

Caminhos formativos: magistérios indígenas em Roraima – Tamî’kan, Yarapiari e Amooko’iisantan

Maria Janilda da Silva Damascena¹ 

Resumo

Apesar de a legislação brasileira garantir aos povos indígenas uma formação docente específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, na prática, esses direitos nem sempre se efetivam, causando prejuízos para o desenvolvimento educacional e formativo propostos a eles. De tal modo, o presente artigo tem como problema de pesquisa a seguinte questão: os projetos dos magistérios indígenas estão atendendo apropriadamente para formar os professores que ensinam nas escolas indígenas em Roraima, em torno de suas especificidades? Diante da questão, os objetivos direcionados deste artigo são: analisar os processos de construção e execução dos magistérios indígenas Tamî’kan, Yarapiari e Amooko’iisantan, a partir de um conjunto de documentações que possibilitaram as suas implementações; compreender a importância da formação em magistério para os professores indígenas; identificar o processo de construção dos magistérios indígenas, foco da pesquisa, e investigar as formas de como os magistérios indígenas em Roraima foram executados. O estudo consiste em uma pesquisa documental, tendo questões teóricas em Julião (2017), Silva (2021), Viana (2017), dentre outros. Compõem a fundamentação legal a Constituição Federal, a LDB, Proppi/Ceforr, e outros instrumentos documentais que auxiliaram a compreender os alicerces da educação escolar indígena. Concluiu-se que as análises das pesquisas admitiram verificar conquistas educacionais para as diversas etnias advindas de um processo de reivindicações e lutas. Compreende-se que o conhecimento está pautado na conservação das tradições e costumes e contribui, por meio da formação, para uma educação que atenda às especificidades dos povos indígenas, apropriando os conhecimentos científicos.

Palavras-chave: Magistérios indígenas; Formação inicial; Formação continuada; Educação escolar indígena; Ceforr.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - PPGE/UERR/IFRR, Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico, Centro Universitário Internacional - UNINTER, Graduação em Pedagogia e Sociologia, Universidade Estadual de Roraima - UERR, professora da rede estadual de ensino de Roraima, Secretaria de Estado da Educação – SEED; Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR e participa do Grupo de Pesquisa Estudo e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade - GPEELCD/UERR.

Abstract

Formative paths: Indigenous magisteriums in Roraima – Tamí'kan, Yarapiari and Amooko'ísantan

Although Brazilian legislation guarantees indigenous peoples a specific, differentiated, bilingual and intercultural teacher education, in practice these rights do not always take effect, causing damage to the educational and formative development proposed to them. Thus, the present article has as research problem the following question: are the projects of indigenous teachers appropriately attending to train teachers who teach in indigenous schools in Roraima, around their specificities? In view of the issue, the objectives directed by this article are to analyze the processes of construction and execution of the tamí'kan, Yarapiari and Amooko'ísantan indigenous magisteriums, from a set of documentation that enabled their implementation; understand the importance of teaching training for indigenous teachers; identify the process of construction of indigenous magisteriums focus of the research and investigate the ways in which the indigenous magisteriums in Roraima were performed. The study consists of documentary research, having theoretical questions in Julião (2017), Silva (2021), Viana (2017), among others. The Federal Constitution, the LDB, the PROPPI/CEFRR, and other documentary instruments that helped to understand the foundations of indigenous school education. It was concluded that the research analyses admitted to verifying educational achievements for the various ethnicities departing from a process of claims and struggles. It is understood that knowledge is based on the conservation of traditions and customs, and contributes through training an education that meets the specificities of indigenous peoples appropriating scientific knowledge.

Keywords: Indigenous magisteriums; Initial training; Continuing education; Indigenous school education; Ceforr.

Resumen

Caminos formativos: magisterios indígenas en Roraima – Tamí'kan, Yarapiari y Amooko'ísantan

Aunque la legislación brasileña garantiza a los pueblos indígenas una formación docente específica, diferenciada, bilingüe e intercultural, en la práctica estos derechos no siempre surten efecto, lo que perjudica el desarrollo educativo y formativo que se les propone. Por lo tanto, el presente artículo tiene como problema de investigación la siguiente pregunta: ¿los proyectos de maestros indígenas están atendiendo adecuadamente a la capacitación de maestros que enseñan en escuelas indígenas en Roraima, en torno a sus especificidades? En vista de la cuestión, los objetivos dirigidos por este artículo son analizar los procesos de construcción y ejecución de los magisterios indígenas tamí'kan, Yarapiari y Amooko'ísantan, a partir de un conjunto de documentación que permitió su implementación; comprender la importancia de la formación docente de los maestros indígenas; identificar el proceso de construcción de magisterios indígenas foco de la investigación e investigar las formas en que se realizaron los magisterios indígenas en Roraima. El estudio consiste en una investigación documental, teniendo preguntas teóricas en Julião (2017), Silva (2021), Viana (2017), entre otros. La Constitución Federal, LDB, PROPPI/CEFRR, y otros instrumentos documentales que ayudaron a comprender los fundamentos de la educación escolar indígena. Se concluyó que los análisis de la investigación admitieron verificar los logros educativos de las diversas etnias partiendo de un proceso de reivindicaciones y luchas. Se entiende que el conocimiento se basa en la conservación de tradiciones y costumbres, y contribuye a través de la formación una educación que responde a las especificidades de los pueblos indígenas que se apropian del conocimiento científico.

Palabras clave: Magisterios indígenas; Formación inicial; Educación permanente; Educación escolar indígena; Ceforr.

Introdução

O estado de Roraima é constituído por diversos grupos socioculturais e abriga uma pluralidade cultural e linguística, compondo um rico agrupamento de diferentes tradições, conhecimentos, valores e línguas. Os povos indígenas destacam-se nesse quadro de diversidade e riqueza cultural. É nesse contexto que ressaltamos a importância da oferta de uma formação educacional que contemple a diversidade cultural, pois o ambiente escolar é um espaço favorável de convívio entre as várias culturas e de todas as práticas metodológicas que envolvem assuntos culturais.

A concepção dos princípios educacionais contemplados pelos quatros pilares da educação é constituída por aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser, e tem o papel fundamental de atuar no desenvolvimento pessoal e escolar do aluno. Com essas observações, o educando é capaz de ter mais autonomia e senso crítico na construção de uma sociedade com justiça social. Logo, busca-se compreender como é concedida a formação dos professores indígenas no âmbito estadual considerando os saberes e princípios educacionais, respeitando sua diversidade cultural, sendo realizada pelo Centro Estadual de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima (Ceforr). O desenho metodológico desta investigação se baseou na pesquisa documental, pois foram realizados estudos de leis, resoluções, pareceres e autores escolhidos, por tratar especificamente da temática e contribuir para o conhecimento sobre como se desenvolvem as formações inicial e continuada e, ainda, com base nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de mestrado voltados para a formação de professores indígenas ministrados pelo Ceforr. Diante disso, as legislações educacionais estaduais e nacionais em vigor foram analisadas.

Nesse cenário epistemológico, a formação inicial e continuada dos professores é de fundamental importância pois lhes garantem a segurança de práticas socioculturais desses povos. Para tanto, o artigo contempla como problema de pesquisa a seguinte questão: os projetos dos magistérios indígenas estão atendendo apropriadamente para formar os professores que ensinam nas escolas indígenas em Roraima, em torno de suas especificidades? Como objetivo principal, partiu-se do propósito de analisar os processos de construção e execução dos magistérios indígenas Tamí'kan, Yarapiari e Amooko'uisantan, a partir de um conjunto de documentações que possibilitaram as suas implementações. Os objetivos específicos tratam de: compreender a importância da formação em mestrado para os professores indígenas; identificar o processo de construção dos magistérios indígenas e investigar as formas de como os magistérios indígenas em Roraima foram executados até então.

A educação indígena e a formação em magistério

A educação indígena nas últimas décadas teve significativos avanços em relação à formação de professores indígenas, desse modo é necessário discorrer sobre esse desenvolvimento, levando em consideração os procedimentos que atingiram o direito dos indígenas à educação de qualidade. Logo, pode-se citar como um dos objetivos específicos a ser estudado a compreensão da importância da formação em magistério para os professores indígenas.

No período histórico, a colonização portuguesa no Brasil se consolidou com a exploração, o povoamento, a destruição e a conquista dos povos indígenas. A educação escolar indígena no período colonial (1500 a 1822) era voltada para doutrinar e civilizar o novo território descoberto. De acordo com Ribeiro (1993), o processo de escolarização foi pensado para os povos indígenas com a intenção de torná-los obedientes e submissos. O sistema educacional dos povos indígenas caracterizou-se como uma educação forçada e centralizada no modelo europeu, bem distante de ser uma educação escolar exclusiva às suas necessidades. Nesse sentido, a educação tradicional indígena incidiu a ter uma nova visão europeia, de uma educação que não respeita as diferenças existentes entre as sociedades, criando conflitos de identidade cultural e de sujeitos. Porém, a Constituição Federal de 1988, foi um marco no reconhecimento dos direitos indígenas. No seu artigo 231, se garantiu o direito originário à terra, às especificidades étnicas e culturais e o direito à organização própria.

Considerando a educação indígena, percebeu-se que, mesmo no período contemporâneo, ainda não temos um ensino estruturado com suas especificidades garantidas e professores que tenham formação que assegure um ensino de qualidade contemplando as mais variadas culturas existentes. Nesse sentido, observa-se a indicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 (Presidência da República, 1996), para que somente os professores habilitados em nível superior ou aperfeiçoados por treinamento em serviço fossem admitidos para a prática docente. De certa forma, no que concerne às políticas para educação indígena, ainda não conseguiram cumprir a determinação legal apontada anteriormente.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação de 5 de junho de 2012, os artigos 20 e 21 ressaltam a formação tanto inicial quanto continuada do professor indígena. O § 2º traz que “a formação inicial será ofertada em serviço e, quando for o caso, concomitante com a própria escolarização dos professores indígenas”. E, ao assegurar a formação desses sujeitos em serviço e respectivamente com a

adequada escolarização, garante ao mesmo tempo ao professor indígena, cumprir a função docente sem a formação mínima exigida de acordo com a LDB nº 9.394/96. Confirma-se que, na educação escolar indígena, o professor leigo ainda pode atuar livremente no exercício do magistério. Porém, o maior desafio para esses professores, de acordo com dados da pesquisa, se trata de possuir uma qualificação adequada ou um ensino superior em licenciaturas específicas. O desenvolvimento no campo do ensino escolar indígena e na formação de educadores ainda é preocupante, em função do amplo número de professores leigos que atuam sem o magistério dentro das escolas, nas comunidades desses povos. Percebe-se que os dados nos mostram a inexperiência desses professores indígenas. Apesar do termo “professor leigo”, conforme Colares (2003), ter sido pouco discorrido em exposições educacionais, na prática docente, ainda se constata a atuação desses professores, sobretudo na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com a história, o professor leigo, nasce no Brasil Colônia, no período pombalino, Colares (citado por Rocha, 2003) menciona:

Com a expulsão dos Jesuítas pelo Marques de Pombal em 1759, o Estado se tornou responsável pela educação dos habitantes no país, isso, porém, não representou um avanço, ao contrário, é entendido como um retrocesso, uma vez que não havia um plano de ação para atender a demanda educacional deixada pelos padres da Companhia de Jesus. Havia dificuldade para encontrar professores preparados para tal função, além de o tipo de escola existente causar grande aversão nos estudantes (p. 146).

Com as exigências da LDB nº 9.394/96 para que somente os professores habilitados em licenciaturas fossem admitidos para o trabalho docente, as políticas educacionais de todos os campos públicos ainda não alcançaram em sua totalidade o cumprimento que determina a legislação federativa. Tendo em vista, não se observou a existência de professores leigos que atuam em comunidades indígenas, principalmente, com o ensino das línguas maternas de suas etnias. É fato que os professores leigos convivem com um conjunto de obstáculos, como: o medo de não saber ensinar, o descaso profissional, a incerteza da empregabilidade. No entanto, o Estado, compreendendo a realidade, busca alternativas para minimizar esta problemática, os exemplos são as ofertas de magistérios específicos aos professores indígenas.

Desse modo, as diretrizes da educação escolar indígena oportunizam ao professor sem instrução pedagógica o acesso à formação profissional, seja ela em serviço ou simultaneamente ao seu nível de escolaridade. E que, principalmente, esse educador possa percorrer novos campos e chegar ao ensino superior em licenciatura

intercultural indígena ou em outra licenciatura que forneça incentivo para sua prática pedagógica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Os movimentos exigem o reconhecimento de suas culturas e tradições, assim como corrobora Silva (2021):

[...] o movimento da educação indígena é marcado pelo desrespeito à cultura e aos costumes dos índios, pois, por muito tempo, os povos indígenas foram obrigados a negar sua identidade e integralizar-se aos costumes da sociedade branca. Nos últimos 20 anos, a educação indígena passou a caminhar sob uma concepção mais democrática, que busca valorizar a cultura e a identidade indígena (p. 47).

Diante disso, a participação dos professores indígenas no estado de Roraima tem regido uma forte ação na constituição da educação escolar indígena, contribuindo no desenvolvimento das comunidades, o que progressivamente inclui pessoas como crianças, jovens e adultos nos mais diferentes níveis e modalidades, nos quais todos passam a ter a educação escolar idealizada por esses povos.

Dessa maneira, Viana (2017) afirma que o processo de formação docente indígena decorre de uma série de debates tanto locais, regionais e nacionais por pessoas de lideranças, pesquisadores, tuxauas – que são as maiores lideranças nas comunidades indígenas de Roraima – professores e gestores indígenas que, por consequência, tiveram a formação de professores, como um dos aspectos fundamentais na luta pela emancipação política, social e cultural, na reivindicação de seus direitos.

Nesse contexto, o início dos anos de 1990 foi marcado por grandes vitórias em relação à formação dos professores indígenas. Isso se deu devido à criação cada vez maior de escolas em comunidades indígenas e ao progressivo número de índios sem formação fundamental para exercer o magistério. Com “o movimento indígena, constituído pela coordenação dos professores de Roraima, passou-se a reivindicar ao departamento de educação indígena a formação de professores em nível de magistério nesse estado” (Julião, 2017, p. 53).

As insistentes solicitações levaram à secretaria de educação, por meio do departamento de educação indígena, a necessidade de implementar e executar, entre 1994 e 2002, o *Projeto Magistério Parcelado Indígena*, que muito contribuiu com o processo de concretização da educação escolar indígena, a fim de atender à demanda de muitos dos professores em suas formações iniciais. Assim, foram formados mais de 400 professores não habilitados, significando, gradativamente, a ocupação dos espaços internos das escolas indígenas.

Percebe-se que a formação desses docentes indígenas teve impacto expressivo e contínuo nas salas de aula e na gestão das escolas, devido ao fato de os cargos de docência e de administração escolar passarem a ser ocupados por profissionais das próprias comunidades das diferentes etnias. Dessa forma, as reivindicações tão sonhadas por lideranças foram realizadas, pois, anteriormente a 1990, a maioria dos professores que ministravam aulas para os alunos indígenas, como ainda diretores de escolas, eram educadores não indígenas.

No que se relaciona à formação do professor, a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, responsabiliza a União, os estados e os municípios das formações e capacitações de todos os professores em exercício, inclusive com recursos de educação à distância. O parágrafo 4º, do mesmo artigo, diz que até o fim da década de 1990 somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço, procedimentos oficialmente reconhecidos para a formação de professores indígenas (Presidência da República, 1996).

Por seu turno, a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 3/99 institui as diretrizes nacionais da educação básica para a finalidade de funcionamento das escolas indígenas. Trata-se do dispositivo legal para que essas escolas sejam reconhecidas com normas e ordenamento jurídicos próprios. Desse modo, é garantida a autonomia pedagógica e curricular desses estabelecimentos de ensino, determinando competências e responsabilidades pela oferta e manutenção da educação escolar.

Convém citarmos como pesquisa documental que o Projeto Político Pedagógico Institucional do Ceforr tem por objetivo contribuir com a autonomia dos povos indígenas, qualificando a educação escolar indígena, do estado de Roraima, com formações dos magistérios específicos e diferenciados, motivando educadores e gestores indígenas com práticas e avanços no ensino característico de cada povo. (Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima [Ceforr], 2017). Os magistérios indígenas de Roraima têm dado oportunidades aos professores indígenas, preparando-os no sentido de ter sua participação social como cidadãos, para que possam conduzir seus territórios educacionais, defendendo seus interesses e direitos. Essa formação em magistério determina o envolvimento do aprendizado de diversas habilidades necessárias para o fazer docente e para as relações de contato com suas diversidades. Ferreira (2020) destaca que

[...] não há pessoa melhor que o próprio professor indígena para refletir e executar as metodologias didáticas de ensino para a escola indígena, pensar em na educação diferenciada para o estudante, pois o professor é conhecedor das culturas e necessidades específicas para solucionar os problemas escolares que porventura surgirem no decorrer das aulas, já que o objetivo é ter uma escola com educação adequada àquela realidade para os aprendizes (p. 55).

A Lei Estadual de Roraima nº 1.008 (Governo do Estado de Roraima, 2015) e a Resolução CNE/CEB nº 05 (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2012) na seção II, artigo 19, asseguraram a formação, a profissionalização e o concurso público específico para professores indígenas do Estado. Nelas é indicado que o curso de magistério para professores indígenas contempla a formação profissional de educadores capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas comunidades. Para tanto, efetivar cursos específicos visando à formação para o exercício da docência entre os próprios indígenas acolhe suas tradições socioculturais e estimula circunstâncias de métodos de ensino que garantam a produção de conhecimentos voltados à literatura nas diversidades nativas. Nesse sentido, a organização curricular dos magistérios foi analisada para que o professor indígena articule a educação indígena e a educação escolar indígena.

O curso apresenta duas matrizes curriculares por contemplar professores em dois níveis de estudo: um para os profissionais com o Ensino Médio completo e outro para os que estão com nível médio incompleto. Para estes últimos, o curso terá duração de 04 (quatro) anos, e ao término garantirá ao cursista a conclusão do Ensino Médio em concomitância com a formação em nível magistério. Para os que já possuem Magistério, o curso terá duração de 02 (dois) anos (Ceforr, 2017, p. 59).

O Ceforr, atualmente responsável pela execução dos magistérios, foi criado por meio da Lei Estadual nº 611, de 22 de agosto de 2007 (Governo do Estado de Roraima, 2007), com base nos artigos 61, 62, 63 e 67 da LDB nº 9.394 (Presidência da República, 1996), que versam a obrigatoriedade da União, Distrito Federal, estados e municípios de ofertar formação inicial e continuada para os educadores da educação básica. As etapas realizadas são presenciais e intensivas dos magistérios indígenas, que acontecem no período das férias escolares, uma formação em serviço nos meses de julho e agosto e em janeiro e fevereiro.

Portanto, o professor indígena tem um papel desafiante e articulador para tornar a educação escolar indígena indispensável ao progresso educacional de seu povo, transformando a escola em um espaço privilegiado para estudos, análises, discussões e

reflexões da realidade, garantindo o pleno desenvolvimento dos alunos. Logo, se evidencia que o exercício do magistério ocasiona responsabilidades contempladas dentro do espaço escolar e das comunidades externas que expressam relações às expectativas do trabalho e do processo de ensino e aprendizagem do educador indígena.

Magistério indígena: Tamí'kan, Yarapiari e Amooko'ísantan

A partir das discussões encontradas nos documentos oficiais que tratam da educação indígena e da formação em magistério, foram caracterizados os cursos dos magistérios indígenas ofertados no estado de Roraima. De certo modo, o progresso na conquista da educação escolar indígena apresenta inúmeros aspectos e são produtos dos movimentos indígenas organizado, obtendo-se apoio e contribuições de diferentes instituições governamentais e não governamentais, como ainda com a parceria da Divisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação de Roraima (Diei/Seed-RR), entre outros órgãos, ocasionando um formato organizacional de grande relevância.

O acúmulo de discussões ao longo dos anos resultou na proposta de criação do Núcleo de Educação Indígena, em 1985, por ocasião do debate proposto pelo Governo Federal sobre educação “DIA D”. Lideranças, representantes e organizações indígenas discutem a escola que temos e que escola queremos, formulando interesses propostas para a educação indígena de Roraima (Núcleo de Educação Indígena, 1985, p. 110).

Atualmente, a Diei/Seed-RR trabalha em parceria com a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opirr) e demais organizações, gerando um ambiente fundamental para organização, planejamento e ampliação de um novo modelo de educação escolar indígena. O que gera também um espaço estratégico para debates e discussões indígenas, pois passou a ser dirigido por professores índios indicados nas próprias assembleias dos movimentos das organizações ou na assembleia estadual dos educadores indígenas.

A Constituição Federal de 1988 enfatiza questões que no passado eram exigências e que se tornaram direitos assegurados constitucionalmente. O artigo 231 da Constituição Federal assegura “[...] aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, p. 118). Essa conquista no campo constitucional se deu com a LDB nº 9.394/96, em seu artigo 78, inciso I, que afirma como um dos objetivos da educação escolar indígena “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” (Presidência da República, 1996, p. 49).

A Lei Complementar Estadual nº 41/2001, que “dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação do Estado de Roraima e dá outras providências”, assegura que a educação envolve todas as ações formativas desenvolvidas nos vários ambientes, desde a vida familiar, sendo que a educação escolar se desenvolve, por meio do ensino em instituições próprias e favoráveis. Diante disso, a referida lei, no que se relaciona à educação escolar indígena, deve ser ofertada, mediante regulamentação e autorização do Conselho Estadual de Educação, assegurando que seja fornecido em língua portuguesa e língua materna específica, bem como processos próprios de aprendizagem (Governo do Estado de Roraima, 2001, p. 23 e 24).

Em continuidade aos posicionamentos anteriores, o CEE/RR aprovou a Resolução nº 41 (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2003), normatizando o funcionamento das escolas estaduais indígenas. A Resolução propõe também a formação do professor indígena, ofertada pelo poder público estadual ou municipal. Os artigos da Resolução nº 41/2003 (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2003), de 14 a 17, preveem disponibilização de cursos de formação e capacitação para os educadores indígenas atendendo questões específicas e sociolinguísticas das etnias.

As organizações dos professores em busca por formações iniciais em magistério se deram por meio dos primeiros professores formados na região do município de Pacaraima/RR, conhecida como Surumu, que participaram das primeiras assembleias no estado. Dessas reivindicações, ocorrem os primeiros magistérios indígenas ofertados pelo Governo de Roraima. Com isso, apenas na década de 1990 se dá o início ao primeiro curso Magistério Indígena Parcelado de Roraima. Ele teve início em 1994, com propósito de qualificar 470 professores indígenas com necessidade de formação inicial em magistério. O curso era ofertado no período das férias e recesso escolar, por se tratar de uma formação em serviço e os alunos não poderiam ser prejudicados, ao mesmo tempo em que os professores precisavam da formação. O curso comportava uma carga horária de 3.120 h, abrangendo disciplinas de formação geral e especial, citando-as:

Linguística, Língua Materna, Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Etno-história, Etnomatemática, Ciências físicas e biológicas, Educação e Saúde, Jogos e Competições Indígenas; Fundamentos da educação, Antropologia Cultural, Estrutura de Funcionamento do 2º grau, Metodologia para Língua Portuguesa e Materna, Metodologias para: Estudos Sociais, das Ciências,

da Educação Artística, de Jogos e Recreação e a Introdução à Pesquisa e Prática de Ensino/Estágio Supervisionado (Nogueira & Perussolo, 1996, p. 45).

Com a extinção do curso Magistério Indígena Parcelado, a Secretaria de Estado da Educação e Desportos (Seed) levou um certo tempo para proporcionar outro curso exclusivo de formação inicial aos professores indígenas, o que gerou uma grande demanda nesse espaço de tempo. Somente entre os anos de 2003/2004, as organizações indígenas passaram a reivindicar novamente os cursos para formação docente, por meio da Divisão de Educação Escolar Indígena (Dieei).

A Seed criou, no ano de 2007, o Ceforr, por meio da Lei nº 611, de 22 de agosto, como um vínculo sob regime especial, tendo capacidade concernente, a estrutura organizacional da Seed/RR, com objetivo de executar formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação básica.

No ano de 2010, a Lei nº 611 (Governo do Estado de Roraima, 2007) foi acrescentada com dispositivos de acordo com a Lei Estadual de Roraima nº 793, de 6 de dezembro de 2010, que responsabiliza o Ceforr pela prática dos cursos de formação inicial aos profissionais da educação, considerando a promoção de igualdade no acesso à formação, atendendo às demandas locais, e ainda tendo a responsabilidade na emissão de certificados (Governo do Estado de Roraima, 2010).

Em relação às informações do documento, o processo de formação inicial e continuada é mediado a partir de discussões e interações com entidades comprometidas com o sistema estadual de ensino, cuja finalidade é a qualidade e o desempenho da educação. No que se refere à educação escolar indígena, o Ceforr, exercendo a formação inicial e continuada, executa por meio da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena (GFPEI) os magistérios indígenas Tamí'Kan, Yarapiari e o Amooko'isantan, baseado na Constituição Federal de 1988, artigo 22, inciso XIV, Decreto Presidencial nº 26/199 que:

define o Ministério da Educação (MEC) como responsável pela proposição das políticas de Educação Escolar Indígena, passando para os estados e municípios a serem os responsáveis por sua execução sob orientação do MEC; e além deste, há o parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares de Educação Escolar Indígena, regulamentadas pela resolução nº 03/CNE/99 (Ceforr, 2016, p. 11).

Essas informações legais garantem aos professores indígenas formações inicial e continuada, partindo de saberes e valores voltados para política de educação escolar indígena, compreendendo principalmente a valorização da língua materna e

de conhecimentos teóricos e metodológicos, assim como a habilitação de professor de língua materna nas escolas. Os cursos de formação promovidos pelo Ceforr, portanto, são para os discentes específicos em nível médio, direcionados aos povos Yanomami, Ingaricós, dentre outras etnias. Além de ofertar formação continuada em vários cursos nas áreas de línguas indígenas, formação de gestores indígenas, classes multisseriadas, entre outros e ainda sendo necessário na atual conjuntura do centro de formação a disponibilização de três projetos de formação: Tamí'Kan, Yarapiari e o Amooko'isantan, tendo como público-alvo os professores indígenas.

A Resolução do CEE/RR nº 41 (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2012), de 27 de dezembro de 2012, trata, no art. 1º, de reconhecer o curso magistério Yarapiari como formação de professores Yanomami. Nesse intuito, o curso Yarapiari é um projeto que é transferido do Instituto Socioambiental (ISA) para a SEED. Porém, ressalta-se que o Magistério Yarapiari foi idealizado e posto em prática, pela Comissão Pró-Yanomami (CCPY), que teve como exigência fundamental dos formadores de professores Yanomami, o domínio da língua materna com quem iriam trabalhar.

O magistério Yarapiari é considerado a base educacional Yanomami, mas com as mudanças ocorridas das instituições responsáveis, o projeto principal foi perdendo a proposta política pedagógica natural. De 2001 a 2008, a CCPY idealiza e executa o processo de formação. A partir de 2009 o ISA assume o projeto e conclui a formação de 18 professores Yanomamis. O magistério trabalhou a valorização da língua materna e ainda proporcionou aos professores Yanomami o conhecimento sobre a língua portuguesa.

Em 2010, foi dedicado o processo de transição do Magistério Yarapiari para a Secretaria de Estado da Cultura e Desportos (SECD), que por meio do Ceforr seria dada a continuidade das formações aos cursistas indígenas. Desse modo, o projeto político-pedagógico institucional (Proppi) do Ceforr (2016) assume o curso magistério Yarapiari, e este apresenta duas matrizes curriculares, sendo uma para o cursista do ensino médio e outras para aqueles que ainda não o possuem, caracterizando sempre o foco da língua materna, envolvendo as questões de identidade linguística, ou seja, na realidade e vivência das comunidades. Essas ações estão baseadas no artigo 40 do CEE/RR, que garante o ensino das línguas maternas indígenas dos povos e das instituições escolares indígenas.

O CEE/RR, em 2010, reconhece que o magistério Yarapiari se funda legalmente, quando atende aos requisitos legais exigidos e, sobretudo, atua num cenário multilinguístico no qual interagem cinco variantes linguísticas diferentes: Sanöma, Yanomama, Yanomae, Yanomami e, ainda, a Língua Portuguesa, distribuída numa área que envolve 11 regiões, dentre elas as de maiores concentrações são as regiões do Demini, Toototopi, Papiu e Alto Catrimani. Desse modo, o CEE/RR aprova o magistério Yarapiari atendendo às características próprias dessa etnia, quando inclui conteúdos culturais e linguísticos, mesmo reconhecendo os desafios na execução do curso, visto a dimensão territorial e o acesso a esses povos.

A autorização do projeto Tamí'kan se deu por meio do Parecer nº 19/CEE/RR (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2004), com a oferta inicial de 300 educadores indígenas leigos que atuam nas comunidades indígenas. Sendo este o primeiro parecer aprovado para a autorização do funcionamento do Magistério Indígena (2004). É importante afirmar que o período regular de reconhecimento e reconhecimento do Magistério foi oficializado pelo Parecer nº 41 (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2011) do CEE-RR, consentindo por necessidade mais quatro anos de funcionamento.

A primeira versão do Projeto Magistério Indígena Tamí'kan (PMIT) foi efetivada pelo Ceforr, pertencente ao órgão da Seed/RR, realizado no período de 2006 a 2013. O curso habilitou, em sua primeira edição, 243 professores indígenas para atuarem na etapa da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas localizadas em suas comunidades do estado de Roraima.

A segunda versão do curso magistério indígena se deu nos anos de 2017 e 2018, depois do projeto Tamí'kan ter obtido a renovação de autorização de funcionamento por meio da Resolução nº 20/CEE/RR (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2018), atendendo a um público de 200 professores indígenas e que já estavam em docência, considerando as reivindicações dos povos indígenas das regiões: Raposa, Surumu, Baixo Cotingo, Serras, Wai-Wai, São Marcos, Yanomami, Amajari, Serra da Lua, Tabaio e Murupu do estado de Roraima, na qualificação e habilitação dos professores indígenas lotados nas escolas indígenas da Seed/RR e demais discentes indicados pelos responsáveis das comunidades indígenas. A colação de grau desses profissionais docentes se deu no espaço da comunidade Malacacheta, região Serra da Lua, no município de Cantá/RR. Entretanto, nos anos de 2021 e 2022, o curso do magistério indígena Tamí'kan, atendeu mais um

grupo de 53 professores remanescentes que, por um motivo não identificado, não puderam concluir com a turma de 2017/2018.

A composição do curso baseia-se na Resolução nº 5 (Ministério da Educação, 2012), que define as diretrizes nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. No artigo 19, § 1º, distingue os professores como importantes interlocutores nos processos interculturais, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com a sociedade em geral e outros grupos étnicos, promovendo a estruturação de novos saberes e práticas. Salienta-se que o magistério indígena Tamí'Kan atende os povos: Macuxi, Wapixana, Taurepang, Ingaricó e Wai-Wai.

O magistério Amooko'isantan teve sua primeira exposição em 2014 a 2017, com a finalidade de atender a formação inicial para 30 professores indígenas dos povos Ingaricó, Makuxi e Patamona. O curso do magistério obteve ainda uma segunda etapa de formação em lócus, efetivando-se a conclusão em 2022, habilitando professores indígenas que já exerciam docência.

A base da legislação do magistério Amooko'isantan, versa o Parecer CEE/RR nº 19/04, de 25 de maio de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares do Curso de Magistério Indígena, fundamentado na Convenção nº 169 da Organização Nacional do Trabalho (OIT) sobre povos indígenas e tribais em países independentes.

A Resolução do CEE/RR nº 46 (Secretaria Estadual de Educação de Roraima, 2021), de 22 de julho de 2021, dispõe sobre a autorização de funcionamento do curso magistério Amooko'isantan. O artigo 1º autoriza, por quatro anos, o funcionamento do curso de nível médio magistério indígena Amooko'isantan, com carga horária total de 3.700 h, ofertado pelo Ceforr. A formatura desses novos professores habilitados ocorreu no mês de setembro de 2022, na região Serra do Sol, no município de Uiramutã/RR.

Em um contexto geral, o curso do magistério Amoko'isantan nasce da necessidade exclusiva dos professores Ingarikó, Makuxi e Patamona. O curso surge das questões de formação de professores da região Ingarikó – WîTîpî, assim como outros projetos de formação inicial ofertados, indicados por suas respectivas comunidades indígenas para que possam desempenhar permanentemente o magistério de forma eficaz. O programa curricular do curso corresponde ao ensino médio e a complementação com disciplinas específicas da formação de Magistério Indígena, o que busca

suprir pendências existentes de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Surgido em 2022, o magistério Tamarai é o mais novo projeto de magistério de Línguas Maternas Indígenas, destinado a atender 150 educadores nativos do estado de Roraima. O curso foi ofertado no primeiro semestre do ano de 2023, na modalidade presencial, por meio de módulos, com carga horária de 1.500 horas, atendendo a princípio, somente professores leigos que tenham ensino médio completo. Esse novo magistério conta com a parceria do Ceforr, o Departamento de Educação Indígena e as lideranças das organizações indígenas.

Considerações finais

A diversidade sociocultural dos povos indígenas, garantida na Resolução CEB/CNE nº 03 de 1999, concebeu um amplo progresso para a educação escolar indígena visto que por muito tempo houve a padronização do ensino e a determinação curricular que ignorava as questões específicas dos povos. Mediante a diversidade étnica e cultural dos povos não se pode instituir um único modelo de escola indígena, e estabelecê-lo é necessário para respeitar a identidade cultural, histórica e linguística de todas as etnias.

Com o estudo da pesquisa, que envolve a formação inicial e continuada aos professores indígenas ofertada pelo Ceforr, pôde-se compreender o processo de reivindicações por ideais voltados a esses povos. Observa-se que esses povos originários são organizados e presentes em relação à garantia de seus direitos, reivindicando e retomando políticas públicas que venham proteger suas línguas, a cultura e a terra. A união desses povos é muito mais consistente quando se trata de interesses voltados às questões de saúde e educação.

No estado de Roraima existem outras instituições que proporcionam cursos de formação aos professores indígenas. Porém, este artigo deu ênfase ao Ceforr, que tem ofertado cursos voltados a esse público, sendo quatro em nível médio técnico (magistério Indígena), e outros destinados à formação continuada, todos voltados ao trabalho da valorização da língua materna e o diálogo intercultural. Mediante o desenvolvimento dos magistérios indígenas, estes permitiram a formação de professores das etnias Macuxi, Saporá, Taurepang, Wapichana, Wai Wai, Yekuana, Ingari-có, Patamona e Yanomami. A quantidade de etnias atendidas se deve ao alto número

de comunidades indígenas espalhadas pelo estado, com diferentes necessidades e culturas diversificadas.

Apesar das legislações garantirem que o ensino seja realizado na língua materna das etnias, o trabalho das assessorias da Seed e do Ceforr nas escolas indígenas encontra professores ministrando aula em português, utilizando os mesmos métodos e conteúdos das escolas não indígenas, o que se confirma a necessidade de que tal situação seja objeto de estudo de futuras pesquisas e reflexão das instituições formadoras. Ademais, em diversos estabelecimentos de ensino indígenas, professores não falantes de língua indígena materna são maioria, conforme dados do Departamento de Educação Indígena, o que não contribui para a valorização das línguas de suas etnias. Isso demonstra a ausência de professores capacitados e habilitados para atuarem em suas comunidades, realizando um resgate de suas línguas, a fim de manterem uma parte viva e importante da cultura de seus povos.

Referências

- Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima. (2017). *Projeto Político-Pedagógico Institucional Proppi*. Boa vista: o autor.
- Colares, A. A. (2003). *Colonização, catequese e educação no Grão-Pará* (Tese de Doutorado). Campinas: Universidade de Campinas.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal.
- Ferreira, J. A. A. (2020). *Magistério indígena Tamî'kan: Centro Estadual De Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (Ceforr) uma análise de conteúdo* (Dissertação de Mestrado). Boa Vista: Universidade Federal de Roraima.
- Governo do Estado de Roraima. (2001, julho 16). Lei complementar estadual n. 41. *Diário Oficial do Estado*.
- Governo do Estado de Roraima. (2007, agosto 2). Lei n. 611. Cria o centro de formação dos profissionais da educação de Roraima - CEFORR. *Diário Oficial do Estado*.
- Governo do Estado de Roraima. (2010, dezembro 10). Lei n. 793. Acrescenta dispositivos à lei n. 611 de 22 de agosto de 2007, que cria o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima Ceforr. *Diário Oficial do Estado*.

Governo do Estado de Roraima. (2015, setembro 3) Lei estadual nº 1008. Aprova o plano estadual de educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*.

Julião, G. B. (2017). *Prática pedagógica diferenciada, crítica e libertadora: uma experiência em curso na licenciatura intercultural da Universidade Federal de Roraima pela superação do currículo integracionista*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica.

Ministério da Educação. (2012, junho 22). Resolução n. 5. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. *Diário Oficial da União*.

Nogueira, E. M., & Perussolo, L. S. S. (1996). Educação indígena em Roraima: o magistério indígena. In E. Assis (Org.), *Educação indígena na Amazônia: experiências e perspectivas*. Belém: Universidade Federal do Pará.

Núcleo de Educação Indígena. (1985). Dia D. *Seminário de educação*. Boa Vista, Roraima, Brasil.

Presidência da República. (1996, dezembro 26). Lei n. 9.394. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*.

Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, (4), 15-30. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X199300010000>

Rocha, Solange Helena Ximenes. *Construção da ação docente: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo*. São Carlos: UFSCar, 2008.

Secretaria Estadual de Educação de Roraima. (2003). Resolução CEE n. 41. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria Estadual de Educação de Roraima. (2004). Parecer CEE n. 19. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria Estadual de Educação de Roraima. (2011). Parecer CEE n. 41. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria Estadual de Educação de Roraima. (2012, dezembro 27). Parecer CEE n. 41. *Diário Oficial do Estado*

Secretaria Estadual de Educação de Roraima. (2018). Resolução CEE n. 20. *Diário Oficial do Estado*.

Secretaria Estadual de Educação de Roraima. (2021, julho 22). Resolução CEE n. 46. *Diário Oficial do Estado*.

Silva, M. N. R. (2021). *Desafios do currículo do magistério indígena Tamî'kan: da teoria à prática intercultural* (Dissertação de mestrado). Boa Vista: Universidade do Estado de Roraima.

Viana, R. S. (2017). *Narrativas do formador de professores indígenas em Roraima* (Dissertação de mestrado). Boa Vista: Universidade do Estado de Roraima.

Submetido em: janeiro de 2023

Aceito em: março de 2023

Sobre a autora

Maria Janilda da Silva Damascena

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - PPGE/ UERR/IFRR; especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico – Centro Universitário Internacional (UNINTER); Graduação em Pedagogia e Sociologia – Universidade Estadual de Roraima (UERR); professora da rede estadual de ensino de Roraima – Secretaria de Estado da Educação de Roraima - SEED; Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFRR), e participa do Grupo de Pesquisa Estudo e Ensino de Línguas em Contexto de Diversidade - GPEELCD/UERR.

E-mail: maria.damascena@educacao.rr.gov.br