumas palavras. [...] Os textos que vinham nos materiais didáticos eram “O boi babou”, “o Tiago foi caçar – o tatu enganou o Tiago” entre outras várias leituras. Gostaria de destacar que a minha caligrafia (escrita) desde muito tempo foi uma das piores, onde sempre gostava de invejar a caligrafia dos outros, principalmente a dos professores. Nos estudos de 5ª a 8ª série na época, comecei a estudar na Manga Brava (onde hoje é conhecida pelo nome comunidade indígena Ticoça). Escola padrão construída pelo governador Neudo Ribeiro Campos, lembro até os momentos atuais que gostava de estudar as disciplinas de história e geografia, eram os livros que mais me admirava, gostava de conhecer os diversos lugares paisagens e os diversos países que existem. Nesse contexto, sempre destaquei com as disciplinas de geografia e história com todas as notas cima de 95 ou 100, na qual me sentia privilegiado. Já nas disciplinas de matemática quase que não compreendia muito já em português era mais ou menos [...] Concluí os estudos aos 18 anos de idade, nos anos de 2007 o ensino médio regular diferenciado e na própria comunidade de origem, próximo aos meus pais e avós quando vivos na época [...] (grifos meus) (MACUXI DAS SERRAS, 2018).*

Mas foram nas *açõesformações* da Licenciatura Intercultural, nas leituras e observações participantes realizadas nos encontros pedagógicos com os acadêmicos do Insikiran nas comunidades e escolas indígenas, no desenvolvimento das atividades nos

tempos na Universidade, em oficinas realizadas no tempo comunidade, que apresentaram-se as oportunidades para propor práticas na perspectiva do letramento aos acadêmicos/bolsistas do PIBID Diversidade e possibilitar que revisassem seus conceitos de alfabetização:

[...] Nessa época de estudo, os estudantes passavam por momentos desconfortantes pelo regimento da qual seguia o professor, onde aqueles que não estudassem direitinho recebessem palmatórias e pudessem ficar de joelho em cima de milho conforme os castigos, ou dispensado e até sendo expulso das salas [...] Gostaria de destacar que o início dos meus estudos acontecera em 1996 aos oito anos de idade. Pois sempre acreditei que a escola é um espaço muito legal, mas posso destacar algumas observações. Naquela época, éramos obrigados a chegar cedo na escola, entrar em forma para o hasteamento da bandeira e a execução do hino nacional brasileiro. Eram formadas fileiras entre meninos e meninas. Estudávamos nos modelos de salas multisseriadas de 1ª a 4ª séries, subdivididos em nível de ensino. Nos diversos momentos de intervalos a merenda era servida na casa da dona Eugenia, merendeira da época Voluntária, ela era ruim reclamava de tudo e gostava de falar a seguinte versão que “a merenda não iria correr”. A maioria dos estudantes dessa época não gostava dela, mas gostavam de merendar charque, feijão e arroz [...] (grifos meus) (MACUXI DAS SERRAS, 2018).

[...] depois que comecei a estudar, no decorrer dos dias, passei a gostar das aulas, colegas e escola. Na verdade, eu já era familiarizada com livros já que lembro-me da minha tia lendo histórias para mim e meu pai contava histórias todas as noites antes de eu dormir. Aprender a ler foi um grande presente e na época havia poucos livros na escola, e os que tinha, eu os lia várias vezes, toda manhã quando eu acordava a primeira coisa que fazia era ler um trecho do livro [...] fui crescendo e avançando nas séries, mas tive um trauma com um professor de matemática que nos fazia enfrentar colegas frente a frente na tabuada e o que acertasse mais riscava o rosto do outro, eu não era boa em matemática e lembro-me de todos rindo do meu rosto riscado. Ficava envergonhada e perdia a vontade de estudar matemática, me afastei da disciplina e, por fim, desgostei [...] (grifos meus) (MARACANÁ, 2018).

Semelhantes posturas pedagógicas ainda presentes nos contextos escolares indígenas, em práticas pedagógicas constrangedoras, que impõem aos educandos a adoção de atitudes subalternas, castigos e exposições diante dos seus pares, percebeu-se a necessidade de rever tais posturas e não reproduzi-las, buscar ressignificações do fazer docentes, suscitando a construção da autonomia e o respeito às realidades e contextos interculturais.

A partir de aportes teóricos que transformaram minha prática como professora alfabetizadora no Núcleo de Educação Infantil da UFRN, já referida anteriormente, quando deparei-me com a proposta construtivista para a educação infantil, pois até então minha prática enquanto docente só reproduzia a educação bancária, desenvolvendo com as crianças atividades cartilhadas, como ainda se veem nas propostas aos anos iniciais da educação básica em Roraima e reveladas nas práticas dos *docentes indígenas* que se narraram, refletimos nossos fazeres como incompatíveis com a atualidade, visto compreender-se a importância de habilitar os sujeitos em processos de alfabetização, no convívio com textos que lhes

possibilitem desenvolver as habilidades da escrita e leitura de forma plena, para que compreendam as relações e funções do ser *alfabetizadoletrado* ou *letradoalfabetizado*, como preceituam (SOARES, (1998); TFOUNI, (1995); COLELLO, (2003).

Todas essas perspectivas analisadas, levaram-me à reflexão sobre os *fazerescientes* vividos e as possibilidades que se formavam nos contextos da Universidade, vislumbrei então, a propositura de momentos em que fosse possível a (des) construção e (re) construção do saberes, semelhantes aos que vivi, investigando a realidade dos professores indígenas que atuavam/atuam na Educação Escolar da mesma forma que eu, motivos para que o grupo de trabalho refletisse sobre essas *açõesatuações* em práticas pedagógicas de alfabetização.

No processo de comunicação humana, a alfabetização é tão antiga quanto o sistema de escrita, pois a necessidade de criar um sistema de registro constituiu-se historicamente em todas as sociedades. Começou-se a perceber que era imperioso registrar ações, criar códigos que pudessem representá-las e inscrever-se com desenhos, quantificar e representar simbolicamente esses processos, a respeito dos quais, Cagliari aponta que:

A escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, e usado provavelmente para contar o gado, numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas, representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários (CAGLIARI, 1998, p. 14).

Desde então e, visando sempre melhorar e ampliar o alcance da comunicação entre humanos, instituíram-se sistemas, criaram-se regras e códigos que expressassem o que se queria dizer.

Movida pela curiosidade, a espécie humana desenvolveu práticas para inculcação de saberes, expressões de cultura que singularizassem seus conceitos e em cada época, exigiam-se mais conhecimentos, e parcelas da sociedade eram levadas a apropriarem-se desses códigos, compreendê-los e decifrá-los, instituindo-se também espaços específicos para o seu aprendizado. Nos primórdios da leitura, somente os que pretendiam ser escribas recebiam as instruções e formações necessárias ao desenvolvimento das suas profissões.

A maneira como se conduzia o ensino estava diretamente ligada ao trabalho desenvolvido pelo aprendiz, e nessa perspectiva, desde então, a função social do indivíduo na sociedade passa pelo processo de aprendizagem.

Nesse sentido, desde a Idade Média, as crianças passaram a ser ensinadas por pessoas da própria família ou por preceptores, em ambientes domésticos, aos cuidados de um adulto que sabia ler e ensinava a escrever, perdurando essa prática desde a época clássica latina, até o século XVI (Ibid, 1998).

O advento da imprensa nos séculos XV e XVI trouxe uma maior preocupação com o processo que denominou-se como alfabetização, relacionando-se ao conhecimento do alfabeto, das relações grafofônicas existentes nas diversas línguas, visando aumentar o número de leitores e escritores. Para atender a essas necessidades surgem os primeiros métodos e cartilhas. Dentre os autores e suas obras de alfabetização, segundo Cagliari, podemos indicar:

Jan Hus (1374-1415) que apresentou uma obra com frases de cunho religioso e era voltada para a alfabetização do povo. Em 1527, Valentim Ickelsamer incluiu em sua obra listas de sílabas simples. Já em 1658, Comênio (1592- 1670) publica sua obra *Orbis sensualis pictus* (“O mundo sensível em gravuras”), em que as lições vinham acompanhadas de gravuras para ajudar e motivar o estudo das crianças. Em 1702, São João Batista de La Salle escreveu uma obra que detalhava as aulas, inclusive de alfabetização, que eram divididas em lições, a primeira lição era a “tábua do alfabeto”; a segunda a “tábua das sílabas”; a terceira “o silabário”; a quarta lição já no segundo livro ensinava a soletrar e silabar; a quinta cuidava da leitura para quem já sabia silabar perfeitamente. E no terceiro livro, os alunos aprendiam a ler com pausas (CAGLIARI,1998, p. 20-25).

Após a Revolução Francesa, surgem as escolas, cartilhas com calendário escolar, os métodos de silabação, até aparecer a cartilha como modelo dos livros de alfabetização. No Brasil, os contextos eram reproduzidos a partir a realidade em Portugal, guardadas as proporções de tempo e mudanças culturais e sociais, as demandas foram se modificando. A partir da década de 1950, as cartilhas passaram a priorizar a produção escrita do aluno e não mais a leitura, sendo readequadas:

As cartilhas partem de uma palavra-chave, ilustrada com um desenho, e destacam a sílaba geradora, que é quase sempre a primeira sílaba da palavra. Em seguida, apresenta-se a família silábica daquela sílaba destacada (...) a cartilha ignora a realidade linguística da sociedade (...) a silabação utilizada pelas cartilhas faz com que o aluno pense que para ler é preciso silabar, levando para a própria fala essa pronúncia silabada modificando o ritmo, entonação (CAGLIARI, 1998, p. 83-85).

Sob a influência das pesquisas psicológicas, foi implantado o período preparatório, visando ao “treinamento das habilidades físico-motoras necessárias à alfabetização” e, somente com o advento das obras consideradas construtivistas, surgidas no Brasil na década de 1980, fundamentadas nas pesquisas de Ana Teberosky, que caracterizou as etapas da

escrita pelo estudo da Psicogênese da Língua, apontando para as estruturas físico, intelectual e afetiva das crianças, em seus níveis de escrita, hipóteses, noções e representações, determinadas pelas operações e relações que conseguem estabelecer, a partir de elaborações e suposições grafofônicas, realizando os processos de construção da leitura e da escrita como proposta de alfabetização que se modifica em muitas práticas, nas diversas escolas brasileiras.

Nessa perspectiva se assentam os fundamentos das práticas pedagógicas que ensejam a alfabetização sob a ótica construtivista, em que o sujeito desenvolve a autonomia do pensar e agir, estabelecendo suas relações, construindo suas suposições/hipóteses e conceitos a partir de suas vivências. As habilidades de ler e escrever não são simplesmente aptidões de codificação ou decodificação, mas oportunidades de construção sócio, histórico, afetivo daquele que aprende, de desenvolvimento intelectual para se ter acesso ao mundo letrado, compreendendo-o. Dessa forma, consideram-se os postulados de Jean Piaget, Lev Vygotsky, Henry Wallon, e outros teóricos que a seu tempo e modo contribuíram para as compreensões desse complexo processo que se propõe aos sujeitos em alfabetização.

As bases que fundamentaram tais práticas de *ensinoaprendizagem* do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), enquanto conceito teórico-metodológico, circunscrevem-se nas práticas sociais de leitura e escrita, considerando que a leitura de mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1994), que os sujeitos envolvidos no processo de aquisição/construção dessas habilidades, são autônomos para construí-lo.

Ao suscitar essas construções nos sujeitos em processo de alfabetização, é necessário compreender a interação entre os conceitos apresentados na escola, a socialização com os sujeitos que compõe o ambiente escolar, as práticas pedagógicas que contemplam as realidades que promovam sua alfabetização, habilitando-os a exercerem as práticas sociais de leitura e de escrita no meio em que vivem. Para Soares (2000) esta condição caracteriza a pessoa letrada, como descrita a seguir:

O adjetivo letrado (...) é usado para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita (...) é quem aprende a ler e escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire um outro estado, uma outra condição (SOARES, 2000, p. 36).

Assim compreendidos, os sujeitos em processo de alfabetização vão utilizar-se da linguagem como instrumento de socialização, de transformação social, inicialmente do meio

em que vivem, e posteriormente, como possibilidade de ascensão social e exercício na condição de cidadãos conscientes e críticos.

Nas realidades das *comunidades escolas* indígenas em que vivem e atuam os sujeitos dessa *pesquisatese*, a linguagem oral e escrita coexistem em ambientes bilíngues e até trilíngues, e as crianças se apropriam dos códigos linguísticos de acordo com seu pertencimento étnico, sendo os processos de alfabetização nessas escolas propostos em conformidade com a identidade linguística dos seus falantes e as aulas de Línguas Indígenas são ofertadas em tempos convencionados como os demais componentes curriculares.

As concepções despertadas em Turuka, após o processo de ecoformação na Licenciatura Intercultural, a propositura do ensino das línguas nas *comunidades escolas* indígenas em que atua deve considerar os seguintes critérios de interação como o meio físico e social em que estejam inseridos os sujeitos falantes e escritores dessas línguas, como descreve:

Para um bom ensino de língua de origem o professor deve estar preparado, criar condições para que se torne capaz de fazer pesquisas de natureza sócio linguísticas para descobrir até que ponto a vivência da Língua na comunidade é a atitude de todos na comunidade e que relação há na escola quanto à responsabilidade da comunidade; Realizar o trabalho de tradução de texto quando é o caso de língua português para língua indígena ou vice versa; Identificar e comparar de forma crítica, o modo tipicamente indígena e não indígena do ensinar e de aprender línguas [...] *As crianças e jovens devem aprender a dialogar com seus colegas, a contar histórias e fazer discursos, cantar e dançar o parixara e o tukui, ou seja, valorizar os usos e costumes de seu povo observando as práticas dos pais e dos professores* [...] *É desse modo que estarão valorizando e vivenciando língua e cultura próprias.* O povo macuxi deve tomar seu destino e ensinar aos seus filhos os conhecimentos que foram desprezados, caso contrário, a língua portuguesa estará sempre dominando as línguas indígenas [...] A escola deve dar espaço para que os idosos possam compartilhar e demonstrar seus ensinamentos e aprendizagens, ensinar o respeito uns aos outros, reconhecer e valorizar a identidade do seu povo, a importância de serem os alunos identificados pelos seus nomes na língua macuxi, hábito esquecido há algum tempo, lembrar das danças, cantos, histórias, orações, todos os hábitos que deixaram de ser praticados, aí sim teremos uma escola indígena [...] Como sugere Paulo Freire (1983), compreender o sistema de ensino diferenciado é valorizar as práticas indígenas. Motivar os alunos nas aulas às práticas culturais, acolher o ensino da escola sobre a própria realidade, praticar excursões juntos com os alunos com o objetivo de fortalecer o uso do conhecimento tradicional, realizar encontros que valorizem as apresentações de atividades realizadas na Língua macuxi, por fim, fazer com que os alunos percam a timidez para falar a língua indígena macuxi [...] Na cultura do povo macuxi há diversos métodos e técnicas do ensino da língua e da cultura tradicional que precisam ser usados novamente para que as crianças apreendam os conhecimentos dos antigos, como usavam plantas, orações de benzer, onde elas se tornavam hábeis através desse tratamento cultural. As plantas são para os indígenas elementos sagrados com certo domínio de poder ao qual chamamos de (muram). Os makuxi usavam muram para

adquirir a caça ou o peixe com facilidade. Algumas das puçangas³⁵ também são utilizadas pelos makuxi como forma de adquirir forças e resistências físicas para os trabalhos do dia a dia. As crianças eram acompanhadas no seu crescimento, ou seja, na sua formação. A aplicação do preparativo da cura para ficarem espertas, inteligentes e educadas de maneira que possam aprender só observando a prática dos mais velhos e praticando individualmente, pela transmissão oral do conhecimento e a sabedoria. Vale destacar que o ensino era feito no meio e na realidade em que elas estavam vivendo. A partir daí começavam a ter visão da sua cultura e levar a vida adulta (TURUKA, 2010).

Como exemplos dessas realidades específicas, as práticas pedagógicas de alfabetização dos Ye'kuana, Yanomami e Waiwai são propostas nas Línguas indígenas de acordo com a etnia e considerando a língua materna para, somente a partir do sexto ano do ensino fundamental, possam ser alfabetizados na Língua portuguesa, tornando-se capazes de comunicar-se com seus pares, com certa fluência, pois muitas vezes coexistem nas comunidades a Língua indígena de seu pertencimento étnico, a Línguas portuguesa proposta pela Escola, as línguas espanhola ou inglesa, se são comunidades localizadas nas fronteiras com a República Bolivariana da Venezuela ou a República Cooperativista da Guiana, dependendo da localização geográfica.

O que se deve propor a esses contextos específicos de alfabetização não é apenas a aprendizagem da decodificação das palavras, mas a compreensão, o dimensionamento do que está sendo dito/lido/escrito, o entendimento das relações interculturais vivenciadas nas escolas e comunidades indígenas, para que seus usuários sejam capazes de se perceber enquanto sujeitos dessas distintas linguagens, que desenvolvam o domínio da leitura/escrita, tornando-os capazes de utilizar a(s) Língua(s) como instrumento primordial para a aprendizagem da linguagem escrita, assumindo sua função social.

Ao se conceber a alfabetização nos moldes descritos por Cagliari (1998) como cartilhescos, desvincula-se o indivíduo da realidade, descontextualizando sua identidade étnica, seu pertencimento/reconhecimento social, não permitindo que construa seu aparato linguístico, tornando a prática enfadonha, repetitiva e distante dos anseios de afirmação linguística propostos nas Assembleias de Tuxauas, da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, e demais Organizações que representam as populações indígenas do Estado.

As propostas de alfabetização para os povos indígenas em Roraima devem se apoiar na construção dos seus saberes tradicionais, na compreensão das relações Interétnicas, na

³⁵ Orações e rituais tradicionais indígenas.

intervenção com o mundo, e não no adestramento linguístico. Tornar-se *leitor escritor* competente vai permitir aos sujeitos da linguagem reconhecer sua identidade, seu lugar social e sua própria história.

Viver em uma sociedade plural, com o respeito à diversidade que se nela se apresenta por diferentes grupos e culturas que a constituem está amparado e previsto na legislação pátria brasileira, que se formou não só por diferentes etnias indígenas, mas também por imigrantes de diferentes países, escravizados ou advindos por outros motivos em tempos pretéritos, que devem ter os seus direitos linguísticos respeitados, além das constantes migrações que têm colocado em contato grupos diferenciados, sendo o mais recente no nosso estado o caso da Venezuela, ficando marcados muitas vezes pelo preconceito e discriminação.

Investir para a superação dessas práticas pedagógicas e viabilizar a valorização da riqueza sociocultural dessas populações deve se constituir como desafio para as escolas, cumprindo, nesse sentido, o que está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Nesse sentido a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural [...] os currículos devem ser adequados à necessidade, atendendo à diversidade dos alunos, quanto aos seus objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Não bastando levar em conta somente a capacidade cognitiva do educando e conhecimentos prévios, mas também seus interesses e motivações (PCNs-Temas Transversais, 1997-Introdução, p.28, 96-97).

Nestes contextos, o professor deve atuar na sua comunidade escola, em sala de aula ou fora desta, levar em consideração os fatores social, cultural e histórico de cada aluno, bem como características pessoais, respeitando a individualidade e singularidade dos mesmos.

O respeito à diversidade e à aprendizagem é um direito de todos os *sujeitos educandos*, sendo fundamentais para o seu desenvolvimento em todos os aspectos, sem discriminação, o respeito às diferenças, não se constituindo essas no impedimento para o cumprimento da ação de *ensinar educar*, mas como possibilidades do *saber ser fazer dever* de todo professor educador.

Na sequência textual apresenta-se o Estado da Arte e das pesquisas que abordaram as temáticas em análise para a construção da Tese, suscitando os Resumos que apresentam os trabalhos e autores selecionados.

3 ESPAÇOS E TEMPOS DO ESTADO DA ARTE

Este texto me fez lembrar algumas dificuldades que vivenciei na prática. Percebi que não era somente eu que lidava com as inúmeras incertezas que a implantação dessas ideias trazia: seria preciso esquecer todo o trabalho que já desenvolvia antes do Construtivismo. Início este trabalho trazendo minha própria história de vida e formação. Josso (1987) me ajuda a justificar o desejo de escrever este trabalho a partir da minha autobiografia quando nos adverte que a abordagem biográfica instaura-se num movimento de investigação e formação por evidenciar um caminhar para si, uma vez que a escrita narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta. É como se estivesse contando para si próprio as experiências que construiu ao longo da vida, fazendo com que o sujeito reflita sobre sua trajetória, percebendo o que realmente foi formador e o que ainda precisa ser recuperado. E, nesse meu percurso de escrita autobiográfica, consegui descobrir a necessidade que tenho em compreender os caminhos percorridos por outros [...] (FERREIRA, 2014).

3.1 OUTROS EM NÓS

A busca por obras e autores que tratassem de questões similares aos temas abordados no *projetotese* realizou-se nos bancos de teses, dissertações e artigos disponíveis nos sites das principais Instituições que fomentam e publicizam as pesquisas científicas realizadas no Brasil, dentre as quais destaca-se a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando muitas foram visualizadas, mas somente as consideradas em sua temática como obras que pudessem fundamentar teórico e metodologicamente e que constassem dos últimos cinco anos de publicação, foram selecionadas.

Foram considerados os trabalhos que apresentavam a revisão de literatura correlata, versando sobre a educação escolar indígena, processos de alfabetização/ensino/aprendizagem em contextos indígenas, a formação específica e diferenciada dos profissionais da educação escolar indígena, possibilitando a construção desse Estado da Arte.

Importa ressaltar que as pesquisas que refletem a realidade da Educação Escolar Indígena e a formação de professores são em número expressivo, contudo, quando se estabelece o critério geográfico para o estado de Roraima, utilizando-se os mesmos descritores, poucas se apresentaram e dessas, foram consideradas as que apresentavam como metodologia de abordagem, pesquisas narrativas e remetessem aos anos de 2012 a 2017, referenciadas especificamente por comporem-se da análise dos processos identitários de docentes, documentais, históricas e referentes aos processos de constituição no estado de Roraima, em suas instituições de formação e considerada a similaridade circunscrita em reflexões de grupos-referência, como se propunha realizar.

Da seleção criteriosa supracitada, foram apreciadas as leituras a partir dos Resumos apresentados, visto que não foi possível conseguir todos os textos na sua integralidade.

Referenciamos as três Teses que apresentam o Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima como locus das pesquisas, em que são sujeitos acadêmicos egressos e em formação, tendo como campo de análise a afirmação identitária desses e o reconhecimento de direitos e competências intelectuais, motivos pelos quais constituíram-se corpo do texto desse *textotese*. Foram ainda referenciadas duas dissertações, uma de acadêmica egressa e outra de professora formadora do Insikiran, sendo, portanto, considerada a importância de analisá-las por suas similaridades com a proposta da tese.

A dissertação de Oliveira (2015) apresentou o processo do Ensino Bilíngue da Leitura e Escrita para Crianças Indígenas Kaingang no Paraná como uma contribuição da Teoria Histórico-Cultural, abordando a política educacional para a Educação Escolar Indígena em sua atualidade, suscitando que a alfabetização seja bilíngue, intercultural, realizada por professores indígenas com materiais diversificados e específicos, conforme previsão dos textos legais.

Evidencia também as várias formas de manifestação do bilinguismo nas aldeias Kaiangang considerando as ações pedagógicas que promovem a aprendizagem efetiva das crianças com a valorização das culturas. Fundamentou-se a partir dos pressupostos marxistas presentes na Teoria Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky, Luria, Leontiev e colaboradores, objetivando investigar o processo de ensino e aprendizagem em escola indígena Kaingang no Paraná.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo central compreender a presença da língua Kaingang na oralidade e no registro escrito, conhecer as ações dos professores indígenas nesse processo e experimentar o uso de jogos, brincadeiras, literatura e narrativas como recursos na aprendizagem de conteúdos escolares.

A pesquisa de campo foi realizada a partir da participação em cursos de formação de professores indígenas, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas junto à comunidade escolar indígena de Faxinal-PR, com observações, levantamento de dados escolares, estudos documentais e bibliográficos. Compõe-se no Projeto Observatório da Educação Escolar Indígena, desenvolvido no Programa Interdisciplinar de Estudos de Populações (PIESP/LAEE-UEM-PR) da Universidade Estadual de Maringá e caracteriza-se como qualitativa, visando refletir sobre a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a alfabetização de crianças indígenas Kaingang, uma vez que se considera a alfabetização, a

aprendizagem escolar como condição essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanas, enfatizando que linguagem e cultura se relacionam e se complementam.

Pontua em suas considerações que os professores indígenas bilíngues dessa Comunidade buscam aprimorar sua atuação profissional participando de cursos de formação continuada e propõem-se a ingressar no ensino superior em Instituições no Paraná, ficando evidenciado que as práticas pedagógicas adotadas na Escola Kaiangang, com atividades diferenciadas promovem a ludicidade, usando a música e ilustrações que estimulam a oralidade da Língua Indígena, tornando a aprendizagem mais significativa e efetiva para as crianças, assim como suscitaram também os sujeitos narradores, com suas memórias, processos formativos e *práticas experiências*, desenvolvidas no estado de Roraima.

Ao investigar o processo de alfabetização das crianças da comunidade dos Hervanos, a dissertação de Rodrigues (2015) propõe Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola, tendo como lócus a Escola Estadual Municipalizada Bom Jardim, do município de Cachoeiras de Macacu, que atende a referida comunidade rural em regime de classes multisseriadas.

Explicita que “Os Hervanos” é uma comunidade tradicional fixada no município há aproximadamente 200 anos, cujas origens são de etnias africanas e indígenas e que se constituiu através de laços familiares, sendo descrita pela maioria da população de Cachoeiras de Macacu como “diferente” dos demais habitantes da cidade. A motivação para o desenvolvimento da pesquisa foi o alto índice de fracasso na alfabetização das crianças da escola, apontado pelos dados da Secretaria Municipal de Educação em 2009.

Norteou-se por questões que envolvem a diferença entre a cultura formal da escola e dos alunos da comunidade dos Hervanos e que poderia constituir-se como um fator significativo para o baixo índice de alfabetização, investigando sobre como a perspectiva monocultural presente na escola, que rotula e cria estereótipos a partir das diferenças culturais sobrepõe-se por empecilho ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

Os dados foram levantados em entrevistas informais com a comunidade escolar-professoras, funcionárias atuais e aposentadas, e com a comunidade dos Hervanos, moradores mais antigos, documentos na Secretaria Municipal de Educação e na secretaria da escola e em oficinas desenvolvidas com as crianças na escola, caracterizando-se por uma abordagem

qualitativa de cunho etnográfico, dialogando com interlocutores teóricos como Sarmiento, Larrosa, Gusmão, Araújo, Freire e Vieira.

Nessa perspectiva, efetivou a produção de um ambiente alfabetizador enriquecido por um diálogo intercultural na escola, que contribuisse para a revalorização das vozes dos sujeitos envolvidos, dos conhecimentos e das práticas sociais das populações historicamente excluídas da escola, como se observou também nas experiências vivenciadas pela proposta pedagógica do Macuxi das Serras, quando Level (2018) desenvolveu ambientes alfabetizadores na *comunidade escola* Morro, envolvendo os *sujeitos educandos* e suas famílias nas práticas pedagógicas desenvolvidas visando à reafirmação étnicocultural naquele *espaçotempo*.

VENTURA (2015) investigou e descreveu em sua dissertação O Processo de Alfabetização na Concepção dos Professores Terena da Aldeia Bananal em Mato Grosso do Sul, a partir da implementação da educação escolar indígena como modalidade de ensino, suscitando as metodologias adotadas pelos professores em sala de aula, em diferentes escolas localizadas em territórios indígenas no Brasil. Buscou evidenciar a prática pedagógica dos professores, por meio de suas narrativas orais e autobiográficas, com o objetivo de analisar e compreender o processo de alfabetização dos professores indígenas Terena em seu processo de escolarização, como acontece a alfabetização de seus alunos, e o que esses professores almejam para o ensino bilíngue.

Teve como sujeitos professores alfabetizadores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Polo General Rondon, localizada na Aldeia Bananal em Aquidauana/MS, propondo oficinas voltadas para a Prática Pedagógica sobre Letramento em Língua Portuguesa e Terena, nas quais os participantes produziram narrativas orais, a partir de imagens refletidas em slides, quando escolheriam a imagem que representasse o seu processo de alfabetização em língua Terena, e outra imagem que evidenciasse o processo de alfabetização dos estudantes indígenas.

A produção das narrativas autobiográficas levantadas por meio das imagens, bem como as reflexões delas decorrentes, possibilitaram conhecer as concepções de alfabetização desses professores, e quais suas perspectivas de ensino bilíngue. Os dados foram analisados a partir das contribuições de teóricos do campo da educação, da linguística e da antropologia e, evidenciou-se, por meio das narrativas e questionários aplicados aos professores indígenas, que no contexto de alfabetização, ainda enfrenta resistência por parte dos pais, que têm preferência pela alfabetização em Língua portuguesa, situações também expressas por

acadêmicos do Insikiran, quando em análises e rodas de conversa nas oficinas realizadas no Sub-Projeto Alfabetização e Letramento do PIBID Diversidade, bem como nos Memoriais dos egressos Anikê'pa, Turuka e Macuxi do Lavrado, em suas vivências docentes.

Goulart e Lima (2014) apresentam na dissertação *Experimental, Contestar e Refazer-se: Caminhos de Sonhos e Enfrentamentos Percorridos por Acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina/PR* as experiências de ingresso e permanência vivenciadas por esses sujeitos no ensino superior, trazendo à tona os desejos, sonhos e motivações que envolvem a busca pela formação acadêmica que não se restringe aos interesses e intenções pessoais, mas que envolvem também as intencionalidades de quem permanece na Terra Indígena e que participa, em alguma medida, desse processo de formação.

Contextualizam os contextos em que surgem as Legislações que amparam o ingresso dos alunos indígenas no Brasil e em especial no estado do Paraná, a partir de 2001, quando da aprovação da Lei 13.134 que ofertava três vagas em todas as Universidades Estaduais para os povos indígenas residentes nas Terras Indígenas daquele Estado. Discorrem sobre participação da Universidade Federal em 2005 com a discussão sobre o Plano de Metas de Inclusão Social para a referida Universidade e, no ano seguinte, com a proposta de inclusão de mais três em cada uma das outras Universidades da capital, totalizando seis vagas para povos indígenas em todas as universidades estaduais.

Apresentam as formas exigidas para o cumprimento dos mandados legais às universidades, a proposta de organização para a normatização dos processos de ingresso por vestibulares, que deveriam ser realizados no ano seguinte à promulgação, em 2002, e seguem discorrendo sobre o prosseguimento das pesquisas realizadas até o momento, com enfoque na permanência de alunos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina, região norte do Paraná. As análises apresentadas nos remetem à realidade do processo de ingresso na UFRR, nas contradições vivenciadas nos ambientes universitários por esses sujeitos que buscam no capital intelectual a possibilidade de ascensão profissional e afirmação étnico-cultural e deparam-se com as angústias das fronteiras estabelecidas pelo preconceito e discriminação, remetendo às experiências dos Ye'kuana em Boa Vista/RR, suscitadas nas vivências e trajetórias descritas em Corrêa (2009).

Com as Memórias de Idosos Quilombolas como recurso didático da Escola Básica do Quilombo de Matão-PB, Oliveira (2016) desvelam-se os processos históricos de constituição dessas populações e aponta-se para a historiografia brasileira em sua fundamentação em

concepções eurocêntricas, o que silenciou a história dos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar, principalmente a dos quilombolas. Adverte que com a promulgação da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes curriculares, iniciou-se, no contexto escolar, e em especial nos currículos das disciplinas de Geografia, História e Língua Portuguesa, o processo de inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

Contextualiza a realidade vivenciada a partir da promulgação dessa lei para a aceitação da diversidade étnico-racial como parte do processo de formação da sociedade brasileira.

Analisa que referido dispositivo legal impulsionou a realização de pesquisas e trabalhos pedagógicos voltados à história e cultura quilombola no âmbito escolar e o processo de assunção/afirmação identitária dessas populações, revelando que diferentes estudos realizados nas escolas do Brasil já revelam que a história e cultura quilombola têm provocado a criação de diferentes práticas pedagógicas pelos professores da educação básica.

Assevera também que ainda existem professores que têm dificuldades em desenvolver atividades pedagógicas capazes de inserir no currículo escolar a história e cultura de povos quilombolas e, diante desta constatação, a pesquisa objetivou desenvolver com os professores da escola José Rufino dos Santos, atividades pedagógicas que valorizassem a história e cultura local a partir das memórias de idosos das décadas iniciais do século XX até a primeira década do século XXI, propondo a oficina Memórias de idosos quilombolas: práticas pedagógicas numa perspectiva de ressignificação identitária, considerando as necessidades dos docentes que, em sua maioria, não são da comunidade e em suas formações desconhecem teorias e/ou práticas que possam corroborar para a valorização do povo quilombola. Aportou-se na metodologia de pesquisa da história oral de caráter qualitativo, tendo como lócus de investigação e ação os professores e os moradores idosos do quilombo do Matão, localizado no município de Gurinhém, no agreste paraibano, utilizando-se de entrevistas com os professores, gestor e idosos da comunidade para o levantamento de dados, e como referenciais teóricos para discutir questões da educação, currículo escolar, memória e identidade cultural as concepções de Paulo Freire, Vera Candau, Stuart Hall, Maurice Halbwachs, Walter Benjamin e E. P. Thompson. Em relação às concepções da história oral, destacam-se Verena Alberti e Lucilia Delgado.

Segundo a autora, os resultados desta pesquisa implicaram ações concretas na formação docente culminando com a valorização da história e da cultura quilombola no cotidiano escolar, visto que compreendem ser importante desenvolver práticas pedagógicas

que oportunizem a releitura das memórias quilombolas, e assegurem a ressignificação da identidade dos seus estudantes.

Em Ferreira (2014) encontra-se o resultado de uma investigação reflexiva a respeito da Educação Kaingang e os processos próprios de aprendizagem e educação escolar na construção de conhecimento das crianças, por meio das formas coletivas do saber compartilhado na comunidade Kaingang, realizada, principalmente, no setor Missão, da Terra Indígena Guarita, município de Redentora - RS.

Por ser uma comunidade em que todas as pessoas são falantes da Língua indígena Kaingang, buscou-se o diálogo com as pessoas a respeito das formas de construir conhecimentos e sua transmissão para as crianças, sendo constatado que as crianças e os adultos ocupam os mesmos espaços para aprender, resultando na autonomia dos sujeitos, apoiados na convivência de ambientes aprendentes, quer pelo ouvir, observar e experimentar.

Nessa perspectiva, a escola transforma-se em mais um lugar onde, gradativamente, as crianças e professores indígenas vão ressignificando-a como espaço de diálogo entre os conhecimentos indígenas e não indígenas.

Importa salientar que por ser o autor/pesquisador um Kaingang, em nenhum momento se excluiu dos processos de aprendizado realizados durante a construção da pesquisa, participando das rodas de conversas, uma prática Kaingang que muitas vezes acontece ao redor do fogo, onde não se usa lápis nem caderno para fazer anotações e sim o ouvir silenciosamente cada pessoa que fala. A utilização de qualquer outra metodologia de pesquisa estaria me excluindo do processo de construção de conhecimento e mais, o trabalho foi construído com pessoas vivas.

Por manterem vivas as memórias coletivas, o povo Kaingang guarda as formas de ensinar as crianças de acordo com seus processos próprios e a escola aparece como um novo espaço que, a cada dia que passa, está sendo ressignificado como um importante espaço de construção e empoderamento desse povo.

A pesquisa de Santos (2015) que culminou com a produção da dissertação Saberes Docentes Mobilizadores da Prática Pedagógica Alfabetizadora apresenta discussões acerca dos saberes docentes, suscita explicações para os diferentes tipos de conhecimentos utilizados pelos sujeitos da prática pedagógica para desempenhar a ação educativa no ambiente escolar.

Considera a importância de se ter uma base de conhecimentos para o exercício da profissão, que sejam construídos, socializados e ressignificados na prática cotidiana, saberes

que sinalizem para a formação inicial e continuada. Objetivou investigar como as professoras do município de Porto Seguro mobilizam os saberes docentes na prática pedagógica alfabetizadora, compreendendo o alfabetizador como um profissional que, para orientar o seu trabalho em diferentes situações, precisa agir de forma diferenciada, mobilizar diferentes teorias, metodologias e habilidades, a fim de estabelecer o enfrentamento de problemáticas inerentes ao processo de ensino aprendizagem nas classes de alfabetização.

Destaca-se que os saberes da experiência ganham significado, pois se caracterizam como parte do processo formativo das professoras alfabetizadoras, responsável pela aquisição dos conhecimentos acerca do *saberfazer*, enquanto saberes específicos para alfabetizar. Para o levantamento de dados, na fase exploratória, foi utilizado um questionário e sequencialmente, um grupo focal foi formado com as professoras alfabetizadoras. Para a análise, os saberes identificados foram tratados como conhecimento e considerados como conteúdos do campo empírico e, a partir da categorização dos saberes expressos, foram interpretados, revelando que a mobilização pessoal que as levou a serem professoras alfabetizadoras foram circunstâncias e demandas escolares, que as necessidades de recursos didáticos levaram-nas a ocupar-se mais com a docência e potencializar seus saberes, produzindo-os a partir das experiências formativas em diferentes espaços e com sujeitos diversos.

Essa realidade aproxima-se da vivenciada por professores indígenas no estado de Roraima no início da profissionalização docente, quando a escolha é realizada pela necessidade da comunidade e são indicados(as) para assumir os que concluem o Ensino Médio, levados a inscrever-se nos processos seletivos para professores do Estado ou Municípios, sem terem recebido qualquer formação para o desenvolvimento das atividades docentes e, os saberes da experiência vão se fortalecendo em práticas pedagógicas reproduzidas.

Silveira (2016) compõe sua dissertação *Identities (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro* e apresenta um recurso didático para a implementação nas escolas dessa região, a partir da promulgação da lei 11.645/08, que inclui a história e a cultura indígena no currículo obrigatório do ensino básico no Brasil, partindo do princípio de que “a compreensão da população indígena a partir do paradigma da colonialidade, impede que grande parte das pessoas perceba as transformações passadas por aqueles povos ao longo dos séculos, ao mesmo tempo em que leva a uma percepção precária de sua presença no espaço urbano, especialmente na região metropolitana do Rio de Janeiro, que possui uma considerável população indígena, assim

como descendentes diretos, que convivem diariamente com o restante da sociedade, inclusive nas salas de aula, mas que são invisíveis”. É composto por uma exposição sobre indígenas em contexto urbano, um caderno de atividades e um texto dissertativo que explicita as opções teóricas e metodológicas adotadas para o desenvolvimento da pesquisa e construção do recurso didático-pedagógico.

Lopes (2015) apresenta os resultados da pesquisa Formação Específica dos Professores Indígenas Krikati e a Prática Pedagógica Bilíngue que investigou as contribuições da formação específica dos professores Krikati para prática pedagógica bilíngue dessa etnia, visando conhecer a educação desse povo em espaços não formais de aprendizagens, averiguar como se dá a formação dos professores em espaços não formais de aprendizagens, identificar os processos de ensino e de aprendizagem na formação específica e conhecer a prática pedagógica bilíngue desses professores.

Caracteriza-se como um estudo de caso e envolveu quatro professores e um idoso do povo Krikati. O embasamento teórico apresenta Baniwa (2006), Meliá (1979; 2000; 2008), Grupioni (1992) e Silva (1998). A observação participante, a entrevista semiestruturada e o diário de campo foram os instrumentos utilizados para o levantamento de dados, verbais e simbólicos, que foram analisados por meio de Análise de Conteúdo. Como resultados, destaca-se o aprendizado da escrita materna dos professores a partir da formação e a escolha desta para alfabetização dos alunos Krikati, confirmando que a construção de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue perpassa pela formação dos professores.

Algumas etnias do estado de Roraima apresentam realidade semelhante em seus processos de educação indígena e escolar indígena, salientando-se os Ye'kuana, Yanomami, Waiwai em sua totalidade populacional são falantes da Língua indígena e são alfabetizados nos anos iniciais da Educação Escolar na Língua materna, apropriam-se do Sistema de Escrita Alfabético. Os Taurepang em algumas comunidades têm um número expressivo de falantes, mas são alfabetizados na Língua Portuguesa, materna para a grande maioria, sendo os processos de alfabetização distintos para as diversas etnias no estado de Roraima (OLIVEIRA, 2012; FERREIRA, 2014; VIANA, 2015; FREITAS, 2017).

Assim consideradas, essas realidades passaram a compor o universo das pesquisas escolhidas como aporte teórico e referencial nesse Estado da Arte, revelando os pesquisadores que dedicaram suas vidas e conhecimentos para facilitar nossa caminhada, no reconhecimento dos seus esforços em empreender tamanha façanha, passo a explicitá-las.

Oliveira (2012) nos propõe conhecer Os Monaikó em narrativas orais e registros linguísticos por meio de um estudo descritivo sobre essa etnia, identificando-os no conjunto da família Karíb, por meio de narrativas orais visando reconhecer se eles seriam um grupo ou subgrupo dos Makuxi, a partir de uma pesquisa etnográfica que objetivava revelar a identidade étnica como também uma variação linguística entre os falantes que se declaram Monaikó.

O corpus linguístico constituiu-se de dados da fonologia, da morfologia e morfossintaxe, além de uma lista de itens lexicais, categorizados metodologicamente entre sete comunidades onde vivem os Monaikó: Araçá da Serra, Placa, Contão, Canta Galo, Igarapé do Galo, Pedra Branca e Enseada, todas localizadas na Terra Indígena Raposa Serra do Sol entre os municípios de Pacaraima, Normandia e Uiramutã, no estado de Roraima, além de 21 informantes que contribuíram com a pesquisa.

Constatou-se a existência do dialeto Monaikó, sua população, ainda que de forma preliminar, pois os dados analisados não foram suficientes para comprovar a existência de uma língua. Ficou evidente também que, apesar de os Monaikó já estarem convivendo há anos entre os Makuxi, eles trazem consigo o desejo de se auto afirmarem como diferentes desses últimos a fim de fortalecer suas identidades.

Ferreira (2014) apresenta Os sentidos da docência para alunos do magistério indígena: o papel da língua como mediação em sua Tese, analisando o papel da língua enquanto função psicológica superior na mediação do processo de constituição da docência indígena, buscando compreender sua influência no modo de ser e agir dos sujeitos e na transformação e manutenção da cultura.

O lócus da pesquisa compõe-se pelos momentos de formação no Curso Magistério Indígena Tamî'kan, no estado de Roraima, e o levantamento das informações com os estudantes aconteceram nas observações de aulas e pela aplicação de dez entrevistas semiestruturadas aos sujeitos desta pesquisa e com três dirigentes do curso em análise.

Localiza-se na Psicologia Escolar e tem como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-cultural, representada por Vygotsky. Como procedimento de análise foram realizados recortes contextuais das vivências em família, a vida escolar, a formação no magistério e a atividade profissional.

As análises realizadas nas categorias eleitas “sinalizam sentidos positivos sobre a profissão de professor e a grande valorização da docência como ação compromissada e capaz

de transformar a realidade educacional que vivenciam nas comunidades, assim como a própria comunidade e a si próprios”.

Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa apontam para “as configurações de sentidos sobre a docência são forjadas em meio a inúmeras contradições vivenciadas pelos estudantes desde muito cedo, abarcando a influência da história e das culturas que permeiam suas experiências e vivências” e “dessas contradições derivam as atribuições que a comunidade e a sociedade indígena conferem aos professores, por um lado, e da cobrança desta mesma comunidade e sociedade a estes profissionais, tais como: conhecer diferentes temas, manter o compromisso com suas comunidades, ter o domínio da língua indígena e primar pela construção de hábitos e condutas universais”.

Santos (2017) nos convida a examinar a Identidade Docente e Formação de Professores Macuxi: do Imaginário Negativo à Afirmação Identitária na Contemporaneidade refletindo sobre a formação e a práxis de professores macuxi, oriundos da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no nordeste de Roraima por meio de uma etnografia, realizada por visitas de campo, memórias e narrativas autobiográficas, apresentando professores graduados no Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran/UFRR, com habilitação em Ciências Sociais.

Considerando sua “experiência como docente formador na referida instituição, objetivou entender como esses sujeitos relacionam a sua identidade étnica com sua identidade profissional, compreender quais são suas compreensões sobre interculturalidade, como percebem as relações entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, e como aplicam em sua prática docente na busca de conhecer as suas realidades, priorizar suas demandas e perspectivas enquanto educadores indígenas”.

Reconhecendo que “projeto de formação de professores indígenas em Roraima é fruto da luta social travada entre o modelo educacional institucionalizado pelo Estado e aplicado sem levar em consideração a sociodiversidade dos povos indígenas, percebeu-se historicamente choques significativos entre as duas perspectivas, a estatal e a indígena” e, nesse afã, explorou a “experiência de formação de professores indígenas da etnia Macuxi habilitados em ciências sociais para refletir sobre a importância das Ciências Sociais enquanto área do conhecimento que objetiva interdisciplinarizar os debates na busca de entender as funções, os sistemas e as estruturas das sociedades, relacionando-a com a educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que vislumbra autonomia intelectual para uma possível

emancipação política, agregando à justiça cognitiva e as novas possibilidades de produção de conhecimentos e aprendizagens na contemporaneidade”.

A pesquisa revela em seus resultados “o protagonismo desses sujeitos sociais frente à educação e os desafios amazônicos e roraimenses”.

Freitas (2017) em sua Tese intitulada *Insikiran: da Política Indígena à Institucionalização da Educação Superior* discute a criação e inserção do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena no contexto da educação escolar indígena no âmbito da Universidade Federal de Roraima – UFRR, apontando “os impactos ocorridos na vida dos povos e comunidades indígenas do estado de Roraima com a implementação da educação escolar nas comunidades indígenas representa um avanço nos últimos tempos na medida em que tornou-se uma realidade social com a inserção da escola e o protagonismo do professor indígena, que passou a assumir as atividades docentes em detrimento da política assimilacionista e protecionista defendida pelo Serviço de Proteção ao Índio, desde 1910, prosseguindo com o modelo integracionista implantado pela Funai em meados dos anos de 1960, a qual veio somar-se às experiências de missões religiosas”.

Nesse sentido, visou “analisar em que sentido a política de educação superior desenvolvida pela UFRR, por intermédio do Insikiran, tem tido impacto no desenvolvimento social dos povos indígenas de Roraima, tendo por base a experiência do Curso de Licenciatura Intercultural implantado em 2002”.

A pesquisa foi desenvolvida em Boa Vista/RR, onde acontecem as atividades didático-pedagógicas do Insikiran, analisando “o processo de formação de professores indígenas na escola e comunidade com vistas a perceber os impactos sociais, políticos, educacionais e culturais desse curso para as organizações e comunidades indígenas de Roraima, tendo por base os dados qualitativos obtidos juntos aos indígenas do chão de comunidade e suas lideranças que participam do Conselho do Insikiran, revelando que as relações de poder são elementos fundantes que instituem o Insikiran como um espaço de disputa saudável, no contexto da educação superior indígena, quer seja por parte das organizações dos povos indígenas, quanto por parte da própria Universidade”.

Em suas considerações finais suscita que “as organizações indígenas de Roraima tomam para si, a “paternidade” deste projeto audacioso e inovador no campo do movimento indígena, e, outro, não deixa de ser, também, um espaço de poder institucional dentro da

Universidade Federal de Roraima que se vê como gestora e executora deste projeto de educação superior indígena”.

Há uma expressiva quantidade de pesquisas abordando a temática da educação indígena e escola indígena em suas especificidades pluriétnicas, analisando a formação dos professores, os ambientes formais e não formais de ensino e aprendizagem, suas comunidades, os aspectos identitários e os processos de afirmação étnico-cultural, realizadas em diferentes estados da federação, apontando a importância dos temas já epigrafados.

Os critérios para seleção das Teses e Dissertações referenciadas consideraram a similaridade com os temas propostos e objetivos desse Projeto de Pesquisa e construção da Tese, realizadas no Estado de Roraima nos últimos anos, tendo como abordagem metodológica as memórias dos sujeitos envolvidos, em gêneros textuais narrativos e processos de composição autobiográficos, pois a relevância do tema Percursos de resiliência e identidade em histórias, memórias e experiências de alfabetizadores(as) indígenas em Roraima, sobretudo a necessidade de estudá-lo na perspectiva histórico-cultural desses sujeitos que se narram, rememorando sua existência, que se percebem como construtores da própria história e de experiências que revelam seus saberes, seus construtos, que reflitam sua identidade, mas acima de tudo, que guardem nas esperanças do futuro, as certezas do serfazer docente como possibilidade de concretização dos anseios mais íntimos.

4 CONSTRUÇÕES METODOLÓGICAS

Pesquisar é produzir, é criar, e toda criação é uma atividade estética. Pesquisar é, portanto, uma atividade estética criadora. Não se limita a reproduzir fatos ou impressões vividas, mas cria novas imagens e ações, novos conceitos e explicações para a realidade. E, criar não é um ato mágico, sequer tranquilo. É um complexo processo em que aspectos da realidade são deslocados de uma infinidade de possíveis... combinados e reorganizados, surpreendendo muitas vezes o próprio autor em sua suposta fixidez e previsibilidade de saberes.

(VYGOTSKY, 1994 apud COLELO, 2003).

As pesquisas em Educação guardam na década de 1980 um período de “eclosão nos estudos que se preocuparam em trazer para a cena das investigações educacionais as relações engendradas para além dos ambientes formais de ensino”, os estudos qualitativos despontaram sobre os quantitativos, destacando-se também, nesse mesmo tempo, a compreensão de que a pessoa do professor em sua atuação na educação, enquanto prática social permanente, suscitariam a atenção de inúmeros pesquisadores. Esses aspectos foram, sem dúvidas, relevantes para que o investigador em Educação ultrapassasse sua visão de pesquisa alicerçada em campos extremamente experimentais (PINEAU, 2006).

Assim sendo, Nóvoa (1992) revela que a pesquisa com sujeitos, centrada nas suas histórias de vida em seus percursos *espaçotemporais* e as mudanças dela ocasionada, permitiu que fossem consideradas:

[...], como práticas multiformes de ensaio de construção de sentido por meio de fatos temporais vividos pessoalmente. Práticas existenciais de pesquisa-ação-formação, nas fronteiras das organizações, disciplinas científicas e técnicas do trabalho. [...] (BUENO, 2016, apud FREITAS, 2017, p. 36).

E dessas dinâmicas iniciais, outras de fundo utópico, porém vitais à assunção do método nas ciências sociais, formaram-se redes, depois associações que, combinando encontros e produções, abriram os anos de 1990 como período de fundação dessas práticas investigativas, quer de cunho social, as Narrativas da História Oral, quer nas singularidades das Narrativas Autobiográficas adentram ao universo conceitual.

Utilizou-se como metodologia nessa pesquisa a autobiografia, tendo como corpus memoriais de formação de três docentes egressos, dez experiências pedagógicas em narrativas autobiográficas de acadêmicos em formação e participantes do PIBID Diversidade no Sub-Projeto Alfabetização e Letramentos, pertencentes ao Curso de Licenciatura Intercultural do

Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima, nos quais foram descritas e refletidas suas trajetórias individuais e grupais, os conflitos gerados entre as propostas da educação escolar vivenciadas no passado e a educação na perspectiva intercultural, apreendida no processo de autoformação, específica e diferenciada, nas interferências das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das *escolascomunidades* indígenas.

Atentos aos objetivos propostos inicialmente no projeto, as práticas investigativas suscitaram questões que nortearam as pesquisas bibliográfica e de campo e, imbuídos pelas memórias como fontes científicas, aliados às certezas de que esses *sujeitosautores* se constituíram historicamente e fortaleceram-se com as histórias do passado e construções do presente.

Encontrou-se no estudo *narrativoreflexivo* sobre a constituição identitária pessoal e profissional dos docentes indígenas a descrição das experiências e práticas vivenciadas que se constituíram em suas bases teóricas, no processo que envolveram os *momentosespaços* desde a alfabetização à formação superior, e para que os objetivos pudessem ser visualizados também pelos sujeitos que se narraram, visou-se responder às seguintes questões:

Como aconteceu o processo de alfabetização desses sujeitosautores indígenas que atuaram/atuam nas Escolas das comunidades indígenas em Roraima, em processo de formação ou egressos do curso de Licenciatura Intercultural?

De que forma esses processos de alfabetização interferiram/interferem na prática pedagógica desses professores alfabetizadores ao fundamentar seu fazer docente?

O que possibilitou a construção/transformação do processo de assunção/reafirmção identitária na Educação Escolar Indígena e como foram/são formados esses profissionais para desenvolver e apropriarem-se dos fazeres pedagógicos que revelam essa identidade étnica, que suscita conquistas para as futuras gerações?

Nessa perspectiva, o corpus da pesquisa se constituiu por textos elaborados e formatados pelos participantes de um grupo referência, *pesquisadoresautores*, composto por três acadêmicos egressos já identificados em seus textos memoriais, apresentados como TCC e dez acadêmicos em formação da/na Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran da UFRR, cujas produções textuais refletem as práticas pedagógicas que desenvolveram em suas respectivas *comunidadesescolas*, nas quais foi possível perceber a constituição identitária desses docentes a partir de suas memórias individuais, sociais e profissionais, nos Memoriais de Formação elaborados como Trabalhos de Conclusão de Curso, devidamente apresentados e

aprovados em consonância com as exigências do projeto Pedagógico, arquivados no Centro de Documentação – CEDOC do Insikiran/UFRR, devidamente autorizadas as publicizações nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e Autorização para utilização do uso de imagem/depoimento, que constam dos anexos desse *textotese*, e identificados nos questionários aplicados durante a realização dos encontros presenciais do grupo reflexão, formado a partir dos sujeitos *pesquisadoresnarradores*, que apresentaram suas narrativas e experiências no decurso do Estágio Curricular Supervisionado, somando-se em dez textos em que expuseram suas *vidasformações* no curso de Licenciatura Intercultural da UFRR.

Na consecução dos objetivos pautados, realizou-se a propositura de construção das Narrativas Autobiográficas aos acadêmicos em formação, participantes do Grupo de pesquisa Alfabetização e Letramentos do PIBID Diversidade, como possibilidade de narrarem suas experiências de alfabetização desenvolvidas a partir de conhecimentos construídos em práticas pedagógicas visando à alfabetização dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental nas *escolascomunidades* indígenas, momentos em que exerceram a profissão docente sempre considerando as especificidades de cada realidade, como se objetivou inicialmente no projeto de pesquisa, como se relata a seguir.

Em 2014, com a publicação do Edital e seleção dos bolsistas do PIBID Diversidade, formou-se um grupo que compôs-se, inicialmente, por 20 (vinte) pessoas, dentre as quais estavam 18 (dezoito) acadêmicos em formação e 02 (duas) supervisoras, todas professoras também egressas da Licenciatura Intercultural, professoras Idelvania Rodrigues de Oliveira e Joselenilda da Cruz Cadete, sendo em 2016, substituída pela professora Adine Ramos.

Em encontros periódicos agendados previamente no Calendário do Curso, o grupo reunia-se todas as quartas-feiras durante os Semestres letivos presenciais, nos tempos Universitários, quando realizavam-se as leituras e orientações para a elaboração e execução dos Planos de Trabalho individual que seriam desenvolvidos nas *escolascomunidades* onde os acadêmicos exerceram suas funções profissionais, nos tempos comunitários.

No ano seguinte, em 2015, com o ingresso no Curso de Pós-Graduação em Educação pela seleção de doutorado, convênio firmado entre a UFJF/UFRR/IFRR, ponderou-se sobre as possibilidades do grupo de acadêmicos tornar-se também participantes do processo de pesquisa e compusessem o grupo de reflexão para produção das suas Narrativas Autobiográficas, quando em convite feito num dos encontros, 14 (quatorze) participantes demonstraram interesse em participar do Grupo referência para a pesquisa.

O primeiro momento da pesquisa de campo visou à formação desse grupo referência, quando foi apresentado o Projeto de Pesquisa para doutoramento, seus objetivos, metodologias e justificativas, avaliando sua exequibilidade a partir da identificação de quem seriam os participantes, visto que tratava-se do grupo Alfabetização e Letramentos do PIBID Diversidade, sob a coordenação da doutoranda.

Em momentos distintos para composição textual e posterior reflexões, foi possibilitado ao grupo leituras de textos sobre as constituições identitárias mnemônicas, para compreensão dos conceitos que imbricar-se-iam nos textos produzidos, como memória social e individual (JÔ GONDAR; LE GOFF, 1990), revelando a identidade étnica, a interculturalidade vivenciada nos processos de formação docente (FLEURI, 2003), os *espaçostempos* em que ocorreu a educação indígena em seus ambientes aprendentes (CORRÊA, 2009; NASCIMENTO, 2008), além da reflexão sobre os processos de educação escolar indígena, quando vivenciaram as práticas de alfabetização e letramentos enquanto alunos e agora como professores, na análise das práticas pedagógicas desenvolvidas nas *escolascomunidades* em que atuam, revelando seus percursos de *ação/reflexão/ação*, *saberes/fazer*s que desvelaram suas vidas pessoal e profissional.

Foram também propostas oficinas teórico-pedagógicas para apresentação dos conceitos e concepções que engendrariam as pesquisas e as ações dos docentes em formação e também para discussões sobre temas trazidos pelos *sujeitosparticipantes* como a Alfabetização linguística, contando com a participação da professora colaboradora Maria Leogete Joca da Costa, em palestras e relatos sobre o percurso histórico conceitual dos métodos de alfabetização.

Posteriormente, foi abordado o tema sobre a Alfabetização matemática da criança a partir da construção dos conceitos lógico-matemáticos, ensejando a construção de recursos *didáticopedagógicos* para utilização durante as práticas de estágio e produção dos textos mnemônicos, recordando sobre as vivências de alfabetização dos sujeitos *pesquisadoresnarradores*, em seus percursos pessoais de alfabetização, narrando-se e refletindo sobre como foram alfabetizados e em como estão propondo essa constituição aos educandos nas *comunidadesescolas* indígenas, nas quais vivenciam a prática docente.

Nas leituras coletivas dos textos, realizou-se a apresentação de autores que fundamentariam a pesquisa e práticas na confecção de recursos *didáticopedagógicos* que pudessem ser utilizados nas salas de aulas com seus *agentescolares*, educandos, professores, pais e gestores em suas *comunidadesescolas*. Realizou-se, com esses objetivos, a

oficina com a participação do professor Araamuru Borges, do CEDUC/CAP, que possibilitou a construção de recursos didáticos para a alfabetização matemática, prevendo-se a utilização nas atividades pedagógicas dos *pesquisadoresnarradores*, nas suas atuações.

Nos diálogos e discussões sobre a constituição pessoal dos professores indígenas em suas experiências de alfabetização, enquanto processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética e todos os momentos, métodos e estratégias pedagógicas adotadas quando foram *sujeitosalunos* e em como esses processos se fundiam com as práticas que agora propoiam enquanto *sujeitosdocentes*, se constituíram em momentos de rememoração e reflexão, em como se compuseram como educandos nesses processos, identificando os momentos da infância, adolescência e idade adulta, considerando-se todos os *espaçostempos* aprendentes, suas vivências escolares e do modo como as experiências do passado influenciavam suas atividades e escolhas pedagógicas no presente.

De forma analítica e reflexiva, aconteceram esses encontros em que se propôs o processo de construção dos textos autobiográficos, quando lhes foi apresentado um roteiro, para tessitura textual, em anexo.

Os momentos posteriores de orientação e acompanhamento aconteceram em encontros individuais, presenciais ou por mensagens digitais, via email e whatsapp, de acordo com a disponibilidade tecnológica de cada participante.

Muitas foram as formas encontradas para dar sequência à pesquisa e acompanhamento das propostas pedagógicas dos *pesquisadoresdocentes*, que seriam apresentadas e implementadas em suas *comunidadesescolas*, pois os participantes residem fora do contexto urbano, nas Terras indígenas, alguns em comunidades de difícil acesso, não dispondo dos recursos tecnológicos de comunicação para serem orientados, sendo-lhes facultada a liberdade e autonomia no processo de elaboração dos textos.

Na sequência textual serão evidenciados os detalhes e singularidades dessa produção, ressaltando que os *espaçostempos* de análises e reflexões do grupo, que se deram pela mediação biográfica das ações reveladas pelo processo mnemônico, onde significados e sentidos desvelados nos textos levaram à compreensão de como acontece a Educação Escolar Indígena em seus contextos específicos, suas experiências de alfabetização concretizadas na prática docente, considerando sempre o desenvolvimento pessoal e profissional enquanto instrumento de assunção e reafirmação identitária, na *autoheteroecoformação* dos participantes.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, na medida em que foram analisados os dinamismos da vida dos professores indígenas e alfabetizadores, apreendidos na leitura dos seus Memoriais de formação e Narrativas autobiográficas, elegeram-se as categorias para apresentação no *textotese*, de acordo com os conceitos apresentados nos capítulos, na abordagem textual e identificados nos registros escritos pelos *autoresnarradores*.

Estiveram em foco de investigação os *significadossentidos* identitários (imagens e autoimagens) dos participantes sobre si e sobre os outros, suas motivações nas escolhas e valores considerados na adoção da profissão docente, as aspirações e desejos que revelaram subjetivação, e outros elementos constitutivos de condições e circunstâncias para a formação docente e as práticas de alfabetização indígena como reflexos da ressignificação, assunção e reafirmação étnica.

A descrição dos processos constitutivos presentes nas memórias dos sujeitos revelou-se por meio das narrativas que

[...] constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais (SILVA, 1996, p. 176).

O levantamento de dados se deu, inicialmente, com o exame de documentos e registros históricos levantados nos acervos documentais e arquivos públicos, censos demográficos (IBGE, DSEI), como também nos centros de documentação das instituições ligadas ao processo de implementação da Educação Escolar Indígena (CEDOC, DIEEI).

A definição dos participantes deveu-se ao critério de inclusão dos professores egressos do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran e sua produção dos Trabalhos de Conclusão do Curso no gênero Memorial de Formação, definido no Projeto Pedagógico do Curso, tendo sido escolhidos os três únicos textos com essa formatação, cujos autores, identificados como *sujeitosautores*, com seus nomes de registro indígena - RANI³⁶, ou como se autoneemem nos textos, Anikê'pa, Macuxi do Lavrado e Turuka, reconhecidos por sua caracterização de nascimento e pertencimento étnico, como revelados nos Memoriais.

Os demais participantes, dez acadêmicos em formação no Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran, foram escolhidos pelo critério de inclusão considerando a

³⁶ Registro Administrativo de Nascimento Indígena, documento emitido pela FUNAI para indígenas que se auto afirmam e identificam-se etnicamente.

participação no Grupo de Pesquisa do PIBID Diversidade Alfabetização e Letramentos, que aceitaram participar da pesquisa, pela produção e apresentação dos Trabalhos de Conclusão do Curso, ocorridas no decurso da pesquisa e elaboração da Tese, onde descreveram suas práticas pedagógicas e experiências de alfabetização pautadas nos Planos de Trabalho do PIBID Diversidade, desenvolvidos nas *escolascomunidades*, durante o Estágio Supervisionado, independente da área de habilitação ou pertencimento étnico. Nesses textos revelaram as singularidades e especificidades dos processos de alfabetização vivenciados nas diferentes realidades monolíngue/bilíngue. A identidade dos referidos sujeitos participantes estão reveladas pelos nomes com que se auto identificaram e constam no RANI, e também pelos nomes das suas comunicadas de origem, como retratados nos textos autobiográficos.

Os instrumentos utilizados para identificação dos participantes e levantamento de dados foram o questionário semiestruturado, anexo B, com questões abertas e cujas respostas suscitam dados pessoais, filiação, pertencimento étnico, área de atuação, habilitação profissional, elementos significativos para a produção textual, e seus *textosmemórias*, com os quais se autodeclararam docentes indígenas e apresentaram como TCC ao curso de Licenciatura Intercultural.

Para a construção e tessitura dos textos narrativos autobiográficos, considerando a proposta de análise e reflexão do grupo referência, elencou-se sugestões que pudessem contribuir para a rememoração das vivências em diferentes períodos da vida: nascimento, parentesco, infância, educação indígena em ambientes aprendentes, referências pessoais, o processo de escolarização/alfabetização, momentos de decisão pessoal e profissional, singularidades dos percursos vivenciados que julgassem importante revelar, a partir do exercício mnemônico subjetivo, considerando-se os silenciamentos que devem ser respeitados em todo o discurso textual e registro das ações que os compõem, comportamentos em situações vivenciadas na família, na comunidade, na escola e na participação dos movimentos sociais. Todos esses aspectos foram suscitados em questões no Roteiro para a construção das Narrativas Autobiográficas, anexo D.

O exame de documentos/textos que apresentavam registros da trajetória, participação/atuação das Organizações Indígenas nos movimentos sociais, construtos históricos das comunidades e escolas de atuação dos sujeitos, dados etnográficos registrados em textos públicos e em pesquisas anteriormente realizadas, foi realizado no Centro de documentação do Insikiran - CEDOC, em toda produção existente e disponível a qualquer pesquisador.

Conforme a exposição na justificativa e metodologia expostas no Projeto de Pesquisa inicial, os critérios para a inclusão dos professores alfabetizadores consideravam o ser docente indígena em formação ou egresso do Curso de Licenciatura Intercultural, independente da área de habilitação ou pertencimento étnico, ter atuado/estar atuando nos anos iniciais da educação básica, ter sido/ser participante do PIBID Diversidade, ter atuado ou estar atuando nos movimentos sociais indígenas em Roraima, e ter se disponibilizado/aceito participar dessa pesquisa científica. Compreendendo que as demandas das comunidades indígenas de origem ou atuação docente, suscitam responsabilidades do *serfazer* pedagógico, enquanto prática de ressignificação e reafirmação identitária, a Narrativa final apresenta a rememoração realizada pelos *sujeitosparticipantes* em seus textos, dos *espaçomomentostempos* que se constituíram desde a década de 1970 no estado de Roraima, descrevendo as distintas realidades do processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, independente do pertencimento étnico.

As perspectivas do *serdocente* indígena estão narradas em suas significações coletivas e individuais, nas revelações dos grupos que mantiveram a língua indígena como materna, por inúmeros fatores e aspectos, nos grupos que têm a língua portuguesa como a constitutiva da sua identidade linguística, salientando-se que, todos os grupos na atualidade buscam afirmarem-se linguisticamente num processo de reconstrução, revitalização e reafirmação identitária. Ao narrarem seus processos de formação e atuação docente, num contínuo de *açãoreflexãoação*, o grupo referência pautou-se nas memórias que guardam em si mesmos, nas certezas de pertencimento, nas formas encontradas para assunção social, nas escolhas pessoais realizadas em consideração ao coletivo indígena, nas reafirmações encontradas nas práticas pedagógicas em que se assentam o *serfazerdocente* na atualidade.

Indiciados os três Memoriais de formação apresentados como Trabalho de Conclusão de Curso no Insikiran dos acadêmicos egressos, professores Fausto da Silva Mandulão, Natalina Messias e Rosilda da Silva, adotou-se na leitura, a reconstrução narrativa dos diferentes momentos de constituição daqueles sujeitos que realizaram os primeiros processos de alfabetização nas escolas indígenas em Roraima, buscou-se conhecer as diferentes circunstâncias e condições em que aconteceram, a escolha da profissão, a formação e habilitação desses professores indígenas, intentou-se desvendar o processo de construção/assunção e (re) afirmação da identidade étnica nas experiências do passado histórico e de que forma transcenderam esses sentimentos para suas práticas pedagógicas atuais, bem como compreender como pensam os processos de alfabetização na atualidade.

Na mesma perspectiva, procedeu-se com as Narrativas autobiográficas apresentadas pelo grupo de acadêmicos em formação, bolsistas que compuseram o grupo de Alfabetização e Letramentos do PIBID Diversidade, identificando-se as pesquisas realizadas durante a formação por esses docentes no exercício da profissão, considerando-se as circunstâncias, condições e desafios socioeducacionais, políticos e culturais da Educação Escolar Indígena em Roraima na atualidade e de que forma se sentem ao pensar a assunção e reafirmação identitária das gerações futuras, que ora são alfabetizados por esses *sujeitosautores*.

Ao realizar as pesquisas, os acadêmicos avaliaram as realidades distintas em que visavam desenvolver suas propostas de trabalho e TCC, visto que seria necessário ter a aprovação das lideranças das comunidades, apresentarem-se como *acadêmicospesquisadores*, visto que já desenvolviam as atividades de docência, para então buscarem as constituições mnemônicas dos textos, pois nas comunidades indígenas em Roraima, memória e história se confundem, a história se refere à história do grupo e é transmitida pela oralidade a partir das memórias dos velhos. Por meio dessas buscam legitimar o passado e afirmar suas tradições e crenças, evocam sentimentos, ideias e símbolos que externalizam seus valores, qualidades e assumem-se em suas diversidades, práticas tradicionais entre esses *sujeitosnarradores* de histórias.

Os percursos narrados pelos docentes indígenas foram sendo entrelaçados à tese na medida em que o estreitamento temático foi trazido à Narrativa final pelo sumário proposto, no construto textual a que se propôs como objetivo da pesquisa. A narrativa constituiu-se pelos *espaçostempos* históricos que retrataram os processos de colonização do estado de Roraima, dos embates entre as populações nativas e demais precursores nesse processo, bem como das relações socioculturais que se estabeleceram, advindas da interculturalidade vivenciada por esses sujeitos.

A sequência narrada respeitou a proposta de construção do sumário, considerando os conceitos teóricos apresentados e que fundamentaram a *pesquisatese*, nas lembranças identificadas nos respectivos textos sobre a educação escolar proposta aos indígenas, as conquistas legislativas advindas das reivindicações dos movimentos sociais que se solidificaram nas realidades históricas, das propostas de educação escolar indígena adotadas pelo sistema educacional no estado de Roraima, seus percursos e percalços na condução da implementação, das conquistas promovidas pela formação/habilitação específica e diferenciada na Licenciatura Intercultural, das imposições, perdas e conquistas societárias vivenciadas no decurso do tempo apresentado nos textos pelos autores, nas singularidades das

práticas pedagógicas adotadas nos tempos pretéritos e presentes referentes à alfabetização, nas perspectivas de letramentos, e por fim, na assunção/reafirmação da identidade étnica, nutridas pelos *sujeitosautores* para si e pensada para as gerações futuras.

Inobstante, a construção metodológica em seus fundamentos teóricos, pressupôs a reflexão sobre formação dos docentes indígenas, suscitando a constituição identitária proposta em Passeggi (2001), buscando apropriar-se das práticas pedagógicas a partir de uma vigilância teórica e metodológica com a qual se pudesse fazer uma aproximação da abordagem biográfica fundamentada em Josso, (1988, 2004); Nóvoa (2002); Pineau (1988, 2004, 2006), Tardif (2001; 2002), Marques (2003; 2008), Ferrarotti (1988), Bourdieu (1992), Colello (2003), Soares (1995; 1998), dentre outros autores com os quais se estabeleceu um diálogo, que consubstanciou todos os momentos de construção dessa *pesquisatese*.

Os conceitos e concepções historicamente construídos, assim como os teóricos que os fundamentam, que se fizeram necessários ao processo de narração e presentes em cada *textovida* que compôs a narrativa final dos *sujeitosautores*, estão apresentados e foram identificados nos Memoriais, nas Narrativas autobiográficas e, elencados por critérios constitutivos nas vidas que foram sendo reveladas, desveladas e traduziram-se nas palavras que compõem essa escrita.

5 PERCURSOS DE ALFABETIZAÇÃO EM TRAJETÓRIAS DE IDENTIDADE

A escolha pela profissão de professor está muito relacionada com o percurso individual de cada ser, uns escolhem por falta de outras opções, outros por vocação, outros para sanar dificuldades financeiras. A imagem confusa absorvida socialmente e transmitida para as pessoas, a respeito do professor, de certa forma, impossibilita que o indivíduo escolha conscientemente esta profissão. Algumas pesquisas nos dizem (e podemos tentar isso conosco mesmos) que os professores que nos marcaram para o resto de nossas vidas, além de serem competentes em suas áreas de conhecimento, foram aqueles que incentivaram a pesquisa; abriram nossas cabeças para outros campos, outras ciências, outras visões de mundo; nos ajudaram a aprender a ser críticos, criativos, exploradores da imaginação; manifestaram respeito aos alunos, interesse e preocupação por eles, disponibilidade em atendê-los, resolver-lhes as dúvidas, orientá-los em decisões profissionais; demonstraram honestidade intelectual, coerência entre o discurso de aula e sua ação, amizade; enfim, aspectos marcantes relacionados à convivência humana em sala de aula. (MASETTO, 2003).

A formação docente na atualidade apresenta-se como desafio para aqueles que acreditam na Educação Escolar como instrumento de transformação social (FREIRE, 1994), como possibilidade para que sujeitos assumam o destino das próprias vidas em identidades subjetivas e coletivas e que reflitam-se nessa atuação, que a assumam com a autonomia daqueles que mantêm-se ancorados na História viva, como forma de rever o passado e propor/compor e se dispor à construção do futuro, como asseveram Marques e Marques (2003):

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. O reconhecimento e o respeito pela diversidade é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade [...] Articular na formação dos professores o saber fazer e o saber pensar para que tenhamos uma prática inovadora, na qual os professores devem saber compreender o seu fazer e, assim, saber fazer mais do que saber transmitir o conhecimento escolar acumulado (MARQUES; MARQUES, 2003, p.35, grifo nosso).

Aos sujeitos que buscam o *saberfazer* essa Educação que reafirma a vida, têm sido disponibilizadas vivências e informações tecnológicas, que suscitam interpretações de como ser/ter/agir e interagir no dia a dia das salas de aula, exigindo, nesse sentido, que os cursos que propõem a formação docente, em suas diversas áreas de atuação, nas Licenciaturas e pós-graduação, adequem suas práxis e repensem suas propostas pedagógicas, teóricas e práticas, visando a que os *sujeitosagentes* em formação, em suas ações, possibilitem aos alunos, desenvolver habilidades lógicas do pensamento e linguagem, que promovam a alfabetização em suas múltiplas possibilidades de letramentos, nas diversas áreas do conhecimento humano, ou seja, que visem às trocas de experiências com seus pares, direcionando reflexões para a

questão das relações entre o conhecimento construído na escola e as necessidades humanas, que envolvam os processos de *ensinoaprendizagem* na construção dos conceitos necessários ao desenvolvimento pleno como cidadãos e garantam sua atuação na sociedade.

O estado de Roraima tem sido um dos percussores nas conquistas da Educação Escolar Indígena – EEI específica e diferenciada, apresentando nesses últimos vinte anos grandes avanços em termos legais como também nas experiências de formação de professores indígenas, incluindo a expansão de escolas nas comunidades, a gestão escolar participativa, os processos de seleção de professores indígenas, dentre outras formas significativas, onde se inclui o ingresso e permanência no ensino superior, nos cursos presenciais oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior locais, outros na modalidade da EaD – Educação à Distância, ofertados por Instituições de outros estados da Federação.

O último censo apresentado sobre a demografia do estado de Roraima aponta para uma população indígena de aproximadamente 49.637³⁷ mil pessoas, falantes de aproximadamente treze línguas distintas. As línguas faladas estão vinculadas aos troncos Karib, Aruak e a língua Yanomami, sendo esta formada por várias outras, Sanumá, Ninam, Yanomae, Ajarani e Yanomami, não pertencendo a nenhum tronco linguístico indígena da América do Sul, sendo considerada totalmente isolada.

As línguas do troco linguístico Karib em Roraima pertencem aos povos Makuxi, M'ekwana (Maiongong/Makiritare), Taurepang, Waiwai, Patamona, Saporá, Ingaricó e Aimiri-atroari. Segundo Rodrigues, a família Karib é:

[...] é uma das designações pelas quais foi conhecido um povo indígena que ocupou, nos séculos passados, grande parte da costa do norte da América do Sul e as pequenas Antilhas, estendendo ao norte da foz do Amazonas, passando pela Guiana Francesa. O maior número de línguas desta família no Brasil se encontra ao norte do Amazonas, Amapá, norte do Pará, em Roraima e no Amazonas, entre os rios Nhamundá e Negro (RODRIGUES apud SANTOS, 2017, p. 72).

Nas reflexões de Turuka, sobre as realidades vivenciadas pelos diversos povos indígenas do Brasil, depreende-se a necessidade de compreender os processos semelhantes de reafirmação das identidades linguísticas, por meio de propostas pedagógicas que contemplem o desejo dos seus falantes:

Para o professor Mário Cordeiro, do povo Poyanawa, no Acre, atualmente a língua é um documento, ele já não falava, tinha vergonha. O seu velho pai ainda falava, hoje

³⁷ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2013.

sabe falar sabe ensinar muitas coisas para as meninas já tem sua língua escrita no papel, mesmo que tem alguns erros para consertar (RCNEI, 1998, p. 120). Os macuxi estão no mesmo processo [...] (TURUKA, 2010).

Diante dessas realidades linguísticas e encerrando esse tópico, suscitamos Lopes da Silva apud Freitas (2017) ressaltando-se que a implantação de uma educação escolar indígena diferenciada constitui-se num projeto societário de certo modo arrojado e inédito, que deve ser amadurecido quanto a seus princípios e fundamentos, visto que já se dispõe de amparo legal e institucional, e as posturas étnico culturais dos povos que habitam esse *espaçotempo*, em suas expressivas organizações indígenas locais e regionais, assumiram-se resilientes representantes desses anseios, em todo o estado de Roraima.

5.1 MARCAS HISTÓRICAS DA RESILIÊNCIA INDÍGENA EM RORAIMA

Quando se cogita identificar um projeto societário em que estejam envolvidos interesses de distintos grupos indígenas, em que se busque reconhecer nessa pluralidade as heranças passadas e os anseios futuros, as expectativas de continuidade histórica numa perspectiva autônoma, é preciso considerar que muitas vidas já se empenharam nessa luta, muitos esforços foram empreendidos no sentido de assumir o protagonismo da Educação Escolar Indígena e, nesse afã, lideranças, professores e comunidades se posicionaram diante do Estado para alcançar uma formação superior específica e diferenciada que contemplasse a interculturalidade em seu fundamento, visando ao fortalecimento cultural das *comunidades escolas* indígenas no atual estado de Roraima, como nos revelam as memórias de Anikê'pa:

Os anos seguintes foram marcados por muitas disputas dentro do órgão gestor central, mais particularmente na Divisão de Educação Indígena, essas divergências eram produzidas pelo ciúme da gestão atual, esse processo de gestão que afirmo está acontecendo como fruto de uma gestão compartilhada com todos os tuxauas independentemente de que organização indígena, contra ou a favor desta gestão, pois busco na unidade o sinônimo de ideal para todos nós indígenas e povos indígenas, o princípio da minha gestão tem dois pilares de firmamento em ser, participativa e democrática [...] A participação é o primeiro pilar da gestão da Divisão de Educação Indígena, com a colaboração dos tuxauas, das lideranças, e todas as organizações indígenas, e o segundo pilar sem dúvida é a democracia, porque ouço todos sem exceção aos opositores, aos da situação, aos governistas, aos favoráveis, os quais são importantes para o fortalecimento do ensino nas nossas escolas, e oferecer os instrumentos e as ferramentas para imprimir cada vez mais qualidade na formação básica dos nossos educandos, o que gera e cria muitas insatisfações por parte das comunidades. Quando os professores começam a ter uma outra postura de trabalho diferente das tradicionais da educação reprodutivista, essas situações foram amenizadas quando as comunidades indígenas perceberam que o projeto político pedagógico das escolas não é somente uma obrigação do professor, e sim uma ferramenta construída por todos os indivíduos (ANIKÊ'PA, 2010).

No passado recente, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIRR, representando seus pares e os povos Wapichana, Makuxi, Taurepang, Ingaricó, Ye'kuana e Waiwai, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação e a entidades nacionais e internacionais, um documento reivindicatório que ficou conhecido como Carta de Canauanin, construída durante a Assembleia de professores na comunidade de Canauanin, no município do Cantá, expressando o desejo desses povos ao ingresso no Ensino Superior, suscitando o cumprimento da legislação nacional em seus instrumentos: CF/1988, LDB 9.394/96, Resolução 03/99, PNE/2001-2011 e o Parecer 010/2002, CNE, e outros infra legais, que preveem a formação específica e habilitações plenas para os professores indígenas (FREITAS, 2017).

Como resultado dessas reivindicações, foi criado o Núcleo Insikiran de Educação Superior Indígena na Universidade Federal de Roraima, propondo o Projeto Político Pedagógico para implementação do Curso de Licenciatura Intercultural, como assevera Freitas:

O Insikiran além de ser uma unidade acadêmica e administrativa da UFRR, ultrapassa as fronteiras universitárias e assume a sua função social e política de apoio ao movimento indígena, já que é resultado da luta histórica desses povos. Surge aí o embrião de uma universidade indígena que cria cursos específicos para os povos indígenas (FREITAS, 2017, p. 77).

O processo de construção desse Espaço Intercultural na UFRR, transformado em Instituto Insikiran de Educação Superior Indígena guarda vidas e nomes memoráveis, pessoas que dedicaram-se à concretização desse ideal sóciopedagógico, que transformaram-se em referências de trajetórias docentes para os acadêmicos e como exemplos de vida para os companheiros de jornada. O Insikiran abriga na atualidade três Cursos superiores, a saber, da Licenciatura Intercultural, de Gestão Territorial Indígena e de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, concretizando a formação de profissionais engajados com as lutas e movimentos indígenas, compromissados com a história dos povos que representam.

Nesse percurso de concretização, buscou-se a construção desse *Espaçotempo* onde se pudesse abrigar os guerreiros da Educação Escolar Indígena, para a implementação de cursos com propostas pedagógicas consistentes, ancoradas na reflexão histórica da opressão vivenciada por esses *sujeitos*, demandadas pelos movimentos sociais e que foram transformadas em Temas Contextuais, a partir de componentes curriculares que fundamentam uma Base educacional, pautada nas necessidades reais do professorado indígena.

Foram considerados os contextos sócio, ambiental, biológico, econômico e cultural dos povos que se representariam nesse Espaço, nas habilitações que fizeram e fazem da Licenciatura Intercultural um curso específico e diferenciado, onde foram e estão sendo formados os *sujeitosparticipantes* dessa *pesquisatese*, os docentes que realizaram as atividades pedagógicas fundamentadas na formação de um professor, pesquisador, intelectual reflexivo que propõem suas ações pautadas no cotidiano das *escolascomunidades* indígenas, destinando-lhes tempo de vida e reflexões, visto que o Curso concretiza-se na Pedagogia da Alternância, em tempos na Universidade e tempos na Comunidade, compondo-se da análise dessas relações teórico-práticas como possibilidades de construção do *saberfazer* docente, como preceitua Tardif:

Os saberes dos professores devem ser compreendidos em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. [...] Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF apud TOZETO, 2009, p. 5).

O processo de *ensinoaprendizagem* exige um profissional dedicado, presente, analítico, crítico, que compreenda-se como mediador entre o conhecimento construído e o sujeito a quem se destina, em cuja tarefa de *ensinaraprender*, torne-se um aprendiz, o educador que não deixar de analisar e avaliar constantemente suas ações, compreendendo que é na reflexão da própria ação (SHÖN,2000), que se constrói e reconstrói, que seja sabedor, que sua prática reflita o seu saber e este seja o reflexo daquela, fundamentando trabalho e pesquisa, saberes e práticas, visando ao intelectual crítico. Então, caberá ao docente indígena construir-se, tornar-se competente, o que para de Libâneo, requer aprender a pensar:

A apropriação teórica da realidade implica o desenvolvimento dos processos do pensar em relação aos conteúdos. Sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar (LIBÂNEO apud TOZETO, 2009, p. 54).

Muitos ainda serão os desafios para a concretização da formação docente pautada nas propostas teóricas apresentadas, considerando que somos todos projetos inacabados (FREIRE, 1992), em constante processo de construção, nossa atuação no mundo depende dos papéis que ousamos representar no palco da vida, dos objetivos que nos movem, dos *conhecimentossaberes* construídos em suas múltiplas dimensões, dos fazeres advindos dessa construção.

Nesse sentido, as memórias do Macuxi do Lavrado demonstram que:

O movimento indígena em Roraima, através da Organização dos Professores Indígenas de Roraima /OPIRR, se sobressaiu nas políticas públicas de educação escolar indígena, depois de avanços significativos a exemplo da criação do Núcleo de Educação Indígena/NEI na Secretaria de Estado da Educação de Roraima; ter o primeiro indígena a assumir o NEI, o professor Euclides Pereira, Macuxi; ser o primeiro dos estados da federação em ter os primeiros professores indígenas a assumirem o gerenciamento das escolas indígenas, indicado ou eleito pelas suas respectivas comunidades; a implantação do primeiro Curso Magistério Indígena; o primeiro concurso público específico e diferenciado para professores indígenas e da escolha e indicação do primeiro indígena a ocupar um cargo de Conselheiro, no Conselho Estadual de Educação, o professor Enilton André da Silva, wapichana [...] Percebe-se que paulatinamente o avanço vem acontecendo num período de duas décadas. E nessa continuidade de implementação dos arranjos da educação escolar indígena em Roraima, fui indicado e eleito pela minha organização, OPIRR, em 2007, para representar o segmento, dando continuidade ao trabalho iniciado em 2004 pelo professor Enilton André da Silva, no sentido de atender às demandas das escolas indígenas [...] Está sendo uma escola para mim, porque, em cada processo que recebi para emitir parecer o problema é peculiar, tenho que me desdobrar para estudar o caso, cada caso constitui-se numa aprendizagem. Como conselheiro representando o segmento indígena, não tenho foro privilegiado para somente estudar processo referente à educação indígena. Ou tenho? [...] São construções a partir de estudos, de processos de todos os gêneros, instituições públicas e particulares, da educação básica a superior. Isso exige segurança e domínio de conhecimento para garantir a fé pública, daquilo que é emanado daquele colegiado [...] Garanto que não tem sido fácil, está convivendo com a diversidade de ideias, de pensamentos, de mundos, dos 11 (onze) conselheiros que compõe aquela casa. Por este motivo foi aprovado um Parecer de minha autoria assegurando uma reunião por mês para estudo de temas diversos definidos pelo colegiado, para que cada conselheiro aprofunde seu conhecimento relativo aquela temática, como descrito no Parecer:

II – Mérito

[...] É necessário que os conselheiros diante do momento em que a convivência humana se torna mais próxima pela força dos meios de comunicação e ao mesmo tempo torna-os mais distantes pela repulsão da intolerância à diferença, é óbvio que se tenha momentos para “discutir e sugerir reflexões/ações sobre as possibilidades de os conselhos de educação contribuir para o exercício de uma democracia” (MACUXI DO LAVRADO, 2010).

Das posturas adotadas como Conselheiro de Educação do Estado de Roraima às concepções apreendidas nas pesquisas, vivências na Coordenação da OPIRR, representante da COPIAM, dentre outras funções assumidas pelo *guerreiroindígena*, suscita-se que é preciso romper os paradigmas preconcebidos pela sociedade e calcados na história, visando empreender ações pedagógicas que ensejam a transformação dos processos de *ensinoaprendizagem*, que oportunizem aos aprendizes a ampliação da leitura de mundo, que possibilite dar sentido e significado às existências.

As temáticas abordadas nesta construção depreenderam-se das propostas pedagógicas desenvolvidas pelos *acadêmicosdocentes* e se encontram presentes na vida desses sujeitos singulares, que na intimidade dos seus textos, desnudaram-se, traduziram-se e se propuseram revelar, permitindo que suas memórias tornassem possível o fundamento maior dessa

Narrativa, cujos processos de *ensinoaprendizagem* evocam a alfabetização e letramentos indígenas no estado de Roraima.

Nas bases teóricas dos estudos realizados nos *espaçotempos* de formação estão as concepções de Identidade, Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Formação Docente, apresentadas pelos autores com os quais mantivemos diálogos para construir esse texto, nesses fundamentos sobre os quais as distintas realidades se fundiram em *seresfazeres* revelados, vivenciados pelos sujeitos que se narraram, descreveram suas trajetórias e tornaram possível o compartilhamento de ideias, de vidas, de memórias que contêm sentimentos de pertencimento, forjados no decurso do tempo em que as narrativas foram construídas, envolvendo cenários singulares, evocando personagens para compor seus enredos e revelar os percursos de constituição identitária étnica e profissional, que desvelaram um sentimento maior que se move dentro dos Memoriais, das Narrativas e nas Experiências de formação docente, a Resiliência indígena.

Na área das ciências sociais, o tema resiliência vem se estabelecendo como conceito teórico visando à compreensão da qualidade apresentada por sujeitos que, nas suas relações com o meio, revelam a capacidade de superação diante de dificuldades e violências vivenciadas, conseguindo fortalecer-se.

Assim compreendida, a resiliência não é um atributo que nasce com o sujeito, é uma capacidade, potencialidade que pode ser desenvolvida e estimulada por qualquer grupo social ou instituição escolar, comunidades, profissionais, famílias (ASSIS, 1995 apud TAVARES, 2001), nos diversos contextos em que os sujeitos resilientes tenham a oportunidade de revelar sua força emocional, no enfrentamento de problemas e dificuldades, resistindo ao meio externo e vencendo seus medos e limitações.

Resilientes são pessoas capazes de utilizar posturas de enfrentamento nas adversidades a que estejam expostas, valendo-se da sua experiência e resistência para transpor obstáculos e sofrimentos, promovendo o desenvolvimento e crescimento social e pessoal, mesmo diante das crises e lutas. O grau de resiliência é definido conforme as defesas que os sujeitos desenvolverem, de acordo com as adversidades a que forem expostos. Nota-se que tais indivíduos tornam-se autoconfiantes e mais fortes quando vivenciam essas situações conflituosas.

Há contextos que propiciam o desenvolvimento dessa qualidade humana, potencializando os sujeitos, incentivando-os à persistência e determinação na concretização dos seus anseios e ideais.

Logo, em contextos de diversidades como os que são partilhados pelos povos indígenas em Roraima, nos muitos *espaçostempos* descritos em que convivem e estabelecem as relações societárias e interétnicas, em muito essa qualidade é estimulada, visto que em todos os *textosvidas* que apresentaram suas memórias, têm-se evidente e expressa a resiliência, nas aspirações e concretizações a que se dedicaram, na transposição dos obstáculos, quer sejam de ordem pessoal ou social, uniram-se, agregaram-se e somaram-se em forças, partilhadas e vivenciadas em nome dos ideais que lhes foram comuns.

Ademais, como foram descritos os ambientes escolares no passado, retrataram de forma clara a realidade a que foram submetidos pelo sistema educacional brasileiro, com todas as suas desigualdades e discriminações, na falta de recursos e investimentos em estrutura material bem como na capacitação e valorização do seu professorado, conquistas que se revelaram após séculos de imposições, intimidações e percalços advindos do descaso e usurpação dos direitos só recentemente conquistados.

Nos seus ambientes aprendentes e comunitários, ao contrário, há a troca de conhecimentos, o compartilhamento de ideias, *espaçostempos* em que se refletem, estando inseridos e envolvidos na construção de opiniões, concepções e críticas, com os quais fortalecem-se mutuamente, inspirados nas experiências dos antepassados, tornando-se referências para esses seres resilientes.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena – RCNEI, adotados após as conquistas efetivas na Legislação brasileira também se concebem as perspectivas para o desenvolvimento de seres resilientes, visto que são práticas coletivas para a adoção de posturas que reafirmam suas identidades étnicas, propõem à revitalização do uso das línguas indígenas, sempre consideradas as realidades de cada *comunidadeescola*, são inspirados e vivenciados no cotidiano do alunado a fim de desenvolver as habilidades e competências em todos os aspectos da aprendizagem humana.

Para que haja o desenvolvimento de uma competência, deve haver propostas para a construção de saberes que tenham sentido e significação para o sujeito, que sejam praticados, habilitando-se o educando de modo competente, como propõe Tavares:

Ajudar as pessoas a descobrir as suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de torná-las mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente (TAVARES, 2001, p.52).

As escolas indígenas tendem a formar seres resilientes, pois seus aportes são significativos àqueles que farão uso das competências desenvolvidas, constroem-se saberes estruturados socialmente, em consonância com os objetivos e anseios daqueles que se permitem a oportunidade do conhecer, do fazer, do relacionar, do aplicar e transformar.

Nesse afã, são singulares as construções, referendadas nos conhecimentos tradicionais, essenciais à sobrevivência em ambientes hostis, onde haja a discriminação e o preconceito concebidos a partir das diferenças, sendo “essencial a construção de alguns princípios pedagógicos que possam se refletir nas práticas curriculares, nas avaliações, nos princípios do *ensinoaprendizagem*, no desenvolvimento da criatividade, onde as metodologias adotadas para a concretização dos objetivos contemplam a comunidade escolar e seu envolvimento para as conquistas (ANTUNES, 2011, p.37).

As práticas pedagógicas dos docentes devem estar em consonância com as potencialidades dos *sujeitoseducandos*, pautadas nas vivências da formação que se revelaram em ambientes resilientes do passado histórico, como se traduziram nos textos narrativos, ou seja, que se reflitam como docentes resilientes e possibilitem a formação de educandos resilientes, num esforço contínuo do *sersaberfazer*, interdisciplinar, demonstrando as competências que se desenvolveram nos *espaçostempos* de formação, como sugerem Simões & Simões:

Por conseguinte, a formação docente - que nunca está concluída - pode ser entendida como um processo evolutivo que prossegue ao longo de todo o ciclo de vida e que constitui, antes de mais, um caso particular do desenvolvimento psicológico humano o qual ocorre desde o início da vida e continua durante toda a idade adulta, articulando-se em torno de dois vectores centrais: a maturidade e a competência (SIMÕES & SIMÕES, 1990 apud ANTUNES, 2011, p.27).

Em Antunes (2011) encontram-se propostas pedagógicas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar, centradas na elaboração de projetos, resolução de problemas buscando ao desenvolvimento das competências e habilidades necessárias aos objetivos sociais e individuais, com conteúdos baseados na realidade do alunado. Enfatiza a necessidade de “construir uma pedagogia para a realidade da escola pública brasileira” e “formar uma equipe interdisciplinar integrada por educadores e profissionais de diferentes setores” com um plano de ação (ANTUNES, 2011, p. 23).

Em Freire (1996) encontra-se pautada A Pedagogia da Autonomia afirmando que [...] “ensinar não é transferir conhecimentos” e prossegue dizendo que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”, posturas de *ensinoaprendizagem* que possibilitem a construção da autonomia dos educandos, ensejando que tornem-se capazes por si mesmos, de formar suas próprias reflexões e construções críticas, que desenvolvam a autoestima e se autoformem, heteroformem e ecoformem, continuamente.

5.2 NARRAÇÕES DE VIDAS E REVELAÇÕES MNEMÔNICAS DO *SERFAZER* DOCENTE

Muitas formas foram encontradas para desenvolver os processos mnemônicos, mas cada ser se revela ou silencia a partir dos desejos, dos sonhos, das verdades que carregam seus valores, sua ética, em que se pautam suas ações, seus medos, enfim, nos sentimentos do mundo que, somos incapazes de ver, aceitar e compreender por não estar nos outros, mas também estão em nós.

Assim para apreender a ver e ler a *vidanarrativa* em qualquer dos *espaçostempos* em que ela se dá, preciso é que se atente em como se (re)cria, (re)conhece o *ensinadoaprendido*, sair de si e entrar no outro, aceitar as distintas realidades cotidianas, (re)inventar, sem julgar, classificar, apenas *ouvirlersentir*, o que para Bourdieu é legitimar e transformar nossa visão de mundo, ultrapassando esses limites já incorporados, que são as categorias sociais de percepção do mundo social (BOURDIEU,1988, p. 12-13).

Quem somos, como nos identificamos, que imagens temos de si e dos outros, como elaboramos nossos conceitos e preceitos e tomamos nossas decisões, o que nos motiva e nutre nossas memórias e vidas, o que nos faz reconhecer as possibilidades presentes e futuras? São questionamentos imbricados em respostas que todos buscamos/temos e que se nos revelam, num jogo de pronomes que identificam seus/teus/nossos nomes.

5.3 DESVELAÇÕES DE TRAJETÓRIAS DE IDENTIDADE: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Na perspectiva de compor a narrativa que ressignifique as marcas históricas que, mnemonicamente guardaram a resiliência dos *sujeitosautores*, que revelaram-se e traduziram-se em *textosvidas*, suscitadas por meio dos debates, discussões e análises sobre os processos

de *ensinoaprendizagem* vivenciados pelo povos indígenas em Roraima, suscita-se a apresentação identitária desses sujeitos.

Ao oportunizarem suas vidas na formação da Licenciatura Intercultural, os *pesquisadoresdocentes* revelaram suas propostas pedagógicas apresentadas nas respectivas *comunidadescolas*, colocando em evidência as realidades e dificuldades que se apresentaram ao relacionarem suas vivências e necessidades no cotidiano escolar, com os conceitos construídos na escola e fora desta, visando ao engajamento dos educandos nas atividades que desenvolvessem os aspectos cognitivos, perceptivos e sensitivos, à coordenação motora, à concentração e à criatividade dos alunos na resolução de situações problemas pautados nas realidades vivenciadas, aproximando o saber escolar ao universo cultural em que estão inseridos, o que se considerou ser de fundamental importância para a concretização e construção do conhecimento.

Considerando que cada pessoa é um ser humano único, diferente, que traz consigo uma história de vida, suas construções sociais e conhecimentos individuais, sua cultura e também seus sentimentos, emoções, qualidades e habilidades, reportamo-nos aos *espaçostempos* em que ocorreram tais construções e de que forma foram implementadas as propostas pedagógicas de intervenção nas realidades vividas por esses sujeitos.

A importância de narrar o processo de formação desses profissionais que realizam atualmente a educação escolar indígena nos anos iniciais quando ocorre a alfabetização, em contextos com diversidade sociocultural e étnica, justifica-se para compreendermos a resiliência apresentada pelos *sujeitosdocentes* e atores do movimento social indígena, que propuseram e propõem uma Educação Escolar Indígena pautada na autonomia e identidade, na adoção de calendários culturais específicos, currículos diferenciados e ensino das línguas indígenas, com práticas pedagógicas que ensejam a manutenção do processo identitário para as gerações atuais e futuras, respeitadas as especificidades de cada povo/etnia.

Objetivou-se esse *Narrarvidas* e não meramente narrar histórias, mas suscitar os processos de formação e atuação docentes considerando as propostas pedagógicas, as Narrativas Autobiográficas e Experiências vivenciadas, que transformaram-se em TCC, apresentados pelos docentesacadêmicos que participaram do PIBID Diversidade no Instituto Insikiran, *sujeitospesquisadores*, que visaram à formação profissional e aos diferentes momentos de constituição, implementando suas práticas pedagógicas diferenciadas nos processos de alfabetização nas *comunidadesescolas* indígenas em que atuaram, nas muitas realidades que foram transformaram pelo *sersaberfazer* docente.

Conhecer as diferentes circunstâncias e condições em que aconteceram a *formação/habilitação* desses professores indígenas permite revelar o processo de construção/assunção e afirmação da identidade étnica presentes nas suas práticas, consideradas nas circunstâncias *didáticopedagógicas*, em concepções e conceitos abstraídos das vivências, nas condições e desafios socioeducacionais, políticos e culturais em que se faz a Educação Escolar Indígena em Roraima, contribuindo também para a assunção identitária das gerações futuras.

Nessa perspectiva, utilizou-se como recurso metodológico a construção das Narrativas autobiográficas que refletiram as trajetórias individuais e grupais desses *sujeitosdocentes*, a concretização do estágio curricular supervisionado, em todas as suas etapas, quando suscitaram-se os conflitos gerados entre as propostas da educação escolar indígena, vivenciadas no passado, já descritas no Memoriais de Formação pelos egressos Macuxi do Lavrado, Anikê'pa e Turuka, em *espaçostempos* descontextualizados das realidades, e na sequência, a educação escolar indígena na perspectiva intercultural, refletida na formação acadêmica da atualidade, nas interferências do processo de *ensinoaprendizagem* no cotidiano das *comunidadesescolas* indígenas.

Das experiências e vidas relatadas, traduzidas, suscitaram-se os seguintes questionamentos: Como se formam os docentes indígenas em suas relações interétnicas?; O que os leva a escolher a profissão docente?; É possível formar o profissional *docenteindígena* sem levar em consideração a formação pessoal?

A primeira questão está relacionada à formação pessoal, às escolhas relativas às referências pessoais/sociais que influenciam os sujeitos e os ambientes aprendentes em que se desenvolve a identidade étnica; a segunda suscita a formação profissional, os fatores socioeconômicos e culturais que engendram-se às expectativas pessoais na escolha da profissão, o que remete à terceira questão sobre as influências da formação pessoal na formação profissional e vice-versa.

Fica, portanto, claro que tanto as dimensões pessoais como as profissionais, fazem parte do processo formativo de um mesmo sujeito, de tal modo que a separação entre ambas só pode se dar no nível conceitual, permitindo entrever a afirmação feita por Jennifer Nias que “O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.” Transfigurados num único ser, pessoa e profissional imbricam-se em saberes, competências e habilidades desenvolvidas nas suas construções, conhecimentos e aportes significativos, nos valores morais e intelectuais. A figura do professor e a figura da pessoa, ambos constituintes de um

mesmo sujeito, exercem mútua influência um sobre o outro. Por isso, qualquer processo que se diga formativo do profissional docente deve levar em consideração que tal sujeito é portador de uma história de vida e que essa portabilidade influencia na construção do profissional, assim como a formação profissional pode influenciar na história de vida da pessoa (NIAS apud NÓVOA, 2000).

A indissociabilidade do sujeito que se revela nas ações e na adoção de posturas que o singularizam, reflexões que remetem a formular outras questões: Como é que cada um se tornou no professor que é hoje?; E por quê?; De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor? Todas as questões possibilitam a reflexão sobre o processo identitário dos professores indígenas, ou seja, sobre os elementos, fatores e processos que contribuem para a construção da identidade do *serprofessor* indígena.

Na visão de Nóvoa há três dimensões que sustentam esse processo de formação docente: adesão, ação e autoconsciência, denominada por ele de “três AAA que sustentam o processo identitário dos professores”. Ser professor, nesse sentido, implica: aderir a um conjunto de princípios e valores, assim como a um projeto que acredita nas potencialidades das crianças e jovens; fazer a opção por maneiras de agir que levam à tomada de decisão tanto na vida pessoal como na profissional; refletir sobre a própria ação, uma vez que a análise reflexiva é condição para dar movimento ao processo de mudança e de inovação pedagógica. Estão dadas, assim, em linhas gerais, as máximas que identificam a profissão professor, no entanto, parece inevitável o questionamento acerca da operacionalização de tal “construção identitária”, uma vez que “[...] a identidade não é um produto adquirido, não é uma propriedade, a identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 2000, p. 16).

A construção da identidade é um processo complexo, uma vez que diz respeito ao modo como cada sujeito “[...] se apropria da sua história pessoal e profissional [...]”. (DIAMOND apud NÓVOA, 2000, p. 16), e são essas singularidades do *serdocente* que possibilitam perceber que, no processo de construção da identidade profissional a história de vida se vincula à formação daquele que busca se formar professor, visto que essa história de vida é reveladora de princípios, valores e maneiras de agir e pensar (NÓVOA, 2000, p. 17).

O autor defende que:

[...] o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento com que controlamos o nosso

trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercermos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (grifos do autor) (NÓVOA, 200, p.17/18).

Dessa indissociabilidade entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, refletem-se os *sujeitosautores* desse *textotese*, quando se consideram os contextos de autoformação na construção da profissão docente, nas perspectivas da heteroformação solidificada nas relações dos ambientes aprendentes vividos nas comunas sociais, possibilitando o processo de ecoformação, em suas revelações holísticas com o meio em que se desenvolvem suas lutas de classes e societárias, pois segundo Moita (2000):

Os “percursos de vida” também são “percursos formadores”, isto é, as histórias de vida dos sujeitos são histórias sobre o seu processo formativo; sobre o processo que os levou a ser o que são, as escolhas feitas, as contingências, as tensões, os conflitos, as relações pessoais, familiares e sociais, enfim, todo o contexto de vida, seja macro (universal) ou micro (particular), em que o sujeito está inserido e em constante interação contribui de forma direta ou indireta para a sua formação (MOITA, 2000, p. 134).

A compreensão do processo formativo nesse viés aponta para o fato de que o processo formativo pessoal e/ou profissional não é algo localizado e limitado a uma dada parcela de *espaçotempos*, mas um processo contínuo de formação de si mesmo, no qual estão imbricados vários fatores.

Assinala Moita numa perspectiva Freiriana:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. *Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos.* Um percurso de vida é assim um percurso de formação no sentido em que é um processo de formação (grifo meu) (MOITA, 2000, p. 115).

Nesse sentido, os processos formativos pessoais e os formativos profissionais dos *sujeitosautores* da *pesquisatese* construíram-se mutuamente, pois a formação profissional é também formação desse indígena em contextos de interculturalidade, que revelam sua inserção em um mundo conceitual e prático, imbricados na dualidade do ser, pois ao mesmo tempo em que o prepara para exercer um determinado papel como profissional, prepara-o para a reafirmação/assunção social, em contextos que lhe exigirão novas posturas, ações, opções e reflexões.

Esses contextos de relações demandadas pelo processo de formação perpassam por outros sujeitos que se conformam em papéis desempenhados em *espaçostempos* que guardam similitudes de vida, que podem levar à repulsão, unificação ou contradição entre o “eu pessoal” e o “eu profissional”, no caso dos docentes indígenas que viveram os conflitos sociais decorrentes das lutas pelo reconhecimento dos seus direitos, usurpados em suas formas de *serterfazer* relações com a sociedade envolvente, nas perdas sociais e individuais, guardadas as proporções étnicas de envolvimento, seus pertencimentos e sentimentos que nutriram a resiliência, no enfretamento das dores, das fugas e da propositura de posturas que suscitaram ganhos, em tudo se revelaram as identidades individuais e coletivas.

Nas interfaces desse processo de constituição identitária, encontram-se os diversos *espaçostempos* da vida, as formas que encontraram para assumir-se individual e coletivamente, sempre questionando: Quem são/somos? De onde vieram/viemos? Para onde vamos/iremos? Com quem? Enfim, os determinantes que os/nos compõem pessoal e socialmente, nas palavras de Moita:

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um caráter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não tem um caráter unidimensional (grifos da autora) (MOITA, 2000, p.138).

Os diversos momentos da vida que vão se e nos formando, traduzindo-se nos atos pessoais, nas relações interpessoais, nos coloca diante do questionamento de como pensar o contexto de formação profissional, onde a docência se dá pela interconexão entre os diversos processos formativos da vida, o contexto de formação inicial será mais um dos espaços para escolhas, que terá atuação direta por um determinado espaço de tempo/atuação, a inserção do sujeito profissional no seu espaço de trabalho, no caso do docente a sala de aula e o cotidiano escolar, constituir-se-á como um outro espaço formativo e, por isso, responsável por alguns determinantes.

A indissociabilidade do sujeito *pessoalprofissional* que, mesmo operando em contextos distintos, sob influências de outros *espaçostempos*, foi lida/vista/identificada nos *textosvidas* em que se compuseram os sujeitos revelados, na construção dos princípios e valores apreendidos nas relações socioculturais, em família, na comunidade, nos internatos, nas missões, nos movimentos sociais e nas lutas que empreenderam para assumir/reafirmar/reconquistar suas identidades étnicas, nas relações interculturais.

Cabe refletir sobre como é possível levar em consideração a história de vida dos *docentes indígenas* que se revelaram nas pesquisas autobiográficas, em seus “percursos de vida” que são “percursos formadores”, isto é, como as histórias de vida dos sujeitos são histórias sobre o seu processo formativo, sobre o processo que os levou a ser o que são, nas escolhas que fizeram ou lhes foram impostas, nos embates e demais contingências, nas tensões e conflitos intersocietários, nas relações pessoais, familiares, comunitárias e profissionais, enfim, todos os contextos de vida, sejam macro (universal) ou micro (particular), em que os sujeitos estiveram/estão inseridos e em constante interação, contribuíram/contribuem de forma direta ou indireta para a sua formação profissional? (MOITA, 2000, p. 134).

No âmbito dos estudos mais recentes sobre formação de professores é notável a ênfase que se tem posto sobre a pessoa do professor, aspecto este nitidamente ignorado, ou mesmo desprezado, nos períodos anteriores à década de 1980, visto que não se considerava o *serterfazerdocente*, em suas conformações, e somente com a obra de Ada Abraham – O professor é uma pessoa, publicada em 1984, é que “a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os percursos profissionais, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal dos professores” (NÓVOA, 1992, p.15).

Nesse sentido, surge uma vasta literatura contextualizando a vida de sujeitos singulares em seu dinamismo profissional, na busca de responder a questionamentos sobre: Quem são/somos, como se/me/nos identificam, se/me/nos percebem, que imagens têm de si e dos outros, como elaboram seus/meus/nossos conceitos e preceitos e tomam suas/minhas/nossas decisões, se/me/nos motivam e nutrem as memórias do/no passado, reconhecem tuas/minhas/nossas possibilidades no presente, nutrem suas/minhas/nossas esperanças no futuro? São questionamentos imbricados em respostas que todos buscamos/temos e que se/me/nos revelam, num misto de pronomes que identificam seus/teus/nossos nomes e identidades.

Nas desvelações da identidade étnica e ressignificações da Educação Escolar Indígena foram os *sujeitos autores* dos textos construídos individualmente, em seus distintos *espaçostempos*, devidamente consideradas as realidades socioculturais e os objetivos a que se propuseram, que tornaram possível essa *pesquisatese*, como se desvelaram nos Memoriais de Formação, nas Narrativas Autobiográficas e sequências textuais das experiências pedagógicas realizadas nas *comunidades escolas*, em que foram desenvolvidas, os quais se narraram

identificando-se individualmente, ressaltando as descrições das propostas pedagógicas concretizadas nos processos de Alfabetização e Letramentos indígenas, na sequência textual.

A acadêmica docente Carliane Valcacio de Souza Brasil³⁸, desenvolveu sua proposta pedagógica intitulada O Processo de Inclusão de Alunos Indígenas PNE na Escola Estadual Indígena Bento Luís, fundada em 2009 visando atender à demanda das comunidades Novo Paraíso, Mato Grosso, Santa Isabel, Ubaru, Pedreira e Kawe, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, município de Pacaraima.

Das análises realizadas pela acadêmica:

A escola tem sua estrutura física feita pela própria comunidade, o que dificulta a atenção e concentração e dos alunos, além da falta de materiais pedagógicos. Percebe-se que as decisões são muito importantes na comunidade escolar. A atuação na sala de inclusão para educandos PNE requer a presença do professor ao longo do período de aula, em tempo integral, pois esse processo traz grande preocupação e responsabilidade ao professor/educador, para que o educando receba um ensino que o acolha na sua diversidade humana. Dessa forma, *cada dia é um aprender e vivenciar experiências que não são comuns na vida cotidiana na vida dos professores e alunos da escola indígena* [...] A dificuldade de aprendizagem que se manifesta durante o processo cognitivo, mais precisamente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ou nos cálculos matemáticos, quando se requer a concentração do educando e fazem desse texto um relato de experiências, que teve como objetivo traçar um breve panorama sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas visando à aprendizagem do educando com distúrbios cognitivos. [...] Das atividades realizadas com esse fim, somente no final do mês de setembro, em 2017, os alunos começaram a receber as intervenções efetivas de modo a superar e progredir no enfrentamento, pois um dos casos trata de crianças com necessidades intelectuais especiais. Muitas crianças enfrentam essa realidade, distúrbios que dificultam seu aprendizado, e não podemos nos omitir da responsabilidade que a escola deve exercer na vida da pessoa PNE. [...] Essa postura pedagógica de envolvimento e dedicação docente, permite que esse processo seja progressivo, merece uma ação contínua do professor para que futuramente a criança se integre ao grupo e ao processo de construção do seu conhecimento (grifo meu) (BRASIL, 2018).

Realidades semelhantes foram descritas nos Memoriais dos egressos quanto à estrutura física e pedagógica nas Escolas indígenas no passado, cujas construções eram realizadas pelas comunidades, ao comprometimento dos sujeitos que ensejam as transformações quanto às práticas docentes e ao processo de ensinoaprendizagem, na assunção dos projetos societários, dentre outras, mas salientando-se as diferenças no que tange à inclusão de crianças PNE nas escolas, à socialização e ao desenvolvimento das habilidades cognitivas, linguísticas, lógico-matemáticas e afetivas desses educandos, antes excluídos ou não reconhecidos em seus

³⁸ Acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação nas Ciências da Natureza. Projeto pedagógico: O Processo de Inclusão de Alunos Indígenas PNE na Escola Estadual Indígena Bento Luís, 2018. carleanebrasil@hotmail.com.

direitos, ensejando a adoção de práticas pedagógicas e responsabilidades individuais e sociais pelos envolvidos no processo de alfabetização e letramentos.

Com habilitação nas Ciências da Natureza, a docente Cilene Padilha Peres³⁹ desenvolveu sua proposta pedagógica a partir das Práticas de Letramento no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Estadual Indígena João Custódio Peres, visando à Comunidade indígena Anaro, no município de Amajari, e aos alunos do 1º ao 5º anos do ensino fundamental I, tendo como objetivo propor e desenvolver práticas pedagógicas que estimulassem nos educandos as habilidades de leitura e escrita, propiciando ambientes alfabetizadores que possibilitassem o desenvolvimento das competências de interpretação, produção textual e a ampliação do conhecimento linguístico e cultural dessas crianças.

Compreendeu ser fundamental o uso da leitura e escrita para oferecer aos alunos a possibilidade de descobrir novos caminhos para uma aprendizagem significativa, de forma que os mesmos interpretassem, se divertissem, sistematizassem e buscassem novas formas de expressão e comunicação, disponibilizando livros de histórias para leituras na escola e em casa, com os familiares, oportunizando encontros e rodas de conversa semanais, em ambientes aprendentes da comunidade escolar, a partir das análises, interpretações e construções, desenhos, escritas e releituras das obras, realizadas no decurso das leituras coletivas.

Para atingir os objetivos, a proposta pedagógica fundamentou-se com teóricos que abordam as temáticas pesquisadas CAGLIARI (1998) que pontua sobre a alfabetização linguística; FERREIRO (2001), que apresenta a psicogênese da língua escrita; FREIRE (2011) que suscita a importância do ato de ler; KLEIMAN (2001) que ensina a leitura, o ensino e a pesquisa linguística; TEBEROSKY (1985), que aborda a psicopedagogia e a linguagem escrita e SEVERINO (1998) que situa a filosofia da educação e a construção da cidadania. Nos seus apontamentos, expressa que:

A leitura e escrita têm uma função social e são imprescindíveis para a conquista da autonomia e criticidade dos seres humanos. Os resultados das ações desenvolvidas contribuíram para repensar as práticas de alfabetização propostas nas escolas indígenas que visem ao desenvolvimento das habilidades e competências na formação de leitores e produtores de textos, sob a perspectiva do letramento (PERES, 2017).

³⁹ Acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica: Práticas de Letramento do Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Estadual Indígena João Custódio Peres, 2017. cilenepadilha22@yahoo.com.br.

Na comunidade indígena de Canaunim, região Serra da Lua, município do Cantá, o acadêmico Claudinero Reis⁴⁰ implementou o projeto de pesquisa Práticas de Leitura, Alfabetização e Letramentos na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, com habilitação em Ciências da Natureza, apresentando análises e reflexões a partir das propostas da Educação Escolar Indígena para o 5º ano do ensino fundamental I, contemplando as atividades de alfabetização, com uma turma de 14 alunos, pois de acordo com o diagnóstico, o nível de proficiência em leitura e escrita era preocupante entre os alunos nessa fase/modalidade de ensino, quando não se identificavam as habilidades básicas de alfabetização com esses alunos.

O trabalho teve como finalidade propor o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção dos mais diferentes gêneros textuais, possibilitando a formação de leitores críticos e competentes, capazes de compreender a realidade em que vivem e garantir o letramento ao longo de toda trajetória escolar, além de ampliar sua compreensão de mundo. Por ser uma pesquisa de caráter qualitativo, primeiramente foi feita aplicação de questionários para a realização do diagnóstico com os alunos e pais, além de atividades para o incentivo da leitura individualizada e coletiva, em obras que compõem o acervo da escola.

Também foram realizadas atividades coletivas práticas, oficinas para confecção de jogos que incentivaram a leitura por meio da ludicidade, palestras, filmes e desenhos educativos. Construiu-se o cantinho da leitura e espaços alfabetizadores utilizados em sala, oficinas poéticas quando os alunos tiveram a oportunidade de divulgar suas produções nos murais e jornais da escola e na comunidade em geral.

Segundo o *sujeitodocente*:

A análise dos resultados permite avaliar como uma experiência positiva, que tem contribuído para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos envolvidos no projeto, do domínio da norma culta da língua e gramática, além de levá-los a ler e produzir os diferentes gêneros textuais, como cidadãos críticos, competentes e capazes de transformar as realidades que vivenciam. Entretanto, verifica-se que ainda há algumas questões que precisam ser refletidas para melhorar o processo de construção do conhecimento, repensar as práticas que garantam o alfabetizar letrando, que possibilitem provocar significados e sentidos na condução do processo escolar, incentivando as possibilidades de novas construções metodológicas, tomando como ponto de partida as práticas de letramento (REIS, 2018).

⁴⁰ Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica: Práticas de Leitura, Alfabetização e Letramentos na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete, 2018. claudineroreis@yahoo.com.br.

O docente indígena Gerocildo Martins Level⁴¹ apresentou seu TCC como resultado do estágio curricular supervisionado com o tema O Processo de Alfabetização e as Práticas de Letramento com Narrativas Orais na Escola Estadual Indígena Santa Terezinha, no município de Uiramutã/RR.

As ações foram desenvolvidas com estudantes do 5º ano do ensino fundamental I, entre os anos letivos de 2014 e 2018. Corresponde à Pesquisa-Ação formulada no programa PIBID/Diversidade, pois foram embasadas teórica e metodologicamente as narrativas orais como instrumento para a manutenção e valorização dos conhecimentos tradicionais do povo Macuxi, com elaboração de recursos didácticopedagógicos com as Narrativas orais coletadas, apresentadas e interpretadas pelos educandos em peça teatral à comunidade.

As narrativas identificadas pelos alunos ainda estão presentes no universo simbólico da Comunidade Morro, no município de Uiramutã, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, foram registradas e representadas aos membros da comunidade em eventos periódicos, planejados no Calendário Cultural Escolar, dentre outras práticas.

Nas palavras do docente:

Estas práticas socioeducativas foram pensadas para o fortalecimento do processo de ensino aprendizagem, onde considera-se que as narrativas orais agregam valores regionais e locais atribuídos na educação indígena específica e diferenciada. Desenvolveu-se um plano de intervenção para dificuldades de leitura, significação de palavras e produção textual entre os estudantes dos anos iniciais. O principal objetivo dessa ação foi oportunizar a aproximação e envolvimento dos estudantes, anciões e familiares nas atividades socioeducativas, na realização de oficinas, seminários, eventos culturais, reuniões, nos espaços escolar e comunitário. Os períodos correspondidos sofreram várias adequações visando a atender ao currículo escolar, calendário e trabalho comunitário. O embasamento teórico contempla as concepções da interação social (VIGOTSKY, 1996), narrativas orais (MARCUSCHI, 2005), alfabetização e letramento (SOARES, 2004), (TFOUNI, 1988). As práticas tradicionais socioeducativas facilitaram o empenho dos professores no processo de ensino aprendizagem de maneira contextualizada, com o intuito de revitalizar e manter a cultura dos povos indígenas, também se percebeu na realização dos trabalhos a participação da comunidade de forma mais coletiva e intensa, inovando as concepções na qualidade de ensino. Esses resultados demonstram o interesse da maioria em participar do processo construtivo didático pedagógico que contemplará um avanço significativo para o futuro e formação das crianças indígenas (LEVEL, 2018).

⁴¹ Já identificado como MACUXI DAS SERRAS. Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Habilitação em Ciências Sociais. Projeto pedagógico: O Processo de Alfabetização e as Práticas de Letramento com Narrativas Orais na Escola Estadual Indígena Santa Terezinha, 2018. gerocildomlevel@yahoo.com.br.

A acadêmica Jemima de Souza Saldanha⁴² apresentou o Relato de Experiência: Práticas Educativas nas Escolas Municipais do Município de Normandia, descrevendo as realidades vivenciadas na construção dos conhecimentos na Educação Infantil, com temas presentes nas Ciências da Natureza, sua área de habilitação.

Seu texto teve o propósito de apresentar a experiência vivenciada durante o processo de formação na docência e a contribuição do PIBID Diversidade nessas práticas. O projeto desenvolveu-se em três Escolas Municipais do Município de Normandia-RR, sendo elas Escola Municipal Indígena Pedro José de Souza, da comunidade Indígena Novo Paraíso (2014-2015), Escola Municipal Castro Alves (2016) e Creche Municipal Maria Augusta Esbell (2017), ambas na sede do município. As mudanças nos *espaçostempos* em que se desenvolveram as ações, justificam-se por serem os docentes seletivados em processos temporários, sem contratação efetiva, logo a periodicidade é anual, quando são transferidos das escolas e lotados de acordo com as necessidades das comunidades escolas.

Assegura a docente que:

Tendo em vista a diversidade, a realidade das escolas referenciadas, a forma como os participantes do projeto se aproximaram de seus ideais, no que se refere à construção e fortalecimento de suas identidades, propusemos entre os anos de 2014 a 2017, o projeto intitulado Brincando e aprendendo: leitura, escrita e ludicidade no processo de alfabetização, visando aos sujeitos da Escola Indígena, alunos do 4º e 5º anos do ensino fundamental I. O projeto foi adequado às demais escolas, visto que as realidades são distintas [...] Na Escola Municipal Castro Alves desenvolveu-se uma pesquisa sobre o ensino de ciências no processo de alfabetização com os alunos do 1º ano do ensino fundamental I [...] e por último, na Creche municipal Maria Augusta foi realizado um projeto sobre o meio ambiente, trabalhando o ensino de ciências de forma lúdica [...] Durante a realização dos projetos, o primeiro passo foi um diagnóstico das comunidades/escolas, para fazer um levantamento de dados. Buscando pesquisar e compreender como foi desenvolvido nas crianças o processo de alfabetização, descrever as práticas lúdicas utilizadas com os alunos, e como o ensino de ciências pode ser ministrado de forma diferenciada e construtivista. Logo após essa etapa, foi realizada uma pesquisa por meio de questionários e observação participante nas salas de aula, entrevistas com os alunos, objetivando atender à demanda de alunos com dificuldades de aprendizagem. Por último, foram realizadas oficinas para construção de materiais didático-pedagógicos palpáveis, brinquedos, utilizando-se dos resíduos sólidos, objetos que são produto do consumo das crianças no cotidiano escolar (SALDANHA, 2018).

⁴² Acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural e bolsista do PIBID Diversidade-UFRR. Proposta pedagógica: Práticas Educativas nas Escolas Municipais do Município de Normandia, 2018. E-mail: jemimasaldanha@hotmail.com

Na Comunidade Indígena do Contão, a docente Joana Célia Nascimento Pereira⁴³ propôs que no Jamaxim do Conhecimento: Relatos de Experiência da Alfabetização Inclusiva na Educação Indígena estivessem presentes a experiência da Inclusão de alunos PNE na Educação Escolar Indígena. Com habilitação em Comunicação e Artes, a acadêmica discorreu sobre sua atuação da seguinte forma:

[...] o projeto Jamaxim do Conhecimento desenvolvido na Escola Estadual Indígena Siminiyo, entre os anos de dois mil e quatorze a dois mil e dezessete, nos anos iniciais do 1º ao 3º anos do ensino fundamental, na comunidade indígena Canta Galo, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, por meio do Programa de Incentivo à Docência PIBID Diversidade, teve como objetivo possibilitar a inclusão cultural na educação escolar indígena da criança portadora de necessidades especiais que foi acompanhada no seu processo de ensino e aprendizado, a partir das práticas de inclusão propostas ao longo da implementação do projeto [...] Foram observadas e relatadas inúmeras situações em que a criança com dificuldade intelectual desenvolveu-se, levando à compreensão de que ela aprende de forma diferenciada das outras crianças, mas também apresenta um potencial de apropriação do conhecimento único, que precisa ser valorizado e respeitado no seu tempo [...] Nesse contexto, as metodologias possibilitaram atividades pedagógicas que incluíram a participação da criança com a turma, para que pudessem respeitar as diferenças uma das outras, interagir e socializar atitudes e construir conceitos. Das ações realizadas na proposta houve a participação da comunidade escolar nas experiências vividas durante todo o processo de aplicação do projeto (PEREIRA, 2017).

A acadêmica da área de habilitação Ciências da Natureza, Joice Alberto de Souza⁴⁴, apresentou suas Práticas de Alfabetização e Letramentos na Escola Estadual Indígena Marcos Inácio Wapichana, desenvolvido dos alunos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I, localizada na comunidade Novo Paraiso, Terra Indígena Manoa-Pium, município de Bonfim, como perspectiva de que, nas palavras da autora:

As atividades propostas visassem à interpretação de pequenos textos, por meio da leitura, escrita e cantos na língua portuguesa com representações em desenhos. A alfabetização e letramento têm por objetivos desenvolver atitudes onde os alunos compreendam a leitura em seu cotidiano, buscando valorizar o uso da escrita em diferentes gêneros textuais, para assim desenvolver as capacidades/habilidades necessárias ao uso social da leitura e escrita em qualquer ambiente em que estejam, seja na escola, comunidade ou em qualquer outra localidade. [...] Foram desenvolvidas atividades diferentes em cada aula, envolvendo alunos e professores por meio de práticas pedagógicas de leitura, escrita, interpretação e elaboração dos desenhos de acordo com a criatividade de cada um, com propostas multidisciplinares, utilizando-se dinâmicas coletivas e individuais onde as crianças tiveram a participação direta nas atividades realizadas [...] O objetivo foi propor práticas para alfabetizar e letrar os alunos, por meio do conhecimento prévio que

⁴³ Acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica: Jamaxim do Conhecimento: Relatos de Experiência da Alfabetização Inclusiva na Educação Indígena, 2017. joanaanascimento@hotmail.com.

⁴⁴ Acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica: Práticas de Alfabetização e Letramentos na Escola Estadual Indígena Marcos Inácio Wapichana, 2018. joycesouza_rr@gmail.com.

estes possuem, considerando os aspectos culturais, os conhecimentos tradicionais presentes na comunidade/escola, numa perspectiva de ensino que possa possibilitá-los à compreensão do que se faz, porque se faz e sua interação nas práticas de leitura e escrita [...] Os resultados obtidos durante esse período de trabalho foram gratificantes, pois as escolas indígenas precisam muito dessa atenção para a alfabetização e letramento nos anos iniciais. A realização desse trabalho possibilitou compreender que para a criança se alfabetizar, ela precisa interagir com outras pessoas, ter contato com textos de diferentes gêneros disponíveis em diferentes veículos (oral e escritos), aproximá-la da realidade escrita e de leituras em sala de aula e fora dela, produzindo assim seus próprios textos e construindo seus conhecimentos. A contribuição do PIBID Diversidade/ Interdisciplinar da UFRR na formação de professores Indígenas foi de grande importância no auxílio do professor indígena para a realização dos projetos. Esse trabalho contribui para minha formação e experiência profissional (SOUZA, 2018).

Na Comunidade Malacacheta, o docente indígena Josiel da Silva Pereira⁴⁵ desenvolveu a Alfabetização e Letramentos Matemáticos: Práticas Pedagógicas na Educação Escolar Indígena, como TCC na área de habilitação das Ciências da Natureza, objetivando compreender como ocorre o processo da Alfabetização etnomatemático nos anos Iniciais do Ensino Fundamental I, apresentando os resultados da pesquisa bibliográfica e de campo coletados nas turmas de 5º ano na Escola Estadual Indígena Sizenando Diniz.

A fundamentação teórica compôs-se por obras abordadas no PIBID Diversidade, sub-projeto Alfabetização e Letramento, além de outros textos complementares específicos. Optou-se por estudiosos que refletissem o ensino da matemática a partir de uma perspectiva construtivista, que apresentem o saber matemático como vivo, dinâmico e construído historicamente a partir de necessidades sociais. Para compreender tal dinamismo, apresentaram-se as tendências que se constituíram no ensino da matemática no Brasil e, como explicita o autor:

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades propunha-se a confecção de um manual instrutivo para esquadrinha da roça indígena na comunidade e concretizou-se por meio de pesquisas de campo, que tinham um caráter qualitativo e contemplaram a aplicação de questionários aos alunos (as) para responder com seus pais ou responsáveis sobre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e entrevistas com os moradores idosos, professores, sobre os processos de alfabetização matemática em tempos pretéritos e atuais, também com a observação participante em sala de aula [...] Apresentou resultados que revelam uma reflexão acerca da formação docente e práticas pedagógicas que ensejam uma Educação Escolar Indígena diferenciada, fundamentada na legislação pertinente, LDBN, RCNEI e PCNs. [...] Observou-se, inicialmente, as medidas que utilizam as partes corpo humano para referenciar as teorias de medidas utilizadas na atualidade, percebeu-se que o ensino da matemática não está em acordo com as exigências de

⁴⁵ Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica Alfabetização e Letramentos Matemáticos: Práticas Pedagógicas na Educação Escolar Indígena, 2018. josield7@gmail.com

uma educação de qualidade, específica e diferenciada e que precisam ser adotadas estratégias pedagógicas que ensejem à construção do pensamento lógico-matemático com os estudantes dessa modalidade de ensino, desde o processo de formação continuada dos professores e suas metodologias, a utilização de recursos naturais presentes na comunidade que permitam a exploração didático-pedagógica dos entornos da Escola e Comunidade, além da percepção da carência de conhecimentos específicos e de fundamentação teórica dos professores, compreendida como elemento de dificuldade no processo de apropriação dos conhecimentos lógico-matemáticos das turmas, que são compostas por número de alunos que variam de quinze a vinte, o que dificulta aos professores, desenvolver um trabalho mais direcionado com os educandos que apresentam maiores dificuldades. Sendo assim, percebe-se que grande número de crianças possui um grau de dificuldade bastante acentuado na alfabetização e na compreensão da matemática, caracterizando a necessidade de práticas de letramento no processo de aprendizagem (PEREIRA, 2018).

Por ser da área de habilitação Comunicação e Artes, Mara Jane Tebier⁴⁶ investigou o Processo de Alfabetização da Língua Macuxi nos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Indígena Bernardo Sayão: Análises e Reflexões, quando oportunizou reflexões referentes ao processo de assunção da identidade individual, o processo de alfabetização na língua indígena como reflexo da identidade sociocultural e étnica das crianças e, nesse sentido, afirma a autora:

[...] Objetivou-se analisar como acontece o ensino e a aprendizagem da língua Macuxi das crianças matriculadas no ensino regular que vivenciam as práticas culturais da comunidade Maracanã I. [...] foram consideradas as propostas pedagógicas realizadas no contexto escolar e fora dele, as vivências das crianças na comunidade, possibilitando uma aproximação da família com a escola para valorização da língua Macuxi, considerada em desuso nessa faixa etária. Nessa perspectiva, a partir da observação participante, foram realizados encontros com a participação dos pais na sala de aula e proposta a realização de oficinas para a produção de materiais didáticos e pedagógicos específicos na língua, como instrumentos metodológicos da pesquisa-ação. Os resultados alcançados por meio dessas ações foram positivos e o incentivo dos pais e professores juntos com um mesmo propósito têm levado os alunos a avançarem na alfabetização, na produção da escrita e leitura de textos na língua Macuxi, na compreensão desses e no uso da língua na oralidade, nas relações sociais e com a realidade cotidiana. O PIBID Diversidade foi um canal entre a teoria e a prática pedagógica, oportunizando aos acadêmicos questionar suas práxis, relacionando a realidade das escolas e comunidades indígenas sob a perspectiva da interculturalidade, refletindo a identidade social e individual daqueles que acreditam na educação escolar indígena específica e diferenciada como possibilidade de afirmação identitária (TEBIER,2018).

⁴⁶ Já identificada em texto anterior como MARACANÃ. Acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural/Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica: Processo de Alfabetização da Língua Macuxi nos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Indígena Bernardo Sayão: Análises e Reflexões, 2018. mara.tebier@gmail.com.

A acadêmica indígena Marcia Joelma Tenente⁴⁷, propôs que as Plantas Medicinais e Conhecimento Tradicional Indígena: Práticas Pedagógicas na E.E.I. da Comunidade Aningal, pudessem ser uma oportunidade de resgate para a Comunidade Escolar, bem como utilizou a implementação de uma horta consorciada à medicina tradicional indígena, para suscitar as formas de manipulação dessas na prevenção e combate às doenças, por ser da área das Ciências da Natureza.

As ações dessa proposta se concretizaram em parte, visto que houve intensa participação da comunidade, pais, professores, gestores e alunos nas pesquisas para identificar as práticas tradicionais ainda utilizadas na prevenção e tratamento de doenças pelos indígenas, as plantas cultivadas e a forma de utilizá-las, registrados os processos de levantamento e escrita das manipulações, cultivada uma horta comunitária, com a participação de toda a comunidadeescola, na seleção, plantio e cultivo das plantas medicinais, porém não foram concretizadas no acompanhamento pela acadêmica, em função da transferência pelo processo seletivo para professores indígenas para outra Comunidade, Terra Indígena, impedindo-a de realizar as descrições de todo o processo e confecção de um manual para adoção das práticas na atualidade pela comunidadeescola do Aningal, Terra Indígena São Marcos.

No município do Uiramutã, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Márcio Pereira da Silva⁴⁸ acreditou que Atividades Esportivas: Práticas Pedagógicas de Letramento da Escola Indígena Júlio Pereira fossem, nas Ciências Sociais, a oportunidade de construir conceitos, desenvolver habilidades e promover a integração dos educandos ao mundo dos esportes, por meio do calendário cultural da comunidade e das práticas realizadas que envolvessem os jogos e rituais esportivos que se desenvolvem na Comunidade.

De acordo com o acadêmico, essas práticas:

Referem-se a uma proposta de intervenção de ensino e aprendizagem na perspectiva do letramento aplicada em especial para as turmas do 6º ano A e B do ensino fundamental II. Nesse sentido, objetivou-se desenvolver atividades a partir das experiências dos estudantes para promover e estimular hábitos e desenvolver as habilidades de leitura e escrita relacionadas aos esportes vivenciados na Comunidade, por meio das reflexões que são suscitadas na Educação Escolar

⁴⁷ Acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica: Plantas Medicinais e Conhecimento Tradicional Indígena: Práticas Pedagógicas na E.E.I. da Comunidade Aningal, 2018, marciataurepang@gmail.com.

⁴⁸ Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica: Atividades Esportivas: Práticas Pedagógicas de Letramento da Escola Indígena Júlio Pereira, 2017. márciopereira.ui10@gmail.com.

Indígena diferenciada. Para tanto, objetivando identificar os aspectos educacionais que envolvem a cultura dos esportes indígenas, buscou-se uma aproximação de ideias segundo o Método Indutivo Intercultural e a Teoria da Atividade (REPETTO e CARVALHO, 2015), sobre o Futebol, enquanto prática desportiva nas escolas indígenas, nas aulas do componente curricular de educação física, num Diálogo Intercultural (ALBUQUERQUE, 1999), com as contribuições de (FREIRE, 1996) sobre a educação como instrumento para a construção da autonomia, na decisão dos envolvidos de respeitar as regras dos jogos, decidir sobre as formas de competição, além do desenvolvimento físico-motor. Nessa perspectiva, foram realizadas ações com a participação efetiva dos estudantes, dos pais, das lideranças e professores colaboradores nas pesquisas do diagnóstico, apresentações de seminários, exposições orais, produção textual de escrita e leituras, atividades práticas e avaliações. Entre os desafios propostos e os resultados alcançados, pontuam-se as produções dos estudantes durante o segundo semestre de 2017, o desempenho positivo na participação, na atenção, na compreensão, nos comportamentos individuais e coletivos e uma melhor interação em sala de aula, sobretudo, na leitura e produções de textos com mais propriedade. O PIBID diversidade, por meio das intervenções realizadas pelos bolsistas nas escolas e comunidades indígenas tem contribuído significativamente na consolidação de uma sociedade alfabetizada e letrada, na valorização da cultura e do diálogo intercultural dos educandos, na compreensão e visão de mundo mediante as vivências tradicionais e transformações das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento (SILVA, 2017).

Como docente da área das Ciências Sociais, Robélio Cláudio Rodrigues⁴⁹ desenvolveu oficinas para a confecção de Recursos Didáticos e Alfabetização na Língua Ye'kuana: Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas, considerando que a comunidade escolar é falante da língua Ye'kuana, como primeira língua e, somente após a concretização da alfabetização das crianças, a partir do 6º ano, é que vão receber os conhecimentos na língua portuguesa.

Dessa forma, o acadêmico reflete que:

O trabalho apresentou os resultados das atividades realizadas a partir do subprojeto alfabetização e letramento do PIBID, com o tema Recursos Didáticos e Alfabetização na Língua Ye'kuana: reflexões sobre as práticas pedagógicas, entre os anos de 2015 e 2016. Os Ye'kuana, povo que pertence à família linguística Karib, podem ser encontrados ao sul da Venezuela e no Brasil, onde estão localizados no extremo noroeste do estado de Roraima, na Terra Indígena Yanomami, região de Auaris. Tem uma população aproximada de 546 pessoas divididas em seis aldeias, sendo cinco ao longo do Rio Auaris: Fuduuwaduinha, com cerca de 210 pessoas; Pedra Branca, com 20 pessoas; Kujaashinha com cerca de 50 pessoas; Taku'nemöinha com 13 pessoas e Kudatanha, com 129 pessoas. Na cabeceira do rio Uraricoera, encontra-se a última aldeia Ye'kuana brasileira, Waikás, com cerca de 120 pessoas. Nas aldeias mencionadas, a língua que prevalece é o Ye'kuana, apenas os homens maiores de 18 anos, que já foram estudar em Boa Vista, e algumas mulheres jovens falam a Língua portuguesa. A construção dos recursos didático-pedagógicos, com a própria língua Ye'kuana e a realidade do povo visou atender aos alunos dos anos iniciais com o ensino dos símbolos, grafemas e fonemas que compõem o sistema de escrita alfabética. A confecção desses materiais foi realizada coletivamente com os professores e o bolsista do PIBID, com os pais de alunos,

⁴⁹ Acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural/ Bolsista do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Proposta pedagógica Recursos Didáticos e Alfabetização na Língua Ye'kuana: Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas, 2018. robelyoekuana@hotmail.com.

historiadores, rezadores e sábios das comunidades, a partir das oficinas realizadas na escola. De acordo com os nossos interesses, os professores não podem trabalhar sozinhos na elaboração desses recursos, porque precisam estar em conformidade com a realidade das comunidades e do seu povo. Esses trabalhos também tiveram por objetivo melhorar o processo de ensino e aprendizagem escolar, valorizar a cultura, costumes e manter a língua Ye'kwana sempre viva, em uso por seus falantes e produtores de textos. O trabalho aplicado apresentou resultados nas aulas e foi muito proveitoso. Incentivou aos alunos na participação, melhorou a escrita e leitura, além de desenvolver os conhecimentos das crianças a partir de ações da comunidade, pela proposta de construção sob a perspectiva do letramento, considerando a realidade local e os conhecimentos tradicionais, possibilitando refletir sobre o que se faz na escola e na comunidade que levam à educação diferenciada e específica. O PIBID Diversidade possibilitou leituras e fundamentação teórica para os professores na construção dos recursos didáticos, avaliando as metodologias da educação escolar indígena (RODRIGUES, 2018).

Se compôs como um estudo etnohistórico sobre as comunidades indígenas Ye'kuana na região de Auaris, tendo como foco principal a comunidade de Fuduuwaadunnha. Foi realizada junto com os moradores dessa comunidade, principalmente as lideranças (inchonkomo e no'sankomo), com o propósito de realizar um levantamento das comunidades Ye'kuana, suas regiões e populações.

O pesquisadornarrador refletiu sobre as contribuições da sua proposta pedagógica, nas histórias narradas por seu povo e as significações para a reafirmação da identidade étnica, contextualizando seu povo, vivências e tradições da seguinte forma:

Todas as regiões em que ficam localizadas essas comunidades possuem diversos personagens narrados nas histórias de Watunna e nos cantos a'chudi e ademi. Seduume, o criador do mundo, e Kuyujaani, seu auxiliar, fizeram essa região para moradia dos seus descendentes, nós, os Ye'kuana. Então, desde o tempo antigo até o dia de hoje estamos ocupando várias regiões das quais não esquecemos suas histórias. Nós do povo Ye'kuana ainda contamos nossas histórias (wätunnä), praticamos nossos cantos tradicionais (aichudi e ädeemi), mantemos nossa língua materna e cultivamos nossos alimentos tradicionais. Os inchokomo e no'sankomo (sábios e lideranças) conhecem muitas histórias do tempo antigo, que contam para seus filhos e netos, no entanto, após o avanço da escolarização, alguns jovens estão perdendo o interesse em ouvir essas histórias dos avós. Desde que começou a educação escolar os jovens passaram a estudar a cultura não-indígena e isso tem causado muitas mudanças em nossas comunidades. Atualmente, temos poucos conhecedores tradicionais, por isso os inchokomo e professores estão preocupados, e pedem para os professores que ensinem a seus alunos a realidade do povo Ye'kuana. Esse trabalho foi uma tentativa de contribuir para a criação da história dos Ye'kuana, a partir de nosso próprio ponto de vista, nossos costumes e cultura (IDEM, 2018).

Todas as realidades abordadas pelos acadêmicos, bolsistas, docentes indígenas do curso de Licenciatura Intercultural, nos *espaçostempos* em que se desenvolveram as práticas descritas, visavam ao processo de alfabetização dos sujeitos nas mais diversas áreas do conhecimento, considerando as singularidades dos sujeitos envolvidos, sob a perspectiva dos

múltiplos letramentos, bem como para fortalecimento e ressignificação das identidades étnicas interculturais, a revitalização das línguas indígenas (maternas ou não), em atitudes de bilinguismo, além de contemplar a auto, hetero e ecoformação dos sujeitos *docentespesquisadores*.

As análises apresentadas pelos acadêmicos em formação permitem constatar que as realidades da Educação Escolar Indígena na atualidade em muito se diferem das narradas pelos egressos em seus Memoriais, visto que as práticas pedagógicas propostas são significantes e demandam das comunidades escolares onde serão executadas, sendo a cada uma dedicados os planejamentos das ações, as concepções e fundamentos teóricos que possibilitem a concretização dos objetivos didáticos, demonstrando a autonomia dos *sujeitosdocentes* que, em suas formações pessoal e profissionais, tornaram-se competentes em suas áreas de habilitação, críticos e reflexivos em suas posturas étnoculturais.

Tornaram-se emblemáticos também ao longo do percurso histórico da EEI em Roraima, os projetos político-pedagógicos e societários das *comunidadescolas*, onde os calendários escolares e culturais são definidos anualmente com todos os que vivenciam essas realidades, os currículos adotados estão imbricados por temáticas que contemplam e pertinem aos anseios dessas populações, oportunizando-lhes o desenvolvimento de atividades em que os conhecimentos tradicionais de cada povo/etnia sejam considerados, reelaborados e propostos didaticamente para reassunção das identidades étnicas, em consonância com os demais conhecimentos sistematizados que compõem o currículo oficial do sistema educacional brasileiro.

Ao final dessas análises, suscita-se a resiliência dos sujeitos envolvidos em todo o processo de pesquisa e construção desse *textotese*, acadêmicos em formação e egressos, participantes das revelações oriundas das memórias, das reflexões e assunções que se traduziram nessa qualidade característica, seres que se reconstroem e ressignificam seus anseios coletivos, desejos subjetivos e lutam, dedicam-se à construção e reescrita de uma nova história para a Educação Escolar Indígena em Roraima.

6 REFLEXÕES REINVENTADAS EM CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS

A escrita e a autoria fortalecendo a Identidade

Uma das lembranças mais agradáveis que tenho da minha infância é a de meu avô me ensinando a ler. Mas não ler as palavras dos livros e, sim, os sinais da natureza, sinais que estão presentes na floresta e que são necessários saber para poder nela sobreviver. Meu avô deitava-se sobre a relva e começava a nos ensinar o alfabeto da natureza: apontava para o alto e nos dizia o que o voo dos pássaros queria nos informar.

Outras vezes fazia questão de nos ensinar o que o caminho das formigas nos dizia. E ele nos ensinava com muita paciência, com a certeza que estava sendo útil para nossa vida adulta. Aos poucos fui percebendo que aquilo era uma forma natural de aprendizado e que tudo era real. Mesmo quando nos falava dos mistérios da natureza, das coisas que minha cabeça juvenil não compreendia, sentia que o velho homem sabia exatamente o que estava nos ensinando. Fazia isso nos contando histórias das origens, das estrelas, do fogo, dos rios. Ele sempre nos lembrava que, para ser conhecedor dos mistérios do mundo, era preciso ouvir a voz carinhosa da mãe-terra, o suave murmúrio dos rios, a sabedoria antiga do irmão-fogo e a voz fofoqueira do vento, que trazia notícias de lugares distantes.

E assim cresci. E já grande fui perceber que o ensinamento que o velho avô nos passava, realmente nos ajudava a viver os perigos da floresta. Assim podia ler o que a natureza estava sentindo e o que nos estava dizendo. Coisas do futuro? A natureza dizia. Coisas do presente? A natureza nos dizia. Mortes? Brigas? Descaminhos? Estava lá a natureza para nos comunicar.

Hoje, pensando naquele tempo, sinto que a sabedoria dos povos indígenas está além da compreensão dos homens e mulheres da cidade. Não apenas pelo fato de serem sociedades diferenciadas, mas por terem desenvolvido uma leitura do mundo que sempre dispensou a escrita, pois entendiam que o próprio mundo desenvolve um código que precisa ser compreendido. E apenas os alfabetizados nesta linguagem são capazes de fazer esta leitura.

Apesar de ter crescido na cidade, frequentado a escola formal desde pequeno e ter um relativo domínio dos códigos urbanos, alguma coisa internamente sempre me alertou para a necessidade de não deixar os códigos da floresta morrerem dentro de mim. Este alerta sempre aparecia nas horas em que dúvidas ou dificuldades se faziam mais presentes. Era como uma voz que me lembrava o motivo pelo qual tinha aceitado vir para a cidade e nela viver, mesmo tendo aberto mão de uma vida aldeã.

Este alfabeto, que a natureza teima em manter vivo; esta escrita invisível aos olhos e coração do homem e da mulher urbanos, tem mantido as populações indígenas vivas em nosso imenso país. Esta escrita fantástica tem fortalecido pessoas, povos e movimentos, pois traz em si muito mais que uma leitura do mundo conhecido...Traz também em si todos os mundos: o mundo dos espíritos, dos seres da floresta, dos encantados, das visagens visagentas, dos desencantados. Ela é uma escrita que vai além da compreensão humana, pois ela é trazida dentro do homem e da mulher indígena. E neste mundo interno, o mistério acontece com toda sua energia e força.

A lógica do dominador

Não preciso lembrar aqui que a lógica de quem domina é totalmente diferente daquela dita anteriormente. O humano ocidental cresceu para dominar a natureza como algo fora dele. Dessa forma ele ignorou a escrita da natureza na tentativa de tornar-se dono dela. Desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo e impôs seus próprios olhares e métodos científicos fazendo-nos crer que sua escrita era mais perfeita que aquela infinitamente mais antiga.

Estes olhares que os europeus trouxeram para cá revelaram que seus interesses estavam acima da real intenção de encontrar-se com nossos antepassados. Eles não tiveram consideração por nossos olhares e logo mostraram suas verdadeiras intenções de domínio, de riqueza fácil. Para isso não se furtaram de querer aprisionar nossos avós, roubar-lhes os conhecimentos tradicionais e tentar tirar de dentro de nós nossa forma de escrever nossa própria escrita. Quiseram roubar – e em muitos casos conseguiram – nossa alma colocando em seu lugar um espírito que nunca foi nosso. E o que eles colocaram no seu lugar? Necessidades que não eram nossas. Vontades que não tínhamos; desejos que não desejávamos; ódios que não sentíamos; bens que não nos pertenciam; pensamentos que não pensávamos. Foram plantando no coração de nossos antepassados um desejo de não Ser.

Dominar a escrita do Pariwat.

Se houve uma tentativa de rasgar nosso espírito modificado pelo espírito europeu, houve também – e ainda há – uma nova tentativa de sacrificar nossa escrita tradicional, nosso olhar próprio com a uma lógica cruel que descaracteriza e empobrece nossa gente. Falo da escola tal como ela existe hoje nos meios urbanos. Falo da lógica da diferença que tem habitado os discursos políticos nos últimos quinze anos e que serviu, de certa forma, para reafirmar nossa condição de subseres humanos na prosopopéia linguística dos discursos etnopedagógicos dos pariwat.

Nestes discursos, sempre aparecem as realizações dos governos com relação à educação indígena como algo novo, que leva em consideração o “pensar” dos representantes nativos. É claro que não se pode negar os avanços que ocorreram e uma maior preocupação no sentido de tentar organizar o conteúdo que levasse a contento uma educação realmente diferenciada e inclusiva. Mas o que significa isso? Quais os efeitos que isso tem causado na cabeça dos nossos jovens? Como os povos têm reagido a semelhante apelo?

A resposta não é simples, mas ousou dizer que as pedagogias inclusivas não passam de arremedos na solução de um “problema” indígena, pois elas salientam ainda mais a falta de uma real compreensão do que seja um povo indígena e suas verdadeiras necessidades. Mais: elas escancaram a falta de um pensamento governamental a respeito do tratamento que estes grupos étnicos devem ter. Ou seja, revelam que o governo não tem competência para definir o que ele pensa a respeito dos indígenas. Ou será que alguém de governo já se posicionou de forma inequívoca sobre as intenções políticas com relação aos indígenas? Como saber quais as reais intenções políticas oficiais sobre os nativos? Ora, o que vem acontecendo são justificativas pedagógicas do tipo inclusivistas (a diversidade na universidade), ou paliativas (programas estaduais de magistérios indígenas) ou ainda neoliberais (formação de técnicos para suprir o mercado). E qual o propósito disso? Seriam muito diferentes dos projetos de “inclusão” que faziam os militares em sua política de incorporação à sociedade brasileira?

Não importa qual seja a resposta a estas perguntas e, sim, o que vemos acontecer na prática e que não respeita o caminho da memória e da tradição indígena em seu mais amplo sentido. Basta lembrar, para isso, que o domínio da escrita do pariwat é justificado pela necessidade de ler a realidade brasileira que, a priori, não faz parte do imaginário indígena. De modo que, ao meu ver, foi-se criando uma necessidade nos jovens nativos de apreender conceitos e teorias que não cabem no pensar holístico e circular de seus povos. Esta agressão ao sistema mental indígena, fruto de uma história da qual não somos culpados, mas sobre qual temos responsabilidade, acaba se perpetuando nas novas políticas inclusivistas levados a efeito por governos nas três esferas.

Conclusão: nossos jovens se vêm obrigados a aceitar como inevitável a necessidade de ler e escrever códigos os quais prefeririam não aprender e não lhes é dado o direito de recusar sob a acusação de preguiça ou descaso para com a “boa vontade” dos governos e governantes.

Fortalecendo a autoria

De qualquer forma, entendo que há uma preocupação prática nos diversos programas de educação indígena espalhados pelo Brasil afora, sejam eles operados pelas esferas governamentais ou não-governamentais. Muitos desses programas têm partido do princípio que é preciso fortalecer a autoria como uma forma de fortalecer também a identidade étnica dos povos que atendem. Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que estes povos possam num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento. Só assim posso imaginar que valha a pena o esforço dos que se põem a trilhar este caminho. Se estes grupos de fato acreditarem que estão criando pessoas para a autonomia intelectual e se abrirem espaço na sociedade para a livre expressão deste pensamento, então eles estarão, realmente, fortalecendo a autoria e apresentando um caminho novo para as manifestações culturais, artísticas, políticas, lúdicas e religiosas dos nossos povos indígenas. Caso contrário, estarão levando nossa gente para o mesmo buraco em que o pensamento quadrado ocidental se meteu e, neste caso, estarão sendo piores que o regime ditatorial que almejava exterminar as identidades transformando-as numa única e cínica identidade nacional brasileira.

Daniel Munduruku, da etnia Munduruku.

Escolhi o texto acima epigrafado para introduzir as análises e reflexões reinventadas a partir das leituras realizadas nos Memoriais de Formação, Narrativas Autobiográficas e experiências pedagógicas que tornaram-se corpus da *pesquisatese*, considerando que um dos conceitos tematizados na pesquisa é a alfabetização enquanto processo de aquisição e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, apresentado por Daniel Munduruku como sendo as formas que o dominador/colonizador encontrou para fazer com que os indígenas brasileiros esquecessem a leitura e escrita dos seus mundos, empreendidas imemorialmente pelos povos que se ressignificam a partir das lutas, libertando-lhes os espíritos guerreiros, fazendo-os voltar a ser quem eram.

As revelações abstraídas das leituras realizadas nos textos que compõem o corpus da *pesquisatese* foram em muito comparadas à historiografia da Educação Escolar Indígena e somaram-se aos pontos de imbricação entre os textos/documentos que narram as vidas dos *pesquisadoresdocentes* nos Memoriais de Formação, nas Narrativas Autobiográficas e demais experiências pedagógicas propostas e concretizadas nos diferentes *espaçostempos* em que se realizaram as práticas dos *sujeitosautores*.

Nas reflexões sobre a proposta Memorial do professor Macuxi do lavrado, ao externar suas memórias e desnudar-se como ser, encontra-se a ressignificação do seu *fazerdocente* e propõe-se como *agenteindígena* a transformar as diversas realidades da Educação Escolar Indígena no estado de Roraima. No *textovida* intitulado Memórias de um professor Macuxi: do movimento social à política de educação escolar indígena, Fausto Silva Mandulão, um *docenteguerreiro* expressa sua gratidão ao movimento indígena, em atenção especial a OPIRR que foi “a escola que proporcionou mudanças na minha vida, me modelando no que sou hoje”, revelou sua trajetória de encontro com as práticas da identidade docente que se ressignificaram a partir de suas vivências no passado da Educação Escolar Indígena, na resiliência do ser que como docente, gestor e Conselheiro da Educação Escolar, tornou-se referência para o povo Macuxi.

Em Memórias de Anikê’pa: a Educação Escolar e Gestão Indígenas nas Terras de Makunaima, a guerreira Natalina da Silva Messias revela-se e traduz seu pertencimento étnico em comprometimento profissional, desvelando seus percursos de resiliência transformados nas singularidades da *mulhermãedocentegestora* Macuxi, indissociáveis no *sersaberfazer* que a ecoformaram continuamente nas experiências de escolarização indígena no então Território Federal até as transformações em estado de Roraima, corroborando com sua atuação em diversos *espaçostempos*, em nome dos seus parentes, independente da etnia, batalhou até seus últimos dias, mas continua como espírito, junto aos demais guerreiros, habilitando-os por inspiração, como referência viva da neta de Aninkê, na concretização de novos ideais para as futuras gerações indígenas.

Rosilda da Silva, a alfabetizadora Macuxi que no Ensino da Língua Indígena na Escola Estadual Indígena José Allamano apresenta suas memórias em reflexões sobre os processos de alfabetização, em como se ressignificou a partir da formação docente no curso de Licenciatura Intercultural, suas experiências como alfabetizadora Macuxi, desvelando práticas pedagógicas referenciadas na Identidade Guerreira do povo das serras, revela sua comunidade de origem, Maturuka, em suas potencialidades na transformação dos futuros guerreiros de

Macunaimã, transcendendo do passado doloroso de lutas e apagamento histórico, dando vozes aos silenciados pela imposição do processo colonizador e homogeneizador a que foram submetidos, no passado histórico que ficou preso apenas nas memórias, mas que fazem ressurgir todas as possibilidades para as conquistas futuras da Educação Escolar Indígena.

Do mesmo modo, as reflexões de cada um dos *pesquisadoresdocentes*, do sub-projeto Alfabetização e Letramentos, pois por meio de suas memórias e vivências, compuseram as Narrativas Autobiográficas e relatos das experiências desenvolvidas no decurso da heteroformação, permitiram na aproximação das teorias e práticas pedagógicas de alfabetização, nos diversos *espaçostempos*, compreenderam-se a si mesmos e ao seu *serfazer* na profissão que escolheram para compor a história da Educação Escolar Indígena em Roraima, reescrevendo-a, com autonomia e esperança, pedagogias circunscritas nas vivências da formação no curso de Licenciatura Intercultural.

Compuseram e revelaram-se, cada um a seu tempo e modo, como seres resilientes, referendados nos esforços que os seus antepassados empreenderam para encaminhar-lhes na conquista pelas Terras, Educação Escolar diferenciada fundada na identidade étnica que os identificam e representam seus anseios societários, empreendendo na luta atual, os resgates da história nunca contada, a revitalização das línguas silenciadas e dos conhecimentos e sabedorias tradicionais, na teia de cultura que os envolve e fortalece, instrumentalizando-os aos processos de assunção e reafirmação identitária.

Apresentam-se como instrumentos nas formas de *serfazer* a educação escolar indígena, pelos processos da auto, hetero e ecoformação, visando à concretização dos anseios e sonhos da profissionalização, no desenvolvimento de práticas pedagógicas emblemáticas que promoveram a transformação das suas realidades.

Dispuseram suas vidas em forma de textos, seus momentos de constituição identitária desde a infância e em todos os ambientes aprendentes, a escolarização em suas práticas repressoras de subalternidade, as escolhas dos que tiveram a oportunidade e autonomia para fazê-lo, aos que aceitaram a docência sem escolher, mas assumindo os compromissos dos que se doam ao bem comum. Desde os momentos em que, ainda criança, foram escolhidos para terminar sua formação nos *espaçostempos* de segregação, nos internatos e missões, nas dificuldades que os levaram a perceber-se em sua identidade étnica, construindo-se como sujeitos autônomos, críticos e conscientes das suas responsabilidades individuais e coletivas, com o respeito aos povos em Roraima e do Brasil.

Evidenciaram seus momentos cotidianos no decurso das formações e, sem perder as esperanças de voltar às suas malocas, comunidades, com sua formação acadêmica concluída para servir o seu povo.

Abordaram em seus *textosvidas* sobre os primeiros passos do movimento indígena em Roraima, em como se empreenderam as conquistas legislativas que garantem aos povos indígenas do Brasil, a assunção e reafirmação dos direitos enquanto cidadãos brasileiros, nas garantias da educação escolar e das práticas socioeducativas que ensejam a educação indígena, em seus fazeres, saberes tradicionais, nas perspectivas de defesa dos direitos e nas políticas afirmativas do estado que lhes proporcionam o ingresso e permanência para a formação específica e diferenciada, bem como na gestão das suas escolas e processos educativos, enfim, nos sentidos da docência, nas ressignificações construídas a partir das vivências enquanto seres produtores de cultura.

Ao descreverem os processos de formação pedagógica, recompuseram as memórias dos tempos de aculturação e subjugação a que foram submetidos seus antepassados, nas práticas que fomentaram os movimentos sociais e nos parceiros que celebraram acordos como Organizações não Governamentais, apoiando os processos de constituição dos cursos que os habilitam ao exercício de profissões reconhecidas pelo Estado brasileiro e na construção do capital intelectual que lhes desenvolve a criticidade, a autenticidade e potencializam os saberes imbricados nessas formações.

Inobstante às revelações mnemônicas apresentadas no texto, estão implícitos os sentimentos, sentidos e significações ressurgidos, ressignificados e desvelados pelos percursos das identidades que foram sendo forjadas ao longo da própria vida. Os *autoreesnarradores* concebem-se e percebem-se como agentes transformadores, silenciam as dores e percalços que poderiam de alguma forma corromper valores e a ética nos processos de ascensão intelectual e assumem as posturas que desencadeiam conquistas coletivas que possibilitarão às gerações futuras de cada povo, continuar a usufruir a Educação Escolar Indígena que lhes representem, em anseios e sonhos oriundos da geração de antepassados, calcados na resiliência que lhes é peculiar e constitutiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Os romances das aulas. Movimento, Revista da Faculdade de Educação da UFF, Rio de Janeiro: DP&A; Niterói: UFF, 2000.

_____. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In : OLIVEIRA, Inês Barbosa de, ALVES, Nilda (orgs). Pesquisa no/do cotidiano das escolas; sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: 2001.

ARAÚJO, Ana Valéria. Et all. Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: O Direito à Diferença. Brasília: MEC; Laced/Museu Nacional, 2006.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

_____. Ofício de Mestre, Imagem e Auto-imagem. Petrópolis: Vozes, 10^a ed., 2008.

BARAÚNA, Rodrigo de Almeida. Rosas – Perfume e Marginalização – Semiótica das Minorias na Integração Marginal Indígena. TCC/DCS/UFRR, 2004.

BARTH, Fredrick. Grupos Étnicos e suas Fronteiras. In Philippe Poutignat & Jocelyne treiff-fernate. Teorias da Etnicidade. Unesp. São Paulo. 1970.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. Cad. CEDES vol. 19 n. 44 Campinas Apr. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/>. Acesso em 15 Out. 2015.

BATISTA, Hildonice de Souza. Memórias indígenas/Nheenga: voz'. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Anísio Teixeira-FACED, 2012.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. Tradução de Sérgio Miceli, Sílvia de Almeida Prado e Wilson Campos Vieira. 3^a ed. São Paulo: Perspectiva., 1992.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice. O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. Educação como cultura. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL, Carliane Valcacio de Souza. O Processo de Inclusão de Alunos Indígenas PNE na Escola Estadual Indígena Bento Luís. Artigo apresentado ao Programa do PIBID

Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação nas Ciências da Natureza. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

BRAZ, Azenate Alves de Souza. Relações Interculturais: A Vivência do Índio Macuxi em Boa Vista (Anos 80 e 90). Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. UFRJ, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, Etnia e Estrutura Social. São Paulo: Pioneira, 1976.

CASTELLS, Manuel. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Volume I. A sociedade em rede. 6ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATANI, Afrânio (Org.). Escritos de educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Introdução à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

CONNELLY, F. M; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. Et al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

COLELLO, S. M. G. A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita In VIDETUR, n. 23. Porto/Portugal, Mandruvá, 2003.

COLELLO, S. M. G. & SILVA, N. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica In VIDETUR, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003.

CORRÊA, Áurea Lúcia Melo Oliveira. Mobilidade e Socialização de Jovens Estudantes Ye'kuana em Boa Vista: Desafios e Perspectivas Expressos em Narrativas Autobiográficas. PPGE/UFAM, 2009.

COSTA, Edlamar Menezes da. As Práticas Lúdicas Na Comunidade Indígena Tabalascada Em Roraima. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedades e Fronteiras. UFAM/AM, 2013.

CUNHA, Manuela Carneiro. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2a ed.,1998. P. 176.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2006.

FARAGE, Nádia. As Muralhas dos Sertões. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês. B. (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: 2009.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FERREIRA, Áurea Lúcia Magalhães Cardoso de Medeiros. Os sentidos da docência para alunos do magistério indígena: o papel da língua como mediação. 2014. 259p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós- Graduação em Psicologia, Campinas, 2014. Disponível em <https://www.educapes.capes.gov.br>.

FERREIRA, Bruno. Kaingang: processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>

FERREIRO, E. Cultura escrita e educação. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001.

_____. "Alfabetização e cultura escrita", Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERRI, Patrícia. Achados ou Perdidos?. Goiânia: MLAL, 1990.

FINGER, Matthias (Orgs.) O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

FIORETTI, Elena –Trabalho de Conclusão de Curso Ye'kuana do Brasil frequentando as escolas da Rede Pública de Ensino no Município de Boa vista, Roraima, 1994. 41 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. Rev. Bras. Educ.[online]. 2003, n.23, pp.16-35. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>

FRANCO, Cezar Augusto De Oliveira. DIREITOS INDÍGENAS E MOBILIZAÇÃO: Um olhar sobre a tríplice fronteira – Brasil, Guyana e Venezuela. Tese apresentada ao Programa

de Pós- Graduação em Relações Internacionais da Universidade de Brasília. Brasília, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. FREIRE, Paulo *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Propuesta de Recomendaciones Fundamentadas em la Educación Multi e Intercultural para la Formación de profesores de las Escuelas Estatales de Boa Vista, Roraima*. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos. Boa Vista/Roraima/Brasil, 2001.

FREIRE, Paulo (Coord.) *Processos socioculturais na Amazônia: levantamento documental sobre os povos indígenas do noroeste amazônico*. Relatório de Pesquisa, 2006, mimeo

FREITAS, Marcos Antonio Braga de. *Insikiran: da Política Indígena à Institucionalização da Educação Superior*. Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus/AM, 2017. 261 p. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/>

_____. *Os Filhos de Insikiran: da Maloca à Universidade*. GT20 Os direitos dos povos indígenas e de outras populações tradicionais e as políticas do Estado: eixos de desenvolvimento e resistências sociais na América Latina. UFAM/AM, 2015.

FURTER, Pierre. *Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural*. Petrópolis: Vozes, 1974.

GABRIEL, Gilvete de Lima. *Narrativa autobiográfica como prática de formação e de atualização de si: os grupo-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária docente*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-graduação em educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da UFRN, Natal, 2008. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/>

GALVANI, Pascal. *A Autoformação, uma Perspectiva Transpessoal, Transdisciplinar e*

Transcultural. In: Educação e Transdisciplinaridade II – CETRANS. São Paulo, 2002.

GARNELO, L. Poder, hierarquia e reciprocidade: saúde e harmonia entre os Baniwa do Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2003.

GEERTZ, Clifford, A interpretação das culturas. 1997. IS.reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOLDENBERG, Mirían. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais / Mirian Goldenberg. - 8' ed. Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ, 2002

GONDAR, Jô. Memória Individual, Memória Coletiva, Memória Social UNIRIO, Programa de Pós Graduação em Memória Social Doutora em Psicologia Clínica (PUC) Revista Eletrônica em Ciências Humanas. Ano 08, número 13, 1990

GOULART, Ana Caroline. LIMA, Edilene Coffaci de. Experimentar, Contestar e Refazer-se: Caminhos de Sonhos e Enfrentamentos Percorridos por Acadêmicos Kaingang e Guarani na Universidade Estadual de Londrina – PR. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2014. 187 páginas. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi - "As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada" in (Org.) - índios no Brasil, SMC-SP, São Paulo,1992.

_____. Índios no Brasil vol.1 - Cadernos da TV Escola. Índios: presente, passado e futuro. Brasília: MEC, Secretaria de Educação à Distancia, 1999.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HANNERZ, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. Mana vol.3 n.1 Rio de Janeiro Apr. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script>

HIGUCHI, Maria Inês Gasparetto. MAROTI, Paulo Sérgio. Espacialidades e Socialidades da Educação Ambiental além dos Muros da Escola. Pesquisa em Educação Ambiental, vol. 9, n. 1, 2014 DOI: <http://dx.doi.org>. vol 9. n1.

ISA/FOIRN, Comunidades Indígenas do Alto e Médio Rio Negro. Banco de dados da demarcação. São Gabriel da Cachoeira, 1997.

JOAQUIM, F. F. Uma cartolina em branco. In: II Ciclo de História de Professores: Experiências Vividas em Sala de Aula, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

KOCH GRÜNBERG, T. Dos años entre los índios. Bogotá: Editorial Universidad Nacional, 1995. v. I e II.

KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. Cultura: um conceito antropológico. 20 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In.: Revista Brasileira da Educação. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>. Acesso: março, 2015.

LAURIOLA, Eliane Moreira. Transformando os Deuses. Vol. II. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2004.

LEVEL, Gerocildo Martins. O Processo de Alfabetização e as Práticas de Letramento com Narrativas Orais na Escola Estadual Indígena Santa Terezinha, Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação nas Ciências Sociais. INSIKIRAN/UFRR, 2018

LIMA, Vanessa Bispo. Contribuições das Diferentes Propostas de Alfabetização para Ação Pedagógica na Escola Pública. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015. 192. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>.

LOPES, Aparecida de Lara. Formação Específica dos Professores Indígenas Krikati e a Prática Pedagógica Bilíngue. Dissertação. Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES, 2015. Disponível em: <https://www.educapes.capes.gov.br>.

MANDULÃO, Fausto da Silva. Memórias de professor macuxi: do movimento social à política de Educação Escolar Indígena. TCC/Insikiran/UFRR. Memorial de Formação, 2010.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (Orgs.) Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARQUES, Luciana Pacheco. Diversidade, Formação de Professores e Prática Pedagógica. Educação em Foco (Juiz de Fora), 2008.

MARTON, Scarlett. A irrecusável busca de sentido: autobiografia intelectual. Cotia/São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

MASLOW, A. H. Introdução à Psicologia do Ser. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968.

_____. A Theory of Human Motivation. 1943. Disponível <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>. Acesso em 27/08/2016.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Pós-graduação: rastreando o caminho percorrido. In: SERBINO, Raquel Volpato (Org.). Formação de professores. São Paulo: Fundação da UNESP, 1998.

_____. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003

MENDES, Francielle Marion. Reflexões sobre alfabetização e letramento: ênfase nas publicações da ANPEd (2010 a 2015). Dissertação. Universidade de Araraquara/SP, 2017. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas>.

MESSIAS, Natalina da Silva. Memórias de Anikê"pa: A Educação Escolar e Gestão Indígenas nas Terras de Makunaima. Instituto Insikiran/UFRR, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, I. N. Memorial: síntese. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MORIN, Edgar. O Método 1: A natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

_____. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 8. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 2003.

NASCIMENTO, M. I. M. Formação de Professores Perspectivas para a Pesquisa em Educação. In: SCHELBAUER, Anaete Regina. Educação e Debate: Abordagens Historiografia (orgs.) Campinas, SP:Autores Associados, 2006.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA. A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. A primeira escola de professores dos Campos Gerais – Pr. Ponta Grossa, Editora UEPG, 2008.

OLIVEIRA, A. G. Índios e Brancos no Alto Rio Negro: um estudo da situação de contato dos Tariana, 1981. Dissertação de Mestrado, Brasília: Universidade de Brasília.

_____. O mundo transformado: um estudo da cultura de fronteira no Alto Rio Negro. Belém: Ed. MPEG/PR/MCT/CNPq, 1995.

OLIVEIRA, Adriana Silva. O Ensino Bilíngue da Leitura e Escrita para Crianças Indígenas Kaingang no Paraná: a Contribuição da Teoria Histórico-Cultural. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2015. 185 páginas. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/>. Acesso em: 20/07/2017.

OLIVEIRA, Cardoso de. Identidade, etnia e estrutura social. São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, Idelvânia Rodrigues de. Os Monaikó: Narrativas Orais e Registros Linguísticos. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima, 2012. <https://www.educapes.capes.gov.br>

OLIVEIRA, Marta Barros. Memórias de Idosos Quilombolas como Recurso Didático: Escola Básica do Quilombo de Matão-PB. Universidade Estadual da Paraíba, 2016. 175 p. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS -Temas Transversais, 1997.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista (Org.). Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEDRINO, Mariana Cristina. Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2009. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCo/UFSCar. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>

PELIZZARI, Adriana, et. all. Revista PEC, Educação. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. Curitiba, v.2, n.1, jul.2001 – jul. 2002.

PEREIRA, Joana Célia Nascimento. Jamaxim do Conhecimento: Relatos de Experiência da Alfabetização Inclusiva na Educação Indígena. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação Comunicação e Artes. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

PEREIRA, Josiel da Silva. Alfabetização e Letramentos Matemáticos: Práticas Pedagógicas na Educação Escolar Indígena. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR

do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação Ciências da Natureza. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

PERES, Cilene Padilha. Práticas de Letramento no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Estadual Indígena João Custódio Peres. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação nas Ciências da Natureza. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2004

REPETTO, Maxim. Diagnóstico da Demanda e da oferta de Ensino Médio para os povos Indígenas. Centro de Documentação do Instituto Insikiran/UFRR, 2010.

REZENDE, Flávia. As novas tecnologias na prática pedagógica sob a perspectiva construtivista. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*. v.2, n. 1, mar.2002.

REIS, Claudinero. Práticas de Leitura, Alfabetização e Letramentos na Escola Estadual Indígena Tuxaua Luiz Cadete. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação nas Ciências da Natureza. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

RICOEUR, Paul. O eclipse da narrativa. *In*: Tempo e Narrativa. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RIBEIRO, V. M. (org.) Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

RODRIGUES, Nádia Cristina de Lima. Diálogos interculturais e ambientes alfabetizadores na escola. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015. 180 páginas. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>

RODRIGUES, Robélio Cláudio. Recursos Didáticos e Alfabetização na Língua Ye'kuana: Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação Ciências Sociais. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

SALDANHA, Jemima de Souza. Práticas Educativas nas Escolas Municipais do Município de Normandia. Práticas Educativas nas Escolas Municipais do Município de Normandia. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação nas Ciências da Natureza. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

SANTILLI, P. Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco. São Paulo: NHII-USP; FAPESP, 1994.

SANTOS, M. A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Iramar Lage. Saberes Docentes Mobilizadores da Prática Pedagógica Alfabetizadora. Dissertação. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2013. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br>

SANTOS, Jonildo Viana dos. Identidade Docente e Formação de Professores Macuxi: do Imaginário Negativo à Afirmação Identitária na Contemporaneidade. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação. Manaus/AM, 2017. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/2017>.

SANTOS, Milton. Concepções de geografia, espaço e território apud ISSN - Geo UERJ - Ano 10, v.2, n.18, 2008. P. 24-42 disponível em www.geouerj.uerj.br.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 20ª Edição (revista e aumentada) São Paulo: Cortez, 1998.

SILVA, Kalina Vanderlei. Dicionário de conceitos históricos. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006 apud BUENO, André. ESTACHESKI, Dulceli. CREMA, Everton (Orgs.) Por um outro amanhã: apontamentos sobre aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2016.

SILVA, Márcio Pereira da. Atividades Esportivas: Práticas Pedagógicas de Letramento da Escola Indígena Júlio Pereira. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação Ciências Sociais. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

SILVA, Rosilda da. O ensino da língua indígena na Escola Estadual Indígena José Allamano: reflexões de uma alfabetizadora Macuxi. Instituto Insikiram/UFRR, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. Identidades Terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1996.

SILVEIRA, Thais Elisa Silva. Identidades (in) visíveis: indígenas em contexto urbano e o ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. 2016. 132F Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA). Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2016. <https://www.educapes.capes.gov.br>.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998. “Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas”, Revista Brasileira de Educação, n. 0, 2000.

SOUZA, Joice Alberto de Souza. Práticas de Alfabetização e Letramentos na Escola Estadual Indígena Marcos Inácio Wapichana. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação Ciências da Natureza. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria.

TAVARES, J. (org) Resiliência e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

TFOUNI, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.

TEBIER, Mara Jane. Alfabetização da Língua Macuxi nos 1º e 2º Anos do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Indígena Bernardo Sayão: Análises e Reflexões. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação nas Ciências da Natureza. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

TENENTE, Marcia Joelma. As Plantas Medicinais e Conhecimento Tradicional Indígena: Práticas Pedagógicas na E.E.I. da Comunidade Aningal. Artigo apresentado ao Programa do PIBID Diversidade/UFRR do subprojeto Interdisciplinar Alfabetização e Letramento. Área de habilitação Ciências da Natureza. INSIKIRAN/UFRR, 2018.

TOZETTO, Susana Soares. A Formação Docente no Processo de Alfabetização. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, PUCPR, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR. Projeto Político Pedagógico do Curso: Licenciatura Intercultural Indígena. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Boa Vista: Mimeo, 2001.

VENTURA, Micilene Teodoro. O Processo de Alfabetização na Concepção dos Professores Terena da Aldeia Bananal. Dissertação. Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul, 2015.

WEIGEL, V. A. C. M. Escola de branco em maloca de índio. Manaus: EDUA, 2000. WRIGHT, R. História indígena do noroeste da Amazônia: hipóteses, questões e perspectivas. In.: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. (Coord.) *Processos socioculturais na Amazônia*: levantamento documental sobre os povos indígenas do noroeste amazônico. Relatório de Pesquisa, 2006, mimeo.

_____. EDUCAÇÃO, CULTURA E GLOBALIZAÇÃO: um debate sobre a Identidade Étnica e a Escola. Contexto & Educação. Editora UNIJUÍ, Ano 9, nº. 38, Abr/Jun. 1995.

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CONVÊNIO PPGE/UFJF-UFRR/IFRR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor (a),

A pesquisadora, **ÁUREA LÚCIA MELO OLIVEIRA CORRÊA** sob a orientação da prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques, solicita sua autorização para obtenção de dados informativos por meio da aplicação de questionários, construção de narrativas autobiográficas/Memoriais de Formação e observações, os quais ajudarão na realização das atividades do projeto de pesquisa **PERCURSOS DE RESILIÊNCIA E IDENTIDADE EM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZADORES(AS)**

INDÍGENAS EM RORAIMA. O estudo será realizado com o objetivo de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Indígenas em Roraima, por meio das experiências vivenciadas pelos professores indígenas, egressos e acadêmicos em formação do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Educação Superior da Universidade Federal de Roraima, bolsistas do PIBID Diversidade no sub-projeto Alfabetização e Letramento, buscando apreender as circunstâncias locais de ambientes aprendentes e Escolas/Universidades, as condições sócio, culturais e linguísticas, as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas no processo de ensino e de que forma se refletem no aprendizado dos sujeitos envolvidos nos anos da Educação Básica nas escolas indígenas.

A participação nessa pesquisa não terá nenhuma despesa ou remuneração. Os benefícios em participar da pesquisa referem-se ao estudo científico que permitirá trazer maior conhecimento sobre os temas abordados, favorecendo a reflexão, análises e construção de narrativas autobiográficas/Memoriais de Formação e relatos de experiência sobre os temas abordados pela pesquisadora.

Portanto, considerando o caráter da pesquisa, a mesma não apresenta quaisquer riscos para seus participantes.

As informações fornecidas por você serão confidenciais e de conhecimento apenas da pesquisadora responsável. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados.

A pesquisadora compromete-se em esclarecer quaisquer dúvidas antes e durante a pesquisa, colocando-se a disposição através do endereço Av. Cap. Ene Garcez, n.º 246, Bairro Aeroporto – Boa Vista/RR, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima, telefones (95) 3621-3159/ (95)98123-3084.

Eu, _____, por me considerar devidamente informado (a) e esclarecido(a) sobre o conteúdo deste documento e da pesquisa a ser desenvolvida, livremente dou meu consentimento como participante da mesma e atesto que me foi entregue uma cópia deste documento.

Assinatura do (a) participante

Pesquisadora responsável

Boa Vista-RR, ____ / ____ / ____

ANEXO B

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CONVÊNIO PPGE/UFJF-UFRR/IFRR

A pesquisadora, **ÁUREA LÚCIA MELO OLIVEIRA CORRÊA** sob a orientação da prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques, solicita sua participação na obtenção de dados informativos por meio da aplicação desse questionário, para identificação dos sujeitos que realizarão as atividades do projeto de pesquisa **PERCURSOS DE RESILIÊNCIA E IDENTIDADE EM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZADORES (AS) INDÍGENAS EM RORAIMA**.

Esse estudo tem como objetivo de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Indígenas em Roraima, por meio das experiências vivenciadas pelos professores indígenas, docentes egressos e acadêmicos em formação do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Educação Superior/UFRR, bolsistas do PIBID Diversidade no sub-projeto Alfabetização e Letramento, buscando apreender as circunstâncias locais dos ambientes aprendentes Escolas/Universidades, as condições sócio, culturais e linguísticas dos sujeitos, as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas no processo de formação e, de que forma se refletem no aprendizado dos sujeitos envolvidos/comunidades escolares, nos anos iniciais da Educação Básica nas escolas indígenas.

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO / PESQUISA DE CAMPO

▪ Identificação Pessoal

Nome:

Data do Nascimento:

Etnia:

Local do nascimento:

Filiação:

Endereço:

Terra Indígena/Comunidade:

Município: UF:

▪ Dados estudantis

Escolas em que estudou na Educação Básica:

▪ Identificação Profissional

Professor Indígena () Sim; () Não.

Vínculo empregatício () Federal; () Estadual; () Municipal; () Efetivo; () Temporário; () Voluntário.

Formação acadêmica: () Licenciatura Intercultural/UFRR;

Ano do Início: ___/___/___ Conclusão: ___/___/___

Habilitação: () Comunicação e Artes () Ciências da Natureza () Ciências Sociais

Outras formações acadêmicas: () Pedagogia/UFRR;

Licenciatura em Instituições: () UFRR: () Fares: () Estácio/Atual; () Outras

Ano Início: ___/___/___ Conclusão: ___/___/___

Magistério Indígena: Tami'kam (); Yarapiari (); () Outros.

Escolas/Comunidades em que atuou/atua como docente:

Modalidades de Ensino/ Componentes Curriculares/Disciplinas/ Anos e Turmas:

▪ Caracterizando a pesquisa

Momentos de Composição e Reflexão dos textos Autobiográficos/Memoriais.

ANEXO C

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CONVÊNIO PPGE/UFJF-UFRR/IFRR**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM/DEPOIMENTO

Eu, _____, RG. _____, CPF _____,
etnia _____, residente em _____, região _____
_____, estado de Roraima, autorizo a pesquisadora
Áurea Lúcia Melo Oliveira Corrêa, professora colaboradora do Curso de
Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Coordenadora do sub-projeto
Alfabetização e Letramento do PIBID Diversidade, a utilizar minha imagem ou
depoimento em sua pesquisa intitulada **PERCURSOS DE RESILIÊNCIA E
IDENTIDADE EM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE
ALFABETIZADORES(AS) INDÍGENAS EM RORAIMA.**

Assinatura

Boa Vista/RR, ____/____/_____

ANEXO D

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CONVÊNIO PPGE/UFJF-UFRR/IFRR

PROJETO/PESQUISA: PERCURSOS DE RESILIÊNCIA E IDENTIDADE EM HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZADORES(AS) INDÍGENAS EM RORAIMA

Áurea Lúcia Melo Oliveira Corrêa⁵⁰

O processo de rememoração das experiências de vida e formação profissional que se destina à construção do texto narrativo autobiográfico, produto final desse projeto/pesquisa, deve-se considerar as leituras, diálogos e discussões realizados nos encontros, rodas de conversa e oficinas, durante os tempos de formação do grupo de pesquisa e reflexão, quando atuou-se na universidade e *comunidades escolas* indígenas, das propostas pedagógicas e experiências vivenciadas no PIBID Diversidade, no sub-projeto Alfabetização e Letramentos.

Para tanto, individualmente, reflita sobre sua vida, sua constituição e pertencimento identitários, seus ambientes aprendentes e vivências pessoais e coletivas, lembre-se das pessoas que fortaleceram seus sentimentos de pertencimento étnico, em como, quando e por que você assumiu sua identidade docente, e outros aspectos que julgar importantes nessas memórias. Considere as questões propostas nesse Roteiro.

ROTEIRO PARA COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

1. Relatar, descrever sobre o lugar onde nasceu, falar sobre sua família, pais, irmãos e parentes consanguíneos que julgar importantes na sua vida.
2. Procurar rememorar o período da infância e toda a vivência no local/comunidade de origem (ambientes aprendentes) com família, nas brincadeiras, na igreja, escola, entre outros.
3. Descrever o período escolar envolvendo seu processo de socialização na escola, alfabetização, o desenvolvimento nas séries iniciais, como foi a convivência e o aprendizado desse período da vida (pessoas, espaços, tempos cronológicos, etcetera).
4. Se possível lembrar, procure detalhar os momentos e em que ocorreram as decisões na sua vida, em família ou na comunidade, quanto aos aspectos pessoais, à participação nos movimentos sociais indígenas, às opções profissionais e os motivos que levaram a essas decisões.
5. Quais desafios enfrentados dentro e fora da comunidade, no lugar onde mora/morou, as pessoas com quem convive/eu. O que foi mais difícil, sair da comunidade (se saiu), deixar os pais, os amigos, viver (permanecer) na cidade, ou outros momentos, espaços e tempos que permitiram que se constituísse como sujeito autônomo, e como profissional.
6. Nos ambientes de Educação Escolar (indígenas ou não), Universidades, quais foram os desafios que enfrentou na aprendizagem e avaliação das componentes curriculares/ temas contextuais? Que lembranças de pessoas ou momentos de relacionamento difíceis que motivaram você ou o(a) desanimaram?
7. Rememore os momentos da sua escolha pela profissão docente, como optou pelo curso de Licenciatura Intercultural do Insikiran/UFRR, com o que e quem se identificou durante a formação, sua opção pela habilitação/área de formação específica, seus professores formadores, sua participação nos movimentos sociais indígenas de professores, e toda a sua trajetória nos anos da Academia.
8. Relate sobre sua experiência como bolsista do PIBID Diversidade, sua atuação e participação no sub-projeto Alfabetização e Letramento, em como seus projetos e propostas de trabalho se concretizaram nas Comunidades/Escolas indígenas e de que forma essas experiências lhe transformaram, conscientizaram para uma prática pedagógica diferenciada.
9. O que mais desejou/deseja em sua vida agora, como se pensa no presente (acadêmico, docente)?
10. Como espera que seja sua vida e do seu povo no futuro? O que pretende fazer para alcançar seus objetivos

⁵⁰ Professora EBTT do CEDUC/CAp/UFRR; Colaboradora do Instituto Insikiran de Educação Superior Indígena nos Cursos de Licenciatura Intercultural e Gestão territorial Indígena; Coordenadora do Sub-projeto Alfabetização e Letramento do PIBID Diversidade; Doutoranda em Educação pelo DINTER PPGE/UFJF/UFRR. aurealucia_rr@hotmail.com.