

# FORMAÇÃO INDÍGENA EM RORAIMA: PERSPECTIVAS E CENÁRIOS DO PROJETO TAMÍ'KAM

*Francisca Ângela de Oliveira Souza* (CEFORR)

[angelasousa34@gmail.com](mailto:angelasousa34@gmail.com)

*José Ângelo Almeida Ferreira* (UERR)

[angelusalmeida@hotmail.com](mailto:angelusalmeida@hotmail.com)

*Carmem Véra Nunes Spottii* (UERR)

[carmem.spotti@uerr.edu.br](mailto:carmem.spotti@uerr.edu.br)

## RESUMO

Este artigo apresenta uma breve conceituação da proposta de curso de Formação Profissional em Roraima: o Magistério Indígena. Como princípios norteadores para este artigo, focamos no Magistério Indígena Tamí'kan, realizado primeiramente pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM e posteriormente pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Este estudo busca oferecer uma percepção da Educação Escolar Indígena quanto a seus princípios interculturais, onde desdobram-se em reveses, perspectivas e cenários voltados a esses povos regionais referenciados nas principais políticas educacionais, legislações e reivindicações desses povos. A análise compreende a estrutura e organização, bem como a construção de novos conhecimentos provindos desse caminhar voltado a professores indígenas do ensino fundamental em Roraima. Esta pesquisa tem como base teórica autores como Candau (1998; 2009; 2014), Paladino (2012) e Grupioni (2006; 2008). Para embasamento técnico, utilizamos documentos oficiais, portanto, trata-se de uma análise reflexiva para compreensão do processo da formação indígena por meio do Projeto Indígena Tamí'kan, resultante de investigação com visão temporal, que auxiliará na retomada dos alunos remanescentes do curso de formação do Magistério Indígena do ano de 2021.

## Palavras-chave:

Magistério Indígena. Educação Escolar Indígena. Formação de Professores Indígenas.

## ABSTRACT

This article presents a brief conceptualization of a proposed course of Professional Training in Roraima: the Indigenous Teaching. As guiding principles for this article, we focus on the Indigenous Teaching program, carried out firstly by the Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM and later by the Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. This study seeks to offer a perception of Indigenous School Education regarding its intercultural principles, which unfolds setbacks, perspectives and scenarios aimed at these regional people referenced in the main educational policies, legislation and claims of those people. The analysis comprises the structure and organization, as well as the construction of new knowledge arising from this path aimed at indigenous teachers of elementary schools in Roraima. This research is theoretically based on authors such as Candau (1998; 2009; 2014), Paladino (2012) and Grupioni (2006; 2008). For technical

basis, we used official documents, therefore, the study is a reflective analysis to understand the process of indigenous training through the Tamî'kan Indigenous Project, resulting from an investigation with a temporal view, which will help in the resumption of the remaining students of the Indigenous Teaching course in 2021.

**Keywords:**

**Indigenous Education. Indigenous Teaching. Indigenous Teacher Training.**

## ***1. Introdução***

Este artigo busca realizar uma análise do Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, com foco na formação de professores indígenas, partindo da visibilidade que ele trouxe para o estado de Roraima com o recebimento do prêmio Paulo Freire de Educação, com o Projeto Magistério Parcelado Indígena, no ano de 1998, premiação que gerou reconhecimento e destaque a nível nacional pelo Ministério da Educação – MEC. O estado de Roraima foi o vencedor por ter apresentado um projeto pioneiro e de resultados inovadores na educação indígena no Brasil. O texto busca uma compreensão acerca da necessidade de tal formação e suas peculiaridades, seguida de abordagem quanto às políticas e diretrizes voltadas à formação de professores indígenas e à estrutura organizacional do Curso Magistério Indígena Tamî'kan desenvolvido no Estado de Roraima.

O desenvolvimento dessa análise se torna relevante diante da grandiosidade multicultural do estado de Roraima e uma diversidade de culturas e de povos. As fontes incluem documentos legais, textos de políticas educacionais e informações divulgadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/RR, Divisão de Educação Escolar Indígena (DIEI), Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena Parcelado executado no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e Projeto Magistério Indígena Tamî'kan, executado no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) e observações das etapas do curso, com a intenção de compreensão e reflexão sobre tal formação diferenciada e específica estar ou não inserida na realidade política do Brasil.

## ***2. O contexto cultural de Roraima***

O Estado de Roraima, localizado ao Norte do Brasil, faz divisa com a República Bolivariana da Venezuela e a República Cooperativista

da Guiana, formando com eles tríplice fronteira. Sua população, segundo o IBGE (2018), é de 576.568 habitantes, sendo relevante salientar que, desses, mais de 50 mil se declaram indígenas, ainda segundo o órgão. Roraima é o segundo maior estado em número de comunidades indígenas, com 2.602 delas, o que representa 63,4% do total brasileiro.

Destacamos que no estado vivem diversos povos indígenas, abrangendo uma diversidade de saberes e cultura única e rica. Eles estão separados em etnorregiões, sendo no total nove povos indígenas: macuxi, wapichana, wai wai, ingarikó, ye'kuana, taurepang, patamona, waimiri atroari e yanomami. Existem 13 línguas classificadas em três famílias linguísticas distintas, de matriz indígena: família do tronco aruak, família karib e a yanomami.

Os indígenas de Roraima pertencentes ao povo wapichana são falantes da língua filiada ao tronco aruak. Os povos makuxi, ye'kuana (maiongong/makiritare), taurepang, wai wai, patamona, saporá, ingarikó e waimiri-atroari são falantes de línguas indígenas filiadas ao tronco karib. Ao tronco yanomami filiam-se as línguas de quatro grupos: sanumá, ninam, yanomae e yanomami. Estes conquistaram e avançaram na educação em Roraima. Sendo tais avanços vistos no cenário local e nacional, como nas escolas, onde lecionam muitos professores indígenas concursados, e no setor privado, com o avanço do turismo e na política, Assim, compreende-se uma mudança de realidade e desafios.

### **3. *Educação básica: A importância da formação para os professores indígenas***

No cenário da educação escolar e formação inicial indígena do estado, ainda se exige uma ação que evolua no sentido de relacionarmos uma organização comprometida com articulações de conhecimentos gerais, técnicos evidenciando conhecimentos e saberes indígenas.

Grupioni (2006), em relação à formação no magistério indígena, diz que

Os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito. (GRUPIONI, 2006, p. 25)

Nesse sentido, cada povo tem sua particularidade, porque são complexos os sistemas de pensamentos de cada povo, pois cada etnia possui vivência singular e sua forma de transmissão de saberes é comprovadamente diferenciada na forma de experimentar, de armazenar e de produzir conhecimentos e, principalmente, na forma de ver e de se relacionar com o mundo e com o outro, além da peculiaridade quanto ao interpretar o sobrenatural onde tem sua própria existência refletida.

Portanto, devido a essa diversidade e multiplicidade de diferentes povos, culturas e tradições, que torna complexo esse processo de estruturação e formação, as soluções devem ser múltiplas.

#### **4. *Desafios e direitos: Formação diferenciada***

As principais conquistas por direitos foram nas décadas de 1970 e 1980, com a garantia dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal de 1988; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e com as Diretrizes Curriculares da Educação Escolar Indígena (1998). Assim, a escola constitui instrumento de valorização dos saberes e processos próprios de produção e recriação de cultura, que devem ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras (RCNEI, 1998), sendo esta última garantindo uma escola diferenciada, bilíngue, multilíngue, intercultural e comunitária.

Uma importante conquista da educação escolar indígena dos anos de 1990 está relacionada à formação dos professores indígenas. Devido àquela conquista, surge um número cada vez maior de escolas em terras indígenas. Considerando o crescente número de índios sem a formação necessária para exercer o Magistério, o movimento indígena, representado pela organização dos professores, passou a reivindicar junto à Divisão de Educação Indígena a formação de professores em nível de magistério (Cf. JULIÃO, 2011).

As constantes solicitações das organizações de professores indígenas, tais como a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, a Sociedade de Defesa dos Indígenas Unidos de Roraima – SO-DIUR, e outras lideranças, levaram a Secretaria de Educação do Estado de Roraima, por meio da Divisão de Educação Indígena – DIEI, entre os anos de 1993 e 1997, culminaram na execução do Projeto Magistério Parcelado Indígena, organizado pelo Centro de Formação e Aperfeiçoamento

mento do Magistério – CEFAM, contemplando a seguinte proposta, a qual:

[...] tem por objetivo habilitar os índios para o exercício do Magistério, especialmente na realidade de suas comunidades. Todas as disciplinas do Magistério tem como eixo a manutenção dos valores culturais de modo que, ao longo do curso, os professores-alunos construam uma proposta pedagógica de 1ª a 4ª série, currículo, conteúdo, metodologia, calendário escolar, avaliação, material didático bilíngue com características efetivamente indígenas, de acordo com a realidade sociocultural de seu grupo étnico, procurando ainda tornar os pesquisadores professores indígenas e registradores de sua língua e culturas. (NOGUEIRA; PERUSSOLO, 1996, p. 46)

Assim sendo, perpassado todo o processo de consolidação da educação indígena do Projeto de Formação Tamî'kan, evidenciou-se com exímio teor a educação escolar indígena, sobretudo para atender à demanda de formação dos professores da educação escolar indígena, sobretudo para atender à demanda de formação dos professores indígenas das comunidades indígenas do Estado de Roraima.

A formação no Magistério Indígena Parcelado foi dividida em 08 (oito) etapas nos períodos de férias dos docentes, com o foco emergencial de formar 470 professores, possibilitando gradativamente a ocupação dos espaços internos em escolas de terras indígenas.

A formação desses professores teve impacto direto nas salas de aula, as quais passaram a ser ocupadas por profissionais oriundos das próprias comunidades. Desta forma, um sonho antigo das lideranças foi concretizado, pois antes de 1990 grande parte dos professores que ministravam aulas para alunos indígenas, bem como os diretores das escolas, eram professores não indígenas.

##### **5. *Reveses e diálogos: Criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR)***

Após um longo período e sem a continuidade no processo de formação dos professores do Magistério Indígena, observamos o que afirma Grupioni (2009):

[...] com o passar dos anos, vê-se alargar a distância entre o que está preconizado como proposta de uma educação diferenciada e os meios administrativos postos em prática para efetivá-los. (GRUPIONI, p. 61)

Na tentativa de contrapor essa afirmação o estado cria o CEFORR por meio da Lei Estadual nº 611, de 22 de agosto de 2007 (RORAIMA, 2007), com base nos artigos: 61, 62, 63 e 67 da LDB (Cf. BRASIL, 1996), que tratam da obrigatoriedade de a União, Distrito Federal, Estados e Municípios ofertar formação inicial e continuada para os docentes da educação básica.

Com a criação do CEFORR, órgão vinculado à SEED/RR, o credenciamento CEE/RR, e entre reverses e diálogos, lideranças e representantes políticos e institucionais, o CEFORR oferece o curso em nível médio Magistério – Projeto Magistério Indígena Tamî'kan com objetivo de formar 300 professores indígenas, na perspectiva de ensino específico, multilíngue e diferenciado, o qual objetiva a

[...] formação que estimule um profissional engajado e comprometido, crítico e reflexivo, professor pesquisador, considerando o currículo como o elemento de organização da formação, voltado para a profissionalização do magistério. [...] o reconhecimento social da profissão de técnico em educação e que garantam o direito à profissionalização dos funcionários da educação em efetiva atividade (RORAIMA, 2010)

O Projeto Indígena Tamî'kan – Curso de Formação de Professores Indígenas, realizado entre 2006 e 2013, foi ofertado aos professores que atuavam na Rede Pública Estadual de Roraima, onde ainda há de se considerar que, de acordo com a CNE/CEB nº 3/1999,

A formação do professor-índio se dá em serviço, o que exige um processo continuado de formação para o magistério;

A capacitação profissional do professor índio se dá concomitantemente à sua própria escolarização;

Diferente do professor não-índio, o professor índio exerce um papel de liderança importante em sua comunidade, servindo, frequentemente, como mediador cultural nas relações interétnicas estabelecidas com a sociedade nacional. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº3/1999)

Nesse sentido, os professores indígenas não possuíam formação específica de Magistério e foram contemplados com o Projeto. O Centro de Formação por meio do projeto Tamî'kan oportuniza aos professores a construção e consolidação de conhecimentos, auxiliando na autonomia e no desenvolvimento profissional. Assim, para participar do processo de formação do Magistério Indígena, além de ser indígena, o participante deverá ser indicado pela comunidade na qual reside, devendo ainda realizar posterior retorno comunicativo às lideranças indígenas da comunidade, relatando todas as atividades que foram realizadas no processo de

formação, pois de acordo com o estatuto do Projeto Tamí'kan (2011), é dever do aluno, também,

[...] ser comprometido com a causa indígena; reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente àquela comunidade/povo indígena onde funciona a escola; Ser indicado e apoiado pelas comunidades por meio de suas formas de representação política. (PROJETO TAMÍ'KAN, 2011, p. 26)

O Curso de Magistério Indígena tem como base as Diretrizes Curriculares, bem como a Convenção nº 169 da Organização Nacional do Trabalho – OIT, a qual promove diálogos sobre os povos indígenas e tribais e países independentes.

Tais documentos oficiais discorrem sobre o ensino bilíngue (multilíngue) e intercultural, correspondente ao Ensino Médio e com complementação de disciplinas específicas para a Formação do Magistério Indígena. Logo, é possibilitado ao alunado cursar o Ensino Fundamental II e/ou Médio participando do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que se habilita no magistério.

Atualmente, as licenciaturas com vistas ao ensino superior foram ampliadas com o PROLIND (Educação Indígena Formação de Professor), sem área específica, programa de apoio à formação superior indígena. De acordo com o Censo de Educação Superior realizado no ano de 2018, esses cursos tiveram 2.247 matrículas, o que se contrapõe aos cursos de formação indígena em nível magistério para educação básica, pois foram oferecidos em apenas 05 instituições de ensino em 2018. (Cf. INSTITUTO UNIBANCO, 2021).

Assim sendo, é demonstrado outro desafio: outros ainda apresentam relatos de casos, professores indicados por lideranças, com defasagem na aprendizagem, tanto na língua materna como na língua portuguesa, tendo em vista que vêm das suas comunidades, as quais tiveram ampliação e/ou número de escolas indígenas (Cf. GRUPIONI, 2008). Apesar das dificuldades, o ensino magistério é para professores indígena e também merece tal reflexão sobre a educação, ainda, se configura como base para carreira de professores do ensino básico.

## **6. *Interculturalidade e pluralismo cultural***

Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios vêm chamando de uma pedagogia indígena diferenciada (Cf. MAHER,

2006). O RCNE (1998, p. 65) trata da unificação, à escola, dos “conhecimentos étnicos”, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos (patrimônios intelectual, social e moral), à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos, contribuindo para o desdobramento da formação inicial de professores indígenas em Roraima.

Se trata principalmente da identidade docente como meio para o fortalecimento das práticas, além disso, de entender para validar os conhecimentos e saberes interculturais durante o processo de formação no Magistério Tamî'kan numa concepção precípua e teórica, Freitas (2001) incita que

[...] como fruto da atividade humana dos diferentes povos, índios e não-índios, em nosso país, e dos demais povos da América; como prática de produção e de criação dos sujeitos, artífices e autores de seu mundo e sua história. (FREITAS, 2001, p. 86)

Em Roraima, este ano avançamos quanto à política educacional voltada à valorização do Magistério Indígena: o CEFORR, por meio do Decreto 31.039-E, de 06 de outubro de 2021, torna-se Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista, a qual é destinada “à formação de Professores em Magistério Nível Médio, na modalidade Normal Indígena e Não Indígena” (RORAIMA, 2021). Interessante mencionar o Art. 2º, Inciso III, p. 06, o qual menciona a oferta do Curso “Magistério Indígena”.

Portanto, depois de um longo período de luta e de ter deixado remanescentes do projeto Magistério Indígena Tamî'kan, o fato de a pluralidade cultural ter sido incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, como tema transversal, torna mais significativa essa conquista.

A sensibilidade com a qual a temática foi trazida pelo Centro colabora em termos de comprometimento com esses povos indígenas. Roraima está à frente, ao visualizar peculiaridades que se voltam para a valorização do magistério e para a formação permanente dos professores por meio de políticas educacionais.

Candau (1998) argumenta que as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídos de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente. Ela defende que os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a

análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

E precisamos compreender o conceito de interculturalidade conforme definido por Paladino e Czarny (2012), como caminho para o reconhecimento de epistemes diversos.

O Artigo nº 79 da LDB (1996) define que 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,

[...] 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. (LDB 9394/96)

Ao buscar conceituar a educação intercultural, Candau (2014) parte da afirmação da diferença como riqueza. Nesse sentido trata-se de uma nova forma de pensar a escola indígena atribuindo o contexto indígena, uma vez que tem como pressuposto o diálogo, a participação coletiva e a comunicação, por isso é democrática.

## **7. Considerações finais**

Ponto importante a ser destacado neste trabalho é a contribuição direta da disciplina Educação Indígena e sua ementa<sup>1</sup> como ferramenta norteadora de posicionamentos teóricos e filosóficos, que certamente contribuirão de maneira efetiva para o elaborar da Dissertação de Mestrado em Educação da autora.

Esta reflexão significa um novo conceito da realidade escolar em Roraima, desde a implementação à participação e ação dos envolvidos, principalmente no contexto indígena e, no caminhar do projeto indígena Tamí'kan, desenvolvimento de etapas e desafios, com conquistas etapa

---

<sup>1</sup> Estudar a Educação Indígena a partir da reflexão crítica sobre os povos e para os povos em situação de atrito ideológico, suas adequações culturais de acatamento e aproveitamento, de luta e resposta, de inércia existencial, e suas possíveis interfaces como estratégias de resistência e/ou de sobrevivência.

por etapa sendo construídas, visando um objetivo comum, a promoção de uma educação escolar indígena específica, intercultural, bilíngue/multilíngue, diferenciada e de qualidade, já assegurada nos dispositivos legais.

O cenário da educação indígena advindo das lutas e reivindicações implica reais conquistas de direitos nacionais e estaduais e precedido pelo significativo reconhecimento nacional do MEC ao proeminente Projeto Magistério Indígena Parcelado, configurando sucessivas conquistas até a criação do Centro de Formação, onde começou a se pensar na continuidade e na criação da Escola Estadual de Formação de Professores em Magistério Indígena, e que ao ampliar a oferta também se amplia a perspectiva de um panorama além do ensino médio, na busca por um ensino superior, onde os alunos buscam qualidade no ensino de base que permita progredir formação de professores indígenas e avançando para as novas gerações.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília-DF: Senado Federal; Planalto, 1988.

\_\_\_\_\_. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Senado Federal; Planalto, 1996.

CANDAU, Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cad. Pesqui.* 46 (161), Jul-Sep 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDRG/?lang=pt>. Acesso em 14 de outubro de 2021.

JULIÃO, Geisel Bento. *O currículo como construção social em contexto de Cidadania Intercultural Indígena*. 2011. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2011.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L.D.B. (Org). *Formação de pro-*

*fessores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MENDES, Simone Rodrigues Batista, *Formação de Professores e Educação Indígena: Projeto Indígena Tami'kan*. Boa Vista: EdUFRR, 2019.

MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. ed. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALADINO; Mariana *et al.* *Entre a diversidade e a desigualdade: uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula*. Rio de Janeiro; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012. 152p.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. *Povos indígenas e escolarização: discussões para pensar outras epistemes nas sociedades latino-americanas*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RORAIMA. Decreto nº 31.039-E, de 06 de outubro de 2021. Dispõe sobre a criação da Escola Estadual de Formação de Professores de Boa Vista. Disponível em: [http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/\\_visualizar-doe/](http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/app/_visualizar-doe/). Acesso em: 16 out 2021.

SACAVINO, Susana. Interculturalidade e educação: desafios para a reinvenção da escola. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Campinas: UNICAMP, 2012.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Hernández; LUCIO, Pilar Baptista. *Metodologia de Pesquisa*. Trad. de Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner e Sheila Clara Dystyler Ladeira. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

#### Outra fonte:

INSTITUTO UNIBANCO. Desafios da Educação Indígena: mais escolas e mais professores. In: \_\_\_\_\_. *Educação em Pauta*. Observatório de Educação. 2021. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/desafios-da-educacao-indigena-mais-escolas-e-mais-professores/>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.