



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES MACUXI: DO IMAGINÁRIO NEGATIVO
À AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA NA
CONTEMPORANEIDADE**

JONILDO VIANA DOS SANTOS

MANAUS/AM

OUTUBRO - 2015

JONILDO VIANA DOS SANTOS

**IDENTIDADE DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MACUXI: DO IMAGINÁRIO NEGATIVO À AFIRMAÇÃO
IDENTITÁRIA NA CONTEMPORANEIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito obrigatório para obtenção de Título de Doutor em Educação, Área de Concentração: Educação, Cultura e Desafios Amazônicos; Linha de Pesquisa: Formação e Práxis de Professores Frente aos Desafios Amazônicos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Augusta de Cerqueiro Medeiros Weigel

MANAUS/AM

OUTUBRO – 2015

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S237i Santos, Jonildo Viana dos.
Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade / Jonildo Viana dos Santos. – Manaus, 2015.
201 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Augusta de Cerqueiro Medeiros Weigel.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 – Formação de professores. 2 – Ciências sociais. 3 – Professores indígenas. 4 – Indígenas Macuxi. 5 – Roraima. I – Título. II – Weigel, Valéria Augusta de Cerqueiro Medeiros (orientadora).

CDU – 376.74(=1-82)

JONILDO VIANA DOS SANTOS

Identidade docente e formação de professores macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito obrigatório para obtenção de Título de Doutor em Educação, Área de Concentração: Educação, Cultura e Desafios Amazônicos; Linha de Pesquisa: Formação e Práxis de Professores Frente aos Desafios Amazônicos.

Aprovado em 07 de outubro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Valéria Augusta de Cerqueiro Medeiros Weigel, Presidente
Programa de Pós Graduação em Educação - PPGE - Universidade
Federal do Amazonas - UFAM

Prof^a. Dr^a. Marinês Viana de Souza, Membro
Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE - Universidade
Federal do Amazonas - UFAM

Prof^a. Dr^a. Maria Helena Ortolan Matos, Membro
Programa de Pós Graduação em Antropologia Social / PPGAS –
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Sá Peixoto Pinheiro, Membro
Programa de Pós Graduação em Educação/PPGE - Universidade Federal do
Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Amarildo Menezes Gozaga, Membro
Programa de Pós Graduação em Educação e Ensino de Ciências na
Amazônia / PPGECA – Universidade do Estado do Amazonas - UEA

À Bete Viana dos Santos, minha mãe, mulher de luta que muito me ensinou sobre a vida; a Alcino Martins dos Santos (*in memorian*), meu pai homem trabalhador e honesto; a Daniel Viana (*in memorian*), meu irmão que me mostrou os caminhos da luta social; a mim por resistir, persistir e não perder a fé.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de pesquisa acadêmica só foi possível mediante a colaboração, compreensão, ajuda de muitas pessoas e instituições.

Agradeço a minha orientadora Prof^a. Dr^a. Valéria Augusta de Cerqueiro Medeiros Weigel, pela compreensão, atenção, paciência, companheirismo e dedicação na condução da proposta de pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Faculdade de Educação - FAGED da Universidade Federal do Amazonas - UFAM pela segunda acolhida nesse desafio que é a pesquisa em Educação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - CAPES, pela concessão de Bolsa.

Aos amigos e amigas de outros tempos e de agora, de perto e de longe: Mário Cavalcante, Marcelino Cavalcante, Zanira, Herundino Ribeiro, Jeaziel Amilcar (*in memoriam*), José Luís (*in memoriam*), Roseli Bernardo, Heloísa Borges, Denise Figueiredo, Edmilson Albuquerque, Waldemar Vilhena, Ivone Sampaio, Rosejane Farias, Elione Benjó, Sidnei Campos, Sebastião Constantino, Valderi Crispim (*in memoriam*), Max Cardoso Jana Luna, Carlos Coelho, Alfredinho Rocha, Josimar Marinho, Maria Augusta Albuquerque, Jurinha Lemos, Adriana Santana, Aglaia Barbosa, Janaina Botelho, Ashjan Sadique Adi e aos demais que de alguma maneira contribuíram nessa ousadia com gestos de solidariedade, generosidade e palavras de apoio.

Ao meu irmão Daniel Viana (*in memoriam*), que eu queria muito que ele lesse esse trabalho, à minha irmã Roseane Viana e aos meus sobrinhos Frank e Binho.

Aos professores indígenas que me ensinaram a refinar o olhar e os ouvidos.

Aos Professores, professoras, colegas e técnicos do PPGE/FAGED - UFAM. Aos colegas da UFRR.

Minha eterna gratidão.

“Essa estória que vai faltar carne,
Que vai faltar arroz, que vai faltar feijão
Pra quem trabalha, semeia e colhe,
Pois dá com abundância aqui nesse chão
Quem tá falando, foi daqui que comeu.
Comeu, que se encheu, e fez exportação
Somos da terra a melhor do mundo,
Plantando de tudo, não vai faltar pão
O que eles querem é ser rei do gado,
E nós empregados, e eles nossos patrões

Não fala mal de minha terra
Ajudei a te enricar
Vai embora e agradece
Esse povo que padece por tanto te ajudar
Não fala mal da minha gente
Só quis se aproveitar

Desabafo a minha mágoa
Calça frouxa, bucho d’água
Nós sabemos trabalhar.

Desabafo a minha mágoa
Calça frouxa, bucho d’água
Nós sabemos trabalhar.”

Música: Bucho D’água
Compositor e interprete: Vamilton Santana Servino
CD: Cantando sua história (Festival de Música Indígena de Roraima – FEMIR: 2013,
faixa: 16)

RESUMO

O estudo reflete sobre a formação e a práxis de professores macuxi, oriundos da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no nordeste de Roraima que, historicamente, é conhecido por ser um Estado anti-indígena. Para tanto, se fez uma etnografia, que mescla visitas de campo, memórias, narrativas e autobiografia. A pesquisa foi realizada com professores graduados no Curso de Licenciatura Intercultural com habilitação na área de concentração em Ciências Sociais, oferecido pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima - UFRR. Utilizamos-nos da nossa experiência como docente formador na referida instituição, dos atilamentos em sala de aula, encontros pedagógicos, encontros informais com os sujeitos da pesquisa, registrando todas essas percepções nas anotações. Objetivando entender como esses sujeitos relacionam a sua identidade étnica com sua identidade profissional, concomitante, saber 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 educador. O 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, dessa maneira percebeu-se historicamente choques significativos entre as duas perspectivas, a estatal e a indígena. A experiência de formação de professores indígenas da etnia macuxi habilitados em ciências sociais nos faz 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, os resultados fazem refletir sobre o protagonismo desses sujeitos sociais frente à educação e os desafios amazônicos e roraimenses.

Palavras-Chave: Identidade Docente, Formação de Professores, Ciências Sociais, Práxis, Macuxi

RESUME

The study reflects on the training and praxis of Macuxis' teachers coming from Raposa Serra do Sol, in the northeast of Roraima, which is historically known to be an anti-Indian state. Therefore, it was made an ethnography, that combines field trips, memories, narratives and autobiography. This research was performed on with graduate teachers in the course of Intercultural degree with specialization in the area of Social Sciences offered by Insikiran Institute an Indigenous College in Universidade Federal de Roraima - UFRR. We use ourselves on our experience as a teacher trainer in that institution, sagacity in the classroom, pedagogical meetings, informal meetings with the subjects, recording in writing all these perceptions in the notes. Aiming to understand how these subjects relate to their ethnic identity with their professional identity, concomitantly, to know what their understanding of interculturalism, how they perceive the relationship between traditional knowledge and scientific knowledge, and they apply in their teaching practice in seeking to know their realities prioritize their demands and perspectives as an educator. The project to train indigenous teachers in Roraima is the result of social struggle waged between the educational model institutionalized by the state and applied regardless of the social diversity of indigenous people, that way it was perceived historically significant clashes between the two perspectives, the state and the indigenous. The indigenous teacher training experience of social science enabled macuxi ethnicity makes us reflect on the importance of the social sciences as an area of knowledge objective that interdisciplinarizar discussions in the search to understand the functions, systems and corporate structures, relating to with differentiated, bilingual and intercultural education, which sees intellectual autonomy for possible political emancipation, adding the cognitive justice and the new possibilities of production of knowledge and learning in contemporary times, the results do reflect on the role of these social subjects across the education and the Amazon and Roraima challenges.

Key Words: Identity Lecturer, Teacher Training, Social Sciences, Praxis, Macuxi

RESUMEN

El estudio reflexiona sobre la formación y la práctica de los docentes Macuxi oriundos de la Tierra Indígena “Raposa Serra do Sol”, en el noreste de Roraima, que es conocido históricamente como un estado anti-indio. Por lo tanto, se realizó una etnografía, que combina excursiones, memorias, relatos y autobiografía. La investigación se realizó con profesores graduados del Curso de Licenciatura Intercultural, con especialización en el área de Ciencias Sociales, ofrecido por el Instituto Insikiran de Educación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima - UFRR. Utilizamos nuestra experiencia como formadores de profesores en esa institución, las experiencias en el salón de clases, reuniones pedagógicas, reuniones informales con los sujetos de investigación, registrando todas estas percepciones en las anotaciones. Con el objetivo de entender cómo estos sujetos relacionan su identidad étnica con su identidad profesional, de forma concomitante, para saber cuál es su comprensión sobre interculturalidad, cómo perciben las relaciones entre el conocimiento tradicional y el conocimiento científico, y como se aplican en su práctica docente en la búsqueda de conocer sus realidades, priorizar sus demandas y perspectivas como educadores. El proyecto de formación de profesores indígenas en Roraima es el resultado de la lucha social emprendida entre el modelo educativo institucionalizado por el Estado y aplicado sin tener en consideración la diversidad social de los pueblos indígenas, de esa manera se percibieron enfrentamientos de importancia histórica entre las dos perspectivas, el estado y los indígenas. La experiencia de formación de docentes indígenas en ciencias sociales de la etnia Macuxi nos hace reflexionar sobre la importancia de estas ciencias como un área de conocimiento que tiene el objetivo de interdisciplinarizar los debates buscando entender las funciones, los sistemas y estructuras de las sociedades, relacionándola con la educación diferenciada, bilingüe e intercultural, que vislumbra autonomía intelectual para una posible emancipación política, añadiendo justicia cognitiva y nuevas posibilidades de producción de conocimientos y aprendizajes en la contemporaneidad, los resultados reflejan el papel de estos sujetos sociales a través de la educación y los retos del Amazonas y Roraima.

Palabras clave: Identidad Docente, Formación del Profesorado, Ciencias Sociales, Praxis, Macuxi

RÉSUMÉ

L'étude se penche sur la formation et la pratique des enseignants macuxi de la région « Raposa Serra do Sol », qui est située au nord-est de Roraima. L'État qui est historiquement connu pour être anti-Amérindiens. Les méthodes qui ont été utilisées, pour cela, c'était une ethnographie, qui a combiné des excursions, des souvenirs, des récits et autobiographie. La recherche a été réalisée avec les licences d'Institut de Formation Supérieure Amérindien, de l'Université Fédérale de Roraima (UFRR), dans le domaine des sciences sociales. Nous avons pris comme base : i) notre expérience de maître formateur des enseignants ; ii) leur travail en classe ; iii) des réunions pédagogiques ; iv) et des rencontres informelles avec les sujets, en enregistrant toutes ses perceptions. L'objectif de cette recherche c'est d'abord de comprendre comment ces sujets font leur rapport entre leur identité ethnique et leur identité professionnelle, de façon simultanée. Ensuite, savoir quelles sont leurs compréhensions de l'interculturalité et après, voir comment ils perçoivent le rapport entre les connaissances traditionnelles et les connaissances scientifiques. Puis, vérifier comment ils appliquent dans leur pratique de l'enseignement en cherchant à connaître leurs réalités, leurs demandes et leurs perspectives en tant que maître. Le projet de formation des enseignants amérindiens à Roraima devient de la lutte sociale menée entre le modèle éducatif institutionnalisé par l'État, et appliqué sans se rendre compte de la diversité sociale de ces peuples. De cette façon, il a été perçu historiquement des affrontements significatifs parmi les deux points de vue, cela de l'état contre d'Amérindiens. L'expérience de la formation de ces enseignants de l'ethnie macuxi, nous fait réfléchir sur l'importance des sciences sociales comme une zone qui a l'objectif interdisciplinaire et qui met en relation plusieurs connaissances dans la recherche, pour comprendre les fonctions, les systèmes et structures de la société, par rapport à l'éducation différenciée, bilingue et interculturelle. Aussi qui cherche l'autonomie intellectuelle pour obtenir une éventuelle émancipation politique, s'agrégeant à la justice cognitive et les nouvelles possibilités de production de la connaissance et de l'apprentissage à l'époque contemporaine. Donc, les résultats reflètent le protagoniste de ces sujets sociaux face à l'éducation et les enjeux de l'Amazonie et de Roraima.

Mots clés: Identité Chargé de cours, formation des enseignants, sciences sociales, praxis, macuxi

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol.....	35
Figura 2 – Limites e localização na Terra Indígena Raposa Serra do Sol.....	36
Figura 3 – Mapa com áreas demarcadas e homologadas e riquezas minerais.....	37
Figura 4 – Informativo do Insikiran sobre línguas.....	121
Figura 5 – Informativo: Anna Yekaré – Nossa Notícia. Edição Especial.....	147
Figura 6 – Caderno de campo.....	151
Figura 7 - Bloco de anotações da Assembleia.....	160

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 – Pick-Up tentando atravessar o igarapé na TI-RSS.....	152
Foto 2 - Sala de aula.....	153
Foto 3 – Merenda escolar.....	154
Foto 4 - Sala de aula que funciona numa igreja evangélica.....	154
Foto 5 – A presença do Estado nas placas de inauguração.....	155
Foto 6 – Amanhecer nas estradas sinuosas da TI-RSS.....	172

LISTA DE SIGLAS:

APIR – Associação dos Povos Indígenas de Roraima

CIR – Conselho Indígena de Roraima

CS – Ciências Sociais

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IFRR – Instituto Federal de Roraima

ISA – Instituto Socioambiental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OGPTB – Organização Geral do Professores Ticuna Bilíngües

OMIR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima

ONG – Organização Não-Governamental

OPIR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPPI – Projeto Político Pedagógico Indígena

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SECD – Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

RSS – Raposa Serra do Sol

TI – Terra Indígena

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFRR – Universidade Federal de Roraima

Manifesto Intercultural

A dinâmica da vida contemporânea e a multiplicidade de valores formas de vida e comportamentos, a imensa variedade de experiências, tanto individuais como coletivas, às vezes no âmbito de uma única sociedade, nos revelam o fato de que, mais do que nunca, coabitamos um mundo de diferenças. A cultura é justamente esse campo de relações, algumas vezes de conjugação, outras de intensos conflitos, onde se constituem nossas vidas e nossos de viver.

Se a cultura é plural na multiplicidade social, nem sempre essa pluralidade se revela como mediação. Constantemente verificamos obstaculismos, isolamentos, intolerâncias, adversidades, como expressão das muitas formas de recusa à interação.

Interculturalidades é a afirmação e a constatação de um “modo de ser” das culturas em que a pluralidade se revela, especialmente, como mediação e interação. Sua proposição se manifesta, então, como reafirmação do domínio das trocas simbólicas e estéticas, como território de encontro de sensibilidades e emoções, das muitas formas de perceber e sentir o mundo, como campo de influências mútuas e reapropriações que deslocam e ampliam o sentido de nossas existências.

Interculturalidades se insere na tentativa de aproximar as pessoas. Assim, todos os acontecimentos que fazem parte do encontro tem como base a ideia de diálogo, o que implica atentar para uma compreensão diferenças, para expressões artísticas singulares, para as ideias de liberdade, solidariedade, transgressão e questionamento. E também, para uma busca de transcender a ideia de cultura como algo estático e vê-la como fluxo, meio de interação entre os seres humanos.

A realização deste encontro revela a disposição de fazer a ação cultural um fator de coesão e mobilização das nossas percepções da vida, de um mundo de imensas potencialidades.

Interculturalidades é forma ativa de mobilização; é um momento em que a produção cultural se vê e se revela como operadora na própria cultural, em que o produtor cultural se revela como químicos, alquimistas, *bricoleur*, articulador e dinamizador de sentidos.

É um momento em que a ação cultural se vê propositora, superando a passividade do produtor (num respeito equivocado) diante da cultura. Interculturalidades é entender que a linguagem, a cultura e a arte são formas de transpassamento e deslocamento nelas mesmas, que são migrantes (ou abrigam migrações) e articulam intensidades e vitalidades.

É pôr em jogo emocionalidades, sensibilidades diante dos diversos modos expressivos; Interculturalidades são transversalidades estéticas, místicas, religiosas, são conexões de saberes e de saberes e práticas.

Interculturalidades é muito mais busca de experiência do que espaço representacional, é afirmação e busca do encontro na sua densidade e leveza; é concretude em movimento. Como busca de experiência, reafirma e unidade experiencial dos ritos.

Interculturalidades não é “junção de eventos”, mas unidade de uma diversidade experiencial de eventos acontecimentos. Interculturalidades se quer um acontecimento, uma inscrição de imaginários no imaginário.

Interculturalidades é roda, coletividade e polifonia; é diferença e articulabilidade; é dança, canto, é palavra lançada, é festa. Interculturalidades é cosmicidade e cosmovisão de nossas realidades ricas e entrelaçadas. Sinergia. Reativação das memórias coletivas. Agenciamento de singularidades. É busca de diferentes espaços de encontros. Seja espaço real, virtual, imaginário. Encontros afetivos, lúdicos... no contato, no experimento, na leitura, nas redes virtuais.

É desejo de pensar as formas de agir no mundo dos brasileiros e suas relações com ideias globais, singulares, tradicionais, novas, em uma abordagem que ultrapasse estes conceitos e nos leve a viver com intensidade a união dessas visões de mundo particulares do Brasil.

É a busca do entendimento do outro.

Mais do que uma política cultural é um ato político cultural...

Publicado no II Encontro de Culturas – Interculturalidades, ocorrido em julho de 2004 no Centro de Artes da Universidade Federal Fluminense – UFF. Niterói – RJ/Brasil.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
------------------	----

CAPÍTULO I - CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO DAS RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS

1.1 - O preconceito e a discriminação construindo o imaginário social sobre os indígenas em Roraima.	27
1.2 - Os macuxi e a Terra Indígena Raposa Serra do Sol – Uma questão emblemática	33
1.3 - O olhar sobre a problemática.....	38
1.4 - O sujeito pesquisador na pesquisa: afinidade e aproximações.....	48
1.5 - O cenário: enxergando a problemática dentro da teia complexa.....	52
1.6- Índios, fazendeiros, Estado e escola.....	58
1.7 - O problema da tese.....	65

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CULTURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

2.1- Formação professores: situando a necessidade do debate.....	69
2.2 - A formação dos professores indígenas e a questão cultural.....	78
2.3 - Educação Escolar Indígena: legitimações e necessidades	82
2.4 - Legitimação do direito a educação diferenciada	88
2.5 - O movimento indígena em Roraima e a trajetória por Educação Superior.....	90
2.6- Licenciatura Intercultural no Insikiran/UFRR: uma possibilidade de autonomia intelectual e emancipação política.....	98

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES MACUXI EM CIÊNCIAS SOCIAIS E SUA PRÁTICA

3.1 - Construção de caminhos: articulação para estabelecer elos dialógicos.....	102
---	-----

3.2 - Buscando entender o sentido do que é ser professor macuxi.....	108
3.3- Reflexos da prática docente pós-conflitos étnico-político	118
3.4- Temas Contextuais na formação de professores indígenas	124
3.5- O Professor macuxi: habilitação em Ciências Sociais.....	140

CAPÍTULO IV – EM CAMPO EM BUSCA DE REAPROXIMAÇÕES

4.1- Memórias etnográficas: despertado a partir de um relato	142
4.2- Um jovem professor-formador em início de carreira no Ensino Superior e suas visões como sujeito envolvido	147
4.3 - Um diagnóstico sobre as condições das escolas indígenas.....	150
4.4 - O Encontro Pedagógico no Maturuca – segunda experiência na terra indígena Raposa Serra do Sol	155
4.5 - Construindo teias de informações: reencontro com egressos	158
4.6- Entendo a complexidade de ser professor macuxi.....	175
Considerações finais.....	190
Refenciais.....	196

INTRODUÇÃO

Os olhares e os discursos sobre Amazônia, sua história, sua gente e seu futuro sempre povoaram e ainda povoam o imaginário de forasteiros de todos os lugares, e até dos simples habitantes dessas paragens de dimensões continentais, que no seu cotidiano criam e recriam suas visões de mundo. Tentar entender a Amazônia, a partir do imaginário do outro, requer de nossa parte a construção de um mosaico capitulado por perspectivas dimensionais da visão do ‘estrangeiro’ e suas percepções.

O imaginário pode ser definido como sendo um ato que antecipa a existência ou pré-conceitua o real, se caracteriza pela imaginação ilusória e fantástica¹, sistematiza um conjunto de símbolos e atributos de um povo ou de determinado grupo social, que se reproduz através dos relatos e registros, modelando uma representação daquilo que foi observado. O imaginário é muito mais que um produto anônimo, que um processo congelado; nele se destacam sujeitos e não objetos, narradores e narrativas e, portanto, se confirma como resposta de uma realidade objetiva, a partir do subjetivo, representado inteligivelmente através da intercomunicação do que foi percebido (BOMBASSARO, 1997).

Castoriadis (1980), através do conceito de instituinte, reconceitua hipoteticamente o imaginário social como ato de fala instituída ou ato de fala instituinte como movimentação de tensão do primeiro. Para esse autor, o imaginário social é a possibilidade intersubjetiva de construção de cenários tramados para apresentar uma percepção.

¹ Alguns elementos do fantástico: “A transmissão do pensamento, alucinações, catalepsia, influências mágicas, talismãs, predições”. FERREIRA, Sergio Buarque de Holanda; Ronái, Paulo. Mar de Histórias. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958. p. 14.

O imaginário antecipa, podendo por intermédio de uma visão primeira prender ou se configurar numa construção libertária, é aberto a novas possibilidades de sentido e desdobramentos argumentativos, ou seja, os atos da fala.

Searle (1981; 1984), conceitua os atos da fala como objetos de várias dimensões, que transbordam a materialidade e a intencionalidade da fala. Argumenta que frequentemente, o que dizemos significa mais do que realmente dizemos, e que falar é uma forma de comportamento regido por regras, que o imaginário é ato da fala e não ato falado. A respeito dos atos de fala, Sá (2000) destaca,

[...] como fazem as palavras às vezes da coisa? Quer dizer, o imaginário falado ou escrito não é marginal por parecer que nasceu apenas ao acaso, como luxo ou excesso desnecessário e irrevelado. Também ele não cabe na sua categoria de *Maktub*, isto é, de ato mágico ou fatalista, pelo contrário, ele é espelho de experiências com ou sem datação, com e sem autoria; poderá ser também um recurso intencional, de antecipação e extrapolação visionária. (SÁ, 2000, p. 89).

Dialogar como o imaginário pode ser um exercício unilateral, diletante, sem consequências, mas também pode ser consequente; enxergar pelas entrelinhas do imaginário nos fornece uma experiência fascinante de dubiedade do conhecimento estabelecido. Nessa perspectiva, notamos, então, dois tipos de imaginário: um que se pauta em um saber alheio à região; e outro mesmo feito fora da região, que se pauta em fontes etnográficas ou, pelo menos, em fontes mais próximas do saber e das inquietações das observações humanas.

Atração, fascínio, etnocídios, mitos, conquistas, descobertas, incertezas, foram esses sentimentos que povoavam a mentalidade dos exploradores, bandeirantes, missionários e cientistas sobre a Amazônia no decorrer de quatro séculos.

A Amazônia apresenta-se no imaginário social como sendo aquela região recortada por grandes rios e densas florestas – a “*Hylaea* encantadora” “celeiro do mundo”, de Alexander Von Humboldt (cientista); “A Selva”, de Ferreira de Castro (escritor); assim como, “A margem”, “sem história”, “paraíso perdido” de Euclides da Cunha (geólogo); o “Inferno Verde”, de Alberto Rangel (romancista); *El Dorado* (conquistadores espanhóis); pulmão do mundo (ecologistas contemporâneos); *counterfiet paradise* de Betty Meggers (arqueóloga); dentre outros imaginários (Silveira, 2004; Sá, 2000). Este imenso espaço coberto por espécies vegetais diversas, traçado por rios caudalosos, se revela infernal e paradisíaco ao mesmo tempo. Além do mais, ainda se desconhece em muito os seus aspectos físicos, e ainda mais sobre os homens que o habitam e sua cultura.

Euclides da Cunha (1975), falava que a Amazônia selvagem sempre teve o dom de impressionar a civilização distante, a sociedade desenvolvida. Por isso, ao longo de quatro séculos, corajosos, visionários e abnegados forasteiros tentaram adentrar-se nela, entre eles expedicionários, religiosos e cientistas, posteriormente, os viajantes involuntários², degredados de Portugal.

Assim, várias histórias ou estórias sobre a Amazônia puderam ser escritas, interpretadas e reescritas, levando em conta o imaginário ou os imaginários na justa medida em que eles refletem, além do saber exógeno, também saber local de experiências, e feitos duradouros registrados pelos preceptores maravilhados e ao mesmo tempo horrorizados com tais dimensões encontradas.

² AMADO, Janaína. Viajantes involuntários: degredados portugueses para a Amazônia colonial. História, Ciências, Saúde. Vol. VI (suplemento) 813 – 832. Rio de Janeiro: Manguinhos, 2000.

Além dos lados edênicos e satânicos dos imaginários sobre a Amazônia, redescobrimos o desafio da polissemia de outros tipos de imaginário que nos rondam: aquele ‘imaginário exógeno’, outros mais ‘literário’, aquele ‘imaginário apressado’, aquele ‘imaginário pé no chão’, aquele ‘imaginário tecnocrático’. E talvez haja um ‘imaginário militante ou instituinte’ [...]. (Sá, 2000, p. 894).

Para esses estrangeiros, a Amazônia consiste em uma unidade fugazmente imaginada, onde a história não conseguiu fixar marcas simbolicamente eficazes, isto é, agregadoras, predominando ainda, nessa visão, cenários selvagens, natureza bruta, populações anárquicas, errantes e dispersas, sem lei e sem rei (HARDMANN, 1996, apud SILVEIRA, 2004, p. 02), essas são representações predominantes do espaço amazônico evocado pelo de fora. As investigações empreendidas no desenvolvimento do espaço amazônico se vêem, quase sempre, enredadas nas tramas do sensacional e do maravilhoso enquanto dimensões primordiais da história das sociedades amazônidas e sua natureza insólita.

Como se constroem essas imagens e representações fantásticas sobre o espaço amazônico nesse contexto exploratório é o que Gondim, em *A invenção da Amazônia* nos mostra ao afirmar que a mesma,

não foi descoberta, sequer foi construída; sua invenção se dá a partir da construção da Índia fabricada pela historiografia greco-romana, pelo relato dos peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes [...] inclui-se, ainda a mitologia indiana que, a par de uma natureza variada, delicia e apavora os homens medievais. A tal conjunto de maravilhas anexam-se as monstruosidades animais e corporais, incluídas tão somente enquanto oposição ao homem considerado como adamita normal e habitante de um mundo delimitado por fronteiras orientadas por tradições religiosas. (GONDIM, 1994, p. 09).

Esse imaginário social sobre a Amazônia se mostra como um desdobramento do ideário paradisíaco *colombino*, que situava o sonho renascentista do alargamento de fronteiras do chamado Mundo Novo.

As Amazonas³, mulheres brancas, altas e guerreiras, guardiãs dos tesouros fabulosos são partes dos mundos e seres imaginados pelos europeus em suas contribuições face a esse Novo Mundo. Essa imagem é originada da mescla de relatos fantásticos, projeções e ações concretas de muitos conquistadores na invenção e reinvenção das terras americanas.

Quem primeiro se referiu às mulheres guerreiras da região Amazônica foi o Frei dominicano Gaspar de Carvajal, que percorreu o caudaloso rio desde a cordilheira dos Andes até o Atlântico, entre os anos de 1540 – 1542, acompanhando a expedição pioneira do capitão Francisco de Orellana (MOTT, 1990).

No século XVIII, é a vez do Monsenhor de La Condamine dar seu depoimento, confirmando a universalidade da crença nas Amazonas em toda a extensão do interminável ‘inferno verde’, que dizia:

ao longo de minha navegação, não cessava de perguntar aos índios de diversas nações se tinham algum conhecimento das mulheres belicosas de cujo nome o rio tirou se nome. Tal tradição é universalmente espalhada em todas as nações que habitam as margens do rio Amazonas, até 150 léguas distante, pelo interior até Caiena. Sempre indicavam para o mesmo lugar como sendo duas aldeias e sempre em suas línguas chamam-nas pelo mesmo nome: “mulheres sem marido ou mulheres excelentes”. (LA CONDAMINE, 1758, livro 53, *Apud* MOTT, 1990, p. 41).

³ As Amazonas constituíam um povo formado apenas por mulheres guerreiras, que aparecem citadas em grande número de mitologias da antiga Grécia e de alguns povos vizinhos. Seriam originárias do Cáucaso, tendo atravessado as ilhas do mar Negro e Egeu até chegar na Boécia e Ática, fixando-se no Termidion (Capadócia), junto ao ponto de Euxino, no mar Negro, próximo à cidade de Íris, onde estabeleceram como capital a cidade de Themiscyra, dando o nome de *Amazonicus* ao monte mais elevado da região, e o de *Amazonium* à segunda cidade se seu território. Data de tempos homéricos a interpretação etimológica do termo *Amazona*: a = prefixo negativo + mazos = peito, mama, portanto *Amazona* significa “sem peito” (MOTT, 1990, p. 33).

Conclui afirmando que, de fato, tais guerreiras tiveram existência real, mas, em 1743, apenas sua lembrança permanecia na memória dos autóctones.

Os naturalistas Spix e Martius (1975, *apud* MOTT, 1990) em uma excursão pela *Hyléia* amazônica, pelos anos de 1817–1820, após exaustivas perguntas a um número expressivo de habitantes locais, como bons racionalistas do século XIX, concluem que as *cuniupuiara*⁴ não passavam de imaginação mitológica; as lendas das Amazonas, de homens sem cabeça e com cara no peito, ou outros que têm terceiro pé no peito, e possuem caudas, resultado do conúbio de índias como macacos coatás etc, são idênticos produtos da fantasia dos índios. A firme crença com que os índios contam tais lendas é uma das feições do seu caráter, e o viajante nesse país deve ficar prevenido disso, para descontar a parte da imaginação nos fatos maravilhosos que ouviu da boca dos peles vermelhas (MARTIUS, SPIX 1975, *apud* MOTT, 1990, p. 40).

A crença no *El Dorado*, um ambiente que proporcionaria riquezas inumeráveis, no reino das mulheres viragos e no edênismo paradisíaco, alimentou e ainda continua alimentando os invasores, colonizadores, e curiosos da ciência. Antes de ser uma realidade geográfica, a Amazônia foi uma construção social imaginária e simbólica (SILVEIRA, 2004), de mito, utopia e história, e por causa desses elementos movem muitos movimentos migratórios. Meggers (1987) corrobora com a opinião da autora supracitada, argumentando que,

A descoberta da Amazônia pelos exploradores europeus no século XVI iniciou um período de rápidas e drásticas mudanças. Doenças novas e mortais dizimaram a população indígena e as atitudes culturais estrangeiras substituíram aquelas que se tinham criado durante milênios de seleção natural. Aos olhos dos estrangeiros, a Amazônia era principalmente uma fonte de produtos exóticos que podiam ser vendidos por preços elevados e o

⁴ Nome que também designava as Amazonas.

fio de lucros imediatos teve primazia sobre as vantagens da produtividade a longo prazo (MEGGERS, 1987, p. 221).

Entre os anos de 1500 a 1570, a Coroa espanhola realizou cerca de vinte e duas expedições com o objetivo de entrar para a Amazônia pelo Oceano Atlântico ou pelos Andes. Oficialmente, a Coroa portuguesa tentou três vezes, sendo a última em 1616, data da fundação do Forte do Presépio, originando a cidade de Belém no Pará, por sua vez, os franceses fizeram sete tentativas entre os anos de 1542 a 1616, os ingleses organizaram oito, e os holandeses cinco (FREIRE, 1991).

A principal intenção da Coroa Portuguesa nos séculos XVI e XVII era expandir e assegurar territórios, e dispor de mão-de-obra indígena, tendo ajuda de missionários, que posteriormente foram expulsos por Marquês de Pombal (FARAGE, 1991). Embora, com o decorrer do processo histórico, tenham sido construídas e reconstruídas percepções sobre a Amazônia, esse território não possui existência efetiva. Ela começa a existir na aproximação mental e material da sociedade sobre ela, é nesse sentido que Gondim (1994) fala sobre “A invenção da Amazônia”.

Algumas das expressões que estiveram ligadas ao Novo Mundo permanecem, ainda, associadas à Amazônia. Denominações como *El Dorado* e Paraíso foram redecodificadas, mas ainda remetem a essa porção do território uma percepção de distância e inacessibilidade. A expressão Paraíso, principalmente, aparece ligada não apenas à Amazônia, mas a qualquer área que guarde características de natureza intocada, mata virgem, rincão, fim de mundo etc.

Essa noção de Paraíso, aliás, vem sendo utilizada com referência à região com um vínculo bastante frequente com o turismo exploratório, ‘venha explorar as belezas

do paraíso amazônico’, frase vista com frequência em anúncios de agências de turismo atualmente. A expressão *El Dorado*, muitas vezes, está vinculada às atividades econômicas, como o garimpo de ouro e/ou diamante, ou uma área que pode proporcionar muitas outras riquezas.

A construção do imaginário sobre a Amazônia, a partir do século XVI, que era uma imagem associada ao Novo Mundo, a um mundo distante, e não à Amazônia, especificamente, foi estruturada, inicialmente, a partir de narrativas; e as imagens eram criadas, a partir da fusão de formas e paisagens, já conhecidas com as informações obtidas a partir dos relatos sobre o Novo Mundo.

Posteriormente, os desenhos, figuras, pinturas, enfim, a iconografia sobre o continente foi incorporado à representação anterior, como mostra a obra *Viagem ao Brasil* do casal Agassiz. No início do século XX, vieram a fotografia e o cinema, que se em certa medida transformaram o processo de constituição desse imaginário, não impedindo a prevalência de certas concepções formadas muito anteriormente, como a uniformidade da paisagem, a associação com a ideia de paraíso ou *El Dorado*.

Podemos considerar as visões sobre a Amazônia pautadas por duas maneiras de atitudes, o primeiro pelo impulso do desejo, a busca de conhecimento; e a segunda pela prática propriamente agressiva do ato ou da intervenção colonizadora, e que implica no contato direto, físico, com esse meio em função da extração daquilo que veio buscar no ato da colonização (BUENO, 2002).

A imagem da floresta, da imensidão dos rios, são imagens geralmente desumanizadas, nesse modelo de visão não se vê o homem Amazônico como humano, e

sim, como parte integrada da natureza, paralelo ao animal ou plantas. É com essa associação que a Amazônia é representada aos olhos exógenos.

Os relatos fabulosos falavam de povos estranhos, às vezes monstruosos, e terras igualmente fantásticas, nas quais podiam ser encontradas maravilhas sobrenaturais como a fonte da juventude, que por sua vez, foram construídas, em grande parte, a partir das mitologias greco-romanas (GONDIM, 1994). Portanto, muito antes da chegada de europeus à América, as narrativas de viagens já mesclavam os imaginários pagãos e cristãos.

Gondim (1994) considera que a atividade marítima portuguesa, na medida em que expandia os conhecimentos sobre o mundo, confirmando ou refutando teorias, contribuía para o amadurecimento das histórias fantásticas dos viajantes portugueses. Os relatos-narrativas de viagem do século XVI e XVII expuseram um mundo-novo, chamado Amazônia, nome esse dado por Carvajal, escriba da expedição de Orellana em 1542.

Sua leitura nos proporciona viajar, em princípio, pelo imaginário dos europeus colonizadores, onde o paraíso e o inferno faziam parte de uma mesma dimensão; o universo mental dos séculos XVI e XVII, percebido através dos relatos de viagens, conduzem o leitor a um mundo fantasmagórico, surreal, mágico ou maravilhoso, onde as visões se imbicam, remontando a um entendimento instituído (CASTORIADIS, 1980).

Essas narrativas de viagens nos proporcionam, acima de tudo, perceber como a Amazônia foi revelada ao Velho Mundo, imortalizando-se, e recriando novas imagens

através da palavra escrita, que no século XVIII e XIX, na era da modernidade, terá uma nova ótica.

No período que se inicia no final do século XVIII, e percorre todo século XIX, acontece uma nova modalidade de expedições, agora, de cunho científico, muito diferentes daquelas realizadas por expedicionários, marinheiros e cronistas. Nesse período, o mundo do conhecimento se pauta na racionalidade e no empirismo, momento em que a ciência refuta muitas “verdades” tidas como absolutas.

É nesse contexto histórico e com esse referencial de cultura da modernidade europeia e estadunidense, que os viajantes do século XIX desembarcam na América do Sul, e na Amazônia, sobre as quais já tinham notícias pelos relatos dos viajantes dos séculos XVI e XVII.

Diferenciada a natureza e os interesses dos novos expedicionários, observamos que o motivo principal teve como protagonista a ciência geradora de capitais, segundo Costa (1995, p. 35), “os viajantes do século XIX partiam geralmente da Europa ou dos Estados Unidos da América. Eram cavalheiros estudiosos anunciadores de um novo tempo, um tempo que a sociedade ocidental estava vivenciando”, a ruptura com os velhos paradigmas, inserindo os lugares inóspitos à lógica do capitalismo expansivo, proporcionou uma nova visão sobre a ciência e a necessidade de expansão geográfica.

Episódio concreto e até emblemático de acontecimento apontado para a imperiosa necessidade do domínio tecnológico se sobrepôs de tal maneira sobre a natureza, aconteceu na Amazônia, no último quartel do século XIX e primeiras décadas do século XX. Foi a construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré. A materialização deste episódio contrariou toda a lógica capitalista, podendo até mesmo ser entendido como uma espécie de desafio que o sistema capitalista teve que enfrentar, não admitindo nem de longe a possibilidade de sair derrotado por uma floresta habitada por “selvagens”. Afinal de contas, o projeto havia sido originalmente pensado em Londres, centro mundial do

capitalismo, num tempo em que as ferrovias simbolizavam o poderio do sistema e a possibilidade de interligar ao mundo civilizado. (*idem*, p. 27).

O percussor desse novo modelo de expedição foi La Condamine, que teve como missão dar conta de um debate que cercava a academia no século XVIII, a forma exata da terra. “A viagem de La Condamine à América inaugura um novo período de descobertas no continente; vê-se o surgimento de um interesse realmente científico pelo Novo Mundo, aliás, como pelas outras partes do globo, ainda desconhecidas”. (MINGUET, 1992, p. 08).

La Condamine mostra-se contraditório com algumas afirmações feitas em seus relatos; sem dúvida, desfez a falácia do rio de ouro na Amazônia, atestada por Cristobal Acuña, cronista da expedição de Pedro Teixeira em 1637. Mas reitera o mito das mulheres guerreiras, lenda essa criada por Gaspar de Carvajal, em 1542, dessa maneira se igualando aos intrépidos aventureiros do século XVI.

Outro viajante, o naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, em sua “Viagem Filosófica ao Rio Negro”, mostra uma postura estritamente científica, não deixando margem e nem espaço para um raciocínio que não fosse totalmente balizado e fundamentado em termos estritamente racionais, como cobrava a expedição à época. Dada a riqueza da região, seu objetivo era fazer um inventário das potencialidades econômicas a serem exploradas pela metrópole, e, para se alcançar tal resultado, bastaria aplicar os resultados da pesquisa-exploratória.

É importante frisar que, apesar das duas expedições terem estritamente cunho científico, ambas carregavam em si a lógica colonial da expansão e do domínio que ainda imperava nesse período histórico.

Costa (1995) diz que La Condamine, alia em sua conduta profissional, como pesquisador, um misto de ciências e, ao que tudo indica, de crença ainda no maravilhoso. A conduta de Alexandre Rodrigues Ferreira foi marcada por obrigações políticas colonialistas com a metrópole:

Se o século XVIII motivou a vinda de apenas duas expedições científicas – uma portuguesa e outra francesa – à região, o mesmo não pode ser dito do século XIX. O início do século XIX coincidiu com a “redescoberta” do Brasil e a região amazônica, a meados do século XIX, deixou de ser o “Paraíso do Naturalista”, segundo o viajante inglês Henry Walter Bates, para transformar-se no paraíso científico dos naturalistas. A região passou a ser rota obrigatória para todos aqueles que queriam participar, pontualmente, dos debates e das últimas descobertas científicas do seu grupo. (*ibidem*, p. 32, grifo do autor).

Dos inúmeros viajantes naturalistas que estiveram na Amazônia como parte de seus roteiros de pesquisas, destacamos alguns nomes importantes que proporcionaram analisar suas visões sobre a região e sua gente, são eles: os alemães Spix e Martius (1817-1820); os ingleses Henry Walter Bates (1848-1859) e Alfred Russel Wallace (1848-1852); e o casal suíço Louis e Elisabeth Agassiz (1865-1866). Como se tratavam de pesquisadores que usavam a coleta de materiais e empirismo como instrumentos de pesquisa, era de fundamental importância fixar residência nos lugarejos e cidades por onde atracavam suas embarcações, com isso, alicerçavam os primeiros referenciais de construção de uma visão amazônica.

Em princípio, o trabalho desses pesquisadores era o de catalogar o maior número de achados científicos naturais possíveis, remetendo a suas agências fomentadoras nos Estados Unidos e Europa, e pouco se preocupavam em descrever os hábitos, costumes, religiosidade, arte, divisão de tarefas na produção, entre outras manifestações do homem da Amazônia. Mas o que se observa são construções de

olhares, reflexões e observações etnocêntricas sobre o que se viu, paralelas a suas pesquisas.

Estes olhares, mediatizados por interseções, foram também permeados por uma perspectiva crítica, tendo como referência, para essas análises, o seu mundo de origem. Os olhares desses estrangeiros sobre a região não foram ingênuos e muito menos neutros, pois os viajantes tinham, nas cidades e lugarejos por onde passaram, interlocutores. E, muitas de suas observações, coincidem, em maior ou menor grau, com os interesses de alguns setores ávidos em transpor os inúmeros “limites” que a região e seus habitantes eram portadores (COSTA, 1995, p. 36).

Claramente percebemos, no conjunto dos relatos dos viajantes, discursos sobre a temática da mestiçagem e seus efeitos. Materializam, portanto, de maneira contundente essa problemática, a partir da ótica estrangeira; mostram-se perplexos e ao mesmo tempo encantados com tanta diversidade étnica e suas imbricações. A Amazônia assumiu matizes especiais por causa do que eles chamavam de degradação do índio e também pelos problemas relativos aos sucessivos processos de mestiçagem, envolvendo as três matrizes étnicas: o branco, o negro e o índio.

Para a maior parte dos viajantes pesquisadores, o homem da Amazônia era um empecilho ao desenvolvimento da região por o considerarem um intruso em terras tão belas, e de raça inferior, um ser não humano.

Ao penetrarem nos igarapés, furos, rios; ao adentrarem nas densas florestas, chegando mesmo, repetidas vezes, a habitarem nas pequenas vilas, lugarejos e cidades, onde muitas vezes escreveram em suas anotações de pesquisa os resultados de um dia de trabalho, esses homens depararam-se com parte da população humana local. Os homens amazônicos mereceram a atenção destes estrangeiros, muito mais como objeto de análise de suas investigações, do que na condição de seres humanos que eram. (COSTA, 1995, p. 39).

Em sua obra intitulada *Viagem Pelo Brasil*, Martius e Spix (1981), ao se depararem com o ser humano amazônico, conferem a este, status de “inferior”, de “raça rebaixada”, bárbaros, para eles, eram como sociedades incompletas, parecendo como se que lhes faltasse algo. “Sem Estado, sem escrita, sem história”. E lamentam que ações organizadas pela Igreja e pelo Estado a fim de civilizar os “selvagens” não surtiram o efeito esperado:

Nem os sentimentos cristãos dos reis nem a bem intencionada disposição dos estadistas, nem a proteção da Igreja puderam levantar os índios do Grão-Pará do estado de selvagem em que foram encontrados, para os benefícios da civilização e do bem-estar cívico; como dantes, permanece como raça rebaixada, sofredora, sem significação no conjunto dos outros, joguete dos interesses e da cobiça de particulares, um peso morto para a comunidade, que de má vontade o suporta. Sim, da sua permanência no mais baixo grau da civilização e da circunstância de não se conservar quase em parte alguma entre as outras raças humanas uma família de índios puros, durante várias gerações, a conclusão triste que se deve tirar é que o índio, em vez de ser despertado e formado pela civilização europeia, ao contrário, sofre dela como do veneno lento que acabará por dissolvê-los e destruí-los totalmente (SPIX; MARTIUS, 1981. v. 3, p. 28).

No convívio com alguns índios, Martius e Spix (1981) presenciaram situações cotidianas do universo cultural, que defrontaram suas visões sobre o “Selvagem”, reforçando a imagem negativa do ser amazônico. A antropofagia dos miranhas foi o ponto crucial dessa mudança, que enxerga em princípio uma rápida apreciação da diferença para, posteriormente, lançar sinais de intolerância, como lemos no seguinte relato:

[...] as mulheres dos Miranhas se ocupam incessantemente com essa delicada parte do seu lar, e também sabiam confeccionar artísticos traçados, nunca se lembraram, entretanto, de fazer peças do vestuário de si mesmas. Elas sempre andam vestidas no traje da inocência, mas sempre cuidadosamente pintadas, em vez de roupa. Impressionou-me aqui tanto mais essa nudez, porque julguei notar nesse sexo alguns impulsos superiores. Ao passo que os homens se entregam à mais despreocupada ociosidade, as mulheres são incansáveis no incessante labor doméstico e até mostram bondade especial nos seus esforços contínuos de nos preparar

comida melhor e na compaixão por nossa doença. Quase quero acreditar que o sexo mais fraco possua em menor grau a disposição e o temperamento dos aborígenes americanos, e por isso, mais facilmente será possível levá-los à civilização.

Enquanto os homens se dispersam para caçar ou para pescar, ficam as crianças sob os cuidados da mãe, e esse momento é de educação, se é que se pode chamar assim a ocupação tola com os pequenos seres egoístas. Lição de moralidade, mesmo simples bons modos, não se acha aqui; quando muito, um adestramento para a subsistência entre os outros. [...] Deferência, modéstia, obediência, desconhecem-nas tanto as crianças, quanto os pais. (*idem*, p. 234).

Mediante a argumentação supracitada, percebemos que desaparece do ideário dos naturalistas toda a concepção de ‘bondade’ que antes de conhecê-los melhor, lhes atribuíam, dando lugar ao mal selvagem em sentido expandido, que não se resume apenas em ser um “elemento humano” estúpido, mas também indolente, ignorante, rude, pervertido, sem asseio. Beirando o estado de bestialidade.

A sublimidade referenciada pelos aspectos paradisíacos de uma natureza intocada, pensada pelos naturalistas na sua percepção visionária, é barrada por uma realidade que os expõe a uma natureza cheia de percalços e que os transportam a sensações opostas. A mistura de calor excessivo com umidade, picadas de insetos, chuvas, animais ferozes, inadaptação à culinária, e doenças como a malária, fazem com que essas sensações provoquem um mal-estar diante do ‘inferno’ encontrado. Oprimindo-os, diante da magnitude da floresta, seus perigos e estranhezas.

Somando-se a todas essas adversidades naturais que de fato tinham de tudo para serem pivôs da perda de empolgação dos pesquisadores, aparecia a imagem negativa dos índios degenerados, que potencializam a imaginação de uma natureza ameaçadora. A consciência de pertencer a um mundo considerado ‘civilizado’ os faz

sentirem-se agredidos por aqueles que representam a alteridade (MEDEIROS, 2004, p. 30).

Do mesmo modo que a natureza brasileira se oferecia ao enriquecimento da pesquisa naturalista, a diversidade étnica dos seus habitantes prestava-se para ampliar o conhecimento acerca dos “povos” extra-europeus e das raças humanas. No entanto, os diferentes tipos humanos encontrados nos trópicos são classificados pelos naturalistas, segundo idéias maniqueístas de degeneração e perfeição, deixando sobressair sua convicção da superioridade caucásica no contexto da escola evolutiva dos homens. (*ibidem*, p. 31).

A observação sistemática de povos indígenas no Brasil, fundamentada no evolucionismo de cunho etnocêntrico, segundo Lisboa (1994) se deveu a Spix e Martius, mas o autor critica a falta de sensibilidade em enxergar o índio fora do cerco eurocêntrico que imperava no século XIX. Os critérios investigativos de Spix e Martius (*apud* Lisboa, 1994) pautavam-se na perfectibilidade moral, física e na capacidade de poder ou deixar civilizar-se.

Os pesquisadores, pela sua insensibilidade racionalista não percebiam diferenças entre os povos, “as feições da maioria dos grupos indígenas tinham pouca distinção entre um grupo e outro, parecendo todos dominados pelo que eles chamam de ‘traços gerais da raça’”. Para eles, a ausência de traços individuais seria sinal da falta de desenvolvimento, um atraso no processo de evolução humana.

Colocando a dúvida: os indígenas são humanos ou não? Nessa ótica, os índios vivem do lado de fora da sociedade humana, sendo fortemente conduzidos por instintos animais e dotados de uma alma definhada.

[...] a insensibilidade dos naturalistas diante das complexas relações sociais intrínsecas a uma sociedade colonial escravocrata. Para aqueles estudiosos, tanto os índios quanto os etíopes e mestiços revelam uma timidez velada

diante do branco, bastando um simples olhar deste e mesmo a sua presença para os amedrontar, de forma que um branco poderia em tese governar tacitamente centenas deles. (MEDEIROS, 2004, p. 31).

Ao mesmo tempo em que depreciavam a imagem do índio como um ser degenerado, criticam aspectos da colonização e catequização com o objetivo de civilizá-los, que desrespeitavam, escravizavam e assassinavam os índios. E reconhecem que a decadência moral e física é atribuída à política civilizadora que fracassou pela incompetência dos jesuítas e do Estado (LISBOA, 1994).

A degeneração dos índios se configura não apenas pelas ausências de traços físicos e cultura material e imaterial, bons modos, vestimentas etc., que insira o homem selvagem num tempo histórico, pois, de acordo com Spix e Martius, o elemento índio pertence à não-história, não tem passado, presente e nem há de ter futuro.

A tese de a raça americana ser um “ramo atrofiado” do tronco da humanidade é assim encampada por Martius, enfatizando que a decadência moral e física da população indígena teria sido causada muito mais por caprichos da natureza do que pela colonização. Para Martius, sendo o gesto fundador da civilização o domínio dos homens sobre a natureza, o vazio de seres humanos da paisagem brasileira, não pode ser preenchido por índios. Os naturalistas defendem o processo civilizador ser conduzido pela “raça caucásica”. Entendem ser a irradiação da civilização, iniciada no Oriente, a grande disseminadora de cultura devendo, mais cedo ou mais tarde, atingir a América. (MEDEIROS, 2004, p. 34).

O árduo caminho que as raças no Brasil deveriam seguir tinha a miscigenação como uma via inexorável, a presença do branco representava a verdadeira salvação que conduzia à superioridade sobre os demais tons de pele. Quanto mais claros os sujeitos, mas dotados de inteligência e perfeição, de acordo com Spix e Martius.

Essa posição em relação à miscigenação, como saída para purificar o homem da Amazônia, através do matrimônio, foi defendida pelo inglês Henry Bates: o extermínio da raça indígena estava dado, mas o meio para atingi-lo seria através dos processos constantes, sucessivos e ininterruptos de maciças mestiçagens.

A inflexibilidade de caráter do indígena e sua total incapacidade de se adaptar a novas situações irão causar, infalivelmente, a sua extinção, à medida que forem aumentando as levas de imigrantes – todos eles dotados de uma organização mais flexível – e a civilização for avançando pela região Amazônica (BATES, 1989, p. 40).

Bates (1989), segue argumentando que a extinção dos indígenas seria um evento positivo para a região, que segundo ele, não geraria lamentações ou condolências, muito pelo contrário, pelo fato dessa população não estar genuinamente adaptada a essa região, entendendo-os como intrusos. “Como as diferentes raças se misturam facilmente, tornando-se muitas das vezes ilustres cidadãos brasileiros os descendentes de brancos e negros, há pouco motivo para lamentar o destino da raça” (idem, 1989, p.40), justifica.

Opondo-se às perspectivas teóricas de Bates (1989) e de Spix e Martius (1981), o inglês Alfred Wallace (1979), ao referir-se à população indígena, teceu comentários mais “humanos” em parte de sua narrativa intitulada: Dos Aborígenes da Amazônia, onde enaltecia os índios do Vale Amazônico, dizendo que pareciam superiores, tanto no aspecto físico, quanto na inteligência, em relação aos que vivem no Sul do Brasil, e à maior parte dos outros povos indígenas da América do Sul, mostrando até certa nobreza.

Corroborar com suas afirmações o Príncipe Adalberto da Prússia (1977), que passou pela Amazônia entre os anos de 1842 e 1843; ele registrou em suas obras a surpresa e admiração que sentiu a este respeito, em virtude da enorme superioridade dos Aborígenes da Amazônia, especialmente quanto ao porte físico mais belo e robusto e à índole mais pacífica.

Wallace, ao deixar claro sua visão positiva em relação aos índios amazônicos, criticou os viajantes que analisaram os modos de vida e de cultura dos que habitam os arredores das cidades e a partir daí, generalizavam as características aí encontradas, como se fossem iguais às de todos os indígenas existentes na região amazônica (COSTA, 1995, p. 49).

Para Wallace, esse homem amazônico estaria longe de ser um sujeito degenerado, reinterpreta o conceito de degeneração de Martius, levando a crer que a degeneração não estaria no índio enquanto raça, e sim, quando o mesmo enquanto ser ontológico, era, por qualquer motivo, obrigado a entrar em contato com a chamada civilização a fim de evitar seu desaparecimento. Para ele, os indígenas que foram obrigados a residirem,

nas vizinhanças da civilização, (...) perde[m] a maior parte de seus costumes típicos, modificando seu estilo de vida, sua arquitetura, seus hábitos, sua linguagem, adquirindo os preconceitos da civilização e adotando os ritos e cerimônias das religiões católica romana. Torna-se logo um ser diferente daquele que constitui o genuíno habitante da selva. (WALLACE, 1979, p. 291).

Compartilham da concepção de superioridade étnica eurocêntrica dos caucasianos e do preconceito em relação aos indígenas brasileiros, o casal Louis e Elizabeth Agassiz, suíços, a serviço dos Estados Unidos, que estiverem na metade do século XIX na Amazônia. Expressam em seus relatos, às vezes afáveis, mas na maioria

das vezes, ásperos, sobre as características gerais sobre o homem da Amazônia e sua vida cultural, deixam claríssimas as ideias de inferioridade das populações amazônicas.

A expedição pela Amazônia deu destaque à atividade científica de Agassiz e reforçou as estratégias de legitimação de suas teorias raciais e biogeográficas, suas observações sobre a mestiçagem brasileira sustentam sua opinião de que as raças não devem se misturar, e fortalecem o campo político de parte da elite estadunidense que pregava a segregação dos negros.

Louis Agassiz estudou com material deixado por Spix, após sua morte, como Martius e Spix, ele foi educado numa atmosfera impregnada pela *Naturphilosophie* e pelas obras científicas de Goethe, as duas grandes referências científicas de Agassiz foram Alexander Von Humboldt e Georges Cuvier. De Humboldt, Agassiz herdou a preocupação com a distribuição geográfica dos animais e o amor pelas viagens; de Cuvier, os métodos de trabalho da anatomia comparada e as crenças na fixidez das espécies e na teoria dos grandes cataclismos que revolucionaram o planeta (KURY, 2001).

O texto dos Agassiz não apenas separa as observações culturais das explicações científicas, como parece considerar as primeiras menos sérias que as segundas, o pitoresco e cotidiano adquire o sentido de ameno e agradável; o científico é grave e difícil.

No início do século XIX, os naturalistas haviam passado a separar os textos considerados puramente científicos dos de narrativas de viagem, estas poderiam interessar a um público culto mais amplo do que aos especialistas em história natural. Mas, apesar dessa distinção, os relatos de viagem eram escritos pelos próprios

naturalistas, e os detalhes sobre costumes e as descrições das paisagens faziam parte da própria compreensão do mundo e da natureza.

Em dezembro de 1865, Elizabeth Agassiz faz a seguinte avaliação dos resultados, ainda parciais, da expedição: As seis semanas que acabamos de passar foram muito proveitosas, do ponto de vista científico. Não só Agassiz aumentou seus conhecimentos sobre os peixes, como teve ocasião de acumular uma soma de fatos novos e interessantes sobre as numerosas variedades produzidas pelo cruzamento de índios, pretos e brancos, e pode juntar às suas notas uma série bem completa de fotografias (AGASSIZ, 1975, p. 182). “Assim, a Amazônia foi palco de coletas para a zoologia criacionista de Agassiz, mas também funcionou como contra-exemplo cultural e racial e ser evitado pela América do Norte” (KURY, 2001, p.164).

O elemento índio, pobre e depauperado, para o casal Agassiz, é o responsável de uma classe híbrida sem expressão, ao contrário de Bates, não acreditavam que a miscigenação com outras matrizes étnicas daria resultados tão positivos, pois se tratava de uma população com aspecto débil e muito fraca, dizia que na Amazônia o problema parecia bem mais impressionante que no Sul do Brasil.

O contato dos Agassiz com as populações locais, apesar de afável, foi marcado por esse sentimento de tranqüila superioridade, Elizabeth, por exemplo, descreveu um casal de índios mundurucu, que os acompanhou de Maués à Manaus, como se buscasse distinguir neles algum traço humano,

Poder-se-ia crer que as tatuagens desses índios fariam necessariamente desaparecer todo traço de beleza física. Isto não se dá com o casal que temos diante de nós. Os traços são finos, o arcabouço é sólido e firme, mas não pesado, e no seu porte há mesmo uma dignidade passiva que se nota apesar da tatuagem. Não conheço nada mais calmo que a fisionomia do homem; não é uma estupidez obtusa, pois o olhar é observador e denota sagacidade,

mas conserva uma expressão de tranquilidade tal que não se pode imaginar que tenha ou possa ter alguma vez outra diferente. (AGASSIZ, 1975, p. 196).

Uma das maiores preocupações de Louis Agassiz com relação às raças que considerava inferiores era a possibilidade da mestiçagem, durante sua estada na Amazônia, pôde observar diversos cruzamentos raciais que nunca tinha visto antes, as observações eram facilitadas, segundo ele, pelo fato de grande parte do que chama de população inculta andar seminu. O casal Agassiz ficou bastante impressionado com as possibilidades existentes para os estudos raciais na Amazônia. Elizabeth afirmou:

Em nenhuma outra parte do mundo se poderia estudar tão completamente como no Amazonas a mistura de tipos, pois aí os mamelucos, os cafuzos, os mulatos, os caboclos, os negros e os brancos produziram, por suas alianças, uma confusão que à primeira vista parece impossível destrinchar. (AGASSIZ, 1975, p. 182).

Agassiz ao referir aos traços físicos dos sujeitos ali encontrados, diz:

o que me impressionou ao ver índios e negros reunidos foi a diferença marcada que há nas proporções relativas das diferentes partes do corpo. Como os macacos de braços compridos, os negros são em geral esguios; têm pernas compridas e tronco relativamente curto. Os índios, ao contrário, têm as pernas e braços curtos e o corpo longo; sua conformação geral é mais atarracada. Prosseguindo na minha comparação direi que o porte do negro lembra os Hilobatas esguios e irrequietos, ao passo que o índio tem algo do orango inativo, lento e pesado. (*idem*, p. 305).

Kury (2001, p. 65) nos explica que o “método de trabalho de Agassiz é o de um zoólogo, compara pessoas de diferentes “raças” como se comparasse exemplares de diferentes espécies animais”, avaliando os resultados dos cruzamentos na perspectiva de uma raça melhorada, resistente e bonita, algo que eles não perceberam nos índios da Amazônia. Não admitiam de maneira alguma o cruzamento entre os íncolas,

argumentava que o indivíduo resultante do cruzamento de diferentes raças perde as melhores características das raças puras. Segundo Agassiz (1975),

o resultado de ininterruptas alianças entre mestiços é uma classe de pessoas em que o tipo puro desapareceu, e com ele todas as boas qualidades físicas e morais das raças primitivas, deixando em seu lugar bastardos tão repulsivos quanto os cães amastinados, que causam horror aos animais de sua própria espécie, entre os quais não se descobre um único que haja conservado a inteligência, a nobreza, a afetividade natural que fazem do cão de pura raça o companheiro e o animal predileto do homem civilizado (*ibidem*, p. 184).

Agassiz e sua companheira parecem chocados, não apenas com a mestiçagem propriamente dita, mas também com a aceitação pela sociedade de pessoas de todas as cores, durante sua estadia em Manaus, o casal teve a oportunidade de ir a um baile, oferecido em homenagem a Tavares Bastos. Elizabeth faz o seguinte comentário quanto aos participantes da festa:

Era grande a variedade de toaletes; sedas e cetins roçavam-se com lãs e musselinas, e os rostos mostravam todas as tonalidades, do negro ao branco, sem contar as cores acobreadas dos índios e dos mestiços. Não há aqui, com efeito, o menor preconceito de raça. Uma mulher preta — admitindo-se, já se vê, que seja livre — é tratada com tanta consideração e obtém tanta atenção quanto uma branca. (*ibidem*, 1975, p. 174).

A região apresentava, nas palavras de Agassiz (1975, p. 84), “o singular fenômeno de uma raça superior recebendo o cunho de uma raça inferior, de uma classe civilizada adotando os hábitos e rebaixando-se ao nível dos selvagens”.

Adotando a ideia de evolução, a solução para a civilização do Amazonas seria o incentivo à imigração de uma classe mais moralizada que colaborasse com o processo de extinção dos indolentes, preguiçosos e selvagens.

Suas observações sobre a mestiçagem brasileira esteiam sua opinião de que as raças não devem se misturar, em nome de uma ‘raça pura’ com todas as qualidades advindas dessa pureza, e assim, recuperavam um discurso que fortaleceu o campo político de parte da elite que os financiava. Ele diz, explicitamente, “Aqueles que põem em dúvida os efeitos perniciosos da mistura de raças e são levados por falsa filantropia, a romper todas as barreiras colocadas entre elas, deveriam vir ao Brasil” (AGASSIZ, 1975, p. 87), sobretudo, na Amazônia, onde perceberam o fenômeno da mestiçagem mais nítido.

As conclusões pautaram-se no processo de mestiçagem brasileiro, e suas consequências que, para eles, seriam nefastas, não queriam ver nos Estados Unidos da América fenômeno semelhante ao observado no Brasil, já que essa mistura apaga as melhores qualidades, quer do branco, quer do negro, quer do índio, e produz um tipo mestiço indescritível, cuja energia física e mental se enfraquece, (AGASSIZ, 1975). Esse modelo de hibridismo era preciso evitar na metrópole.

O contato entre índios e os não-índios, na Amazônia produzia consequências perniciosas, que por si só condenava o índio a um destino manifesto, um extermínio físico e cultural que se notou expansivamente ao longo dos séculos XIX e XX, e Roraima, por causa de sua localização geográfica estratégica e suas riquezas naturais não ficou excluída dessa lógica colonialista, que atingiu diretamente os povos indígenas dessa região da Amazônia. Esses contatos se estenderam mais ao norte subindo o rio Branco e se instalando onde atualmente é o Estado de Roraima.

A seguir, apresentaremos o que abordado em cada capítulo deste trabalho:

No capítulo I, tem como perspectiva discutir o imaginário social sobre a Amazônia, tendo o índio amazônico enquanto um ser negativado dentro do seu espaço sócio-geográfico. Em seguida, situamos o objeto no tempo e espaço, relacionando-o ao processo de escolarização colonizador, abrindo o debate sobre a necessidade de lançar o olhar sobre a diversidade sócio-cultural de Roraima.

O capítulo II, debatemos sobre formação de professores com o viés da reconfiguração identitária, visualizando a mobilização social enquanto fator instigador ao analisar as posturas estatais e sua relação com a problemática da educação escolar indígena.

No capítulo III, relativizamos as reflexões inserindo o debate sobre identidade na formação de professores macuxi abrindo a discussão sobre interculturalidade e os conhecimentos oficializados e a possibilidade de dialogar criando novas possibilidades de produção de conhecimentos a partir da aproximação do científico com o tradicional indígena, na formação de professores, e que refletirá na prática docente.

No capítulo IV, analisamos as interações dos sujeitos da pesquisa, quando apresentamos a construção e condução do trabalho investigativo, explicitando os conceitos utilizados e sua relação com o objeto na construção de um panorama sobre formação de professores. Explicitamos a trajetória de construção da ideia investigativa, como também quem são os sujeitos da pesquisa.

Finalizamos, expondo a reflexão sobre a necessidade de entendermos os espaços de exclusão do índio na história, de desenho currículo que trabalhe as diferenças étnicas de maneira crítica, observando que a problemática do desrespeito às diferenças causa desestímulo, e estigmatiza o vitimizado historicamente pela exclusão.

Mas que organizadamente, o movimento indígena roraimense, articulado com outras forças sociais e institucionais, vem mudando essa realidade a partir do princípio da educação, e percebendo a grande importância da reflexão com elementos subsidiados das ciências sociais para formar professores críticos e reflexivos nessa experiência desenvolvida pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima.

CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DO CENÁRIO: RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS

1.1 – O preconceito e a discriminação construindo o imaginário social sobre os indígenas em Roraima

*“Não sou preconceituoso
 Mas certas coisas não aceito
 Se o índio é igual a gente
 Porque ele tem mais direito?
 Roubar gado, tocar fogo em ponte
 Pro índio é uma diversão
 Rouba tudo do fazendeiro
 E ainda quer uma demarcação
 Área contínua, não
 Área contínua, não
 O índio tá querendo é ser nosso patrão
 Área contínua, não
 Área contínua, não
 O índio tá querendo é ser nosso patrão
 Tem índio vice-prefeito
 Tem índio vereador
 Se for reparar direito
 Tem até índio doutor
 Área contínua, não
 Área contínua, não
 O índio tá querendo é ser nosso patrão
 Área contínua, não
 Área contínua, não
 O índio tá querendo é ser nosso patrão.”⁵*

Na nossa prática social e profissional, cotidianamente nos deparamos com várias representações depreciativas sobre o indígena, que segundo os preconceituosos, são sujeitos desnecessários ao contexto social vigente, alguns pelo fato do contato com

⁵ Música: Área contínua, não. Compositor: Zerbini Araújo. Interpretação: Banda Pipoquinha de Normandia. Por causa do teor discriminatório da letra da música o juiz federal Valisney Oliveira concedeu liminar que proíbe a venda do disco "Macuxi Esperto", da banda Pipoquinha de Normandia, de Boa Vista (RR), lançado pela gravadora Amazon Records. A Justiça também determinou a apreensão do disco e proibiu a execução pública de "Área Contínua, Não", de Zerbini Araújo. A ação cita a lei 7.716 de 1989, que proíbe "praticar, induzir ou incitar, pelos meios de comunicação social ou por publicação de qualquer natureza, a discriminação ou preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência".

Para o vocalista da Pipoquinha de Normandia, Clóvis Gadelha, a música, em ritmo de marcha carnavalesca, apenas descreve "fatos reais que aconteceram no Estado há algum tempo". Gadelha refere-se à acusação de que índios teriam destruído uma ponte e matado gado de fazendeiros em 1994. Ao todo, foram prensados 6.000 CDs, cerca de 100 exemplares foram apreendidos, mas a banda estima que quase 3.000 foram vendidos antes da proibição.

Fonte: Agência Folha, em Manaus. 24/02/1996. Editoria: BRASIL Página: 1-8 2/16117. Edição: São Paulo 24 de fevereiro de 1996.

a sociedade nacional, o mesmo já ‘usam roupas, relógios e até notebook’, desse modo não são mais índios; e outros ocupam grande faixa territorial atrapalhando o desenvolvimento¹ da agricultura e pecuária na última fronteira agrícola Brasil.

A imagem do índio de ontem idealizada e caracterizada pelos cronistas, naturalistas, missionários e viajantes na Amazônia, e a imagem do índio de hoje observada pelos colonizadores e invasores em Roraima tem uma semelhança significativa apesar do tempo cronológico que os separam, ele ainda é visto como o ‘estrangeiro de dentro’, um sujeito que não é bem vindo, desperta um discurso pautado no senso comum, sua imagem está atrelada ao atraso em relação ao modelo estatal de desenvolvimento (SANTOS, 2007).

Essa evidente imagem negativada do indígena é observada nos mais diversos espaços sociais de Roraima, sobretudo na capital, Boa Vista, que é composta por uma grande maioria por não-índios migrantes e filhos de migrantes, novos roraimenses. Essa imagem é difundida também nos espaços escolares, onde os estudantes reproduzem uma postura aprendida socialmente nos meios midiáticos e em suas residências. Um fator que poderia combater essa reprodução seria uma educação voltada contra o preconceito, mas esbarra na formação dos professores, que em sua maioria também são migrantes que coadunam com a opinião que se tem ‘muita terra pra pouco índio’, que durante sua formação inicial não debateram esse tipo de assunto.

A imagem inferiorizada ficou mais evidente com as demarcações e homologações de terras indígenas no Estado como veremos nos mapas, e pelo crescimento da resistência política organizada dos dois lados, indígenas e não-indígenas nas últimas quatro décadas demarcando social os espaços e os discursos .

Nossa experiência no cotidiano escolar no ensino fundamental e médio, por exemplo, notamos que a rejeição torna-se mais perceptível quando se apresentam imagens caricatas do índio, como comedor de raízes (mandioca, macaxeira, batata, etc.), indolente, preguiçoso ou mesmo sua ausência nos livros didáticos, cartazes, em datas comemorativas, como a Independência do Brasil, lutas sociais, Dia das mães, Dia dos pais, entre outras datas sempre lembradas na escola, que em geral ilustradas por uma família branca, o que leva a criança indígena a não se reconhecer nesse contexto.

No contexto urbano isso se dá pela não relativização de conteúdos que problematizem as diferenças étnicas, sobretudo do índio nos currículos escolares, privando os educandos de conhecerem a história desses povos. É fácil percebermos as demonstrações de preconceito e discriminação proveniente de estudantes, e até de professores despreparados para esse debate, que violentam por meio de insultos e exclusão a identidade indígena.

A exclusão simbólica, que pode ser manifestada pelo discurso do outro, parece tomar forma a partir do momento que o indígena é excluído dos processos de socialização, que é uma via de disseminação da discriminação por meio da linguagem verbal na qual estão contidos termos pejorativos que em geral desvalorizam a imagem dos índios.

Sendo cerceado do seu direito de ser um sujeito social, o indígena poderá se tornar um sujeito estigmatizado, importante lembrarmos que o estigma é um processo que tem raízes longínquas, é construído em uma perspectiva psicossocial, é descrito como a qualidade que desacredita significativamente um sujeito aos olhos de outro, preconceituando-o para depois segregá-lo.

Esse fenômeno ocorre quando se pratica uma distinção contra uma pessoa da qual resulta que essa pessoa é tratada de forma desigual ou injusta, sendo essa distinção baseada no fato da pessoa pertencer, ou julgar-se que pertence, a um grupo particular, também provoca importantes consequências na maneira como cada sujeito vê a si próprio.

As características que o estigma marca estão intrinsecamente ligadas às características marcantes nos aspectos físicos fenotípicos ou de origem, o que Oracy Nogueira chama de ‘preconceito de marca e preconceito de rótulo’, ou os dois aspectos somados, como por exemplo, a cor da pele, o modelo de nariz, o formato e a cor do cabelo, a forma de andar, vestir, comer, exaltar as divindades, entre outras características individuais ou coletivas, essas classificações podem ser totalmente arbitrárias (NOGUEIRA, 1955). Dentro de um determinado enquadramento cultural, alguns atributos são escolhidos e definidos, pelo outro, como desvalorizadores e desacreditadores.

O processo de estigmatização observável num e noutro cenário inter-racial ou interétnico é por esse autor caracterizado pela dicotomia aparência/ascendência étnica, a primeira, expressa no preconceito de cor ou de marca; a segunda, manifesta como preconceito de origem, do local de nascimento. Sobre esse aspecto diz ele,

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de *marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de *origem*. (NOGUEIRA, 1955, p. 417).

Na perspectiva teórica de Oracy Nogueira, percebemos que os índios sofrem o preconceito duplo, pela cor da pele, pelo seu local de origem, e adicionamos mais um elemento a esse conjunto de preconceitos em se tratando de Roraima, a luta política pelos direitos sociais garantidos nos códigos legais.

Porém, o pior é o efeito moralmente perverso do etnocentrismo colonial/explorador, que tende a transformar a consciência indígena numa consciência infeliz, estigmatizada e que descreve essa consciência como cindida em duas, levando o índio a se ver com os olhos do não-índio, do colonizador. A esse respeito Charles Taylor (1994) argumenta que, após gerações, a sociedade branca forjou uma imagem depreciativa à qual certamente, os discriminados não tiveram força para resistir, desse ponto de vista, esta autodepreciação tornou-se uma das armas mais eficazes de sua própria opressão.

Nessa dinâmica o cotidiano social vai dando indícios do lugar do índio nesse espaço, muitas sujeitos acabam resignando-se a esse não-reconhecimento, a ponto de se avaliarem de maneira distorcida, considerando-se incapazes, inferiores, é discriminado não somente pela posição social imposta de sujeito ‘inferior’ que a grande maioria ocupa, mas, sobretudo pela cor e suas características fenotípicas. Sendo a discriminação contra o índio em Roraima uma problemática que transita no cultural e no social, se relacionando ao político.

Sua imagem é apresentada de maneira estereotipada, estigmatizada, e, nesse caso, a desestigmatização se torna um processo muito mais difícil, pois vai exigir um projeto mais sistemático de crítica, tal crítica envolveria entre outras situações políticas públicas específicas, formação sólida de professores para lidarem com as diferenças, e

mudanças nos currículos educacionais. Entretanto, as reivindicações ligadas à questão cultural encontrariam maior resistência porque, de acordo com Pereira (1987),

O Estado brasileiro tem sido o guardião da integridade cultural do país, o que significa que o Estado é, ao mesmo tempo, formulador e executor de uma política histórica de assimilação do diferente, do outro. Essa política - que mistura integração cultural com preservação de nacionalidade e até com segurança nacional - inibe, quando não anula, qualquer tentativa de cultivo de alteridades culturais ou étnicas. A escola tem sido um dos grandes mecanismos com os quais o Estado expressa e executa essa política. (p.44).

Por não se ter percebido de maneira crítica o preconceito e discriminação étnica contra a população indígena no Estado brasileiro, e, sobretudo no contexto Amazônico como uma problemática, acaba se legitimando esse tipo de ações que se estabelecem sutilmente no cotidiano e, é reforçado pelo silêncio que se estabelece sobre o mesmo, com isso os sujeitos sofrem os reflexos desse fenômeno.

A educação como processo social acaba não cumprindo uma das suas missões, que a de fomentar o debate sobre as diferenças, e o combate às ideias discriminatórias, dessa maneira o respeito ao outro se torna um desafio, assim sendo,

não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam sua eficácia; ao contrário, não só a diminuem como obstaculizam o aproveitamento das possibilidades que elas comportam. Quem não se liberta de seus preconceitos artísticos, científicos e políticos acaba fracassando, inclusive pessoalmente (HELLER, 2000, p.43).

As novas ressignificações sobre vida, por convivência e uma consciência social inclusiva requerem, sobretudo, que a sociedade assuma um dos valores expressivos dos tempos contemporâneos: a aceitação das pluralidades e, portanto, das diferenças, das especificidades, das singularidades. A análise crítica, que aproxima visões e

consciências das circunstâncias reais da vida, observa-se que cada sujeito é singular, é diferente, é único em suas características, respeitá-lo, qualificá-lo, acolhê-lo, não é uma concessão, mas sim um direito, esse direito é social, é político, é de cidadania.

O que se pondera nessas reflexões é, sobretudo, a proposta de superação de preconceitos em favor de avanços nas discussões e atitudes de inclusão e de respeito à vida no seu significado social pleno, inerente a valores, direitos e deveres que garantem a dignidade de ser humano enquanto cidadão.

Por isso, justificamos que se faz necessário termos claro o contexto em que a problemática é tramada em seu sentido macro-sociológico inicialmente, posteriormente entendendo como esse mesmo arquétipo se estende com elementos constitutivos similares, e claro com suas especificidades, ao contexto roraimense, levando em conta os reflexos dessa dinâmica de confronto.

1.2 - Os macuxi e a Terra Indígena Raposa Serra do Sol – Uma questão emblemática

Habitantes da região fronteira entre a República Bolivariana da Venezuela e República Cooperativa da Guiana, os macuxi pertencem ao tronco linguístico karibe, é o grupo étnico mais numeroso do Estado de Roraima, atualmente com cerca de 11.598 sujeitos⁶. Esta etnia desde o século XVII enfrenta situações de conflitos em razão da ocupação de não-indígenas em suas regiões originárias, inicialmente por uma política colonizadora de aldeamentos e migrações não espontâneas; em outros momentos históricos, os problemas enfrentados foram as frentes pecuaristas e extrativistas, avanço do garimpo de ouro e diamante, e posteriormente de grilagem em suas terras. Nas

⁶ Fonte: IBGE (censo Brasil Indígena/2010), Instituto Socioambiental/ISA, CIR.

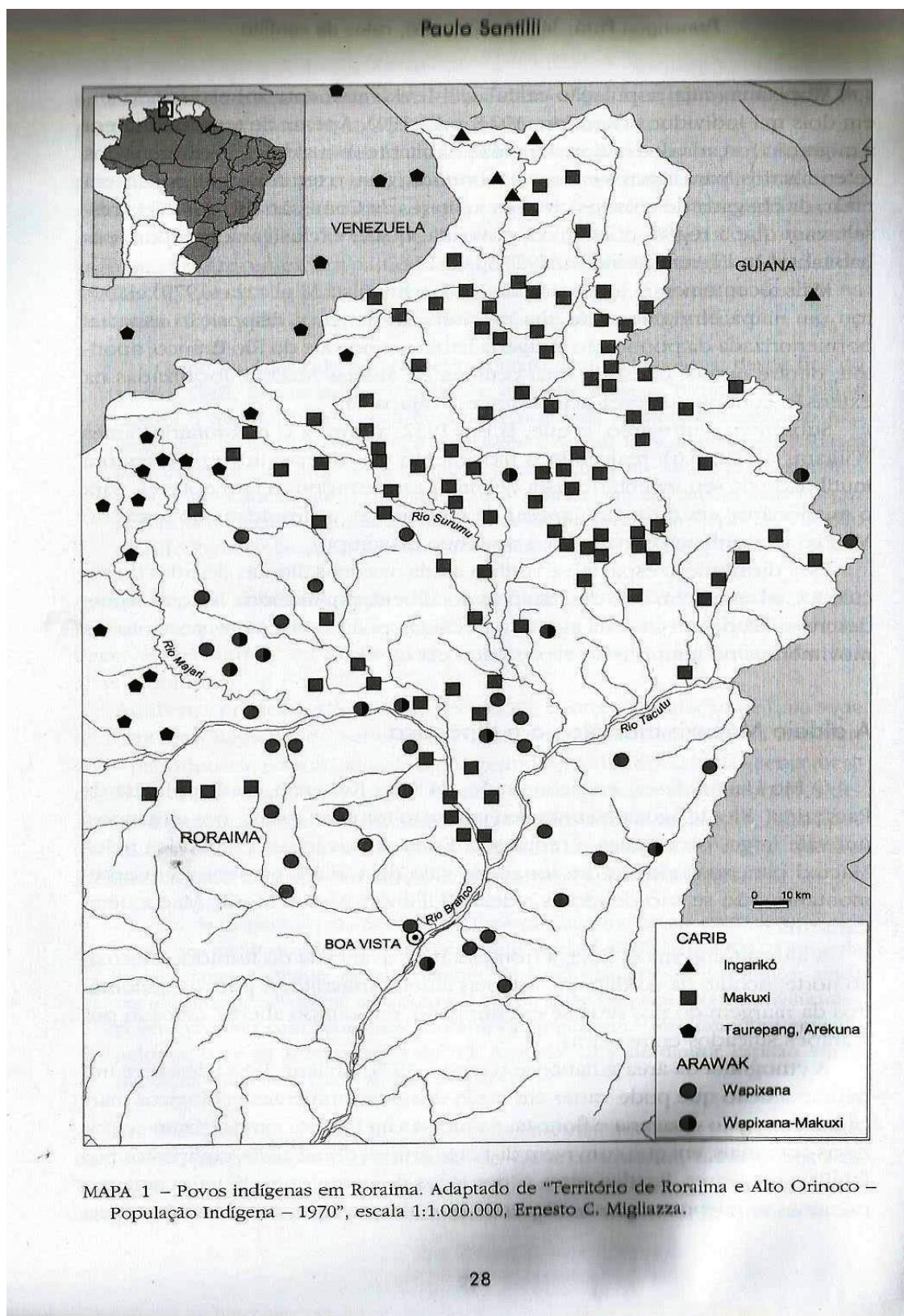
últimas décadas do século XX e início do século XXI, protagonizaram, junto com outros povos, a luta pela homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol⁷, macro-região riquíssima em recursos naturais e minerais.

Por causa de sua visibilidade política e exposição midiática, esse espaço sócio-geográfico se tornou um território emblemático que simboliza resistência, reconfiguração identitária, revitalização linguística e possibilidades de pensar os rumos dos sujeitos que lá vivem.

Os mapas aqui exibidos ajudaram a compreender de fato os motivos dos conflitos entre índios e não-índios no que concerne à Terra Indígena Raposa Serra do Sol, e dimensionar a lógica desse conflito com as posturas dos professores macuxi da área de Ciências Sociais a respeito de pensar as realidades e sua práxis no tempo e no espaço social, subsidiados por enfoques teóricos.

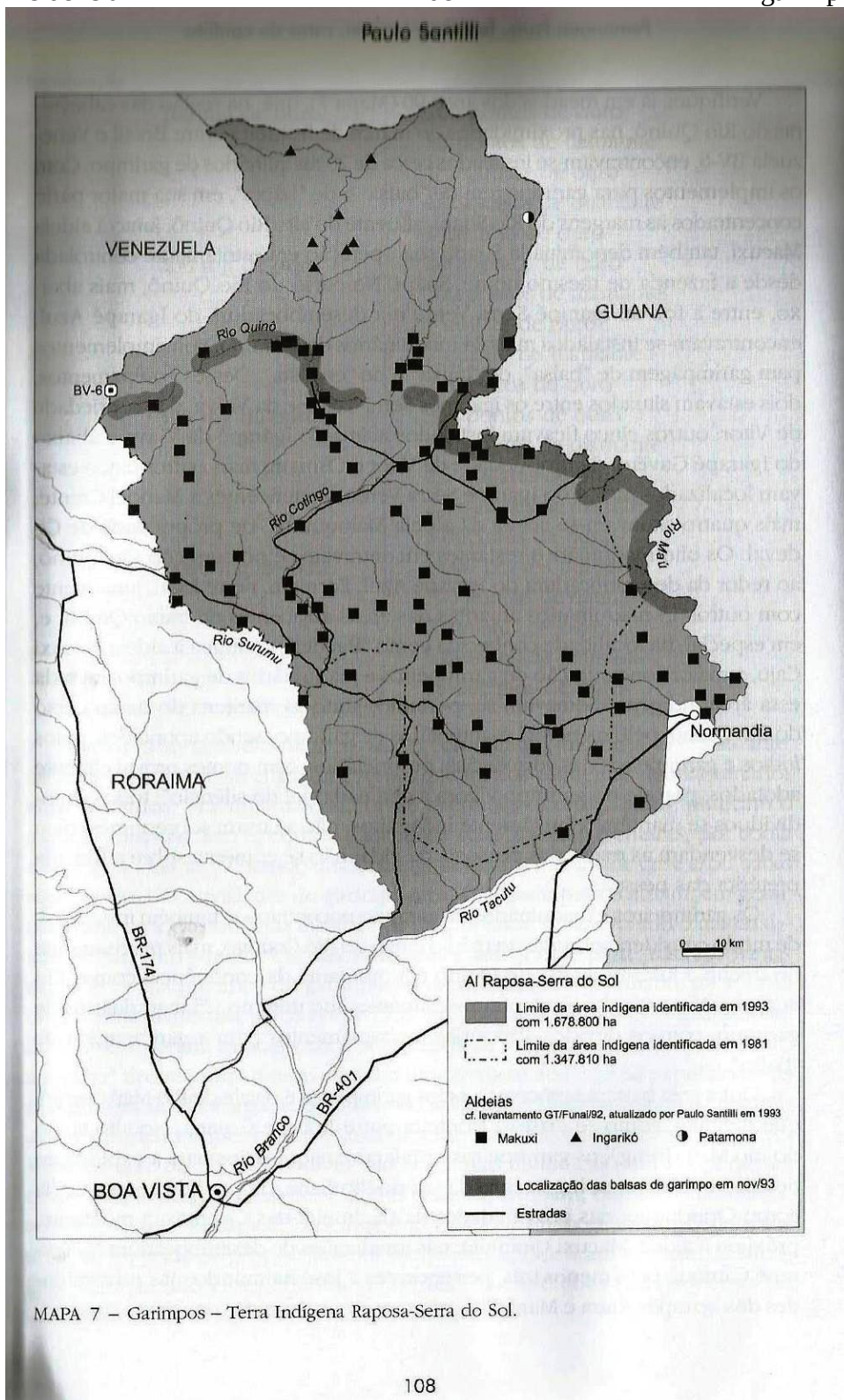
⁷ A Terra Indígena Raposa Serra do Sol foi demarcada pelo Ministério da Justiça, através da Portaria nº 820/98, posteriormente modificada pela Portaria nº 534/2005. A demarcação foi homologada por decreto de 15 de abril de 2005, da Presidência da República. Em 2009, depois de julgado pelo STF foi feita a desintrusão total dos não-índios, sobretudo dos arroteiros. A Raposa Serra do Sol é uma Terra Indígena - TI situada no nordeste de Roraima, entre os municípios de Normandia, Pacaraima e Uiramutã, entrecorta os rios Tacutu, Maú, Surumu, Miang, faz fronteira com a República Bolivariana da Venezuela República Cooperativa da Guiana. Tem extensão de 1.743.089 hectares. Destinada à posse permanente dos grupos indígenas Ingaricó, Macuxi, Patamona, Taurepang, e Wapichana. Tem 21.362 habitantes (ISA, FUNAI - 2010).

Figura 1 – Mapa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol



Fonte: SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: Território Makuxi, rotas do conflito**. São Paulo: UNESP, 2001.

Figura 2 - Mapa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol e área com incidência de garimpo



Fonte: SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: Território Macuxi, rotas do conflito.** São Paulo: UNESP, 2001.

Os mapas dão a dimensão da ocupação física de predominância macuxi que abarca as regiões de lavrado, mata baixa e região das serras. Apontam também o posicionamento das balsas de garimpeiros nos rios que compõem a geografia do lugar possibilitando entender o mapa seguinte e desenhar as relações entre invasão e resistência.

Figura 3 – Mapa das áreas indígenas demarcadas e homologadas e a incidência de recursos minerais

TERRAS INDÍGENAS E RECURSOS MINERAIS EM RORAIMA

■ ÁREAS INDÍGENAS: 45,6%

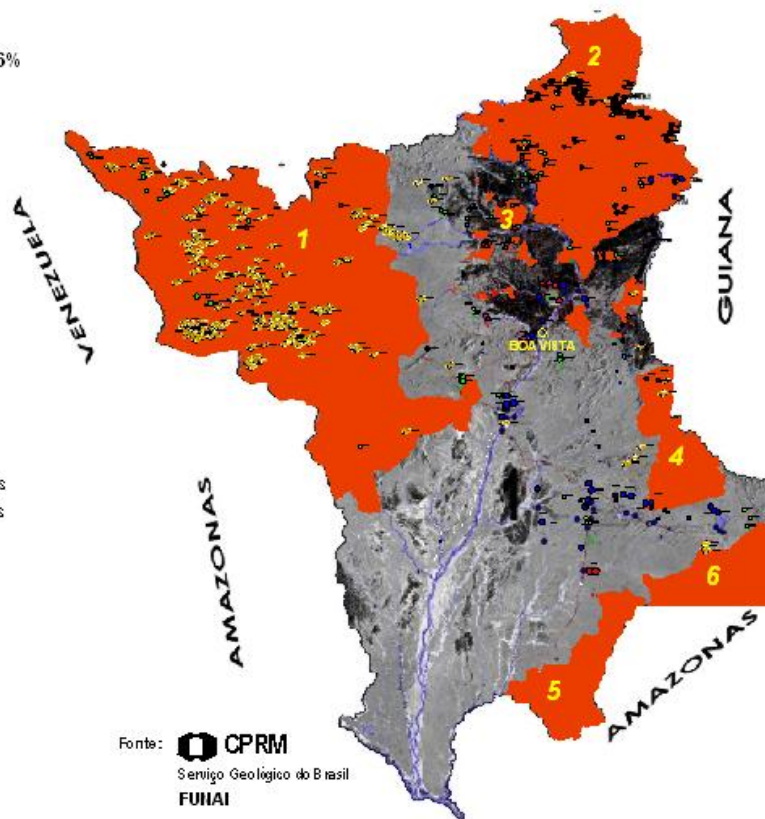
- 1.TI - YANOMAMI
- 2.TI - RAPOSA SERRA DO SOL
- 3.TI - SÃO MARCOS
- 4.TI - WAIWAI
- 5.TI - WAIMIRI-ATROARI (RR)
- 6.TI - TROBETAS MAPUERA

Depósitos

- Gemas
- Insumos para Agricultura
- Material de Construção
- Metais Ferrosos
- Metais não Ferrosos
- Metais Nobres
- Recursos Minerais Energéticos
- Rochas e Minerais Industriais

Ocorrências e indícios

- Gemas
- Insumos para Agricultura
- Material de Construção
- Metais Ferrosos
- Metais não Ferrosos
- Metais Nobres
- Recursos Minerais Energéticos
- Rochas e Minerais Industriais



A grande quantidade de riquezas minerais estratégicos contidos na região da Terra Indígena Raposa Serra do Sol somada com a boa qualidade de seu solo para o plantio de soja, arroz, milho, feijão e outros grãos nos dão a dimensão dos interesses exógenos, deixam bem claro os motivos reais dos conflitos e a criação de um imaginário

negativo sobre o indígena que, na visão do colonizador, deveria explorar essas riquezas, gerando desenvolvimento para o Estado e para a Nação.

Mas esses forasteiros, em momento nenhum, se preocupam com as reações que isso poderia ocasionar, tanto do ponto de vista ambiental, quanto do social para os sujeitos que, historicamente, habitam a região supracitada. Percebe-se, assim, o pano de fundo contextual das ameaças e da urgente necessidade dos habitantes se organizarem e repensarem seus rumos, a formação de professores em interculturalidade faz com que a educação nessa teia de conflitos se torna forte aliada ajudando na busca de saídas.

1.3 – O olhar sobre a problemática

Compondo, decompondo e recompondo as partes envolvidas na problemática, observando do todo para as partes, e das partes para o todo, entre o real e a representação do real, elencando os elementos constitutivos do objeto, relacionando-os ao tripé básico da pesquisa: ontologia; epistemologia; metodologia, conceituando o fato a partir do olhar interpretativo que direciona a visão do sujeito na perspectiva da autoridade, evidência, utilidade, prova, prática, teoria, unidade teórica, verdades relativas, levando-nos a esboçar a capacidade reflexiva diante do desafio que é a pesquisa.

Para empreender na tarefa de compreender fenômenos eleitos, formação e práxis de professores macuxi oriundos da terra indígena Raposa Serra do Sol, e suas nuances, adotamos a etnográfico, que consiste na descrição minuciosa e analítica de determinados grupos de indivíduos⁸, comunidades⁹, condições e instituições, com a

⁸ Indivíduo é sinônimo de pessoa ou ser humano singular. Dicionário de Ciências Sociais: FGV, 1ª Edição, Rio de Janeiro, 1986.

finalidade de obtermos generalizações sobre o observado e o vivido, abrangendo o conjunto das atividades de um grupo social particular, os professores macuxi, que se licenciaram em interculturalidade com habilitação em Ciências Sociais como uma unidade concreta e dinâmica.

A etnografia se dá em dois momentos; o primeiro nomenclaturamos como Memórias Etnográficas, quando elencamos de maneira articulada nossa auto-biografia¹⁰ com as nossas memórias das experiências docente como formador de professores indígenas da etnia e região em questão; o segundo momento foi a ida ao campo de pesquisa somado a encontros e assembleia de professores indígenas, conversas esporádicas na UFRR, e quando dava sorte, pelas ruas da cidade de Boa Vista em época de pagamento dos salários quando vinham fazer compras ou na fronteira Brasil-Venezuela, especificamente na cidade de Pacaraima em visitas pessoais de fim de semana.

Segundo Oliveira (1996), a etnografia é uma somatória do olhar, ouvir e escrever do pesquisador. Sobre essa dinâmica de pesquisa o autor diz,

Se o Olhar e o Ouvir constituem a nossa “percepção” da realidade focalizada na pesquisa empírica, o Escrever passa a ser parte quase indissociável do nosso “pensamento”, uma vez que o ato de escrever é simultâneo ao ato de pensar [...], não obstante, sendo o ato de escrever um ato igualmente cognitivo, esse ato tende a ser repetido quantas vezes for necessário; portanto, ele é escrito e rescrito repetidamente, não apenas para aperfeiçoar o texto do ponto de vista formal, mas também para melhorar a veracidade das descrições e da narrativa, aprofundar a análise e consolidar argumentos (1996, p. 29).

⁹ Comunidade é uma coletividade de atores que compartilham de uma área territorial limitada como base para o desempenho da maior parte de suas atividades cotidianas. A comunidade não é necessariamente uma unidade autossuficiente. Op. Cit.

¹⁰ A perspectiva da pesquisa Autobiográfica consiste em fazer o sujeito se perceber no enredo enquanto elemento constitutivo da história que realizam, se reinventando a todo o momento no processo dialógico em movimento. Explora os aspectos da subjetividade do professor, seu comportamento social e história de vida. SOUSA. Eliseu Clementino; ABRAHÃO. Maria Helena Menna Barreto (org). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

A cultura, a região, a realidade política, a formação intercultural e a práxis pedagógica do professor macuxi lhes faz um ser substancial que o transforma em sujeito de suas especificidades no contexto de agente ativo direto, fazedor de história e protagonista das relações sociais e culturais em seu meio.

A etnografia da experiência consiste nas observações e anotações realizadas na condução do processo docente de ensino-aprendizagem concomitante com o trabalho de campo no exercício da profissão, que significa um momento de aproximação com os sujeitos do grupo social que se pretende investigar, esse contato possibilita não somente aproximação, mas também criação e recriação do conhecimento a partir da experiência presente e real, sempre se questionando sobre as nuances do fenômeno e sobre o preparo do pesquisador para lidar com o diferente.

Representa um processo de desbravamento, rumo a algo que se tem superficialmente construído e idealizado sobre o objeto e os sujeitos por mais que tenhamos tido contato outrora, propicia diálogo que nasce a partir da garimpagem e articulação de falas e práticas. ‘Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta’ (Neto, 1994, p. 52).

Refletir sobre formação de professores macuxi parte da força da identificação com a temática e com os sujeitos, da livre vontade e da capacidade criadora que pretende conhecer o espaço em que está inserida sua problemática, conhecer os sujeitos envolvidos na problemática, avaliar se sua metodologia é eficiente e por fim, se inserir no macro contexto que envolve o processo de investigação, incluindo os sujeitos da pesquisa, pesquisador e os referenciais teóricos utilizados. Como resultado

apresentaremos os dados qualitativos que se somaram às vozes dos sujeitos, e que servirão como elementos constitutivos de entendimento do fenômeno investigado.

Registrar os atos das expressões, o contexto e as percepções conceituais sobre o sentido de ser professor indígena, traçar perfis que serviram de suporte para entender a formação docente num ambiente de tensões requer sensibilidade e perspicácia para não perder o momento da expressão que às vezes é única, como a expressão para uma fotografia.

Iniciamos ouvindo as vozes dos sujeitos, e tentamos em suas argumentações, cochichos, falas discretas, ouvir também o não dito, com o refino do ouvido e do olhar objetivamos formulação de questões que ajudassem a nos direcionar num campo ainda nebuloso, tínhamos tripla finalidade: desenvolver hipótese, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para realização de uma pesquisa mais precisa ou modificar e classificar conceito, descrever determinado fenômeno.

Portanto, pretendemos com a observação da vida real, coletar informações significativas nos aspectos qualitativos. Nessa perspectiva, Neto (1994), observa que,

Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área do conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido. (NETO, 1994, p. 52).

Entrar no campo passa por vários obstáculos, com uma inicial rejeição ao pesquisador, que mesmo estando próximo, parece ser um estranho, cercado de receios diversos, medo de se exporem, timidez, ou mesmo que o pesquisador vá usar as informações coletadas para outros objetivos que não os apresentados, fato esse acontecido na XX Assembleia Geral dos Professores Indígenas – OPIRR: “23 anos de Luta e Conquistas na Educação Escolar Indígena – Novos Desafios e Metas”, realizada

na comunidade indígena do Araçá do Amajari no município de Amajari, 135 quilômetros de Boa Vista, a oeste de Roraima entre os dias 1 a 5 de março de 2013, da qual participamos na categoria de observador/visitante/colaborador, pois fui acompanhado da assessora de imprensa do Conselho Indígena de Roraima - CIR, quando um dos debates efervescente foi a pesquisa com povos indígenas.

Para o etnógrafo é extremamente necessário saber lidar com essas adversidades, para não incorrerem em erros e inviabilizar essa etapa da pesquisa; sobre esse aspecto Neto (1994, p. 53), faz três considerações importantes, primeira: “a aproximação com o grupo estudado deve ser gradual a cada dia de trabalho, é essencial consolidar uma relação de respeito e afetividade com o grupo”; segunda: “apresentar a proposta de estudo para o grupo, estabelecendo uma situação de troca, evitando gerar situações vexatórias e desconfortáveis”; terceira e última consideração: “do cuidado com questão teórico-metodológica com a temática a ser explorada, esta, estando clara proporciona maior dinamismo e segurança por parte do pesquisador”.

Para o registro de depoimentos individuais e coletivos, usamos os recursos proporcionados pelas técnicas da entrevista aberta, ou seja, uma conversa mais aberta entre duas pessoas que já se conheciam, afinal os sujeitos foram nossos alunos na graduação; onde não se sentisse pressionado a responder, mas que a conversa fluísse sutilmente, de maneira ponderada; esse recurso é um procedimento utilizado na investigação social para coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (LAKATOS; MARCONI, 2003; NETO, 1994; BAUER; GASKELL, 2005). É uma conversa mais direta, efetuada de frente com o sujeito, estruturada de maneira meticulosa, clara, e espera-se dela a informação útil para elucidar a problemática.

Seu principal objetivo é a obtenção de informações oriundas da conversa, sobre determinado assunto ou problema em questão. Para Neto (1994, p. 54), ‘a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo, ela proporciona obter informações contidas nos atores sociais’, que, muitas vezes, ficam submersas na memória dos sujeitos à espera de um momento para virem à tona, necessitam ser estimuladas.

Bauer; Gaskell (2005) reiteram o argumento supracitado, informando que, o seu emprego busca mapear e compreender o mundo e vida dos que eles chamam de ‘respondentes’, dizem que é o ponto de entrada para o pesquisador interpretar e compreender as narrativas dos atores em termos conceituais e abstratos em relação a outras observações. Desse modo,

A entrevista fornece os dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos (BAUER & GASKELL, 2005, p. 65).

A preparação das entrevistas balizaram-se pela fundamentação que Minayo (1992) nos proporciona, que chama atenção de um lado para a importância de se pesquisar as ideias como parte da realidade social, e de outro, para a necessidade de se compreender, que nas instâncias do social, que determinado fato deve sua maior dependência.

Para investigação da problemática que consiste em verificar se a formação docente macuxi em Ciências Sociais no curso de Licenciatura Intercultural proporciona protagonismo político, optamos pelo entrevista/conversa com perguntas direcionadas, seguindo um roteiro previamente discutido e testado com a finalidade de obter respostas às perguntas, para no momento de tratamento das informações serem devidamente

analisadas, momento quando a reflexão se dará a partir das diferentes respostas; essa técnica proporciona liberdade ao mediador da r para que direcione sua atenção para qualquer ação ou situação que considere pertinente e adequada, as perguntas podem ser feitas e respondidas como se numa conversação formal, reiteramos (LAKATOS; MARCONI, 2003). A elaboração do roteiro de entrevista/conversa é um processo de enriquecimento em torno do tema, e de sucessivas aproximações com os elementos que passaram a compor o elenco de questões apresentadas aos informantes-chaves.

O uso do registro fotográfico semi-profissional sobre a realidade conjuntural dos estabelecimentos de ensino, da realidade cotidiana do trabalho comunal e pedagógico, os meios de acesso e transportes, de ações de luta dos povos se fez presente; de acordo com Penn (2005), embora as imagens, objetos e comportamentos podem significar e, de fato significam, eles nunca fazem isso autonomamente: todo sistema semiológico possui sua mistura linguística.

Após o levantamento inicial, fizemos um quadro analítico que possibilitou elementos para uma visão panorâmica, para em seguida relacioná-los à luz dos referenciais teóricos, realizando diálogo crítico, coeso e cuidadoso, buscamos o uso de referências bibliográficas, como livros, além de periódicos, teses, dissertações, brochuras, panfletos e outros tipos de publicações.

Nesta fase, procuramos ordenar os dados, para chegar a uma possível totalidade, explorando as possibilidades que se criaram com os procedimentos anteriores. Sendo assim:

Do ponto de vista histórico, a postura interpretativa dialética reconhece os fenômenos sociais, sempre como resultados e efeitos da atividade criadora, e toma como centro da análise, a prática social, a ação humana e a considera como resultado de condições anteriores, exteriores, mas também como práxis (MINAYO, 1992, p. 232).

A busca pela melhor maneira de abordar a problemática ensejou a retomada dos seus pressupostos, para estabelecer os recortes transdisciplinares por ele exigido, elencando elementos primordiais na construção das estratégias interpretativas, com isso orientando-nos pela construção teórica na análise dos dados mais adequados à abordagem desse trabalho.

O espaço de pesquisa é visto como centro formador do pensamento e tem sua dinâmica relacionada com a conjuntura social local, os modelos ideológicos empregados na prática pedagógica, a relação entre imaginário e identidade social, e sua representação, foram pontos fundamentais nos pressupostos de definição do método e dos procedimentos técnicos adotados. Buscamos entender a problemática, relacionando-a com as categorias analíticas em um debate multidisciplinar, envolvendo as diversas expressões de pensamento, que ‘devem ser analisadas a partir da compreensão das estruturas e dos comportamentos sociais’ (MINAYO, 1992, p. 173).

A autora sugere possíveis associações interpretativas, por entender que essa é uma complementaridade possível, a partir da própria realidade objetiva, destacando que,

a reflexão hermenêutica produz identidade da oposição, buscando a unidade perdida. Ela se introduz no tempo presente, na cultura de um grupo determinado para buscar o sentido que vem do passado ou de uma visão de mundo própria, envolvendo num único movimento, o ser que compreende e aquilo que é compreendido (MINAYO, 1992, p. 221).

Todas as nossas escolhas estão vinculadas à incessante busca que acompanha todo esse trabalho, de entender os significados, mais do que de reconstruir processos que se organizaram de maneira sequenciada, para nesse caminho, buscar na dinâmica da práxis a compreensão do sentido dos fatores que compõe a dinâmica do que significa ser

professor indígena macuxi. As interpretações buscam entender o contexto, o texto, a fala, o depoimento, como resultante de um processo social, e processo de conhecimento expressos na linguagem; é a representação social de uma realidade que se mostra e se esconde na comunicabilidade (MINAYO, 1992, p. 227).

A pesquisa em educação quando transversalizada com as ciências sociais, especificamente coduanada com a formação de professores indígenas, trata de um desafio novo na contemporaneidade que discute formas de conhecimentos, tendo três relevâncias que se articulam dentro do debate teórico desenvolvido no decorrer da reflexão, na categorização dos dados coletados e na análise interpretativa desses dados.

Pensamos que a pesquisa segue três níveis de relevância, a primeira é a teórica, que contribui com a discussão sobre a problemática sócio-educacional pesquisada, reforçando o entendimento e reformulando novas formas de análises científicas, abrindo novas possibilidades de si pensar fenômenos semelhantes. A segunda é a acadêmica, pois ela nos permite engrandecimento de conhecimentos e a mudança de nossa práxis diante dos fenômenos educacionais. A terceira, e última relevância é a política, pois com o resultado das análises produzidas pelo pesquisador, podemos evidenciar necessidade de mudanças.

A proposta foi analisar a formação pedagógica e a prática docente dos professores da etnia macuxi habilitados na área de concentração em ciências sociais no curso de Licenciatura Interculturalidade ofertado pelo Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima – UFRR, seus significados e suas perspectivas de intervenção política como agente de direto de transformação social a partir da noção de uma experiência educativa diferenciada, bilíngue e intercultural, pós-demarcações e homologações da Terra Indígena – TI Raposa Serra do Sol.

Especificamente pretendemos: Entender como o imaginário social nos ajuda a entendermos a questão indígena; Analisar como se dá a formação dos professores macuxi em Ciências Sociais e sua prática; Debater o conceito de Interculturalidade e sua relação com a identidade docente macuxi; Pesquisar as contribuições que a formação intercultural traz para as comunidades macuxi em um novo contexto político em Roraima.

A tese central se pauta no entendimento que as relações entre conhecimentos científicos ocidentalizados e conhecimentos tradicionais indígenas no campo das ciências sociais na formação de professores indígenas, proporcionam processo de construção processual e gradativo de um novo protagonismo político desses sujeitos sociais na contemporaneidade a partir das reconfigurações identitárias superando as adversidades impostas pelo contexto.

Dessa maneira, acreditamos que esse debate de caráter interdisciplinar sobre formação e práxis de professores enquanto fenômeno latente pode fomentar iniciativas no sentido de entender e contribuir com a reflexão sobre o tema, como também expandir suas dimensões analíticas.

1.4 - O sujeito pesquisador na pesquisa: afinidade e aproximações

O interesse pela problemática indígena nasce a partir da nossa experiência como docente, ainda no ensino fundamental por dois anos trabalhando com ensino em aceleração, ou seja, terceiro e quarto anos ao mesmo tempo, posteriormente três anos com turmas regulares de terceiro ano do ensino fundamental em uma escola da região periférica da cidade de Boa Vista. Essa experiência que durou cinco anos, inicia-se no ano 2000 e vai até 2004, proporcionou-nos convivências com alunos na fase infanto-juvenil fora da faixa etária escolar, em alto risco social, alguns destes estudantes vieram

com seus pais migrantes exógenos ou nasceram em Roraima, outros filhos de migrantes endógenos, indígenas que migraram para capital; educadores e gestores com diversas formações acadêmicas ou ainda em fase de formação, oriundos das mais diversas regiões do país e alguns poucos roraimenses, onde expressavam suas visões e concepções sobre o espaço sócio-geográfico em que estavam inseridos, a Escola e o Estado enquanto instituições sociais.

Nessa primeira vivência, captamos discursos e práticas discriminatórios direcionados aos indígenas por parte de alunos e professores, os primeiros não queriam se relacionar com os discriminados em trabalhos coletivos em sala de aula ou mesmo no intervalo do recreio, os segundos deferiam argumentos dizendo que tinham menor capacidade de aprendizagem e indisciplina; percebemos nitidamente a existência de discursos depreciativos que os não-índios, em sua maioria, migrantes, reproduziam a respeito daquele outro sujeito com fenótipo específico que o caracteriza como ‘índios’, marginalizando-os dentro do espaço institucional.

Essas inquietações afloraram-se ainda mais quando nos deparamos com diversos estudos teóricos sobre sociedade, natureza, homem, cultura e educação na Amazônia, e mesmo insipiente com poucas pesquisas, sobre Roraima, durante nossa estada no curso de Bacharelado em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia na Universidade Federal de Roraima, quando nos introduzimos no debate sobre identidades, conflitos e relações de poder no sistema prisional estadual, e no curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, quando debatemos a partir do imaginário social e das representações sociais a construção da discriminação e preconceito contra os índios descendentes na escola de ensino fundamental na cidade de Boa Vista.

As reflexões específicas sobre a problemática da formação e práxis na área de ciências sociais de professores indígenas, em especial da etnia macuxi, oriundos da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, originaram-se a partir de observações feitas no decorrer da nossa atuação profissional enquanto professor-formador de professores indígenas no curso de licenciatura intercultural oferecido pelo Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima - UFRR, em dois períodos distintos, entre os anos de 2007 a 2009 como professor substituto; posteriormente, a partir do início do ano de 2014 como professor efetivo, sendo que nesse ínterim atuei como colaborador voluntário em atividades docente e membro de bancas de avaliação de Trabalhos de Conclusão de Curso nesta instituição.

Nessa trajetória, desenvolvemos inquietações diversas como, por exemplo, como relacionar conhecimentos, no que se refere a essa experiência ousada de formação de professores, que tem como plataforma principal subsidiar quem, historicamente, sofreu por causa de sua vulnerabilidade sócio-política, por ser etnicamente diferente, não tendo suas diferenças compreendidas e respeitadas pela sociedade majoritária e pelo Estado nacional.

Essas disparidades profundas entre diferenças e aceitações do que é etnicamente suportado ficam claras quando percebemos que a população do Estado de Roraima, segundo dados oficiais fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, é formada por aproximadamente setenta por cento de migrantes, tendo seu maior contingente advindo do nordeste brasileiro, seguido das demais regiões do Brasil, com também imigrantes da Venezuela e Guiana Inglesa.

A pesquisa acadêmica que envolve educação, cultura e sociedade não nasce do acaso ou do mero sentido contemplativo de determinados fenômenos, mas segue a

lógica de que pode descortinar elementos ainda não percebidos e proporcionar soluções para as problemáticas aludidas a partir da sensibilidade do pesquisador, que motivado por pontos de vista subjetivos e objetivos, constrói suas estratégias e dá sentido a sua busca.

A temática aqui pesquisada é movida por motivos pessoais, que é a dimensão ontológica, pois o pesquisador social antes de ser pesquisador, é um sujeito inserido em seu meio, que vive e sente as manifestações da sociedade e lança seu olhar sobre ela, a respeito dessa opinião, Oliveira (1996, p. 15), nos mostra que:

Talvez a primeira experiência do pesquisador esteja na domesticação do olhar, porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo.

Essa motivação torna-se mais forte ainda por assumirmos nossa indígenes, e por já termos sido também vítima de preconceitos no ambiente universitário como um todo e em outros ambientes sociais. Torna-se intrigante que, por mais que sejamos acadêmicos, profissionais e militantes dos movimentos sociais, a imagem que é produzida no inconsciente coletivo é que o indígena e o indigenista são seres desvalorizados, sem competências, sem dignidade.

Ao ver e sentir manifestações discriminatórias em vários ambientes como aeroporto, universidade, supermercados, estabelecimentos bancários, entre outros, fomos levados pelas inquietações que são características do professor-pesquisador em ciências sociais, observar mais a fundo as raízes da visão negativa sobre indígena roraimense e como esse indígena na categoria de professor pensa a realidade e se refaz socialmente por meio de subsídios que os novos conhecimentos lhe proporcionam. Além disso, é claro, há os motivos acadêmicos, que surgem a partir de debates

informais e formais desenvolvidos e publicizados no meio acadêmico, que é nosso local de trabalho.

Posturas e manifestações de hostilidade contra os índios vêm desde o começo do processo de colonização do alto rio Branco, hoje Estado de Roraima, e continua com o avanço e desdobramentos dos processos históricos e sociais, agora, com novos atores, enredos e cenários: descendentes dos primeiros colonizadores, indígenas na universidade e novos colonizadores.

A sociedade dominante, que se caracteriza por atributos advindos da cultura massificada, impõe um modelo cultural e estético que privilegia apenas aqueles que estão dentro dos padrões preestabelecidos por ela para serem aceitos e terem uma vida uniforme, deixando de lado a diversidade cultural¹¹ e consequentemente, a diversidade étnica.

As minorias ficam à margem do contexto aceitável, por possuir traços físicos, hábitos e costumes que os caracterizam como sujeito diferente, porém igual em direitos, alguns aspectos são consensuais nesse debate, que este fenômeno da não aceitação do índio é multifacetado e tem manifestado mudanças significativas na sua expressão no contexto da sociedade local tendo como pano de fundo a questão agrária e a cobiça mineral.

Diante da discriminação aberta, que remete a crenças quanto à

¹¹ 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 (étnica, de gênero, sexuais) de manifestação de existência humana, quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial. Em geral, utiliza-se o termo para advogar uma política de tolerância e respeito entre as diferentes culturas. (SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e da educação. Belo Horizonte: Autêntica: 2000. p 43).

inferioridade do grupo minoritário e o distanciamento social dos que detém o capital financeiro e racial, faz-se necessário que os indígenas pensem em estratégias de sucumbir essa situação que lhes exclui, e a saída pode ser a produção de capital intelectual que seja capaz de refletir sobre suas realidades. Para tanto, acreditamos que os conhecimentos advindos das ciências sociais, somados aos conhecimentos que esses educadores trazem consigo podem, de alguma maneira, somar-se e transformar-se numa possibilidade de se pensar autonomia intelectual e emancipação política no futuro em construção.

1.5 – O cenário: enxergando a problemática dentro da teia complexa

Ao examinarmos as propriedades do fenômeno, dentro da totalidade, observando as contradições existentes entre o real e a representação do real, percebemos que essas contradições acabam se relacionando no estágio da abordagem epistêmica, privilegiando os diálogos entre os sujeitos da pesquisa e as teorias de maneira interdisciplinar, condição essa supra necessária na contemporaneidade que busca quebrar paradigmas da ocidentalocentria na produção de conhecimentos.

A relação entre internalidade e externalidade expõe a maneira como os sujeitos lidam com o novo, com o não-familiar, adequando-o a conhecimentos já adquiridos, constituem-se em um esforço do sujeito para tornar familiar, o não-familiar; movimento contrário é percorrido pela ciência, que busca transformar o familiar em não-familiar, problematizando a realidade, o conhecido, em busca do desconhecido.

Na medida em que novas teorias e informações surgem, trazendo o não-familiar para nossas vidas, há a necessidade de repensarmos estas possibilidades em nível mais imediato e acessível, uma nova reflexão, que está intrinsecamente ligada ao movimento do olhar – olhar, perceber, interpretar/perceber, interpretar, compreender, ou seja, a relação do macro para o micro, e do micro para o macro, na observação e

análise do objeto/sujeito da pesquisa, buscando o irregular, captando pontos constituintes do processo que abre possibilidades para novos processos, captando e recortando a percepção do objeto.

É imprescindível que na pesquisa, que se propõe ter caráter de inediticidade, se fundamente o ‘infundamentado’, na perspectiva de construir sentido, relacionando teoria, procedimentos metodológicos e conceitos, o pesquisador deve usar sua capacidade criativa e intuitiva que se configuram no pensar, sempre interrelacionando: a) inteligência, b) memória, c) percepção, d) reflexão, e) consciência, no sentido de criar um novo pensar pautado na teoria, ou seja, uma tese. Essa tese fundamentada pela teoria funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre a realidade, a partir de um conteúdo simbólico e prático.

Estudar conflitos sociais e seus desdobramentos nos acompanha desde da fase juvenil, nesse momento da vida mantivemos envolvimento com movimentos de participação política, militávamos no movimento estudantil. No início da década de 1990, tínhamos contato com trabalhadores, estudantes, artistas, professores e líderes populares, sobretudo, da Zona Leste de Manaus, maior zona urbana da cidade, área geográfica povoada por migrantes do interior do Amazonas e de outros Estados do Brasil, e considerada periferia urbana.

Eram ocasiões em que, reunidos, debatíamos sobre os problemas sociais como falta de saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, segurança pública, escola de Ensino Médio, e onde pensávamos alternativas de superação desses deficits. De certa maneira, esse fenômeno de mobilização serviu-nos de ‘escola’, uma espécie de espaço de iniciação enquanto cidadão e futuro pesquisador.

No meio da década de 1990, viemos para Roraima, em busca de trabalho para garantir a manutenção da vida. Ao desembarcar, nos deparamos com uma Unidade da

Federação que nasce contaminada pelo patrimonialismo, paternalismo e assistencialismo. Percebemos o grande contingente de migrantes nordestinos que vieram nos anos de 1970 e 1980 com a promessa de viverem da agricultura familiar de subsistência e do garimpo. Posteriormente, outro contingente de migrantes veio da regiões Sul e Sudeste, com a intenção de plantar extensivamente arroz e criar gado de corte no sul e nordeste do Estado.

Neste cenário observávamos que as relações sociais e culturais estabelecidas entre os forasteiros e os nativos se davam assimetricamente desproporcional por conta da visão etnocentrista de quem vem de fora com a intenção de implantar novas formas produtivas usando o solo, subsolo e potencial hídrico. Sendo assim os indígenas eram vítimas de um imaginário pernicioso que os tinha, e ainda os tem, como atravancadores do desenvolvimento.

A partir das audições, enquanto estudante do curso de magistério e, posteriormente, enquanto professor, de argumentações desqualificadas deflagradas em espaços escolares e não-escolares, sobre os rumos econômicos, políticos e sociais do Estado de Roraima, sempre o indígena é desenhado como ‘alienígena’, e que a sociedade roraimense majoritária vilipendia piamente a demarcação e homologação da Terra Indígena Raposa-Serra do Sol, que essa T.I, abriria as portas para a internacionalização da Amazônia, que os índios não são mais brasileiros, e nem mais índios, por terem acesso a roupas, tecnologias e serem professores, que os antropólogos eram traidores da pátria etc. Começamos a refletir sobre quais os elementos constitutivos de tanto ódio, rancor, depreciação e descrença aos povos indígenas, como isso se refletiria nas relações sociais.

Durante todas essas observações, estes temas sempre vinham em direção de outros, inclusive da necessidade de formar docentes com ensino universitário, dotados

de subsídios acadêmicos capazes lhes proporcionar entendimento da complexidade dessas dinâmicas, perceber-se dentro delas como sujeito individual e coletivo pensando novas possibilidades relacionais.

Nessa trajetória de percepções e experiências chega-se numa fase, agora como profissional da educação, em que a referida temática e o exercício profissional tornaram-se paralelos devido às relações que se estabelecem entre si, pois os dois aspectos estão intrinsecamente ligados. Assim sendo, a dinâmica da pesquisa toma rumo no qual os sujeitos envolvidos no diálogo participam efetivamente da relação teoria e prática na formação intercultural de professores, mostrando assim que não se trata apenas de necessidade pessoal, ou como diz Pimenta,

a experiência com o saber se constata no sentido do que se produz no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem, seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 2002, p. 15).

O fato primordial para despertar o interesse por uma determinada temática, no nosso caso a causa indígena voltada a educação, encontra-se nas experiências realizadas enquanto sujeito social que interage na convivência cotidiana no desenvolvimento das ideias postulando a necessidade de se perceber dentro dos contextos de conflitos de interesses.

Envolta nesses conflitos encontra-se a Escola, enquanto instituição social que tem como função aplicar o currículo educacional, de acordo com a visão política vigente, dando pouco ou nenhum espaço para debater temas regionais ou locais em sala de aula. Entendemos essa dinâmica quando compreendemos o comentário de Freire, quando diz que é,

Uma visão ingênua da prática educativa é vê-la como prática neutra, a serviço de idéias abstratas. A impossibilidade de ser neutro ou apolítico é que exige do educador uma ética: o que me move a ser ético é saber que a

educação é política. Respeitar os educandos e não mentir para eles dizendo que estudar não tem nada a ver com o que se passa no mundo lá fora. Compreender o movimento contraditório entre rebeldia e acomodação torna-se importante. (FREIRE, 1977, p. 45).

1.6 – Índios, fazendeiros, Estado e escola

Problematizando o contexto sócio-histórico em seu tempo e espaço que mostram que a falta de braços para a lavoura e outros serviços na Amazônia oriental deu origem a uma economia: a da caça ao índio, no alto rio Branco e seus afluentes. Em contrapartida, a igreja católica arregimentava grande contingente de indígenas para a catequização. Sertanistas portugueses sediados em Belém e Maranhão entravam em constantes atritos com religiosos, principalmente os jesuítas, por causa dos rumos que deveriam ter os índios aldeados (REIS, 1989). Escravizá-los ou catequizá-los? Um verdadeiro dilema entre duas perspectivas de escravidões.

Mais que uma disputa por mão-de-obra, segundo Furtado (1987), era uma luta entre dois sistemas incompatíveis: a) o extrativismo, b) agricultura escravista, ficando esta confinada pelas dificuldades enfrentadas, inclusive a de adquirir escravos africanos, para o Maranhão e áreas mais próximas do delta amazônico. Dessa maneira, ambos sistemas dependiam inteiramente dos índios, como identifica Farage (1991).

Dos índios dependiam não só a extração das ‘drogas do sertão’, como também todos os outros serviços braçais voltados para a vida cotidiana dos colonos, eram eles os remeiros, mateiros, pescadores, caçadores, coletores, carregadores, cabia às índias serem as amas-de-leite, farinheiras, lavadeiras, passadeiras, também eram exploradas sexualmente.

Durante o processo de ocupação do norte da Amazônia no século XVII, tropas holandesas, inglesas e espanholas estiveram pelo curso do rio Branco, a principal via de acesso para a exploração, antes da chegada dos portugueses demarcando seus possíveis

espaços no processo de colonização. No ano de 1639, os portugueses tomaram posse da área, onde as missões de vigilância estavam sendo implantadas na região do baixo rio Branco que faz ligação com o estratégico rio Negro. De acordo com Farage (1991), as expedições portuguesas no rio Branco se fizeram presentes nos antecedentes históricos do século XVII, até o rio Negro, em 1692, planejava-se a articulação política para aldeamentos na região do rio Branco, quando a formação cristã, importante aliado no processo de colonização, garantiu mão-de-obra escrava e expansão das fronteiras brasileiras.

Esta pretensão que nasce, conforme dito, no século XVII e estende-se ativamente até o início do século XX, tem marcado em suas etapas históricas as relações de poder entre igreja católica, fazendeiros, militares e índios. A igreja, por sua vez, tinha como proposta o ato de civilizar os índios para transformá-los em cristãos produtivos, a partir de sua visão pré-capitalista, obedientes à palavra de ‘Deus’.

Mediante as estratégias de ocupação, é evidente que as missões religiosas contribuíram significativamente para a dominação europeia na região do rio Branco, o ato educativo torna-se instrumento de poder para submeter e dominar um povo sobre outro. Os padres celebravam o batismo que, por sua vez, atingiu, sobretudo, as crianças, talvez porque os adultos necessitassem de catequização previa. Essa relação de formação ideológica entre índios e a igreja teve como resultado o índio escravo, primeiramente escravo do ponto vista da fé, quando lhes é fragmentado esse importante elemento da cultura juntamente com a língua materna, posteriormente escravo fisicamente, fechando assim a lógica colonizadora.

Verificamos que o procedimento do governo para ocupar territórios era planejado junto às missões religiosas, a relação de contato se dava através das clássicas estratégias de aproximações físicas que consistem em atrações por meio de trocas de

objetos e do domínio das línguas indígenas para facilitar os ensinamentos cristãos, posteriormente introduzindo a língua portuguesa.

A aceitação de alianças e principalmente a arregimentação de grande quantidade de mão-de-obra escrava indígena, mais tarde, serviria como alicerce para a construção do Forte de São Joaquim, entre as margens das confluências dos rios Tacutu e Uraricoera em 1775, que seria usado para combater as tropas inglesas e espanholas que ameaçavam invasão.

O que no futuro seria Roraima, o Vale do rio Branco, chamado de freguesia de Nossa Senhora do Carmo, iniciou-se com a formação de três fazendas reais às margens do rio Branco, a primeira das fazendas criadas foi a de São Bento, na margem esquerda do rio Branco; o comandante do forte de São Joaquim, o alferes Nicolau de Sá Sarmiento, fundou a segunda fazenda, a de São José, a terceira, a única fazenda ainda existente, a de São Marcos, foi fundada por Freire d'Évora, tido como senhor de grandes posses por essas cercanias (REIS, 1989).

Com a fundação do forte de São Joaquim e a implantação das fazendas reais, os campos do rio Branco estavam incorporados ao projeto amazônico iniciado por Marquês de Pombal de ocupação e domínio. A cultura do gado e a fortaleza fixaram ali um pequeno grupo de origem europeia, se impondo cultural e economicamente ao indígena, habitante secular daquela região, dando origem a um setor social e político de relevância para a posteridade, as tais “famílias tradicionais”.

Com o avanço do processo de colonização, estabelecem-se relações de poder entre dominado e dominador, nas quais o indígena era subordinado pela fé, pela nova cultura, além do peso bélico dos invasores. Nessa situação favorável ao estrangeiro, membros do contingente militar de baixa patente, obrigados a permanecer no local por tempo indeterminado, se casam com índias, formando famílias, o que era facilitado

pelas autoridades (SIMONIAN, 2001), enquanto os militares mais graduados, quase sempre oriundos do Nordeste do país e da cidade de Manaus, trouxeram suas famílias.

Os descendentes nascidos da relação entre ‘branco com branca’, se tornaram fazendeiros, privatizando as terras das fazendas reais (BARROS, 1995), e incorporando novos elementos sociais, como o modelo educacional-religioso europeizado. Enquanto isso, os descendentes da relação entre “branco com índia”, se tornavam os novos empregados dessas fazendas geralmente como vaqueiros, serviçais domésticos e trabalhadores braçais.

Com a passagem do século XIX para o XX, originam-se grupos familiares que atualmente ainda têm projeção social e política em Roraima, as já ditas, famílias tradicionais como: família Brasil, família Magalhães, família Cruz, família Diniz, família Mota, família Saldanha, são as mais destacadas. Ocorreu assim, como em tantas outras partes do Brasil, um processo típico de estruturação de uma sociedade patrimonial.

No aspecto religioso a partir do luminar do século XX, a Ordem de São Bento e seus missionários de origem italiana iniciaram suas ações catequéticas com o grande desafio de desenvolver um sistema de aldeamento educativo nas comunidades indígenas do lavrado, inicialmente para os jovens do sexo masculino através de internatos agrícolas para além de ‘civilizá-los’ por meio da catequização, formar mão-de-obra especializada em ofícios de interesse do clero e dos fazendeiros com a intenção de serem inseridos no processo social vigente, se tornando sujeitos ‘uteis’.

Apesar dos beneditinos não possuírem experiências com os povos indígenas, estes eram ousados e percorriam de canoas, a cavalo e a pé, comunidades indígenas nos vales dos rios, onde desenvolveram várias atividades religiosas - missas, casamentos,

crismas e batismos, os monges beneditinos foram considerados pioneiros na educação escolar roraimense pela sua ousadia e metodologias.

Na obra de Santilli (1989), são destacas as primeiras escolas construídas em 1909, localizadas na região do rio Surumu, no nordeste do Estado, redenominada Comunidade do Barro, localizada dentro da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, onde se iniciou o processo educacional de maneira sistematizada em 1910, com o ensino elementar e a aprendizagem de ofícios como marcenaria, olaria e jardinagem.

A partir de 1919, foi criada pelo SPI - Serviço de Proteção ao Índio, órgão instalado em 1915 na região, uma Escola Agrícola na Fazenda São Marcos, para alfabetizar e formar celeiros, ferreiros e carpinteiros, o que torna evidente a intenção de transformar os habitantes nativos em serviçais com o propósito de favorecer as elites dominantes da época, como argumenta Santilli,

Apesar dos conflitos internos, a práxis indigenista, no rio Branco, voltou-se basicamente para uma educação *lato sensu* da população indígena como meio de colonização. O recrutamento tanto do SPI, quanto dos beneditinos investiam politicamente na formação de neófitos que, uma vez de posse do novo código cultural, atuaram junto ao seu grupo, propagando junto a estes mesmos códigos, bem como alargando a área de influência indigenista. (SANTILLI, 1989, p. 61).

Em 1921, os monges fundaram um patronato para crianças indígenas, o qual funcionou como internato até 1945, porém, os projetos de escolarização por parte dos monges, criaram divergências com a política do SPI, o mesmo teria função de sobrepor as fronteiras nacionais através da mão-de-obra indígena, enquanto os religiosos pretendiam expandir a religião católica como maneira de tornar os índios cristãos. Entretanto, no decorrer do expansionismo a oposição entre as instituições se convergem, quando a estratégia para atingir suas metas se dava pelo processo educativo das crianças indígenas.

Nesse processo de implantação do modelo sócio-educacional, visando à produção de força de trabalho análoga a escravidão, muitos índios abandonaram as antigas missões, só retornando após anistia e promessas de melhor tratamento, enquanto outros permaneceram nas florestas e serras. Algumas etnias foram exterminadas como os Paraviana, outras pelo difícil acesso geográfico, como os Yanomami, Ingaricó e Ye'kuana ficaram à margem do processo colonial, e só estabeleceriam contatos com a 'civilização dominante' em meados do século XX, com o processo de colonização já bem mais avançado, enquanto que os Wapichana e os Macuxi mantiveram mais contato com o não-índio por conta de sua aproximação.

Os não-índios tinham um modelo de educação que objetivava educar para servir, educar em troca de favores, os beneditinos, além de manterem firme a religiosidade, apropriaram-se da cultura dos grupos para adquirir informações, com estas ações, a igreja se manteve soberana sobre as comunidades para obtenção das riquezas naturais para fins de acumulação.

O órgão responsável de proteger o indígena, que tinha como objetivo maior, sustentar e garantir as fronteiras seguiu explorando-os em benefício de seus representantes, os fazendeiros também lucraram com o trabalho indígena, mantiveram seus laços de amizade com os compadres caboclos civilizados na expansão de pecuaristas sobre as comunidades, pois o número de afilhados índios garantia uma relação pacífica entre os donos das propriedades e chefes de famílias indígenas, que já habitavam na região antes da ocupação do estrangeiro.

Os projetos educativos procedentes do SPI não obtiveram resultados significativos, e por iniciativa da igreja católica em 1960, são implantadas redes de

escolas para índios nas malocas¹², sendo que os professores eram ‘brancos’ formados no colégio da Prelazia, espaço que abrigava os padres. Os indígenas continuaram absorvendo a cultura do branco, esse que ao mesmo tempo ensinava não levava em consideração o patrimônio cultural material e imaterial das comunidades nos seus territórios.

Já nos idos de 1970, quando o governo do território federal assumiu o controle total das escolas nas malocas, o internato, que funcionava inicialmente como orfanato tornou-se centro de formação para professores indígenas. As mudanças se seguiram no curso da história e as transformações paulatinas e lentas são resultantes de movimentos sociais organizados entre as décadas de 1970 e 1980 que tentam romper os paradigmas das escolas liberais colonizadoras, nesse período os grupos étnicos já reivindicavam, além dos direitos às terras, a educação escolar, mas tinham que ter o viés da educação escolar indígena que se embrionava na cabeça de lideranças indígenas, intelectuais de esquerda e religiosos da teologia da libertação, que garantisse atendimento às diferentes culturas indígenas.

O Ministério da Educação no ano de 1985 inicia uma investigação diagnóstica sobre a realidade do ensino brasileiro, que resultou em uma discussão reconhecida como dia “D”, que promoveu os primeiros passos estatais para novas perspectivas educacionais para as comunidades indígenas. Neste momento, dão-se início os movimentos em prol de uma educação diferenciada, e a Constituição Federal de 1988 reconhece aos índios, mas especificamente em seu artigo 231, o direito à diferença, rompendo com a postura de integração e adequação das diferenças na sociedade nacional, além de assegurar os direitos à demarcação e homologação de suas terras.

¹² Nome dado em Roraima às regiões geográficas ou localidades onde habitam os indígenas, algumas vezes confundidas com casas em seu sentido *Strictu*.

Neste cenário de diversidade étnica e conflitos de interesses, Roraima por se mostrar como foco emblemático da luta dos povos indígenas, foi palco das discussões acaloradas acerca desta necessidade de se criar leis, referenciais, dinâmicas próprias, aplicá-las e garanti-las como maneira do Estado nacional compensar os povos indígenas brasileiros.

Conjunturalmente, as organizações indígenas, seus representantes e gestão escolar buscam construir seus desenhos curriculares na perspectiva intercultural, em parceria com instituições educacionais regionais, nacionais e internacionais que se preocupam com a problemática do currículo descontextualizado da realidade cultural das comunidades indígenas, objetivam, antes de tudo mudanças de posturas ideológicas, posteriormente mudanças qualitativas no bojo educativo.

Roraima é um Estado que possui uma população indígena de aproximadamente 49.637¹³ 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: sanuma, ninam, yanomae, ajarani e yanomami, não pertencem a nenhum tronco linguístico indígena da América do Sul, sendo considerada totalmente isolada.

São falantes do troco linguístico Karib em Roraima os seguintes povos: makuxi, m'ekwana (maiongong/makiritare), taurepang, waiwai, patamona, saporá, ingaricó e aimiri-atroari. Segundo Rodrigues (1986, p. 58), 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).

¹³ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 2013.

Os wapixana pertencem ao tronco linguístico Aruak, são aproximadamente sete mil pessoas falantes e não-falantes¹⁴, as comunidades wapixana localizam-se predominantemente na região da Serra da Lua, entre o rio Branco e o rio Tacutu, afluente do primeiro. No baixo rio Uraricoera, outro formador do rio Branco, as comunidades são, em sua maioria, de população mista, wapixana e makuxi por conta de alianças políticas e/ou matrimoniais. Comunidades mistas, wapixana e makuxi ou wapixana e taurepang, ocorrem igualmente nos rios Surumu e Amajari.

Os indígenas em Roraima encontram-se em grupos étnicos que misturam falantes e não-falantes de língua materna que se distribuem da seguinte maneira segundo dados estatais e de ONGs, em certos momentos esses dados divergem entre si, portanto, trata-se de aproximações para efeito de ilustração quantitativa: macuxi: 16.500 pessoas; taurepang: 500; ingarikó: 5.400; y'ekuana: 400; patamona/hixkaryana: 50; waiwai: 1.366 e waimiri-atroari: 900. Além desses, existem cerca de 10.000 Yanomami, e aproximadamente 12.000 indígenas morando na cidade de Boa Vista, conforme dados do ISA – Instituto Sócio Ambiental em 2013. Dos grupos étnicos supracitados apenas os patamona, hixkaryana e os waimiri-atroari não cursam Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran, o último grupo étnico a fazer parte do curso de formação de professores foi os yanomami, que se mostra um grande desafio lidar com esses sujeitos no ensino universitário.

1.7 – O problema da Tese

Temos como problema central da pesquisa a seguinte inquietação: de que maneira a formação de professores macuxi na habilitação na área de concentração em

¹⁴ FUNASA – Fundação Nacional de Saúde – 2008.

Ciências Sociais no curso de Licenciatura Intercultural proporcionará subsídios para possível autonomia intelectual na perspectiva futurística da transformação do educador e de suas realidades pedagógicas no contexto roraimense de conflito entre índios e não-índios tendo como pano de fundo a questão da terra?

Norteamos o trabalho por esmiuçar as seguintes questões: quais as características da Formação em Ciências Sociais dos professores macuxi no curso de Licenciatura Intercultural? Como se relativizam os conhecimentos das Ciências Sociais com os conhecimentos tradicionais na formação de professores macuxi? Devido ao protagonismo histórico de luta no movimento indígena de Roraima quando os macuxi foram lideranças de linha de frente, esses por causa dessas características tem mais afinidade com essa área do conhecimento? Essa formação universitária atende às necessidades de aprendizagem para se pensar autonomia intelectual e emancipação política?

Justificamos a necessidade dessa pesquisa expondo que a formação docente e a análise avaliativa crítica a partir do olhar científico sobre prática pedagógica dos professores macuxi na área de concentração em Ciências Sociais são aspectos importantes para, se necessário, repensarmos a metodologia formativa posta no desenho curricular do curso de Licenciatura Intercultural depois uma década de existência com quatro turmas formadas.

Sendo as Ciências Sociais classicamente divididas em Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas, responsáveis pelas análises dos fenômenos culturais, sociais e políticos em suas dimensões e seus desdobramentos, ficando essa área do conhecimento humano com a missão de colaborar, junto às demais, com a fomentação da produção de senso crítico para emancipação da sociedade. Nesse caso específico

desta pesquisa, analisamos a problemática em as Ciências Sociais com a Educação se inter-relacionam-se dialogicamente na formação de professores macuxi.

Macuxi é o grupo étnico majoritário em Roraima e protagonista de várias lutas sociais, desde o movimento “ou vai ou racha” de abril 1977 que se originou na comunidade maturuca, objetivava a expulsão de garimpeiros, fim do uso de bebidas alcoólicas, contra a prostituição, maus tratos aos indígenas, até a mais recente que foi a demarcação e homologação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol com 1.743.089 hectares e 1.000 quilômetros de perímetro, composta por 194 comunidades, além dos macuxi habitam também wapixana, ingaricó, taurepang e patamona, abriga dentro do seu perímetro o município de Uiramutã; área riquíssima em recursos naturais e minerais cobiçados por garimpeiros, grandes empresas mineradoras, plantadores de arroz e soja, empresas de turismo e forças armadas.

É nesse emaranhado complexo em vários aspectos que se deram os processos de luta do povo macuxi visando à emancipação através da resistência política e física contra as ameaças externas as suas integridades e existência enquanto ser. O novo contexto mostra que as lutas não cessaram, continuam existindo, desdobramentos de passado recente se replicam de maneira substancial dos indígenas através da necessidade de formação de capital intelectual dentro do novo contexto sócio-histórico que se apresenta relacionando lutas sociais, conhecimento tradicional, educação diferenciada e projeção de futuro.

Para a árdua tarefa analítica fizemos recortes interdisciplinares, elegendo a Etnografia que tem como procedimento metodológico não somente a função de descrever, mas de interpretar as dinâmicas que permeiam as relações sociais dos sujeitos nos seus contextos espaciais vivenciais, que são socialmente elaborados, funcionando no sentido de pensar e agir sobre a realidade, a partir de um conteúdo simbólico e

prático. A etnografia favorece o desvendar dos mecanismos de funcionamento da elaboração social do real, tornando-se fundamental no estudo de ideias e condutas sociais, seu uso se deu nas interpretações discursivas, visuais, perceptivas, textuais escritas e faladas.

Concomitantemente, debatemos sobre identidades, por ser considerada conceito mediador da compreensão da tomada de postura do sujeito no espaço social, ou seja, a identidade constitui a execução de um papel social, um elemento que é utilizado como referencial para submeter o objeto a uma análise de sua dimensão social, um recurso teórico que subsidiou a compreensão do fenômeno da aceitação e exclusão identitária.

Utilizamos os estudos culturais que em Educação possibilitam ressignificação do campo pedagógico, onde questões culturais como identidade, diferença, discurso e representação são convertidos em foco preferencial, proporcionando abordagem mais ampla, complexa e plurifacetada da educação, dos processos pedagógicos, dos sujeitos, das fronteiras constituídas pelas ordens discursivas dominantes. A vertente das identidades na contemporaneidade aparece no estudo quando problematiza a heterogeneidade e hibridação sua relação como os sujeitos formadores, formandos e formados, percebeu-se, assim, as conexões entre cultura, pedagogia, escola e sujeitos educadores.

Examinamos as propriedades do fenômeno, dentro de sua totalidade, observando as contradições existentes entre os elementos da base social e da educação em uma sociedade recém-formada, analisando de que maneira essas contradições acabam se relacionando no estágio social atual, numa abordagem metodológica que privilegia o diálogo entre os sujeitos da pesquisa e os teóricos.

Reduzir a contribuição da cultura indígena a sua herança contribuinte, que vão dos vocabulários, vestimentas, religião, comida, tal como vemos nos livros didáticos, é

empobrecer a sua história. Reescrever a História Indígena pelos próprios indígenas é, antes de tudo, modificar os discursos que durante tanto tempo representaram os nossos nativos com os mais nocivos e pejorativos adjetivos.

É apontar, definitivamente, perspectivas mais seguras de compreensão do universo histórico e cultural do índio roraimense, dessa maneira, acreditamos que esse debate de caráter interdisciplinar sobre esse fenômeno tangente, pode fomentar iniciativas no sentido de entender a formação e práxis sócio-educacional de professores macuxi em Roraima, que também faz parte da Amazônia.

CAPÍTULO II – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CULTURA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

2.1 - Formação professores: situando a necessidade do debate

A preocupação com a formação de professores já é percebida ainda no século XVII, a partir de Comenius¹⁵, que marca a história da educação suscitando essa necessidade, nota-se também a interferência da igreja católica com a criação do Seminário dos Mestres em 1682 em Riems, França, por intermédio de São João La Salle¹⁶.

Como resposta institucional sobre Formação de Professores, surge, pós-Revolução Francesa, a primeira Escola Normal Superior, para formar professores de nível secundário, e Escola Normal, para formar professores de nível primário, em 1882, na era napoleônica surge a Escola Normal na Itália e, posteriormente, no século XIX surge, na Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha.

Nos aspectos teóricos percebemos que, apesar da sistematização de modelos de formação de professores ter surgido no século XIX, é importante sabermos que desde o século XI Universidades, e posteriormente no século XVII, os Colégios de Humanidades tipificavam e expandiam suas escolas dedicando-se às artes liberais ou intelectuais em oposição às artes mecânicas como reflexo do processo de ruptura das formas elementares de produção e reprodução de conhecimentos.

No século XIX, enquanto políticas de Estado, surgem importantes aspectos no processo educativo escolarizado instrumental: a) a necessidade de universalizar a

¹⁵ WALKER, Daniel. **Comenius: o criador da didática moderna**. São Paulo: Edição-eBookBrasil, 2002.

¹⁶ SAVIANI, Dermerval. **Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – UNICAMP. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

instrução elementar; b) a organização dos sistemas nacionais de ensino; c) a necessidade de formar professores em grande escala. E a saída encontrada para equacionar esse problema foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários, atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários.

No que tange ao debate sobre modelos contrapostos de formação de professores, observamos duas tendências: a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que lecionará; b) modelo pedagógico-didático que contrapondo ao anterior, considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo didático-pedagógico. Historicamente, o primeiro modelo predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregaram da formação dos professores secundários; ao passo que o segundo tendeu a prevalecer nas Escolas Normais.

No Brasil, sentiu-se os reflexos dos debates internacionais, pois seguimos um padrão ocidental de educação, entre as possibilidades e riscos da formação de professores para a educação séries iniciais em nível superior aponta-se um possível choque entre o modelo cultural-cognitivo e o modelo pedagógico-didático, pois a transição de um modelo para o outro poderia impactar a condução do desenvolvimento educacional por razão do modelo de formação de professores, já que o domínio dos conteúdos específicos da área a ser ensinada é atribuído aos institutos ou faculdades específicas, e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação, dicotomizando essa formação.

Essa dicotomia entre os modelos Cultural-Cognitivo e o Pedagógico-Didático tem sido um dilema na formação de professores e a solução para este impasse seria recuperar a indissociabilidade do fenômeno do ato docente concreto e real. Esse debate

passa pela produção e operacionalização de currículos, que serão aplicadas na base, isso forçaria a repensar a formação em pedagogia e as licenciaturas. Recuperando, assim, a ligação entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos estudantes no trabalho de ensino-aprendizagem, talvez dessa maneira o dilema possa ser superado.

Diante da complexidade contextual, desfavorável e desigual, é lançado o desafio aos formadores de professores, formadores de opinião pública, dirigentes dos vários níveis e dos mais diferentes ramos de atividade e, em especial, ao grupo detentor da política representacional que delibera sobre políticas públicas de educação, ou seja, o governo e as instituições de formação docente assume a proposta de avançar no modelo formativo ou devemos deixar cair a máscara e parar de pronunciar discursos grandiloquentes sobre educação pública, em flagrante contradição com uma prática que nega cinicamente os discursos proferidos.

As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomada como mobilizadora de saberes profissionais, considerando, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos, conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Contextualmente, as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com a marca da produção intelectual, com o desenvolvimento de estudos que utilizam abordagens teórico-metodológicas que dá voz ao professor enquanto sujeito histórico e social, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, identidade docente etc. como é o caso de nossa pesquisa sobre formação de professores

macuxi de Roraima que pode ser referencial para estudos para com outros grupos étnicos.

Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de habilidades, competências e técnicas, gerando crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal em um mundo globalizado pelas novas relações socioculturais e tecnológicas.

As pesquisas sobre formação de professores e saberes docentes foram assim construídas a partir da década de 1960 (FIORENTINI; MELO e SOUZA, 1998):

- 1960: valorização quase exclusiva do conhecimento, dos saberes específicos que o professor tinha sobre a sua disciplina específica;
- 1970: valorização dos aspectos didáticos-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos;
- 1980: o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes;
- 1990: foram marcados pela busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores.

Quanto ao debate acerca dos saberes na formação de professores e suas articulações, Silva (1997) identifica em sua pesquisa, que os estudos educacionais trouxeram, a partir do final dos anos de 1980, novos conceitos para a compreensão do trabalho docente. Destaca que as novas abordagens de pesquisa passaram a reconhecer o professor como sujeito de um saber e de um fazer, fazendo surgir a necessidade de se

investigarem os saberes de referência dos professores sobre suas próprias ações e pensamentos.

Em contrapartida, Therrien (1995) salienta o quanto os estudos sobre a formação do professor ainda persistem numa dissociação entre a formação e a prática cotidiana, não enfatizando a questão dos saberes que são mobilizados na prática, ou seja, os saberes da experiência. Nesse aspecto, a autora faz um minucioso levantamento elencando pesquisadores, seus enfoques de pesquisas sobre formação de professores, como também suas tipologias.

Argumenta que a problemática dos saberes docentes atualmente se apresenta com outra roupagem, em decorrência da influência da literatura internacional e de pesquisas brasileiras, que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão – formação inicial, formação continuada, carreira docente, questões salariais, jornada de trabalho etc.

Sobre a profissionalização do ensino, inicia a análise a partir de pesquisas estrangeiras citando Tardif (1999), que considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características:

- a) é especializado e formalizado;
- b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título;
- c) é pragmático, voltado para a solução de problemas;
- d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles;
- e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares;

- f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão;
- g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução;
- h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional.

Posteriormente cita o trabalho de Gauthier *et al.* (1998), que em levantamento das pesquisas estadunidenses sobre o que ficou conhecido como *knowledge base*, (base de conhecimento), tem como ponto de apoio as premissas de que, assim como a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes, as ciências da educação acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática, ficando de certa maneira em um impasse. O autor identifica a existência de três categorias relacionadas à profissão, e seis subcategorias relacionadas à categoria de ofícios feitos de saberes:

- a) ofícios sem saberes;
- b) saberes sem ofício;
- c) ofícios feitos de saberes:
 - i) Disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado;
 - ii) Curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino;
 - iii) das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica;
 - iv) da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica;
 - v) da Experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.;

vi) da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. Segundo o autor, os saberes docentes são aqueles adquiridos para ou no trabalho e mobilizados tendo em vista uma tarefa ligada ao ensino e ao universo de trabalho do professor, exigindo da atividade docente uma reflexão prática.

O Brasil passou por seis momentos que se interligam historicamente na construção de possibilidades de formação de professores que coadunam com as demandas das realidades. O primeiro inicia-se em 1827 com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; e vai até 2006 com o advento dos Institutos Superiores de Educação - ISE, Escolas Normais Superiores - ENS e o novos perfis dos Cursos de Pedagogia.

Em um ciclo que durou 179 anos, transitando da Monarquia à República, caracterizando-se da seguinte maneira: Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890); Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932); Organização dos Institutos de Educação (1932-1939); Organização e implantação dos cursos de pedagogia e de licenciatura e consolidação do padrão das Escolas Normais (1939-1971); Substituição da Escola Normal pela habilitação específica de Magistério (1971-1996); Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006) (THERRIEN, 1995).

Sobre as pesquisas no Brasil, lista autores como Fiorentini, Melo e Souza (1998), Guarnieri (1997), Damasceno e Silva (1996), Borges (1995), Caldeira (1995). Cita, inicialmente, uma das maiores expoentes, a autora Pimenta (1999) que desenvolve pesquisa a partir de sua prática com alunos de licenciatura e destaca a importância da mobilização dos saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor e identifica três tipos de saberes da docência:

a) da experiência, que seria aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;

b) do conhecimento, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo;

c) dos saberes pedagógicos, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais.

Os estudos de Fiorentini; Melo e Souza (1998), partem do eixo da relação teoria/prática, procuraram identificar e caracterizar os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados/produzidos pelos professores através de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Segundo os autores, na realidade brasileira, as pesquisas educacionais da prática escolar parecem priorizar dois tipos de interesse que constituem o saber, segundo Haberman (*apud* FIORENTINI; MELO e SOUZA, p. 89, 1998):

a) o interesse técnico instrumental, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseado no modelo da racionalidade técnica;

b) o interesse prático, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático;

c) Haveria ainda um terceiro que seria o interesse emancipatório, aquele que exige que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acríticas para com os significados subjetivos, a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social (*Idem*, p. 315).

Guarnieri (1997) desenvolve um estudo sobre a atuação de professores iniciantes a partir da ideia de que a profissão vai sendo construída na medida em que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente.

Damasceno e Silva (1996) em sua pesquisa, envolvem a questão do saber docente em sua prática pedagógica e na relação do saber advindo da prática social.

Borges (1995) analisa a construção do saber docente junto a professores de Educação Física. Pôde identificar que tanto as experiências vivenciadas no processo de escolarização, quanto as experiências esportivas, acadêmicas e profissionais contribuem na gênese dos saberes que eles mobilizam no cotidiano da prática escolar.

Por fim, Caldeira (1995) investiga os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal. Partindo dessa suposição de que o docente se apropria e produz saberes na atividade escolar.

Therrien (1995) considera que os estudos sobre formação de professores é uma área nova, carente de estudos empíricos que possam responder importantes perguntas, tais como: a) Como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos? b) Existe um ‘conhecimento de base’ a ser considerado na formação do professor? c) Como é constituído o saber da experiência? d) Teria ele uma maior ‘relevância’ sobre os demais saberes? As investigações de problemáticas supracitadas, certamente muito contribuirão para o desenvolvimento desse campo de pesquisa, na realidade brasileira, e sua diversidade no que tange a necessidade formativa, também aplicáveis aos estudos na formação de professores indígenas, enquanto um fenômeno mais novo ainda.

Se as pesquisas sobre formação de professores no contexto hegemônico, segundo vários autores, ainda são muito poucas, imaginemos então no que diz respeito à

formação de professores indígenas, que é uma política pública nova, que tem inúmeras especificidades dada a magnitude dos aspectos culturais e políticos que envolvem a problemática em si, somado a necessidade de pensarmos novas abordagens teóricas e metodológicas. Dessa maneira nos arriscaremos um pouco no sentido de ousar na articulação das ideias e dos contextos para montar um quadro analítico que nos ajudará nessa empreitada.

2.2 - A formação dos professores indígenas e a questão cultural

Nas transformações culturais que atravessaram os séculos, sobretudo o século XX, está implicada a mudança da sensibilidade facilmente perceptível nesse sentido de mudanças paradigmáticas e estruturais que se tem afirmado que o mundo moderno produz não apenas uma economia, um modo de produção e uma sociedade peculiar, como também constituem sujeitos, que se podem classificar como consumidores, apenas, não necessariamente como cidadãos, se não tiver potencial de compra está fora do contexto aceitável, pois a condição de modernidade e suas nuances nos mais diversos campos, como na economia, por exemplo, aporta consequências importantes para a educação enquanto sistema formativo que atende determinada orientação ideológica de quem está a frente do poder de tomada de decisões no tempo e no espaço, essas relações refletem doravante nas transformações culturais.

Os estudos sobre a cultura e sua relação com a escola na contemporaneidade e os sujeitos escolares têm refletido no campo da Formação de Professores, quando se dedicam à crítica das distinções entre alta e baixa cultura, ao fortalecimento das reproduções, das manifestações culturais populares no contexto do capitalismo e seus reflexos na identidade docente.

No que concerne às inspirações teóricas acerca das análises culturais para estudar a formação do professor indígena macuxi, nos fundamentamos em Giroux (1992) que argumenta, que apesar de nunca ter considerado que apenas as escolas pudessem mudar a sociedade, havia investido sua energia teórica e ação política nesses locais por pensar que juntos com os outros atores sociais essa instituição social é verdadeiro palco de decisões e transformações.

Agora, contudo, o referido autor reitera que percebera muitos outros aspectos importantes, entre eles, a limitação que o conservadorismo prevalecente exerce na composição do currículo e na visão da maioria das instituições destinadas a formar docentes, argumenta que a pedagogia está vinculada aos conteúdos das disciplinas escolares, dessa maneira, associada aos padrões e valores dominantes em uma sociedade mercantilista, estabelecendo conflitos entre a realidade e a necessidade de subverter para mudança.

Contemporaneamente, a visibilidade, a invisibilidade, a efemeridade, a ambivalência, a fugacidade, a descartabilidade, o individualismo, a superficialidade, a instabilidade, estão presentes em nossas vidas, e se transportam para a escola através de instrumentações tecnológicas e posturas aprendidas pelos aparelhos ideológicos que se desdobram nas relações culturais estabelecidas no ambiente escolar, desencadeando, inclusive nos atos de violência entre alunos e entre alunos e docentes presentes na escola.

As análises sobre a cultura em educação possibilitam uma resignificação do campo pedagógico em que questões como identidade, diferença, discurso e representação são convertidos em foco preferencial, proporcionando uma abordagem mais ampla, complexa e plurifacetada da educação, dos processos pedagógicos, dos

sujeitos, das fronteiras constituídas pelas ordens discursivas dominantes e formação dos docentes na diversidade.

A vertente das identidades na contemporaneidade aparece em estudos que problematizam a heterogeneidade e hibridação de algumas delas, como as de gênero, do índio, do surdo, assim como identidades internacionais, nacionais, regionais, novas identidades, pluri-identidades, trans-identidade, inter-identidades, etc. Percebemos, assim, as conexões entre cultura, pedagogias, escola e sujeitos escolares no âmbito estrutural do fazer educativo e sua complexidade devido a heterogenia.

Tratando especificamente da cultura formativa de professores indígenas da etnia macuxi em uma área específica que é o campo das ciências sociais, entendemos a necessidade da consistência e os limites para construir matrizes curriculares na perspectiva intercultural e seus desafios tendo em vista a própria dinâmica de mutabilidade das informações que devemos tratar cientificamente a partir do cabedal de teorias sociais clássicas e contemporâneas.

Outro aspecto do desafio é sobre qual das áreas das ciências sociais será eleita como prioritária na formação curricular para formação de professores ou como trabalhar as três áreas clássicas relacionando com as áreas pedagógicas em um curto espaço de tempo, apenas cinco semestres.

Essas são as preocupações por parte da instituição formadora, que tem se debruçado com a problemática dos currículos descontextualizados da realidade cultural das escolas indígenas que são elaborados pela SECD-RR e aplicados na base. A maneira que a instituição universitária forma o professor se conflita com a práxis na base, a formação que esse professor recebe visa instrumentalizá-lo para mudanças qualitativas, mas de fato devido a realidade objetiva que vai desde falta de publicações

específicas em língua materna até a estrutura institucional não se efetiva de fato o que se estabelece no PPP da instituição formativa e nem PPP da escola indígena.

Quando o Estado impõe um modelo de educação a ser praticado nas escolas das comunidades indígenas, percebemos que existem de maneira muito óbvia, dicotomias entre processo educacional oferecido aos indígenas pelo Estado, que não difere do modelo educacional etnocêntrico de outrora, centrado no modo de produção análogo ao escravista, que por muito tempo imperou nas mais longínquas fronteiras da Amazônia brasileira; e da proposta do movimento indígena roraimense apoiado pela instituição federal formadora que objetivam, as vezes de maneira não tão clara do ponto de vista epistemológico, a formação libertária pautadas na interculturalidade.

Diante do menosprezo às diferenças por parte do Estado e da sociedade majoritária não-indígena, torna-se cada vez mais necessário interculturalizarmos os debates que, diante das injustiças históricas esses protagonistas, povos indígenas, buscam uma experiência educativa que respeite suas especificidades como povos originários que estão em estado de constante contatos com o mundo dos ditos brancos, numa perspectiva de mundo onde se transformam realidades.

A formação de professores indígenas vai além de ser uma estratégia política, mas é de existência enquanto sujeitos físicos e culturais que reivindicam suas identidades de base e suas novas identidades no contexto conjuntural de mudanças significativas, “como ser quem sou agora, sem deixar de ser quem eu era no passado?”¹⁷. Esse discurso nos chama atenção pelo fato do sujeito social ter plena consciência do seu tempo e sua condição dentro dele, pois percebeu que o movimento temporal histórico é igual para índios e não-índios, e que na atualidade mesmo vivendo

¹⁷ Extraído de uma conversa com um professor macuxi na XXI Assembleia Geral da OPIR na Comunidade Araçá/Amajari em abril 2013.

com as benesses do conhecimento contemporâneo capitalista ele pensa a partir de uma identidade de base fazendo-o transitá-lo interculturalmente entre o passado e o presente cultural. Pensamos que essa tarefa não é apenas da instituição formadora, mas também do sujeito formado, que se percebe enquanto cidadão em um mundo em constante mutabilidade.

Sua formação na área de concentração em Ciências Sociais se dá com fundamentação em um Projeto Político Pedagógico que vislumbra instrumentalizá-lo de subsídios lhes façam capazes de refletir sobre si e seu protagonismo, e poder contribuir com os povos referendando sua reconfiguração enquanto sujeito no processo sócio-histórico de mudanças estruturais em Roraima.

2.3 -- Educação Escolar Indígena: legitimações e necessidades

Segundo fontes governamentais¹⁸ no Brasil existem 220 povos, que falam 170 línguas, somando aproximadamente 817 mil índios, que representam cerca de 0,4% da população brasileira, distribuídos em 688 Terras Indígenas, e em algumas áreas urbanas, sendo que existe referência a 82 grupos étnicos não contatados, sendo que 32 deles já foram confirmados. Há também outro contingente que busca, perante os órgãos públicos, seu reconhecimento identitário enquanto indígena.

A maioria desses povos vive na imensa região amazônica, que é nossa área de interesse, com seus modelos e dinâmicas próprias de sistematização, organização e manutenção da vida, esses foram secularmente vítimas dos processos de invasão e exploração das riquezas de seus territórios. E o processo de colonização não se delimitou em apossar das terras, vegetais e minerais, a vida integral dos índios também foi afetada.

¹⁸ Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE – 2010. Fundação Nacional do Índio - FUNAI – 2011.

Do descobrimento do Brasil até os dias de hoje, os povos indígenas sofrem significativos atos ameaçadores inicialmente foram os etnocídios em decorrência do contato, geralmente, abrupto, em meio a relações de força desproporcionais; atualmente a ameaça a garantias dos Direitos fundamentais estabelecidos na Constituição Federal de 1988. As doenças, os assassinatos, os suicídios levaram à drástica diminuição processual de etnias e em número de pessoas.

Constantemente surge a necessidade desses invisibilizados aparecerem, reaparecerem, de serem protagonistas, de reafirmar-se como sujeitos históricos lutando por reconhecimento e direitos sociais. A Educação assume importância estratégica na luta social, pois é através dela, mesmo ainda não sendo o modelo desejado, que se promove a emancipação política desse seguimento.

O processo de mobilização dos indígenas com o objetivo de lutarem por seus direitos se fortalece em plena ditadura militar no Brasil, no início da década de 1970, um momento histórico em que os discursos dominantes iam em direção à implementação de uma política desenvolvimentista, que não observa o índio como sujeito social que vivia em um ambiente específico, que por acaso ou não, eram terras férteis, ricas em minérios e bacias hídricas, e estava no caminho do Estado nacional.

O indígena sempre foi percebido como um entrave a essa nova política de Estado, ele ficou no meio do debate efervescente, pois, de um lado tínhamos uma sociedade civil que clamava por mudanças na economia nacional, para o Brasil crescer industrialmente, e de outro lado, outro segmento de sociedade civil organizada, um embrião de resistência, formado por religiosos, cientistas sociais, indigenistas e educadores de orientação marxista.

Esses dois grupos antagônicos, socialmente organizados, reivindicavam para si o direito de capitanear a representação de suas demandas, por desenvolvimento, modernidade, proteção e direitos sociais. O interessante nesse contexto é que como mostra Seligman, (1992, p. 201 *apud* ACANDA, 2010, p. 17) que os dois lados têm o mesmo discurso enquanto sociedade civil organizada que se mostra como ponta de lança das suas reivindicações, o que muda são os usos instrumentalizados da noção organizativa, dessa maneira, percebemos claramente os usos e abusos desse conceito político no decorrer dos processos.

Acanda corrobora destacando ainda três usos fundamentais diferentes, que se interpenetram no conceito de sociedade civil, vejamos,

O primeiro é o uso como *slogan* político, não só pela esquerda, mas também pela direita: “salvar a sociedade civil”, “recupera-la” ou “reconstruí-la” são ideias defendidas de um extremo a outro do arco-íris político. O segundo uso é como conceito sociológico analítico para descrever formas vinculadas às ideias de democracia e cidadania participativa. Coincidindo com a ambivalência política acima mencionada, a ideia de sociedade civil é utilizada por alguns para reforçar a visão tanto da necessidade da comunidade quanto da existência nesse espaço de sólidas relações interpessoais de colaboração que serviriam para enfrentar os efeitos do individualismo; para outros, porém, representa um instrumento de apoio à ideia do indivíduo como ator social autônomo, na busca instintiva de seu benefício máximo. No terceiro uso, “sociedade civil” é também um conceito filosófico com caráter não apenas descritivo, mas normativo, vinculado à reflexão sobre as esferas da ação simbólica e da formação e funcionamento de valores (ACANDA, 2010, p. 17).

Observamos a maleabilidade de uso conceitual, que serve para legitimar possibilidades para tanto para um lado quanto para o outro, às vezes tornando dúbio seu sentido e uso como mostra Green (1993),

A sociedade civil é apresentada como Terra Prometida, a solução de todos os nossos problemas, um espaço no qual existem e se desenvolvem, de forma espontânea, apenas boas qualidades. Sua simples menção funciona como uma inovação mágica capaz de exorcizar as potências do Mal, dissipar as angústias e convocar todas as forças positivas contidas no social. Nessa visão, as virtudes materializadas na sociedade civil incluíram, [...] bom caráter, honestidade, dever, auto-sacrifício, honra, serviço, autodisciplina,

responsabilidade, urbanidade, retidão, coragem, integridade, diligência, patriotismo, consideração com os outros, austeridade e dignidade (GREEN, 1993, p. viii *apud* ACANDA, 2006, p. 16).

Os povos indígenas também se apropriaram desse conceito para pensar seus rumos políticos no momento em que eram vítimas do ‘milagre econômico’ brasileiro, certo tempo depois, os índios, imbuídos da função social docente, perceberam que a Escola, enquanto instituição social que, inicialmente, poderia ser um instrumento de opressão, por outro lado, um instrumento de libertação, emancipação e autonomia.

Uma das primeiras experiências organizacionais na Amazônia Setentrional dessa articulação política foi o primeiro encontro de professores indígenas do Amazonas e Roraima para debater formação de professores, a experiência ocorreu no fim da década de 1980, organizado pela Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – COPIAR. Teve como foco pensar o professor indígena dentro do contexto de abertura à democracia que o Brasil estava presenciando, e como os indígenas da Amazônia poderiam participar de maneira mais articulada e propositiva desse processo tendo a educação, diferenciada, como pano de fundo.

Nesse mesmo período, surge a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues - OGPTB, quando começa a ser articulada uma política em prol da implementação de um modelo de educação escolar comprometido com a autonomia dos povos indígenas em todos os aspectos da vida social, cultural e política. Esse momento foi palco de reflexões e propostas de uma virada política; percebemos, então, que a sociedade civil indígena organizada pensou politicamente quando decide essa virada. Acanda mais uma vez nos ajuda a entender esse fenômeno quando diz:

O “civil” não é entendido aqui como apolítico ou antipolítico, mas como espaço de descoberta e concepção de formas mais amplas e profundas de

realização de luta política, que enfatizam a ressocialização dos indivíduos e a construção de novas subjetividades (ACANDA, 2010, p. 49).

Outro aspecto importante da organização da sociedade civil que Acanda (2010) nos ajuda a entender a respeito do movimento indígena por educação escolar indígena são os veículos agregadores de significado e de luta como as ONGs, e sobre as Organizações Não-Governamentais, que além de agregar para uma causa, executam políticas que eram dever do Estado.

Termos como sociedade civil, organizações sociais, ou de base e ONG's, muito propalados pelos movimentos sociais, passam a ser sinônimos de mobilização. Vejamos,

[...] A “Sociedade Civil” tem sua personificação privilegiada: as ONGs, interpretadas como materialização do espírito puro, oriundo de uma esfera livre da influência do Estado. Com esse conceito diluem as enormes diferenças que existem entre as ONGs que têm um compromisso real com as organizações populares e aquelas que são instrumentos do grande capital (MASCHKAT, 1999 *apud* ACANDA, 2010, p. 40).

A luta dos professores indígenas é por mudanças no quadro histórico do processo de escolarização, tem por princípio o diálogo intercultural para formação profissional dos jovens indígenas dentro de suas realidades culturais. É esse princípio, ainda em constante processo de construção conceitual, que tem pautado as discussões dos docentes, os quais vêm debatendo e aperfeiçoando propostas pedagógicas, dentre as quais se inclui o projeto de formação superior indígena bilíngue, diferenciado e intercultural.

Avaliando o processo histórico da educação escolar indígena na Amazônia aponta-se que as principais dificuldades constatadas de acordo com os próprios professores indígenas foram e em alguns níveis ainda são:

a) a educação escolar universal implantada nas escolas indígenas serviu de incentivo para o êxodo de jovens de suas comunidades, tanto pela sua proposta política e cultural, quanto, pelos conteúdos e metodologias impostas curricular e extra-curricularmente no sentido de falar a língua nacional, profissionalizar e preparar para passar nos exames vestibulares;

b) em termos das dificuldades vividas pelos professores na prática pedagógica, há uma lacuna no que diz respeito à assessoria técnica e ao apoio financeiro para auxiliar os professores no preparo de materiais didáticos;

c) a descontinuidade na formação inicial e continuada dos professores indígenas;

d) dificuldade de acesso a material bibliográfico e a fontes primárias de pesquisa.

Diante desse quadro desfavorável, os Projetos Políticos Pedagógicos surgem como instrumento de fortalecimento das lutas indígenas e de suas organizações, que buscam modificar as relações de violência e de exclusão que foram impostas ao longo da história do Brasil, concomitantemente, subsidia a necessidade de revitalização das línguas, redefinição identitária, sua percepção do seu lugar nos novos territórios, objetivando estabelecer um diálogo efetivo, baseado no mutualismo.

2.4 - Legitimação do direito à educação diferenciada

Das Constituições brasileiras¹⁹, apenas a de 1988 assegura de fato aos povos indígenas o direito a educação diferenciada que atenda suas necessidades sociais, culturais, econômicas e históricas. Segundo Cury:

A Constituição de 1988 restabeleceu e deu nova visibilidade ao regime democrático brasileiro, permanecendo até os dias de hoje. A Constituição de 1988 foi promulgada em clima de democracia. Depois de 20 anos de regime autoritário e de vigência de leis de exceção, a nação legitimava suas normas através de um processo constituinte, que produziu um novo estatuto jurídico para o país. Bastante enfática nos direitos coletivos e sociais, desde logo ela será problematizada na efetiva garantia dos mesmos (CURY, 2001, p. 22).

Em se tratando da análise de lei específica sobre Educação Escolar Indígena, Cury em seu parecer sobre o tema (BRASIL, 2002) nos informa que com o art. 231, do capítulo VIII da Constituição de 1988, fez-se justiça:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (art. 231. CF/1988).

O autor argumenta que idêntica é a força redimensionadora da postura constitucional em relação aos povos e à educação indígena, que já se encontra nos artigos 210, 215 e 242 da mesma Constituição de 1988 que afirmam:

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

¹⁹ 1824: positivada por outorga – Constituição do Império do Brasil; 1891: positivada por promulgação – Constituição da 1ª República; 1934: positivada por promulgação; 1937: positivada por outorga (Getúlio Vargas); 1946: positivada por promulgação – Restabelecimento do Estado Democrático; 1967: positivada por promulgação; 1969: positivada por outorga (Golpe Militar-Civil); 1988: positivada por promulgação.

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

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

Geralmente, os livros didáticos empregados nas Escolas brasileiras destacam o homem branco, europeu, como matriz étnica principal, nosso grande formador, restando aos negros e indígenas apenas algumas datas e comentários de pouca significação ou relevância para reflexão.

Outro pressuposto legal, pós CF/1988 se refere a Lei: 9.296/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que em seu artigo 78 afirma:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrantes de ensino e pesquisa, para a oferta de educação bilíngue intercultural aos povos indígenas.

Para a efetivação desses dispositivos legais é incumbido à União fazer parceria com Municípios e Estados no sentido de viabilizar propostas educacionais, envolvendo todos os traços culturais e étnicos contextualizados das comunidades no tripé orientador: educação diferenciada, bilíngue, intercultural.

Tal processo histórico de luta por educação específica que se difere do modelo educacional ocidentalizado, introduzido pelos europeus nas variadas regiões amazônicas, relaciona-se a um sistema de dominação colonizadora, centrado no modo de produção escravista/extrativista do mercantilismo capitalista, imperando nas mais longínquas fronteiras.

As reflexões sobre esse processo histórico, os procedimentos de uma educação que promoveu interesses de cunho religioso, governamental e latifundiário, construindo

instrumentação para sustentação da classe dominante por via da servidão, da escravidão, catequese, além da ousadia de se utilizarem conceitos como ‘civilização’ e ‘aculturação’ como maneira de reforçar o preconceito contra as comunidades indígenas e seus descendentes, menosprezaram as diferenças culturais e a sócio-diversidade.

Ao mesmo tempo em que eram massacrados, esses povos tornaram-se cada vez mais fortes e, nos dias atuais, diante das injustiças, na busca de seus direitos e melhor qualidade de vida procuram, na educação escolar, o caminho do respeito às diferenças, como processos de mudanças qualitativas, numa perspectiva de mundo onde se transformam realidades. E a formação de professores indígenas ainda é um desafio para as instituições de ensino superior no Brasil e na Amazônia, mas, já percebemos alguns avanços significativos, como a abertura das Instituições Públicas de Ensino Superior.

2.5 – O movimento indígena em Roraima e a trajetória por Educação Superior

Com o primeiro encontro de professores indígenas do Amazonas e Roraima, começou a ser articulada uma política em prol da implantação de um modelo de educação escolar comprometido com a autonomia dos povos indígenas em todos os aspectos da vida social, cultural e política. O encontro se efetivou como momento de reflexões e propostas de uma virada política²⁰.

A luta dos professores indígenas roraimenses mobilizados pela OPIR – Organização de Professores Indígenas de Roraima, criada em 1989, reivindicava mudança no quadro histórico do processo de escolarização, que até então não tinha uma diretriz teórica específica, mas sabiam que com o arquétipo educacional estatal oficial a

²⁰ Aula proferida pela Prof^a, Dr^a, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel no dia 03/11/2010 para a primeira turma de doutorandos em Educação do PPGE-FACED/UFAM.

Educação Escolar Indígena não avançaria politicamente enquanto instrumento de libertação.

Posteriormente, na década de 1990, com colaboração de vários parceiros e aliados a causa indígena²¹ tem-se o embrião do que seria o primeiro diálogo intercultural que pautou as discussões dos professores indígenas, os quais debatiam o aperfeiçoamento das propostas pedagógicas, dentre as quais se inclui o projeto de formação superior indígena bilíngue, diferenciado e intercultural para professores das séries iniciais.

Levantaram-se, por parte desse grupo, quais eram de fato as problemáticas que cercavam a educação escolar indígena nesta Unidade da Federação para posteriormente pensar possíveis soluções e propô-las ao Governo para fosse feita política pública. Com o levantamento das reais necessidades educacionais, vislumbramos a ideia de criação de um curso específico para formar professores indígenas em Roraima, que inicialmente foi feito pelo curso de Magistério Parcelado Indígena ofertado pela Escola de Formação de Professores de Boa Vista – EFPBV, juntamente com o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - CEFAM, ambos ligados à Secretaria de Estado da Educação de Roraima – SECD.

Era um curso de Formação de Professores Indígenas ministrado por Professores-Formadores não-indígenas, oriundos de várias regiões do país, em sua maioria jovens recém-formados e sem conhecimento da complexidade da causa indígena, da diversidade amazônica e roraimense, e mesmo tendo um Departamento de

²¹ Ala progressista da igreja católica composta em sua maioria por missionários estrangeiros, professores roraimenses não-indígenas que foram estudar fora de Ex-Território Federal e pesquisadores de outros centros urbanos do país, pois, a Universidade Federal de Roraima - UFRR é criada no ano de 1989 e os primeiros professores pouco ou nenhum envolvimento tinham com a questão indígena no recém-criado Estado.

Educação Indígena – DEI na SECD, os futuros professores indígena não opinavam sobre o que seria interessante para sua formação docente dentro de suas realidades. Essa distância dos professores-formadores em relação à realidade indígena foi muito comprometedora, empobrecendo a relação pedagógica que se torna descontextualizada, ‘abstrata’.

No início de 2000, surge entre pesquisadores das áreas de Antropologia, Educação e Línguas da Universidade Federal de Roraima - UFRR a ideia de criação de um Núcleo que pensasse uma experiência de formação de professores indígenas em nível universitário. Dessa articulação surge o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena com um Projeto Político Pedagógico que instrumentaliza e fortalece as lutas indígenas, buscando modificar as relações de violência e de exclusão que foram impostas ao longo da história de Roraima aos povos.

Nesse contexto histórico e político, a formação dos professores indígenas em nível universitário tem sido uma preocupação do movimento indígena nas últimas quatro décadas, visto que até 2002 havia somente dois professores indígenas graduados e trinta e oito em processo de graduação. A urgente política de formação de professores indígenas trata-se de uma exigência da LDB/96 e dos PNEs, que definem diretrizes pedagógicas específicas para formação de professores indígenas em nível universitário.

Para que essa experiência se solidificasse e tomasse corpo, um longo e árduo caminho foi percorrido, várias iniciativas foram tomadas pelo Conselho Indígena de Roraima - CIR e professores indígenas filiados à Organização dos Professores Indígenas de Roraima - OPIR junto à Universidade Federal de Roraima, visando local e regionalmente ampliar o diálogo político-educacional.

A primeira resposta da UFRR foi dada em 1994, quando a administração superior instituiu o ingresso de indígenas sem vestibular, posição questionada judicialmente por alguns acadêmicos não-indígenas meritocracistas, que interpretaram esse acontecimento como um ato de discriminação e de privilégios.

Entre os anos de 1994 a 2000, vários encontros, reuniões e assembleias marcaram o cenário de luta pela reestruturação do ensino escolar nas comunidades indígenas, cujo principal alvo se dava em torno da formação dos professores. Em janeiro de 2000, na VIII Assembleia Geral da OPIR, um dos temas mais evidente nas discussões foi a Formação de Professores indígenas em nível universitário.

Para tratar dessa problemática, a OPIR convidou o Reitor e o Pró-Reitor de Graduação da UFRR para participarem da Assembleia. No ensejo, solicitou-se desta IFES o comprometimento com essa demanda dos povos indígenas de Roraima, e essa, respondeu afirmativamente às reivindicações das Organizações, comunidades e professores.

No mês de setembro do ano 2000, a OPIR organizou o primeiro Seminário sobre Ensino Superior Indígena, na Comunidade Indígena de Canauani, situada ao leste de Roraima, durante três dias de evento com a participação da SECD, FUNAI, UFRR e lideranças indígenas de todo o Estado, debateu-se sobre as necessidades de continuidade da formação dos professores indígenas, nesse momento, foi esboçado um Projeto Pedagógico Indígena junto com as instituições estatais.

Em outubro do ano 2000, a OPIR, deu mais um passo e enviou ao Reitor da UFRR uma proposta de cursos de Formação de Professores Indígenas, no mesmo mês, o Reitor convidou lideranças indígenas e não-indígenas para uma reunião, comprometeu-

se a discutir a proposta da OPIR e a transformá-la em projetos pedagógicos de cunho intercultural, para atender às realidades específicas dos povos indígenas de Roraima.

Em fevereiro do ano de 2001, o Pró-Reitor de Graduação nomeou uma Comissão composta por cinco professores para trabalharem na elaboração de dois projetos, um criando um Núcleo de Formação Superior Indígena e outro criando o curso de Licenciatura, que inicialmente se chamaria Licenciatura Indígena. As ações dessa Comissão foram desenvolvidas em parceria com a FUNAI, DEI, OPIR, CIR, por meio de reuniões semanais, de encontros ampliados com lideranças indígenas, de visitas a centros regionais, de cursos de extensão para professores e diretores, assim como de seminários com participação de professores, alunos e lideranças, objetivando a preparação destes para ingressarem na Universidade e, sobretudo, para discutir em conjunto a construção do processo.

Buscando ampliar a discussão e avaliar as primeiras ideias e ações, a Comissão e a OPIR organizaram no mês de maio do ano de 2001 o I Seminário de Ensino Superior: Conquistando espaço na Formação do Professor Indígena; que contou com a participação de assessores de várias Universidades públicas brasileiras com o apoio da FUNAI, MEC e SECD-RR.

Em 25 de julho de 2001, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, aprovou, por unanimidade, a criação efetiva do Núcleo Insikiran de Formação de Professores Indígenas e seu Regimento. E em dezembro do mesmo ano, com a aprovação pelo Conselho Universitário - CUNI, instância máxima da UFRR, concretizou um processo novo na Universidade Federal de Roraima: o ingresso legal e legítimo dos indígenas no ensino superior. Uma grande vitória.

Buscou-se um princípio curricular aberto e flexível, para que paulatinamente fosse enriquecido pelas pesquisas realizadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, tanto pelos professores-cursistas indígenas quanto pelos professores-formadores. É de fundamental importância que sejam discutidas as questões mais relevantes para os cursistas e para as comunidades indígenas. Partindo das problemáticas locais, buscar-se-á favorecer o diálogo intercultural entre as diversas áreas do conhecimento.

A partir deste pressuposto, é necessária a elaboração de diagnósticos de cada comunidade envolvida no projeto de formação, a fim de facilitar o planejamento das ações pedagógicas. Portanto, conhecer o cursista, o meio em que ele se insere e os recursos locais, torna-se fundamental para o enriquecimento do processo de formação.

Para tanto, conta-se com as informações já disponíveis nas organizações indígenas e nas demais instituições, bem como com as discussões conjuntas que vêm sendo realizadas nos Seminários. Os professores indígenas têm papel fundamental como pesquisadores nas comunidades. A sistematização e a análise destes conhecimentos fazem parte do processo de formação.

O currículo do curso de Licenciatura Intercultural é fundamentado no contexto das comunidades indígenas, e o professor cursista será formado para responder a estas realidades específicas. Portanto, na concepção da formação em Licenciaturas o enfoque é atender às escolas indígenas. Entendemos que a escola indígena deve planejar a formação de seus alunos a partir dos projetos específicos de cada comunidade e o professor licenciado deverá estar preparado para exercer a docência nestas escolas.

Para tanto, o currículo em vez de estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas estanques, terá uma abordagem transdisciplinar, que é relevante para o entendimento das questões locais. Assim, a metodologia busca não somente a valorização dos conhecimentos ancestrais, mas também a pesquisa dos conhecimentos adquiridos pelos povos envolvidos.

A especialização profissional escolar é característica das sociedades ocidentais, ao passo que nas sociedades indígenas valoriza-se a indissociabilidade do aprender e do fazer no processo de formação. Sendo assim, o conjunto que envolve a formação de professores indígenas apresenta uma proposta alternativa à forma compartimentada do processo de ensino.

A formação visa à produção de saberes que privilegiem conteúdos novos e adequados às necessidades do professor indígena e às suas comunidades, reunindo elementos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e de valores relevantes para a prática cotidiana. Vislumbra, desse modo, procedimentos que criem condições de atingir os objetivos traçados a partir de alguns eixos norteadores, quais sejam: a) as expectativas da comunidade e o planejamento participativo, b) a valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural e c) o ensino pela pesquisa.

Além da formação de professores, objetivo central da proposta, espera-se do profissional formado conhecimento suficiente para atuar como pesquisador de sua comunidade. Não se pretende formar, deste modo, um professor que apenas repasse conhecimento, mas sim um profissional capacitado para recriar e transformar sua realidade, em conformidade com seus alunos e com a comunidade.

A proposta pedagógica do Instituto Insikiran, configura-se também como um projeto político, uma vez que busca responder às expectativas das comunidades envolvidas. Por isso, as áreas de conhecimentos têm um caráter transdisciplinar e os conteúdos são adequados ao atendimento das necessidades vigentes. A educação escolar indígena, após longo período de gerenciamento externo, passa, hoje, por um processo de autodeterminação. Por isso, o projeto político-pedagógico tenta responder qualitativamente aos anseios destas comunidades.

Os povos indígenas envolvidos não serão meros expectadores do processo, mas participantes ativos nas definições da proposta pedagógica. O envolvimento das comunidades indígenas é, pois, fundamental para o êxito da formação dos professores cursistas. A política positivista de integração das populações indígenas foi empregada nos programas escolares e causou sérios danos à perpetuação dos seus conhecimentos (costumes, tradições e língua) e contribuiu para a crise da alteridade desses povos.

As ações propostas nos currículos devem, assim, privilegiar as categorias locais e as diferentes lógicas de pensamento, enquanto estratégias frente à situação de coexistência interétnica. Essas ações têm um caráter aberto diante das novas realidades para que se possa entender melhor e de modo mais justo a diversidade cultural e assim, possibilitar um efetivo diálogo com os conhecimentos produzidos pela ciência.

O ensino superior deverá criar espaços para que os especialistas das comunidades, como os pajés e os fitoterapeutas, sistematizem seus conhecimentos e para que os professores aprofundem e pesquisem, não somente, os múltiplos aspectos da cultura tradicional, mas também o modo pelo qual determinados aspectos da cultura do não-índio foram assimilados e redimensionados pelos povos indígenas. Preocupa-se em

propor atividades que instiguem o professor cursista a exercitar a habilidade de buscar, comparar, avaliar informações, formular hipóteses e propor respostas às questões levantadas.

2.6 - Licenciatura Intercultural no Insikiran/UFRR: uma possibilidade de autonomia intelectual e emancipação política

Até o momento de sua criação não existiam modelos para se construir um curso desta natureza, que trabalhe Temas Contextuais ao invés de Disciplinas compartmentadas, relacione conhecimentos da cultura indígena com as da não-indígena interdisciplinarizando-os na perspectiva da dialogia social, da aprendizagem pela pesquisa e da interculturalidade. Esta proposta nasce da necessidade histórico-estrutural, e fundamenta-se na pedagogia crítica e também, no diálogo estabelecido entre os povos e o Estado nacional.

O curso tem como objetivo formar professores indígenas, que já atuam profissionalmente em suas comunidades, para as habilitações nas áreas de concentração em Ciências Sociais, Ciências da Natureza, Comunicação e Artes, com enfoque intercultural. Propõe doze eixos como objetivos específicos que se interrelacionam-se na busca de uma formação diferenciada, bilíngue e intercultural, são eles: a) propiciar a reflexão e a busca de alternativas para os currículos das escolas indígenas e de suas práticas pedagógicas; b) atender à reivindicação de professores e lideranças indígenas, implementando a formação de docentes indígenas em nível super universitário; c) criar base teórica e metodológica, bem como desenho curricular, para o funcionamento do Curso de Licenciatura Intercultural para professores Indígenas; d) criar condições teóricas, metodológicas e práticas, para que os professores indígenas possam tornar-se atores efetivos na construção e reflexão do Projeto Político-Pedagógico da Escola em que está inserido; e) tornar o Núcleo (atualmente Instituto) Insikiran de Formação

Superior Indígena um espaço de criação cultural e de produção de conhecimentos, assim como uma instância de diálogo intercultural e transdisciplinar entre as Escolas, comunidades indígenas, Universidade Federal e a sociedade; f) possibilitar a formação de professores indígenas para lecionar nas escolas de ensino Fundamental e Médio de suas comunidades, em consonância com a realidade social e cultural específica e segundo a legislação nacional que trata da educação indígena; g) construir, em conjunto com os professores indígenas, ferramentas práticas para que estes possam ser agentes ativos na defesa dos seus direitos, no que se refere aos territórios, aos conhecimentos e às atividades sociais, políticas e culturais; h) propiciar a elaboração de desenhos curriculares adequados à realidade das escolas indígenas; i) elaborar, junto com os professores indígenas um plano de trabalho para que possam atuar e discutir as suas atividades e realizar os empreendimentos necessários à promoção e à integração entre a escola e a comunidade, buscando a melhoria das condições de vida; j) habilitar os professores para a prática de planejamento e de Gestão Escolar; l) desenvolver atividades de pesquisa e extensão; m) promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação do professor; n) garantir que o processo de ensino-aprendizagem integre as atividades desenvolvidas entre a Universidade, as escolas e as comunidades indígenas, a partir de uma metodologia multipresencial, que utilize tecnologias audiovisual e gráfica e acompanhamento permanente nos centros regionais.

Os doze objetivos específicos quando consolidados formam um mecanismo flexível que coaduna teorias e práticas que se entrelaçam num diálogo transdisciplinar envolvendo ensino, pesquisa e extensão junto aos diversos conhecimentos que emergem a partir a partir do dialogo intercultural transformando o objetivo geral em uma possibilidade real em um contexto diverso.

O ensino pela pesquisa, em suas dimensões epistemológica e metodológica, é um dos eixos norteadores do Projeto Pedagógico e está presente no desenvolvimento de todas as matrizes, a investigação é concebida como parte indispensável do processo de formação do professor indígena. Os conhecimentos trazidos por ele, que se configura como a dimensão ontológica do ser, suas realidades e leitura de mundos terão lugar privilegiado no desenvolvimento dos temas abordados, sendo tomado como ponto de partida em todas as áreas de pesquisa, e cabe ao cursista devidamente preparado, pensar em instrumental metodológico adequado, planejar, executar e junto com o professor formador avaliar seus avanços e dificuldades.

As comunidades participam desse processo de aprendizagem pela pesquisa como um todo e, em razão disso, os resultados das pesquisas deverão ser apresentados para que cada uma delas possa melhor compreender como os resultados obtidos podem ser empregados para elucidar seus problemas específicos de cada povo e/ou região.

Antes de ser privilégio dos povos indígenas de Roraima, a criação de um Curso de Formação Superior específico, com caráter intercultural, que atenda aos professores indígenas e respeite a diversidade sócio cultural representa mais um passo no cumprimento das leis brasileiras que reconhecem que os povos indígenas possuem direitos específicos e diferenciados. Ao mesmo tempo, garante o acesso democrático destes povos aos conhecimentos técnicos e científicos ocidentalizados, garante a relativização dos conhecimentos tradicionais, possibilitando que o ensino das escolas indígenas ganhe em qualidade e faça sentido aos mesmos na contemporaneidade.

Esta formação de professores indígenas apresenta-se como um espaço de veiculação de conhecimentos que, indubitavelmente, formarão cabedal teórico significativo tanto para a Universidade Federal de Roraima, como para as escolas de

ensino médio e fundamental, carentes de maiores informações sobre a diversidade cultural e ambiental das terras indígenas, estendendo-se para outras instituições de ensino como IFRR, UERR e instituições de ensino privado.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES MACUXI EM CIÊNCIAS SOCIAIS E SUA PRÁTICA

3.1 - Construção de caminhos: articulação para estabelecer elos dialógicos

Novos problemas sociais têm surgido ao longo do processo histórico de contatos entre indígenas macuxi e a sociedade nacional, e tais problemas têm penetrado no interior das comunidades impactando nas estruturas sociais, no sistema produtivo e de vida. Os professores e lideranças indígenas discutem o protagonismo do professor e a função social da escola e se empenham na construção de estratégias concretizadas por meio de projetos políticos, pedagógicos e culturais.

A área de concentração em ciências sociais do curso de licenciatura intercultural forma o professor indígena para lecionar na ensino fundamental e médio, nas escolas indígenas, pretende-se que o professor, ao término do curso tenha uma formação transdisciplinar articulando o tripé: educação pela pesquisa, dialogia social, e interculturalidade. Entende-se essa transdisciplinaridade como a relação entre os conhecimentos científicos proporcionados pelo currículo estatal oficializado e sua relação com os conhecimentos tradicionais, que se caracterizam pelas cosmovisões de mundo, mitos, rituais, relação saúde-doença-cura, noções de identidade, terra, espaço e território.

Também vislumbra que o egresso possua experiência para desenvolver e orientar projetos de pesquisa, essa competência de dialogar e construir novos conhecimentos da junção de informações e contextos diversos configura-se em interculturalidade.

Nesse sentido, a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre

universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate (CANDAU, 2010. p. 764).

Nessa construção acentua-se a importância da figura do professor indígena, que atua como problematizador nas escolas e nas comunidades e como catalisador das soluções propostas. Sua atuação pedagógica e social deve estar comprometida com os interesses de sua comunidade, com a valorização da cultura e com a produção de novos conhecimentos.

A perspectiva epistemológica da formação de professores macuxi tem o objetivo de construir diversas ferramentas ajustadas no princípio da transdisciplinaridade, para que ele possa colaborar com a comunidade na definição de prioridades e na análise das problemáticas, pautando-se nas ideias pedagógicas libertárias, a formação de professores valoriza sua realidade, possibilitando através da transdisciplinaridade uma maior proximidade entre a teoria e a prática na educação escolar indígena.

No caso específico das ciências sociais, é fundamental que o professor macuxi desenvolva uma visão de conjunto da sua história, assim como a capacidade de leitura crítica da realidade, que compreenda as dinâmicas de seu povo, sua lógica territorial e as experiências de educação escolar indígena de outros grupos étnicos de Roraima e do Brasil, o que permitirá orientar seu trabalho pedagógico num mundo complexo e de grandes contradições. Dessa maneira o docente sentiu a necessidade de considerar o estudo e a compreensão da realidade na construção de novos conhecimentos.

O desafio epistemológico para a definição do que deve ser a educação indígena específica e diferenciada está na definição de novas práticas e conteúdos curriculares,

calendários apropriados, bem como no fortalecimento da relação escola-comunidade. Isso exige a criação de novos conceitos e maneiras de produzir e organizar os conhecimentos e sua relação com os saberes. Sobre conhecimentos e saberes, Candau (2010, p. 76), esclarece:

O que denomino conhecimentos está constituído por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências. Esses conhecimentos tendem a ser considerados universais e científicos, assim como apresenta um caráter monocultural. Quanto aos saberes, são produções dos diferentes grupos socioculturais, estão referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo. São concebidos como particulares e assistemáticos.

Essa abordagem epistemológica entre conhecimentos e saberes põe à disposição dos professores um cabedal que favorece a compreensão de seu potencial histórico, buscando diálogo com outras culturas com a finalidade última de produzir novos conhecimentos que lhes serão úteis de alguma maneira. Cunha (2007, p. 78) colabora com o debate dizendo que:

O conhecimento se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem frequentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade, entendem, seja puramente local.

Na construção epistemológica da pesquisa sobre a formação de professores macuxi, Maturana e Varela (1995) colaboram através da Biologia Cognitiva com o pensamento de que o mundo não é anterior à nossa experiência, que nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo, e este também constrói seu próprio conhecimento a nosso respeito; a natureza, portanto, é dinâmica.

Mesmo que de imediato não percebamos, somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos. A vida é um processo de conhecimento e os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva, e sim, pela interação com o meio ambiente, aprendem vivendo e vivem aprendendo, realidade presente entre os povos indígenas.

O conhecimento não é passivo, e sim construído pelo ser vivo em suas interações com o mundo, a postura de apenas conceber o que é observado deixa de ter sentido, deve também ser sentido. Isso é muito claro em si tratando de professores indígenas macuxi, sua ligação com a natureza, pois para eles a natureza é a proporcionadora de todas as experiências e sentidos.

As preocupações de Maturana e Varela (1995) podem ser materializadas no relato transcrito por Peralta, (2009, p. 40),

Observo uma coisa muito importante, que é gente preocupada, não só com os indígenas, mas com o planeta, porque só existimos se o planeta existir. Hoje precisamos estudar os códigos não-indígenas, utilizados muitas das vezes para nos prejudicar, pois não se mata somente por bala, se mata também tirando a língua, religião, mata, água, etc. Devemos nos recuperar do que fizeram conosco, porque nossa ciência, história, geografia e conhecimentos não servem para nós, mas para o planeta.

Percebemos que entre os povos indígenas existe uma lógica bem elaborada de coletividade na sua produção e reprodução de vida, Pensamos que essa dinâmica significa o que foi tecido junto, os índios fazem isso muito bem. Existe complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico.

Há interdependência interativa e retroativa entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si, dialetizando, dialogizando, não há dúvidas de que o conhecimento científico, especialmente com o seu desenvolvimento na modernidade, trouxe grandes avanços em termos de explicações e de aplicação delas na maneira humana de lidar com a realidade natural, social e humana, mas houve o equívoco da absolutização deste conhecimento.

Conhecimentos que objetivem a emancipação e autonomia dos povos, através da construção de condições sociais para isso, alterando a concepção científica ocidentalizada e dando-lhe uma nova face, depois de um processo abrupto de domínio e vilipendiação em que muitos saberes foram marginalizados, é o que preconiza uma epistemologia emancipadora.

Nesse debate são vistas as relações entre norte/sul no centro da reinvenção da emancipação social e afasta-se do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista dominante, por não tematizarem a subordinação imperial do sul em relação ao norte. Propõe como orientação epistemológica, política e cultural que afastemo-nos do norte imperial para que possamos aprender com o sul emergente.

No entanto, essa aprendizagem exige igualmente a desfamiliarização em relação ao Sul imperial, ou seja, em relação a tudo o que no Sul é o resultado da relação colonial capitalista. Não podemos, em hipótese alguma desvencilhar dos aspectos correlacionados envolvidos na grande trama que é compreender.

Almejamos um sistema de ensino do conhecimento onde prevaleçam conjuntamente, em paridade de relevância, informações inerentes tanto às ciências sociais quanto às ciências naturais, essa conduta permite melhor acesso ao

conhecimento da sociedade do ser humano e da cultura. Lévi-Strauss em o Pensamento Selvagem de 1962, diz que conhecimento tradicional e conhecimento científico repousam sobre as mesmas lógicas e, mais, respondem ao mesmo apetite do saber (CUNHA, 2007. p.79).

Tanto o conhecimento tradicional quanto o conhecimento científico produzem tecnologias que colaboram num determinado contexto histórico para a manutenção da vida sobre a terra, como afirma Cunha (2007, p. 78)

A ciência não passa ao largo de seus praticantes, elas se constitui por uma série de práticas e estas certamente não se dão em um vácuo político e social. Há também um problema de saber se a comparação entre saberes tradicionais e saber científico está tratando de unidades em si mesmas comparáveis, que tenham algum grau de semelhança. A isso, uma resposta genérica, mas central é que sim, ambas são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. E ambas estão em obras abertas, inacabadas, sempre se fazendo.

Consumaram-se, nas ciências algumas transformações significativas, a primeira aconteceu na Física, no começo do século XX e destronou. A ordem, a outra começou na segunda metade do mesmo século com as ciências sistêmicas, que lidam com os sistemas ecológicos espontâneos nascidos das interações entre as plantas, os animais, o terreno geofísico, o clima; todas essas interações produzem um conjunto relativamente autorregulado, submetido a perturbações.

A partir dos anos de 1980, a Ecologia começou a considerar, além dos ecossistemas, um sistema ainda mais complexo e razoavelmente regulado que é a biosfera, isso permitiu acrescentar os seres humanos e sua civilização técnica e prever com alguma certeza os riscos possíveis da desregulação.

O desafio contemporâneo é generalizado, falar da incerteza é falar do caos, um caos que tem sua beleza. Empregamos esse termo em seu sentido original, e não, no derivado das teorias sobre o tema, trata-se da ideia de que o cosmos ou universo ordenado, nasce do caos, isto é, que forças genésicas extremamente violentas, comportando potencialmente a ordem e a desordem indiferenciadas, podem modificar-se em determinado momento. Dessa maneira, pensamos poder ousar na busca dos ‘pontos cegos’, descobrir o ‘não-dito’ ao afinarmos no olhar antropológico como educador.

3.2 - Buscando entender o sentido do que é ser professor macuxi

Partimos inicialmente da experiência como formador de professores indígenas em um Estado anti-indígena, debatendo os assuntos de interesse destes em uma formação universitária, no campo da educação diferenciada. Motivados, assim, pela inquietação que é característica do professor-pesquisador, observamos mais a fundo esse fenômeno social existente em Roraima e propomos uma pesquisa científica que pudesse contribuir com alguns esclarecimentos.

Iniciamos nossa reflexão pensando que a sociedade dominante que se caracteriza por atributos advindos da cultura massificada, impõe um modelo cultural e estético que privilegia apenas aqueles que estão dentro dos padrões preestabelecidos por ela para serem aceitos ou não, e terem uma vida uniforme, deixando de lado a diversidade cultural, e conseqüentemente a étnica. Dessa maneira, as minorias como os indígenas, ficam à margem do contexto aceitável, por possuir traços físicos, hábitos e costumes que o especificam como sujeito.

Sob a ótica da antropologia interpretativa de Geertz (1989) o conceito de cultura constrói-se a partir da descrição densa da diversidade, é a descrição analítica e de reflexão interpretativa. E resultado é do ‘exercício de estranhamento’, citando Peirano (1992), sob condições de imprevisibilidade do cotidiano local, em ocasião posterior à observação, dialogará com a teoria, fornecendo o modelo analítico pelo qual se desenvolverá a interpretação sobre a representação do modo de vida dos interlocutores/informantes. Em termos de análise e interpretação sobre as interações socioculturais dos professores dos macuxi buscando compreender como esses professores resignificam-se no tempo e no espaço a partir de uma formação relativizada.

A busca pela melhor maneira de abordar enseja a retomada de pressupostos teóricos estabelecendo recortes transdisciplinares exigidos, elencando elementos primordiais na construção das estratégias para com isso nos orientarmos na construção teórica na análise dos dados.

O grupo de professores moradores da Terra Indígena Raposa Serra do Sol representa terreno fértil para o estudo sinalizando acima de tudo a permissão de uma reanálise posterior não apenas sobre o trabalho em si, mas sobre o que existe produzido sobre o tema, conforme esclarece Peirano (1992, p. 14-5),

Mas há aqui algo a ser considerado, a partir da constatação de que dados etnográficos frequentemente são alvo de reanálises na disciplina - fenômeno que não é tão comum nas outras ciências sociais. A reanálise normalmente se dá quando outro antropólogo descobre um "resíduo" inexplicado nos dados iniciais que permite vislumbrar uma nova configuração interpretativa. Assim sendo, talvez possamos concluir com duas notas provocadoras: primeiro, de que toda etnografia precisa ser tão rica que possa sustentar uma reanálise dos dados iniciais. Nela, os dados não são oferecidos apenas para esclarecer ou manter um determinado ponto de vista teórico, mas haverá sempre a ocorrência de novos indícios, dados que falarão mais que o autor, e que permitirão uma abordagem diversa [...]. Com este fecho a favor da etnografia, concluímos à espera de novas reanálises que comprovarão a fecundidade teórica do trabalho etnográfico, ao mesmo tempo, que constatamos que antropologia é a disciplina

dos artesãos, microscópica e detalhista e que reconhece, na sua prática cotidiana, a temporalidade das explicações.

A formação e práxis de professores são vistas como centro formador do pensamento e tem sua dinâmica relacionada com a conjuntura social, os modelos ideológicos empregados na prática pedagógica, a relação entre imaginário e identidade social e suas representações são fundamentais para auto-afirmação enquanto sujeitos fazedores de educação.

Para entender argumentação supracitada utilizamos-nos da teoria da identidade que parte da premissa de que todos têm a necessidade de lograr uma identidade individual positiva e que o status que têm os grupos de pertença contribui para conseguir tal feito, assim, o sujeito encontra-se num contínuo processo de comparação e pertencimento.

Falar sobre identidade quando se discute formação de professores indígenas nos remete à complexidade do conceito na contemporaneidade de mudanças estruturais no fim do século XX e início do XXI, como o fenômeno da globalização, das neocolonizações, dos processos educativos interculturais, facilitam a troca, a interação, transformando as certezas que temos a respeito de nós próprios em relação às diversas identidades que assumimos. A influência das transformações estruturais sobre as identidades prevê sua constante transformação, a partir de trocas com outras culturas e suas identidades (HALL, 1997).

Sua utilização mais evidente tem ocorrido em espaços segmentados como os da “identidade étnica, da identidade nacional e da identidade de gênero, encontrando, sobretudo no tocante a identidade étnica uma sofisticação bastante notável” (DUARTE, 1983, *apud* DURHAM, *et al*, 1986, p. 70).

Por isso consideramos necessário empregar ao debate a teoria da identidade na discussão sobre formação e práxis de professores macuxi dentro da análise das relações sociais e profissionais dos docentes, ampliando o conhecimento e entendimento de categorias postas nesta descrição analítica.

A identidade baseia-se em compartilhar valores, crenças, ideias e práticas com as quais os sujeitos têm afinidades e que o elemento valorativo pese em suas ações de adesão àquilo que o satisfaz e que julga ser bom e importante para sua sobrevivência. Outro viés da identidade é a diferença, que se debruça no reconhecimento pelo outro, do conjunto de características individuais e grupais através das quais se distinguem e buscam se reconhecer dentro do espaço social.

A construção de um ‘eu indígena’ ou de um ‘eu não-indígena’ de modo individual e/ou coletivo, ocorre a partir das relações sociais que se estabelecem entre o professor indígena macuxi e seu grupo, comunidade interna em sua volta levando em conta os aspectos culturais suportados e estabilizados no sentido de atribuir uma obviedade, por um processo social que acate de maneira dialética as ações de identidade e de diferenciação.

Esse reconhecimento que se busca no outro importa mais do que características em si mesmas, isso indica que o conceito de identidade é antes de tudo, um conceito relacional, é a afirmação de um ‘Eu’, de um ‘Nós’, diante de um ‘Outro’, ou seja, uma identidade relativa, um modo particular específico, diante de um geral. Os processos de formação e construção de identidades são considerados frutos das relações dos sujeitos ou grupos com processos sociais e culturais mais amplos e, portanto, compreensíveis a partir da busca de legitimidade para suas especificidades.

A identidade do docente macuxi é uma construção que se faz com atributos que vão além dos aspectos culturais, caracterizando-se por elementos preexistentes, outros são adquiridos por ele no exercício de sua relação com outros grupos, e entre suas personalidades, conferindo a ideia de um elemento dentro da estrutura institucional, que é a Instituição de Ensino, se evidenciando quando contrasta na diferença do outro, se legitimando de maneira subjetiva.

Com base em Oliveira (1985, p. 45), percebemos que dentro da reconfiguração da identidade do professor indígena macuxi licenciado em interculturalidade existir a noção de identidade contrastiva de afirmação do ‘eu’ nativo, pertencente a determinada região geográfica, em detrimento do ‘eu’ graduado em uma Instituição Federal de Ensino Superior, numa tomada de consciência de sua condição presente, de identidade combinada entre seus pares e suas relações professor-professor, professor-família, professor-comunidade, professor-lideranças tradicionais, utilizando-se da combinação identitária em cada situação.

As identidades modelam-se no cumprimento do dever como, agora, profissional diplomado pelo Estado, tentando buscar uma compatibilidade entre a antiga representação (étnico/comunal) e a atual (étnico/diplomado). Esse processo identitário decorre de um desenvolvimento socializador acumulativo que permite ao docente, do momento de sua entrada e de sua estada como acadêmico, uma adaptação nos diferentes ambientes espaciais da Universidade, construindo-se ao longo de processos e da necessidade de permanência no grupo social a fim de se firmar no contexto de existência.

O professor-cursista quando vai para a instituição de ensino superior se confronta com a realidade diversificada, com diferenças específicas da que ele

observava fora deste estabelecimento, com regras e normas tanto dentro como fora. Inserido em um novo contexto, assume uma nova postura social, quando é aceito em um espaço onde os outros sujeitos estão nas mesmas condições de agregados de uma ordem, como declara Oliveira,

Os indivíduos normalmente agem de acordo com os padrões estabelecidos pelo grupo social em que vivem. Assim como um indivíduo pode possuir mais de uma identidade, assumindo de modo coerente os papéis e comportamentos que a ele são exigidos (2002, p. 142).

As identidades são construídas de maneiras diversas, de acordo as diferentes sociedades, o lugar social que o sujeito ocupa, os conjuntos de valores, ideias e normas, formando seu instrumento de leitura para a interpretação do mundo. Assim, cada sujeito, segundo seu contexto sócio-histórico e a partir desses referenciais, vai organizando a sua percepção da realidade, sabendo que possuímos várias identidades: a identidade pessoal, a identidade social, a identidade familiar, a identidade nacional, etc.

O mesmo ocorre com o professor-cursista em formação na Universidade, ele possui identidade na família, na escola na qual trabalha, na comunidade em que habita, em casa, na igreja, etc. Como há muitas identidades, precisamos pensar como esse sujeito relaciona-se com a com as instituições sociais em que está inserido, para pensar a sua identidade.

O princípio da alteridade na construção da identidade é fundamental, pois a imagem que o Outro faz pode interferir na construção da imagem que ele faz de si próprio, pois é neste momento da vida acadêmica que têm os primeiros contatos com os que poderíamos chamar de Os outros, ou seja, além do professor-formador e dos outros acadêmicos das outras etnias, também, pensadores que produzem conceitos, categorias analíticas, conhecimentos científicos, falam línguas estrangeiras, que não fazem parte de

sua realidade imediata, mas com os quais terá que relativizar-se, pois serão parte constitutiva de sua formação como professor habilitado em ciências sociais.

Goffman (1992) em sua investigação sobre as interações ocorridas entre atores sociais na vida cotidiana e as construções resultantes destas interações, afirma que os sujeitos constroem suas identidades, e que a manutenção destas identidades depende do processo resultante das interações preservadas por estes sujeitos no processo de compreensão de si próprios e de suas intervenções na realidade vivida.

Esse autor diz que as identidades coletivas passaram a ser compreendidas a partir de, não só um agregado de interações sociais, mas também da razão político-estratégica de atores sociais, podemos considerar que nas últimas três décadas do século passado, e reiteramos que na última década deste, como sendo quase um consenso a ideia de que identidades coletivas são construções políticas e sociais e que devem ser tratadas como tais, como referenciais.

A noção de identidade dentro do contexto de sociedades complexas rompe com as dicotomias entre indivíduo e sociedade, passado e presente, bem como entre ciência e prática social, estão tão associadas à ideia de acontecimentos sociais, como esta última à primeira. O sentido de continuidade e permanência presente em um sujeito ou grupo social, ao longo do tempo, depende tanto do que é lembrado, quanto o que é lembrado depende da identidade de quem lembra, da mesma maneira que os acontecimentos sociais, a identidade também deixou de ser pensada como atributo estritamente individual, passando a ser considerada como parte do processo social em que aspectos da psique se encontram interligados a determinantes sociais.

A identidade, enquanto imagem cognitiva assimilada pelos seus integrantes estrutura-se por meio dos processos de identificação do sujeito com a sociedade, há, contudo, outro elemento que interage nesse processo de formação da identidade, a cultura, ela influencia a identidade na medida em que os valores e crenças do grupo interferem na representação que eles constroem (CUCHE, 1996), como o tipo educação que se quer, tanto na perspectiva da formação quanto da prática na escola da comunidade, e nesse debate está intrínseco o Projeto Político Pedagógico Indígena – PPPI.

O homem se reconhece como sujeito que faz, vive e influencia, e é influenciado pela história, tendo como principal objetivo a construção de sua identidade, onde se articulam os aspectos grupais e individuais, o particular e o geral, proporcionando uma reflexão do sujeito dentro da sociedade ou grupo. Dessa maneira, “não há sociedades sem cultura, do mesmo modo que não existe ser humano destituído de cultura”, conseqüentemente, sem identidade (OLIVEIRA, 2002, p. 135). “Toda identidade é socialmente construída no plano simbólico da cultura” (MARQUES, 1997, p. 67).

A identidade do professor macuxi é constituída pelo conjunto de representações que seus integrantes formulam sobre seu significado, em um contexto social, isto é, quem são seus integrantes compreendem a si mesmos como um coletivo. É importante salientarmos que, além da noção da representação construída pelos sujeitos, existe também uma complementaridade entre a identidade e a cultura imbricadas, pois a segunda influencia amplamente a primeira, na medida em que a cultura abarca o repertório simbólico e de valores com os quais os sujeitos constroem as representações acerca dos fenômenos.

Seu significado é construído pelos seus integrantes, a partir dos parâmetros culturais que eles dominam. Sobre a dimensão simbólica de construção de identidades Geertz contribui argumentando que,

desvencilhar as dimensões simbólicas da ação social – arte, religião, ideologia, ciência, lei, moralidade, senso comum – não é afastar-se dos dilemas existenciais da vida em favor de algum domínio empírico de formas não-emocionalizadas; é mergulhar no meio delas. (GEERTZ, 1989, p. 40)

Como em outros processos identitários, a identidade do docente macuxi se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas nos grupos sociais mais íntimos, que são a família e a comunidade, em que os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividade e no qual se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo e vão criando-se ramificações e desdobramentos, até as outras relações que o sujeito estabelece em seu meio, como, por exemplo, seu ingresso e posteriormente seu egresso da Universidade.

A identidade docente é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, e implica a construção do olhar de um grupo étnico ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. A reflexão sobre a construção da identidade não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo, esse processo possui dimensões sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social.

Enquanto sujeitos sociais é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades, essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em

que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais, ao reconhecer-se inserido numa delas, o docente supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação de estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência.

Quando pensamos a Universidade como um espaço específico de formação, inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos em seu sentido de ser, mais do que currículos com disciplinas ou temas contextuais, regimentos, normas, projetos, avaliações e conflitos, mas sim uma possibilidade de emancipação a partir da relação com novos conhecimentos.

A identidade profissional do professor macuxi passa a significar uma complexa estratégia na luta social desigual pela sobrevivência material e simbólica, estamos diante da incorporação de identidades que, em decorrência de eventos históricos, introduzem novas relações de diferença, as quais passam a ser fundamentais no domínio dos espaços sociais.

Assim, podemos pensar as identidades não como algo fixo, mas tomando os argumentos de Santos (2000), como identificações em curso, integrantes do processo histórico da modernidade, no qual concorrem velhos e novos processos de recontextualização e de particularização das identidades da qual os professores não estarão de fora, pelo fato de viverem a muito tempo envolto na sociedade nacional majoritária e serem ponta de lança na luta social dos povos indígenas de Roraima.

3. 3 – Formação de professores indígenas para uma prática docente pós-conflitos étnico-político

A formação de professores indígenas não se trata de uma questão meramente étnica, mas de uma estratégia política de sobrevivência e existência, esse processo se dá quando tomam consciência de si enquanto sujeitos políticos, sociais e culturais capazes de se mobilizarem para reivindicar uma experiência de formação de professores que atenda a suas demandas específicas.

Os discursos dos professores indígenas do curso de Licenciatura Intercultural deixam claro que a intenção é de revalorização como seres humanos, pois “[...] os indígenas em Roraima já sofreram muito, foi fome, foi bala, foi malária, foram preconceitos, fomos enganados pelos políticos e fazendeiros [...]” (*sic*). Assim externalizou uma professora macuxi formada na licenciatura. E outro professor reiterou, “é hora de mudar essa nossa história, queremos ter acesso às coisas dos brancos, eles levaram muitas coisas nossas”.

Após mais de quatro décadas de luta contra posturas políticas que os oprimia, atualmente os indígenas reescrevem sua história, à sua maneira, estando eles presentes nos mais diversos espaços sociais. Mostrando que possuídos de elementos subsidiais podem modificar o rumo de suas vidas sem deixar de ser quem são. “A luta contra a opressão não apenas muda a direção da história ocidental, mas também contesta sua ideia historicista de tempo como um todo progressivo e ordenado” (BHABHA, 1998. p. 72).

Nada melhor que os próprios professores indígenas para dizerem o que pensam sobre seu futuro, secularmente os indígenas brasileiros de uma maneira geral foram excluídos dos processos políticos, vitimizados e marginalizados pelo Estado nacional e pela sociedade majoritária, com os indígenas de Roraima não foi diferente, sobretudo com os macuxi, pela lógica do contato e das novas relações.

A ocupação espacial de um dado território por grupos distintos mostra a trama complexa do estar, do sentido identitário de pertencimento ao que vai além do físico e palpável, transformando-se em relações intersubjetivas num emaranhado de sentimentos e percepções sobre si diante do contexto permeado de tensões sistemáticas que os estruturarão.

Pensar a formação de professor para a educação escolar indígena é muito mais que pensar a escola enquanto instituição social, trata-se de uma visão política de resgate ou revitalização das identidades indígenas e de seus direitos, que são assegurados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB de 1996. A educação escolar indígena em Roraima deve ser pensada a partir da territorialização cultural das terras indígenas demarcadas e homologadas, como a Raposa Serra do Sol, que exige pensar a particularidade de cada contexto em que a escola está inserida.

O direito a ter direito instala uma nova perspectiva do direito, sobretudo do direito universal, e os povos indígenas que, devidamente articulados se envolveram no contexto das lutas sociais nas décadas de 1970 e 1980, pensavam também a desnaturalização das desigualdades sociais. Os povos indígenas no Brasil representam uma minoria de atores sociais que buscam reconhecer-se na diferença, reivindicam o direito da auto-representação que envolve a política de identidade.

Vamos relembrar a história dos povos indígenas no processo de colonização e como era a política estatal para com esses povos tendo em vista que historicamente os planos eram criados somente pelo Estado nacional. Tendo como marcos as décadas de 1910 com o indigenismo tutelar, 1967 com a criação da FUNAI, e na década de 1980 com o indigenismo não governamental, que é o aparecimento de organizações não

governamentais que lidam com as populações indígenas numa perspectiva da auto-representação, auto-determinação e autonomia dos povos indígenas.

Nesse âmbito, varias organizações foram construindo propostas de educação escolar indígena, e pautavam-se na revitalização da identidade cultural indígena, sendo o pilar central para a garantia de conquistas que teria desdobramentos em outros aspectos da luta dos povos indígenas.

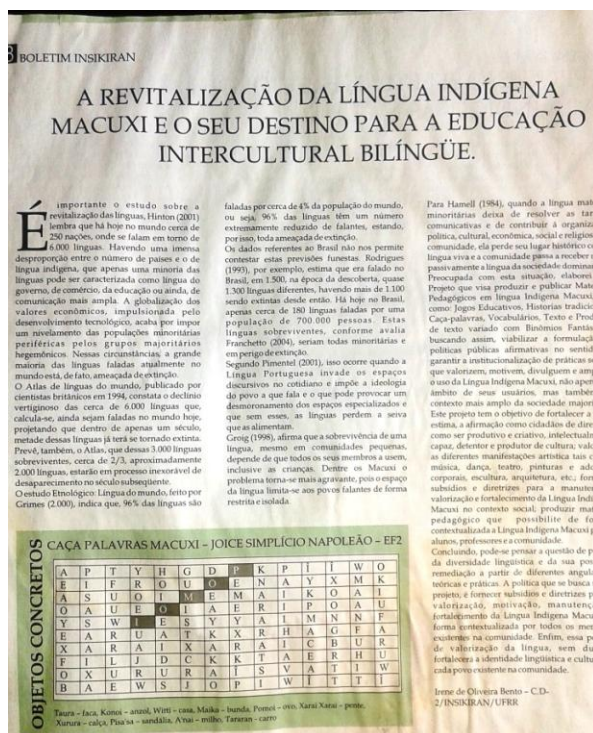
Dentro desse processo de construção de uma proposta de educação escolar indígena, a interculturalidade assume um importante viés contextual, esse conceito passa pelos campos da cultura, dos valores, das tradições, das cosmovisões, línguas e territórios, pensar essas relações que transitam entre a cultura do índio e a do não-índio em um espaço institucionalizado como centro de formação de capital intelectual tem um poder simbólico significativo.

A educação intercultural é necessária enquanto um elemento de ligação, ela faz interface entre os dois mundos, do conhecimento tradicional e do científico, trata-se da apropriação de uma instituição que, no primeiro momento de contato colonizador, serviu para oprimir e dominar, existindo agora a reversão dos usos e sentidos do espaço educativo para garantia da identidade e cultura.

No aspecto do bilinguismo, percebemos uma relação muito clara e fixa como elemento primordial da interculturalidade: a língua, que assume importância estratégica como elemento *sine qua non* dentro de uma cultura. Suas relações entre os povos é muito variada, existem etnias que falam sua língua materna, e tem o português como sua segunda língua, e tem etnias que falam o português e estão reaprendendo sua língua materna enquanto uma política linguística. Existem situações em que se falam além da

língua materna e do português, outras línguas como espanhol e inglês, tendo assim uma situação de multilinguismo.

Figura 4 - A preocupação com a temática do bilinguismo na formação dos professores Macuxi.



Fonte: Boletim do Insikiran – Informativo da Licenciatura Intercultural. Ano: 4. Numero: 06. julho – dezembro de 2008.

Educação específica e diferenciada significa que num mesmo povo teremos relações de ensino-aprendizagem muito próprias que levam em conta a terra, o território, onde se apoiam o sentido da vida e da auto-determinação, as tradições, os ritos e mitos, relacionando a escola com a cultura, transformando a escola que é uma invenção ocidental para instrumentalização do saber, numa escola que proporcione um novo paradigma, o de se pensar homem, natureza e socialização fora dos moldes capitalistas da educação como mercadoria de formação de mão-de-obra, outra mercadoria.

Essa educação se diferencia, por exemplo, da educação escolar não-indígena, pelas relações sócio-culturais que estabelecem entre os saberes dos mais velhos, essa troca de gerações é muito bem aceita, a figura do ancião é de um sujeito de notório saber, detentor de conhecimentos que não estão registrados nos livros. Dessa maneira, pensamos existir no mundo indígena conhecimentos escolarizáveis e não-escolarizáveis como o xamanismo, as rezas, as curas, o mito do canaimé²², os encantamentos, e percebe-se a necessidade desses conhecimentos serem socializados pela oralidade ou registros gráficos. Alguns afirmam que “quando morre um vovozinho, morre uma biblioteca inteira”.

A figura do Professor indígena é a de um protagonista social amplo que tem relação com a Escola, com as políticas educacionais e com toda política no âmbito da comunidade e do território, por ele assumir essa significância, necessita ter um sólido embasamento de informações e conhecimentos, sua tarefa é dobrada pelo fato de ter que compreender seu mundo étnico-cultural e o mundo não-indígena e suas normatizações. Esse docente forja uma identidade transitiva, ou podemos chamar de inter-identidade no sentido estratégico do transitar interculturalmente pelos meios necessários, sem deixar de ser quem é.

O projeto político pedagógico para formação de professores em interculturalidade vislumbra a Educação pela pesquisa, as trocas interculturais e a dialogia, a maneira de ser e de agir da Educação escolar indígena é construída coletiva e participativamente com erros e acertos, envolvendo a participação dos professores, comunidade, ONGs, IES públicas e privadas, a partir das demandas das comunidades,

²² Sujeito mitológico também conhecido como “rabudo” que assombra e até assassina pessoas nas comunidades. De acordo com relatos, ele se transforma em animais diversos, tem o dom de se tornar invisível, mata sua vítima, depois abre sua barriga e coloca folhas no lugar das vísceras e também nos orifícios genitais.

configurando-se como um traço significativo da política educacional indígena que não se constrói nos gabinetes estatais fechados com inúmeros técnicos, e estando sempre abertas a modificações em seus momentos avaliativos.

Mas existe um choque entre os conteúdos estabelecidos pela SECD/RR e Secretarias Municipais de Ensino, que obrigam seguir o modelo da escola não-indígena com usos de materiais didáticos descontextualizados, por meio das disciplinas clássicas, confrontando-se com a formação do professor que se deu através de Temas Contextuais. Esse conflito é facilmente perceptivo nas escolas e nos relatos dos professores que argumentam que dessa maneira, “não se desenvolve nem a educação escolar indígena e nem a educação escolar estatal oficial”, causando confusão generalizada no processo de ensino-aprendizagem nas escolas indígenas.

Os desafios na formação do professor macuxi em ciências sociais se dão logo na sua escolha como área de habilitação, pois o mesmo percebe-se como um elemento estratégico no processo social e educacional. Outro desafio é como executar de maneira consequencial os elementos teóricos subsidiais no cotidiano escolar, devido à falta de estrutura básica, conflitos curriculares e de estar diante do novo.

A educação intercultural por excelência prioriza a construção de uma cidadania plural ao reconhecer que em um mesmo espaço territorial exista diversidade de culturas que necessitam ser observada a partir de um refino do olhar, um olhar pautado no reconhecimento que existem de fato as diferenças, diferenças que são traços da própria condução das dinâmicas humanas.

3.4 - Temas Contextuais na formação de professores indígenas

Um aspecto importante do projeto político pedagógico do curso é o fato de não se trabalhar com disciplinas, como classicamente vemos nos demais cursos regulares, o desenvolvimento curricular se dá por meio de Temas Contextuais que tem duração de 160 horas ou de carga dobrada de 320 horas em aulas presenciais e encontro pedagógico. O Tema Contextual se guia por ementa matriz que pode ser flexibilizada para atender às demandas da etapa presencial.

O professor-cursista estuda por quatro semestres o tronco comum composto por temas fundamentais pedagógicos e específicos que priorizam o entendimento, didático, metodológico, técnico, de pesquisa e epistemológico da educação e da educação escolar indígena do ponto de vista clássico ao contemporâneo relativizando com sua realidade vivida na prática docente em suas comunidades.

Na transição, após os quatro semestres iniciais, o cursista escolhe uma Área de Concentração de acordo com suas aptidões e de acordo com as orientações e demandas de sua comunidade, sua escolha faz parte da estratégia política interna de fixação de professores específicos nas áreas de conhecimento de maneira contrabalançada para não haver desfalque entre uma área e outra.

Essa segunda fase do curso tem duração de seis semestres que somam: Temas Contextuais específicos por área: Ciências Sociais - CS, Ciências da Natureza - CN, Comunicação e Arte e Estágio Supervisionado²³. Frisamos que em todo semestre acontece o Encontro Pedagógico que tem duração de uma semana, ou seja, 40 horas de atividades, nesse encontro os acadêmicos entregam seus Trabalhos Finais, tem orientação de TCC, reuniões do Programa Brasileiro de Incentivo a Docência - PIBID e

²³ O Estágio tem o formato e duração, em conformidade com o que reza a LDB: das 800 horas de Estágio exigidas, 480 horas são computadas a partir das matrizes dos Temas Contextuais: Material Didático I, II e III, que têm duração de 160 horas cada uma; as 320 horas restantes serão computadas a partir da observação do desempenho do professor cursista em sua sala de aula, na escola da comunidade, por um professor formador designado pelo Instituto Insikiran.

reuniões do Programa de Educação Tutorial – PET, com seus respectivos orientadores, além de reuniões políticas com as organizações indígenas e com o Centro Acadêmico de Licenciatura Intercultural - CALI.

São assim distribuídos os Temas Contextuais introdutórios:

- Fundamentos Legais da Educação Escolar Indígena – FPE-1;
- Fundamentos Pedagógicos da Educação Escolar Indígena - FPE-2;
- Sistemas de Ensino e Gestão Escolar Indígena - FPE-3;
- Formação de Professores - FPE-4;
- Material Didático I - FPE-5;
- Identidade, Cultura e Educação – CS-1;
- Diversidade de Linguagens e Políticas Linguísticas – CA-1;
- Meio Ambiente e Qualidade de Vida - CN-1.

Com esse desenho curricular temático inicial de fundamentação conceitual busca-se:

- a) Discussão do protagonismo político indígena no Brasil, Amazônia e Roraima;
- b) Reflexão crítica da história da educação escolar indígena no Brasil, na Amazônia e em Roraima;
- c) Reflexão do campo legal e normativo que fundamenta a proposta da necessidade de formação de professores indígenas na perspectiva da educação intercultural e de escola específica, diferenciada e multilíngue;
- d) Reflexão crítica da construção de currículo de base trans e interdisciplinar;

e) Discussão teórica da fundamentação da construção de Projeto Político Pedagógico - PPP, para posteriormente praticar a construção Projeto Político Pedagógico Indígena – PPPI.

Essa fundamentação introdutória mostra-se muito avançada e desafiadora enquanto possibilidade de formar professores indígenas, quem em sua grande maioria fez ensino médio em suas comunidades em escolas que não proporcionava subsídios para o que os mesmos atingissem nível de criticidade que se cobra na instituição formadora, fato esse pode ser compreendido pela razão que seus professores, indígenas, também possuíam ensino médio. Devido as dificuldades de adaptação e acesso, pouquíssimos professores não indígenas, graduados, aceitavam o desafio de lecionar em uma escola indígena. Outros fizeram o curso de Magistério Indígena parcelado, que funcionava como curso de formação intensiva, proporcionado pela Secretaria de Educação de Roraima.

Esse cursista, ao chegar na Universidade, enfrentava maior dificuldade na condução de sua formação por causa das barreiras da língua e linguagem, dificuldades interpretativas, de resolução de problemas, produção textual e da própria dinâmica do universo acadêmico. Por isso, essa fundamentação basilar objetiva superar esses obstáculos, relativizando os conhecimentos e aprimorando a partir da prática a maneira de gerenciar essa experiência de ensino-aprendizagem, desafios postos ao professores-formadores e aos professores-cursistas nas três áreas de concentração.

Em si tratando especificamente da área de concentração específica de Ciências Sociais, temos a seguinte distribuição temática:

- Povos Indígenas nas Américas – CS-2;
- Povos Indígenas no Brasil - CS-3;

- Povos Indígenas em Roraima – CS-4;
- Os Novos Projetos Econômicos em Terras Indígenas – CS-5;
- Qualidade de Vida: Meio Ambiente – CS-6;
- Qualidade de vida: Saúde – CS7;
- Elaboração e Produção de material didático na área das Ciências Humanas – CS-8.

A formação de professores indígenas na área de concentração em Ciências Sociais com fundamentação em um Projeto Político Pedagógico que nasce como maneira de proporcionar subsídios contemporâneos na construção de processos emancipadores vislumbra instrumentalizar esses docentes cursistas, com subsídios capazes de proporcionar reflexão sobre si e seu protagonismo político e social, essa dinâmica contribui com os povos, referendando sua reconfiguração enquanto sujeitos no processo histórico de mudanças estruturais no Estado de Roraima.

Os diálogos entre Ciências Sociais e Ciências da Educação na Formação de Professores no Brasil, e especificamente em Roraima, é um debate relativamente novo, tem discutido as problemáticas sociais diversas fazendo vieses com a cultura, pedagogia e a política, buscando construir ferramentas teóricas e analíticas que permitam reconstruir a realidade a partir de uma leitura crítica do mundo e da construção de conhecimentos.

Essa aproximação torna-se importante ferramenta para a construção de subsídios que proporcionarão visão ampliada do acadêmico diante das problemáticas em que estão inseridos e que terão que lidar na prática docente. A área de concentração em Ciências Sociais permitirá ao cursista pesquisar, estudar e discutir de maneira crítica os

acontecimentos pautados nos conhecimentos interdisciplinares das Ciências Sociais aplicadas à formação de professores indígenas.

Deve também estudar a maneira pela qual os meios de comunicação influenciam o processo de homogeneização cultural e contribuem para a interculturalização de hábitos, modos, posturas e percepções dentro do movimento dialético na contemporaneidade no contexto da sociedade nacional e internacional para criticamente analisar a indústria cultural, controles econômicos e ideológicos a qual estão também inseridos.

A área de concentração tem como foco o desenvolvimento das seguintes habilidades: a) compreensão da construção histórica e epistemológicas das Ciências Sociais; b) discutir criticamente sobre ética, construção e aplicação de conhecimentos; c) desenvolver pesquisa com metodologias das Ciências Sociais; d) problematizar criticamente sua realidade, a partir de concepções teóricas e conceituais das Ciências Sociais; e) valorização de conhecimentos tradicionais em consonância com os conhecimentos científicos no campo das ciências sociais e sua relação com a educação.

Para os cursistas que depois de quatro semestres optam pela área de concentração em Ciências Sociais são ofertados os seguintes Temas Contextuais específicos, que relativizam as teorias das Ciências Sociais, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Educação com as demandas dos povos indígenas. São eles:

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Gênese Cód. CS-1 (Matriz comum da área de Ciências Sociais)	Antropologia	1. A Construção do conhecimento ocidental e as Ciências Sociais • Mito • História 2. A Construção e transmissão dos conhecimentos nas sociedades indígenas.	Reflexão sobre a formação das ciências	160 h. (p)
	História		Reflexão sobre as políticas e os processos educacionais para os povos indígenas	28 h. (a)
	Sociologia		Conhecimento da diversidade dos conflitos da história dos povos	
	Pedagogia		Compreensão da historicidade das Ciências Sociais.	
	Filosofia			

Esse Tema Contextual é trabalhado ainda quando o acadêmico ainda não escolheu sua área de concentração, propõe aos acadêmicos estudar os conhecimentos básicos das Ciências Sociais, seus conceitos, categorias analíticas, suas áreas afins, e, suas relações com a questão indígena na Formação de Professores.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Povos Indígenas nas Américas Cód. CS-2	História	1. A construção das ciências sociais	Conhecimento da diversidade cultural	320 h. (p)
	Geografia	• Epistemologia • Cultura e ideologia • História oral e escrita	Leitura crítica sobre a origem do homem	56 h. (a)
	Arqueologia		Pesquisa e manejo de fontes e de leitura de mapas	
	Antropologia		Análise crítica de material didático das escolas	
	Filosofia		Reflexão crítica sobre a história dos povos indígenas	
	Teologia	2. A construção e transmissão de conhecimentos e identidades nas sociedades indígenas	Alternativas para a produção de material didático (as propostas deverão ser arquivadas para serem discutidas no momento da produção dos materiais didáticos)	
	Literatura			
	Artes	3. Teorias indígenas da origem do Homem em Roraima		
	Cartografia	• Teorias sobre a origem do homem americano • Formação Geológica das Américas • Povos Indígenas e diversidade cultural nas Américas • Europa e os conflitos na América Indígena e outros continentes • América Indígena e seu impacto na Europa • As colonizações das Américas • Povos Indígenas e lutas nas Américas • Teorias emergentes: a Nova História		

O tema Povos Indígenas nas Américas propicia o debate sobre os processos de colonização nas Américas, discutindo o papel que a luta dos povos indígenas representou contra o imperialismo colonial europeu mercantilista nos territórios tradicionalmente ocupados pelos povos: Asteca, Maia e Inca, grandes civilizações denominadas de pré-colombianas.

Outro aspecto importante é trazer essa reflexão para o contexto de formação dos professores indígenas, instrumentalizando-os para a prática docente reflexiva e crítica na construção de conhecimentos. Nesse aspecto, o debate deve provocar aos estudantes uma inquietação de como esses temas/assuntos são balizadores na elaboração de um currículo diferenciado para as escolas indígenas.

Esperamos com essa proposta trazer um referencial teórico-metodológico das Ciências Sociais, na América, acerca do processo de colonização, dominação que os países sul-americanos sofreram na expansão do sistema político-econômico, denominado capitalismo mercantilista.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Povos Indígenas no Brasil	História	1. Colonização e Formação do Estado Brasileiro	Desenvolver reflexão crítica sobre a história indígena	160 h. (p)
	Geografia			28 h. (a)
Cód. CS-3	Antropologia	• A formação cultural no Brasil	Pesquisa e manejo de fontes	
	Direito	• Identidades e Ideologias		
	Filosofia	• As fronteiras Nacionais		
	Cartografia	• A escravidão no Brasil (negros, indígenas)	Capacidade de problematizar a participação política junto a comunidade e fora dela	
	Ciência Política	• Missões e modelos de evangelização		
	Direito	• Áreas etnográficas no Brasil (ênfase principal será: Amazônia, Roraima, Escudo das Guianas, Venezuela)	Capacidade de problematizar fontes de poder e legitimidade, diversidade e respeito.	

		2. Políticas Indigenistas • História do direito dos povos indígenas (concepções e visões sobre os povos indígenas) • SPI, FUNAI e ONG's • Tutela, Estatuto do Índio. • As resoluções internacionais sobre os direitos das populações indígenas • Populações indígenas e a pesquisa científica 3. Movimentos sociais • Participação nos processos políticos nacionais e internacionais: • As organizações indígenas do Brasil. • Organizações indígenas no contexto internacional		
--	--	--	--	--

O tema Povos Indígenas no Brasil proporciona ao cursista conhecer a diversidade de povos existentes no Brasil, entender as diferenças entre política indigenista e política indígena, e os avanços em termos de garantia de direitos que refletem na educação escolar indígena brasileira.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Povos Indígenas Em Roraima Cód. CS-4	Direito	1. História dos povos indígenas de Roraima: (retomar o tema da escravidão)	Reflexão crítica do preconceito	160 h. (p)
	História Geografia Cartografia Antropologia Arqueologia Economia Biologia Agronomia	• Espaços geográficos e diferenças culturais em Roraima • Povos indígenas e fronteiras nacionais • Formação de Roraima e identidade regional • Sítios Arqueológicos em Roraima 2. Os povos indígenas locais e sua organização social interna • Relações entre gerações: história oral • Relações de Gênero: preconceitos, discriminações, racismo e subjetividades. • Autoridade, poder e legitimidade na concepção dos povos indígenas locais. • Resolução tradicional de conflitos • Povos indígenas frente a pesquisa.	Ampliação dos espaços de discussão nas organizações e comunidades Apropriação de técnicas que favoreçam discussões sobre temas subjetivos Construção de mapas sobre problemáticas sociais Pesquisa e manejo de fontes Trabalho com arquivos	28 h. (a)

Estuda o processo de formação histórica e a situação atual dos povos indígenas em Roraima através de uma leitura da produção literária relativa a esses povos, propicia reflexão crítica dos próprios professores indígenas sobre a situação vivida por seus povos e comunidades, revisa materiais educativos com finalidade didática, amplia o debate sobre os desafios conjunturais e estruturais do movimento indígena e das comunidades indígenas em Roraima.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Os Novos Projetos Econômicos em terras indígenas Cód. CS 5	História	1. Modelos de desenvolvimentos	Análise crítica dos projetos das comunidades	160 h. (p)
	Geografia	2. Projetos de desenvolvimento:		
	Antropologia	- turismo em área indígena - Artesanato - Projetos Indígenas	Análise crítica das políticas públicas	28 h. (a)
	Economia			
	Filosofia			
	Ciência Política	3. Terras indígenas em Roraima	Análise crítica das políticas indígenas	
	Agronomia	- Legislação e procedimentos demarcatórios - Construção tradicional do espaço - Pecuária em Roraima e no Brasil - Povos indígenas e os centros urbanos: problemas sociais (incluir discussões sobre os espaços urbanos/antropologia urbana).	Valorização do patrimônio intelectual e dos recursos naturais	
	Ecologia			
	Direito	4. Agências de financiamentos e novos modelos de desenvolvimento	Análise crítica sobre os projetos produtivos	
		- Projetos Governamentais e cooperação internacional: PPG7; PDA; PDPI - Ministério do Meio Ambiente e políticas de financiamento para projetos em T.I. - Biodiversidade e patenteamento: discussão no movimento indígena; projetos e legislação sobre o tema. - As populações tradicionais (não indígenas) no contexto do desenvolvimento sustentável.		

O tema Os novos projetos econômicos em terras indígenas discute as políticas públicas de uso de Terras Indígenas no Brasil, e em Roraima, destacando os modelos e experiências de desenvolvimento econômico, desenvolvimento sustentável e

etnodesenvolvimento implementados pelo Estado Nacional, bem como a implementação das ações das organizações indígenas. Inseridos nesse processo de estudo sobre a política fundiária e desenvolvimentista, é importante perceber os atores envolvidos nesse debate: povos indígenas; FUNAI, Igrejas, ONGs, Universidade, etc.

Os textos trabalhados debatem sobre essas políticas, o olhar das ciências sociais, relacionando política, economia, antropologia e sociologia. Tudo isso, trazendo a reflexão de como o professor indígena pode se apropriar dessas informações para trabalhar no contexto da escola, visando o futuro dos povos e comunidades indígenas.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Qualidade de Vida: meio Ambiente Cód. CS 6	História	1. Autosustentação e produção de alimentos: • A degradação das áreas de pesca e caça • A agricultura de subsistência e as crises nas roças • Os modelos de desenvolvimento e construção social do espaço • Diversidade alimentar • Processos interativos meio ambiente/homem • Os Projetos produtivos nas terras indígenas • A monocultura e policultura	Levantamento de diagnóstico dos recursos naturais e produtivos	160 h. (p)
	Geografia		Análise crítica dos projetos de preservação ambiental	28 h. (a)
	Economia		Formulação de projetos de preservação ambiental	
	Biologia		Atividades nas comunidades e nas escolas sobre o tema	
	Antropologia		Valorização e preservação ambiental	
	Ecologia			
	Medicina			
	Agronomia			
	Nutrição			
	Ciências Naturais			
		2. Problemas ambientais em áreas indígenas		

		• Os produtos industrializados e o lixo • Indústria de reciclagem • A organização dos povos indígenas locais e sua relação com o meio ambiente • A mineração em Roraima • Experiências indígenas de preservação do meio ambiente • valor da preservação ambiental 3. Roraima no contexto do desenvolvimento sustentável • Os grandes problemas ambientais do mundo moderno • Experiências ecologicamente sustentáveis • Zoneamento ecológico ambiental • A questão agrária no Brasil: 4. A Lei das Terras, Latifúndio, Reforma Agrária, CPI da terra, MST e outros.	Mapeamento dos problemas ambientais em T. I. (levantamento do material já existente)	
--	--	---	--	--

As problemáticas ambientais e socioambientais estão muito presentes na vida dos povos indígenas pelo fato de utilizarem diretamente a natureza e seus recursos para a manutenção de sua subsistência, mas atualmente, o cenário ambiental passa por sérias interferências que ameaçam a relação homem-natureza, fazendo mudanças significativas no contexto existencial dos sujeitos que dependem diretamente dela para viver.

Esse tema contextual trabalha com as reflexões sobre as relações estabelecidas entre os povos, territórios físicos, territórios culturais e as novas dinâmicas econômicas que obrigam os agentes a repensar os paradigmas ambientais na contemporaneidade.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
Qualidade de vida: Saúde Cód. CS-7	Medicina Antropologia Biologia História Geografia Filosofia Sociologia	1. Políticas públicas de saúde: • O SUS e o terceiro setor • A criação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas 2. Saúde • As resoluções das conferências Nacionais de Saúde • Programas de saúde: DST – Aids • O controle social 3. Concepções de saúde e doença • As doenças mais comuns em áreas Indígenas • Concepções de Nascimento, Vida e Morte • Terapias indígenas: Xamanismo, Fitoterapia • Medicina Ocidental	Compreensão crítica e problematização do preconceito Conscientizar sobre novas doenças e tratamento Valorização de terapias indígenas Levantamento de dados sobre situação de saúde e desnutrição	160 h. (p) 28 h. (a)

Qualidade de vida: saúde, discute as políticas públicas de saúde no Brasil, destacando os modelos de saúde pública a partir dos anos 1960, bem como a implementação do Sistema Único de Saúde - SUS. Inserido nesse processo de estudo sobre a política sanitária brasileira, é importante perceber como a saúde pública chega aos povos indígenas por meio da FUNAI, Igrejas, ONGs, etc, até a criação do subsistema de atenção à saúde com os DSEIs.

Dentro do contexto, é possível compreender a qualidade de vida a partir da saúde de um povo, sendo importante conhecer a percepção de saúde, doenças, concepção de dor, bem como as formas terapêuticas, segurança alimentar, controle social, perfil epidemiológico de uma população para planejar ações de promoção e prevenção em saúde.

Os textos refletem sobre essas políticas, o olhar das ciências sociais, em especial da antropologia, a respeito das formas de tratar a saúde, cuidar do corpo e concepções de doenças, os agravos como tabagismo e alcoolismo, mortalidade infantil, desnutrição, entre outros problemas de saúde, que chegam aos povos indígenas do Brasil. Portanto, traz a preocupação de como o professor indígena pode se apropriar dessas informações para trabalhar no contexto da escola, visando a qualidade de vida da sua comunidade indígena.

Tema Contextual	Conjunto de conhecimentos	Mapa conceitual mínimo	Atitudes/valores e habilidades	Carga Horária
A elaboração e Produção de material didático na área das ciências humanas Cód. CS 8	Conjunto de conhecimentos	1. O material didático nas escolas indígenas: análise crítica	Habilitar os professores para o uso de instrumentos que poderão ser utilizados como técnica na produção de material didático (textos, desenhos, informática, vídeo, fotografias, entre outros).	160 h. (p)
	História Geografia Sociologia Antropologia Filosofia Educação	2. Novas alternativas de material didático: conteúdo e forma. 3. A elaboração de materiais didáticos através dos recursos multi-meios. 4. Projetos para a produção de materiais didáticos nas áreas de ciências humanas	Conhecer as experiências e propostas que acompanham os novos materiais didáticos em escolas indígenas	28 h. (a)

		e a sua relação com as outras áreas do conhecimento.	e outros modelos alternativos da educação formal. Criar metodologias que facilitem o aprendizado. Valorizar o conhecimento da realidade local como ponto de reflexão no campo das humanidades. Selecionar projetos e buscar recursos para a sua produção. Registrar os pontos mais relevantes da discussão entre o material didático e o modelo de escola que se quer implementar nas escolas indígenas.	
--	--	--	---	--

Uma das grandes reclamações e preocupações da prática docente nas comunidades indígenas e amplamente discutida na Universidade e Assembleias indígenas, é em relação ao material didático não-específico para os estudantes indígenas, pois, pensar autonomia é também pensar os meios materiais que colaborarão na construção de uma educação específica. Diante dessa problemática, esse tema contextual vem no sentido de proporcionar ao professor-cursista possibilidades de criar materiais específicos em língua própria, de acordo com as necessidades e realidades de suas escolas.

3.5 - O Professor macuxi: habilitação em Ciências Sociais

Ao adentrar no Curso de Licenciatura Intercultural os docentes macuxi já tinham formação de nível médio e atuavam nas escolas de suas comunidades, geralmente, em turmas multi-seriadas com um currículo orientado pelo DEI - Departamento de Educação Indígena da SECD, que não atendia às necessidades conjunturais específicas.

Perante as complexidades da contemporaneidade quando as relações sociais com o Estado nacional são efetivadas desconsiderando as dinâmicas da diversidade e suas especificidades, esse educador macuxi tem como desafio pensar a educação escolar indígena dentro da lógica de conflito e de contato estabelecido durante dois séculos. Pois, sendo o Estado de Roraima uma Unidade da Federação anti-indígena, ainda existe a indiofobia²⁴ que indaga para que o índio quer conhecimentos? Para que se quer ter nível universitário?

O professor que opta pelas ciências sociais como habilitação/área de concentração tem como característica seu envolvimento no movimento indígena ou inclinação para o debate sobre os rumos políticos, econômicos e sociais de suas regiões, ou mesmo são filiados a algum partido político. São sujeitos que se preparam para relativizar os conhecimentos científicos com os conhecimentos tradicionais na perspectiva da autonomia intelectual e da emancipação política, fim último.

Percebemos que a experiência roraimense de formação de professores macuxi em ciências sociais se encontra envolta na problemática que pergunta: a atuação desses

²⁴ Caracteriza-se pela ojeriza, horror, discriminação e preconceito a presença do indígena na sociedade majoritária, tendo seus desdobramentos nas relações estabelecidas nos mais diversos espaços sociais colonizados pelos não-índios. Em Roraima, esse fenômeno é latente com forte presença nos meios de comunicação, clubes sociais, comércios e instituições de ensino. SANTOS, Jonildo. **Diferenças Étnicas e o Lugar do Índio-Descendente na Escola em Boa Vista/RR**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal do Amazonas – UFAM, 2007.

professores como agentes diretos de transformação social pode transformar a sua realidade e dos demais povos indígenas do nordeste de Roraima, nesse momento de reconfigurações sociais, econômicas e políticas por meio de uma experiência educacional intercultural?

Diante de um quadro que nos mostra quanto esse povo foi vilipendiado dos seus direitos elementares, e agora com esses subsídios, que os conhecimentos adquiridos na Universidade proporcionaram, partimos para a seguinte tese: a formação na área de concentração em ciências sociais na licenciatura intercultural estabeleceu relações entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais, proporcionando um novo protagonismo político a partir da reconfiguração identitária docente macuxi, proporcionando a busca de respostas às suas demandas, subsidiados pelos conhecimentos relativizados na práxis docente.

CAPÍTULO IV – EM CAMPO EM BUSCA DE REAPROXIMAÇÕES

4.1 - Memórias etnográficas: despertado a partir de um relato

As pesquisas contemporâneas nas áreas de ciências humanas, inclui-se a educação, e sociais se dinamizam pelo fato de poderem remontar novo cenário com os atores/sujeitos ativos envolvidos nas tramas que se entrelaçam intersubjetivando sua participação, proporcionando a externalização de percepções através dos discursos diretos que envolvem o pesquisador, os sujeitos da pesquisa e os teóricos clássicos e contemporâneos consultados de maneira que habilita diálogos articulados com a diversidade de ideias na construção da clareza em busca de respostas aos problemas identificados.

Nossa trajetória parte inicialmente do primeiro relato que nos chamou muito atenção no primeiro dia de aula como professor-formador de professores na UFRR em julho de 2007 no momento das apresentações, foi exatamente o de um professor-cursista da etnia macuxi que relatou que um dia, no centro da cidade, foi confundido pela polícia militar com um assaltante que estava sendo procurado pelas redondezas, o indígena se identificou como professor da rede estadual de ensino, mostrou seus documentos pessoais, argumentou que não morava em Boa Vista, que veio receber seu salário pelo Banco do Brasil e fazer algumas compras e que, no mesmo dia, já voltaria para sua comunidade, mesmo assim, foi agredido em público fisicamente, moral e psicologicamente, o chamaram de safado, índio ladrão, que tinha que morrer, que não deveria estar na cidade, que lugar de índio é no mato e, mesmo que não tenha sido ele, o ladrão, pagou como se fosse. Foi recolhido para a delegacia, e depois, liberado, mas ficou por isso mesmo, seus direitos como cidadão e como ser humano ficaram invisibilizados restando a revolta e o estigma.

De acordo com seu relato emocionante, fica muito claro que o fato dele ser índio aumenta possibilidade de ser confundido e agredido pela força policial estatal. Enquanto relatava, vimos o ódio nos seus olhos, dizia ele: “professor eu tenho vontade de matar, se eu pudesse, eu mataria eles”, externalizava esse desejo com os olhos cheios de lágrimas.

O fato nos chamou muito a atenção, pois lembramos da nossa dissertação de mestrado na qual debate como se constrói a visão negativa do indígena, e associamos com o pensamento discriminatório muito presente na cidade de Boa Vista. Esse relato despertou-nos pela sua essência, sua clareza, sua veracidade. Percebemos muito claramente as relações que se permeiam sobre a figura do indígena num Estado anti-indígena, como o aparelho policial é preparado pra lidar com as situações da diversidade étnica e como essas agressões não tem repercussão social.

O relato do acadêmico deixa claro que essa divisão étnica existe em Roraima, de um lado tem os indígenas e do outro, a sociedade majoritária não-indígena, cada um desses pontos antagônicos defende seus interesses diversos através dos seus pontos de vista particulares. Os aspectos da diversidade étnica não são conhecidos, reconhecidos, muito menos respeitados, existe um imaginário social instituído em que o indígena não é aceito nessa sociedade formada por sujeitos exógenos.

O episódio narrado pelo estudante, professor-cursista, nos remete inicialmente a refletir sobre qual é a função da educação, sobretudo, da educação universitária na vida desses professores? E como a produção de conhecimentos podem colaborar para mudar essas realidades? O argumento emocionado do cidadão vítima do Estado nos proporciona subsídios que deixam muito claro que de fato existe uma divisão invisibilizada no seio da sociedade roraimense.

Para relacionarmos esse relato episódico com a educação, autonomia e emancipação, voltemos um pouco no tempo para o mês de maio do ano de 2005, quando da homologação de fato da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, momento esse em que a cidade praticamente se dividiu entre os poucos apoiadores da demarcação e homologação da terra indígena, e a grande maioria contrária, as posições eram muito claras e acirradas.

No dia das paralisações em que os arrozeiros, seus capangas e demais empresários fecharam as estradas federais BR 174 que ao norte liga Boa Vista à Manaus e ao sul à Venezuela e a BR 401 que a leste liga Boa Vista à República Cooperativa da Guiana, e os mesmos até pleitearam fechar o aeroporto; estávamos indo junto com uma colega de profissão para comprar um livro, e no balcão, a atendente da livraria nos interpelou perguntando se éramos contra ou a favor das terras indígenas, ao dizer que éramos antropólogos e ao afirmar o apoio à demarcação e homologação, fomos vítimas de discriminação, beirando a ojeriza e à violência, pelo fato de apoiarmos a causa indígena. Confessamos que esse dia nos causou certo medo andar pela cidade, sobretudo, identificando-nos como antropólogos. Certo membro do executivo estadual de origem empresarial do ramo do agronegócio em uma rádio chamou os antropólogos de: “etnoterroristas, ecochatos, etnoviadólogos”, baixando em definitivo o nível dos discursos.

Estavam nas ruas exposições muito claras de quem era contra e de quem era a favor dos povos, e as pessoas que eram contra os povos indígenas em sua maioria migrantes, donos de estabelecimentos comerciais, empresários, fazendeiros, funcionários públicos das três esferas, e até mesmo, a população que não estava a par do debate, mas que também era contra indígenas, numa espécie de reprodução social, porque de acordo com a população ‘os índios estavam levando a riqueza dos outros, eles

não precisavam de tanta terra’, reforçando ainda mais o jargão, ‘muita terra para pouco índio’, esse discurso ainda é muito comum no Estado, tipo de argumento depreciativo de quem não entende o sentido territorial físico e cultural da terra para esses povos e por isso, a necessidade da demarcação de suas terras.

Esse processo social de indiofobia em Roraima se intensificou com apoio da mídia local, pois os canais midiáticos, em sua grande maioria, pertencem a mandatários de poder político instituído pela via eleitoral, estes são possuidores de estações de rádios, canais de televisão, jornais escritos. O único veículo de comunicação que abriu espaços para os povos indígenas argumentarem sobre suas lutas foi uma rádio católica.

Os grandes fazendeiros possuem ou já possuíram em sua grande maioria mandato eleitoral no executivo e/ou no legislativo amparados pelo aparelhos ideológicos privados, estatal, midiático e religiosos, apoiam piamente a monocultura e o latifúndio sedimentado no discurso desenvolvimentista que diz que ‘os índios atravancam o desenvolvimento’, o que supostamente torna o Estado de Roraima atrasado em relação aos demais Estados da Federação.

Dessa maneira, conseguem arregimentar, a partir dos meios mobilizadores de massa, a opinião pública para apoiar a causa que consubstancialmente desconhecem, reproduzindo discursos em que a imagem do nativo é menosprezada, marginalizada, demonizada. Esses argumentos muito parecem com os discursos de estrangeiros na Amazônia, nos séculos XVIII e XIX, quando se pensava no extermínio dos povos amazônicos, etnocídio ou então, na ‘melhoria da raça’, apagando a matriz indígena em detrimento de outra matriz ‘melhorada geneticamente’ a partir dos processos de relações interétnicas, tais processos de apagamento fenotípico na sociedade roraimense é uma recusa aos indígenas nos espaços sociais e políticos.

Na sociedade que é marcada pela presença de migrantes, imigrantes e indígenas, é necessário analisar os elementos constitutivos que modelam os comportamentos sociais e políticos, e tentar descobrir quais os objetivos implícitos do discurso odioso contra os povos indígenas. Até que ponto esse discurso permanecerá quase invisível?

Um determinado grupo de migrantes de Roraima que destilam sua indiofobia, eram os sem-terra em suas regiões de origem, por conta da falta dela, vieram em grandes levas de sejeitos pauperizados para uma região desconhecida por eles no extremo norte do Brasil com promessas de terra e desenvolvimento agrário incentivados pelo lemas do regime militar que diziam que era importante ‘integrar para não entregar’, e ‘homens sem terra para terra sem homens’.

Dessa maneira, compreendemos a lógica da consistência e dos sentidos que a terra representa para os dois lados antagônicos, a função de eficiência e uso da terra para o migrante está condicionada ao ato de produzir, gerar lucros, proporcionar riquezas materiais na lógica capitalista; porém, para o indígena, a terra tem também função de produzir, não somente riquezas materiais para fins de comercialização pela dinâmica do escambo, muitas das vezes, mas para sua subsistência que transcende o aspecto físico, este tem a preocupação com a preservação ambiental, pois sua relação com a terra vai além da lavoura, a relação homem natureza faz parte de sua cosmologia indígena, por isso se faz necessário a terra demarcada, para ele terra demarcada é meio ambiente preservado para suas futuras gerações e para os não-índios, pois os rios mais importantes do Estado que abastecem, por exemplo, a capital nasce em terras indígenas é mister para o migrante entender essas conexões, sobretudo atualmente em tempos de crises ambientais.

E dessa maneira, cria-se o conflito que tem como pano de fundo as visões opostas sobre o sentido territorial que refletem no imperativo dos professores indígenas, especialmente os macuxi da terra indígena Raposa Serra do Sol, enquanto fomentadores da produção de conhecimentos na perspectiva intercultural, através de sua formação e de sua prática docente construírem soluções.

Figura 5 - Lema da luta em defesa da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, amplamente divulgada em 2008.



Fonte: Informativo: Anna Yekaré – Nossa Notícia. Edição Especial.

4.2 - Um jovem professor-formador em início de carreira no Ensino Superior e suas visões como sujeito envolvido

Quando começamos lecionar como professor-formador de professores indígenas na Universidade Federal de Roraima, duas perguntas eram bem comuns entre os cursistas; a primeira dizia respeito às nossas origens étnicas: ‘professor, qual a sua etnia’? Como antropólogo, confessamos que essa dúvida também pairava sobre nossa cabeça, dizíamos que somos filho de pais que nasceram num distrito denominado de Bom Jardim pertencente ao município de Manicoré as margens do rio Madeira, fronteira com o estado de Rondônia, eram trabalhadores da floresta, pescavam, coletavam, caçavam e extraíam.

Argumentava que meu pai deveria ter algumas raízes nordestinas por apresentar alguns traços fenotípicos que o caracterizava como tal, e minha mãe tem claros traços ‘acablocados’, que migraram para a cidade de Manaus nos anos de 1970 em busca de melhores condições de vida para sustentar os filhos. Admitimos que até hoje ficamos embaraçados com essas perguntas, mas isso não nós faz entrar em crise identitária, pois, quando as surgem nos identificamos como um homem da Amazônia ou mesmo como índio-descendente que são sujeitos híbridos alvitres dos processos colonizadores e de contato com outras culturas.

A segunda pergunta dos professores-cursistas estava relacionada a formação acadêmica, pois a grande maioria dos seus outros professores e professoras eram de outras regiões do Brasil, respondíamos da seguinte maneira: ‘graduamos na UFRR’. Nessa pergunta, percebemos uma aforismo muito comum, que diz que ‘santo de casa não opera milagre’, ou seja, certo descrédito em quem foi egresso dessa instituição. Isso mostrou aos acadêmicos que os conhecimentos são universais e que está ao alcance de todos, e que mesmo sendo da Amazônia, graduados em uma universidade tida como periférica podemos colaborar de alguma maneira na condução dessa experiência, que é formar licenciados em interculturalidade. Trabalhar com diversidade foi, e é um grande desafio, afinal são etnias diferentes, culturas diversas, cosmovisões dispares com maneiras próprias de aprender e lidar com os conhecimentos.

Um dos aspectos que de certa maneira facilitou nossa vida profissional foi a formação em magistério pela Escola de Formação de Professores de Boa Vista - EFPBV e a experiência como professor de ensino fundamental desde o ano 2000, e também o estágio docente supervisionado por um semestre com a disciplina: Fundamentos da Educação Escolar Indígena no curso de Pedagogia da UFRR; atividade com caráter de obrigatoriedade por sermos bolsista da CAPES. Essas experiências nos proporcionaram

o melhor uso da didática e das metodologias de ensino, como também pensar estratégias para melhor atuação docente junto aos professores-cursistas.

Durante a formação inicial os professores indígenas tinham a plena consciência de suas dificuldades devido à barreira linguagem científica, por terem feito um ensino médio considerado de pouca qualidade em vários aspectos, e de estarem diante de autores com diversas correntes de pensamento. Essa consciência das dificuldades diante do novo proporcionou uma relação de reciprocidade, de adaptarmos as aulas de maneira que todos os conteúdos fossem trabalhados dentro de uma ordem cronológica e da necessidade, respeitando seus níveis de compreensão; deixando-os livres para refletirem e externalizar as suas aprendizagens e dificuldades, realizando adequações no plano de ensino de acordo com a realidade didático-metodológica dos acadêmicos sem perder a essência do Projeto Político Pedagógico, tarefa desafiadora.

Os cursistas indagavam, por exemplo, qual a importância das Ciências Sociais nas suas vidas e nas suas formações? Qual o sentido de estudar os conceitos sociológicos, antropológicos e politológicos como liderança, instituições sociais, grupos, comunidade, estado, cultura, religião, casamentos, diversidade, socioambientalismo, direito, etc. Essas indagações instigavam-nos ainda mais ao aprofundamento sobre relativização entre conhecimentos que eles traziam de suas realidades comunitárias e a realidade teórica livresca apresentada na academia.

Os acadêmicos envolvidos a esses conceitos não tinham clareza de como estes eram e como funcionavam em suas vidas, de como a estrutura, função e sistemas estavam presentes em suas vidas. Diziam que viviam todas essas realidades conceituais, mesmo sem terem aprofundamento acadêmico, pensavam a partir do seu modo de vida enquanto indígena atuando em uma comunidade, e que agora precisam conhecer as mesmas coisas, mas com outro significado, o científico.

Nosso desafio no início da carreira docente como formador de professores indígenas foi permeado pelo desafio de não uniformizar a prática docente, de contextualizar os conteúdos, de ser tolerante com a nova realidade social e cultural que a nós se apresentava, de buscar subsídios que ajudassem na construção didática satisfatória e consequencial.

Pois, caso contrário, nos sentiríamos péssimos como profissional e como ser humano se depois de exaustivas horas de aula intensivas, sacrifícios, dedicação e preocupações com a condução do trabalho, não tivéssemos alcançados os objetivos esperados, e que esses resultados não fossem significativos na abertura de novas possibilidades na produção de conhecimentos.

De certa modo, fomos obrigados a entrar na realidade do outro, realizar o exercício da alteridade, despir-me de todos os preconceitos, termos a humildade de assumir que mesmo com a formação acadêmica somada a experiência de vida e da prática docente, ainda tínhamos muito a aprender com os professores indígenas nessa aventura intelectual.

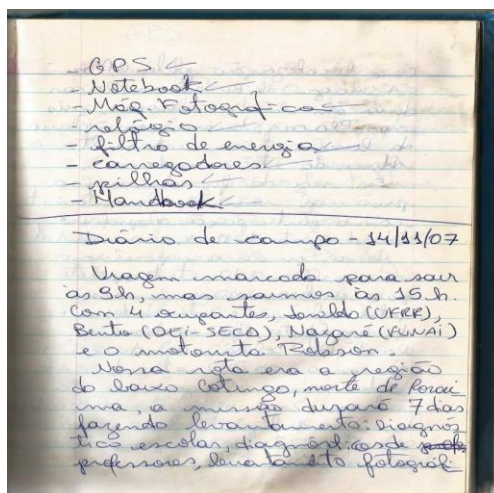
4.3 - Um diagnóstico sobre as condições das escolas indígenas

O primeiro contato com a Terra Indígena Raposa Serra do Sol se deu no mês de novembro de 2007, através de uma atividade em conjunto entre FUNAI – Fundação Nacional do Índio, Departamento de Educação Indígena da Secretaria de Estado da Educação de Roraima – DEI/SECD-RR, Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR e Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR, fomos indicados para representar a instituição formadora.

O projeto tratava-se de um diagnóstico das condições das escolas indígenas no Baixo Cotingo²⁵, município de Normandia, nessa tarefa profissional, tínhamos que fotografar, entrevistar e aplicar formulários, registrar posicionamento espacial das escolas com auxílio de GPS – Global Positioning System, avaliar as condições gerais no que se refere a estrutura física, os Projetos Políticos Pedagógicos - PPP, formação dos professores, merenda escolar, gestão, acesso por meio das estradas e materiais didáticos específicos.

As comunidades visitadas foram: Aracá, Placa, Nova Aliança, Olho d'água, Trual, Curapá, Constantino, Teso do Gavião, Pacu, Congresso, Perdiz, Repouso, São Francisco, Copaíba, Joazeiro, Sete Flores, Escondido, Canavial, Camará, Cararual, São Pedro, Vizela, Feliz Encontro, Monte Sinai, Mari Mari, Homologação, Jauarizinho Novo, Itacutu.

Figura 6 – Caderno de campo



Fonte: Jonildo Viana dos Santos

²⁵ O rio Cotingo nasce no Monte Roraima, atravessa o Município de Uiramutã, tem sua foz no rio Surumu, Município de Pacaraima, afluente do rio Tacutu, junto com o rio Urariciera e forma o rio Branco que banha a capital Boa Vista. FREITAS, Aimberê. **Estudos Sociais - RORAIMA: Geografia e História**. 1ª ed. São Paulo: Corprint Gráfica e Editora Ltda, 1998.

Em uma semana trabalhando diuturnamente com apoio de uma pick-up L-200/Mitsubishi de cabine dupla, tração 4x4, guiada pelo motorista de nome Robson, com boa quantidade de combustível de reserva em carotes, enfrentado atoleiros, estradas pedregais, dormindo em igrejas, escolas, varandas, debaixo de mangueiras, tomando banho nos igarapés, comendo o que os indígenas comiam, caminhando por quatro horas seguidas em uma serra para chegar numa escola quase inacessível, ouvindo esturros de onça, e tendo nossa guia nessa subida, uma menina macuxi de 16 anos de idade, passar mal depois de pressentir a presença do kanaimé. Finalmente, terminamos o trabalho no qual visitamos vinte e oito comunidades e vinte e oito escolas municipais e estaduais, observando, registrando e ouvindo os professores e os demais membros das comunidades sobre as condições das escolas.

Foto 1 – Pick-Up tentando atravessar o igarapé na TI-RSS



Fonte: Centro de Documentação – CEDOC do Instituto Insikiran

O resultado do diagnóstico deixou bem claro que o Estado não tem interesse no desenvolvimento da educação escolar indígena, as problemáticas encontradas iam desde falta de estrutura física elementar, merenda escolar não adequada aos hábitos alimentares dos estudantes, reaproveitamento de livros didáticos que sobram da capital e das sedes dos municípios e que não condizem com a realidade cultural dos povos, e a falta de formação adequada dos professores. Alguns professores foram formados em magistério através dos projetos de formação acelerada, outros, só tinham o ensino médio, outros nem o ensino médio, atuavam de maneira espontânea.

Diante de tais condições adversas vieram uma série de indagações a respeito de como os gestores públicos pensam o sentido da educação para essas populações vulneráveis, esquecidas pelo Estado e excluídas da sociedade majoritária.

Figura 2 – Sala de aula



Fonte: Centro de Documentação – CEDOC – Instituto Insikiran/UFRR.

Foto 3 – Merenda escolar



Fonte: Centro de Documentação – CEDOC – Instituto Insikiran/UFRR

Figura 5 – Sala de aula que funciona numa igreja evangélica



Fonte: Centro de Documentação – CEDOC – Instituto Insikiran/UFRR

Foto 6 - A presença do Estado se dá pelo menos nas placas de inauguração e em períodos eleitorais.



Fonte: Centro de Documentação –CEDOC – Instituto Insikiran/UFRR.

As fotos enquanto instrumentos textuais analíticos e interpretativos revelam o descaso governamental com essas populações deixando claro que realmente não há interesse algum pela educação das mesmas, afinal, sabemos que para os detentores do poder político o quanto a educação é perigosa por ser emancipadora. Mas existe mais interesses por trás dessa trama, que são os fins eleitorais, malversação de verbas públicas entre outros interesses.

4.4 - O Encontro Pedagógico no Maturuca – segunda experiência na terra indígena Raposa Serra do Sol

A Comunidade Indígena do Maturuca tem forte simbologia para o movimento indígena, configura-se como ponto de resistência emblemática que em 26 de abril de 1977, com apoio dos missionários católicos, lança-se o movimento “Ou vai ou racha” que culmina com a criação do Conselho Indígena de Roraima – CIR, esse levante

consistia em fazer barreiras, impedindo a entrada de garimpeiros e expulsar os que ali ainda permaneciam, esse movimento de resistência indígena foi duramente ameaçado por jagunços pistoleiros, chegando a ter conflito armado, e também foi mal visto pelo governo local, que envergava na garimpagem um modelo de desenvolvimento e fixação de ‘brasileiros’, o governador biônico²⁶ Fernando Ramos Pereira, pressionado por forças políticas locais, autorizou a Polícia Militar reprimir com violência a resistência indígena.

Essa mobilização foi o grande impulsor da luta social organizada e consequencial, quando os indígenas assumem uma identidade política ao serem contrários aos mandos e desmandos estatais em suas terras, dessa maneira Maturuca se torna referência quando se busca entender a história da organização política dos povos indígenas e suas conquistas, entre elas a educação.

A realização do Encontro Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural na comunidade de Maturuca, em maio de 2008, foi bem empolgante pelo fato de ser nosso primeiro, conheceríamos o lugar de onde partiram as ideias e articulações para o avanço na defesa dos direitos dos povos, inclusive, o fato da UFRR estar presente naquele momento, foi fruto dessa luta de outrora.

O sentimento de acompanhar pedagogicamente os professores-cursistas da habilitação em Ciências Sociais naquele espaço simbólico fortalecia mais ainda o compromisso como educador, fazendo-nos refletir sobre nosso papel social e profissional como professore-formador na vida daqueles sujeitos.

²⁶ Nomeado pelo Ministro do Interior.

Naquele espaço, através das falas, das histórias, dos relatos de fenômenos sobrenaturais, das relações sociais estabelecidas entre indígenas de etnias diversas, indígenas e professores de diversas origens regionais, culturais e formações acadêmicas, trabalhando conceitos da ciência ocidental e tentando relacionar com um mundo cultural específico, de fato, possibilitou-nos compreender a dimensão do que é interculturalidade, e da tarefa que é conduzir um processo de ensino-aprendizagem nessa perspectiva.

O olhar antropológico mesclado ao de educador e cidadão despertou-nos a possibilidade de refletir sobre essa experiência educacional inovadora na contemporaneidade, de pensar os sujeitos e sua formação docente na sociedade em rede e as imbricações identitárias que refletirão nas suas posturas frente ao embate quase invisível entre o indígena e a sociedade roraimense e na sua prática cotidiana em sala de aula pensando o futuro.

Infelizmente, essa experiência profissional desafiadora durou apenas quatro semestres (2007.2/2009.1), pois o contrato como professor substituto encerrou-se, mesmo assim, continuamos orientando TCCs fora do espaço da Universidade em trabalhos de pesquisa que versavam sobre plantas medicinais, a problemática do lixo na comunidade indígena, revitalização cultural através da dança, e também participando de bancas de defesa de Monografia com temas diversos como, construção do PPP, indígenas e partidos políticos, gestão democrática na escola.

Após cinco anos, retornamos para os quadros de docentes da UFRR como professor concursado para a Área de Concentração em Ciências Sociais (2014.2), mas antes de lecionar na Licenciatura Intercultural, demos aulas no curso de graduação em Antropologia do Instituto de Antropologia - INAN nas disciplinas: Introdução à

Antropologia; Patrimônio Cultural e Memória. No espaço cronológico entre a experiência profissional inicial e a experiência atual, entre outras atividades, lecionamos as disciplinas: Educação Escolar Indígena, no curso de Pedagogia para alunos não-indígenas, numa Faculdade Particular, nessa atuação levamos os graduandos à uma comunidade indígena perto de Boa Vista para perceberem como os docentes indígenas atuam profissionalmente, tendo como referência o tripé da educação diferenciada, bilíngue e intercultural que nos deteremos no próximo capítulo.

4.5 – Construindo teias de informações: reencontro com egressos

Nossa trajetória de trabalho de campo se deu de maneira ampla, longa e multifacetada, mesclamos memórias da experiência profissional docente, vivência com os egressos em espaços específicos intra e extra-comunidade como assembleias, paralisações, fechamento de estradas, greve, como também pesquisa sobre a produção literária registradas em monografias defendidas como requisito obrigatório para obtenção de diploma.

Trabalhar com pesquisa de campo com povos indígenas não é uma tarefa simples, requer do pesquisador uma dose de perspicácia, paciência, ousadia e ter muita vontade de realizá-la, além de estar sempre disposto a mudar de estratégias devido às adversidades mudarem os rumos em alguns momentos ou aspectos da pesquisa quando menos se espera, levando a mesma a demorar mais tempo. Frisamos que entrar em uma comunidade indígena ou em seus eventos é dispendioso do ponto de vista financeiro, pois, as estradas são de difícil acesso que misturam pedras, alagadiços, igarapés, pontes quebradas, não sendo possível todo tipo de veículo trafegar, principalmente em épocas de chuva que se torna perigoso colocando a vida em risco eminente.

Outro aspecto importante é o como e quando se aproximar dos professores egressos da licenciatura intercultural com habilitação em ciências sociais, e não ser visto como um invasor ou oportunista que depois de muito tempo sem circular no meio deles tenta se reaproximar com o intuito de extrair subsídios para sua pesquisa, defender sua tese e pronto, ficar por isso mesmo, sem dar nenhum tipo de retorno aos sujeitos da pesquisa como já foi, e creio que ainda é por parte de alguns pesquisadores, segundo relatos dos professores indígenas. Essa dificuldade de inserção no espaço do professor indígena aumenta ainda mais quando não se tem vínculo profissional institucional docente.

Inicialmente tínhamos a estratégia de revisitar as comunidades indígenas que fizeram parte do diagnóstico sobre a realidade escolar indígena numa parte importante na TI Raposa Serra do Sol realizado em 2007 quando representamos a UFRR nessa missão. A intenção em 2013 era passar certo tempo em cada escola e comunidade pelo fato de termos professores habilitados em ciências sociais que foram nossos alunos, mas devido a piora dos acessos por causa da época de chuva, que em Roraima chama-se de inverno, que ocorre do mês de março a agosto, não foi possível a entrada efetiva devido os altos custos financeiros e riscos a integridade física do pesquisador. Após as adversidades estruturais de condução do processo de novos contatos pensamos na mudança de estratégia para reencontrar os egressos, tínhamos que gerenciar nosso tempo e oportunidades.

Até que enfim, as oportunidades começam a aparecer, entre os dias 1 a 5 de março de 2013 participamos como observador, convidado por uma assessora do movimento indígena, da XXI Assembleia da Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, realizada na comunidade Araçá do Amajari - Amajari, que teve

como lema: “OPIRR: 23 anos de lutas e conquistas na educação escolar indígena – novos desafios”. Estavam presentes mais oitocentos participantes entre professores formados e em formação, familiares e convidados, neste evento debateu-se, entre outros temas relevantes, a temática: pesquisas educacionais com povos indígenas e seus desdobramentos faziam-se presentes além de nós mais dois pesquisadores de Programas de Pós-Graduação de duas IES diferentes.

Figura 7 – Bloco de anotações da Assembleia

ORGANIZAÇÃO PROFESSORES INDÍGENAS DE RR
ORGANIZAR PARA EDUCAR E FORTALECER

Rua Mário do Violão, 866- Bairro Liberdade - CEP: 69.309.095
E-mail: opirindigena@yahoo.com.br / Boa Vista/Roraima

OPIRR: “23 Anos de Lutas e Conquistas na Educação Escolar Indígena: Novos Desafios e Metas”

Período: 1, 2, 3, 4 e 5 de Março/2013
Local: Comunidade Indígena Araçá do Amajari
Região do Amajari

PROGRAMAÇÃO DA XX ASSEMBLEIA ESTADUAL DA OPIRR

Dia 01/03	Atividade	Metodologia	Facilitador
Dia todo	Chegada e Recepção das lideranças e delegações	Receber e hospedar as lideranças	Santina – Surumu
Noite	Credenciamento dos participantes	Entrega da programação e dos crachás	João-Gestão Territorial Joslenilda- Taba Lascada Grazielle-Guariba Paulo – Boca da Mata
Noite	Indicação das equipes de apoio e organização dos trabalhos. Composição da Comissão Eleitoral.	Indicação das equipes de apoio: Seguranças, Secretaria, Fiscais Ambientais, Animadores, Saúde.	Coordenação Geral

Fonte: Jonildo Viana dos Santos

Durante as exposições feitas pela mesa sobre o tema ouvimos argumentos bem contundentes de negação da presença de pesquisadores, diziam que não mais abririam espaços pelo fato dos cientistas não retribuírem socialmente e nem academicamente com suas pesquisa para o avanço da educação escolar indígena. Houve um momento em que a mesa convidou os dois outros pesquisadores para se apresentarem, falarem de suas pesquisas e pedir autorização da assembleia para condução de seus trabalhos já que os

mesmo debatiam a política de organização dos professores indígenas, e para minha surpresa, a assembleia em sua maioria negou-lhes o acesso à pesquisa, mesmo assim permaneceram no episódio.

As opiniões se dividiram nesse momento, para uns os pesquisadores eram tidos como aliados que somavam com a causa indígena a partir da ciência, para outros os próprios indígenas deveriam fazer suas pesquisas. Depois de acalmar os ânimos refleti mais profundamente sobre desenvolvendo tal indagação era: será que os professores indígenas estão subsidiados com elementos que lhes proporcionem conduzir suas próprias pesquisas nas mais diversas áreas dos conhecimentos, relativizando-os? Em meio a toda essa discussão começamos a ficar preocupados com os rumos de nosso trabalho.

No decorrer do evento reencontramos vários egressos que foram alunos na habilitação em ciências sociais no curso de licenciatura intercultural de diversas etnias e regiões diferentes, sendo que da etnia macuxi da região específica por nós estudada contatamos oito professores egressos, quatro homens e quatro mulheres. A reaproximação com cada um em lugares diferentes do acontecimento foi em tom caloroso, um tanto festivo, espantoso de ambas as partes, percebi quanto tinham respeito por nós enquanto docente que contribuiu para suas formações. Perguntaram se eu estava morando em Roraima, o que nós estávamos fazendo, se estávamos dando aulas na UFRR, etc. depois veio momento de nostalgia de lembrar das épocas em sala de aula, dos debates, embates, superações, comensalismos, sonhos.

É meio a essas conversas informais falamos sobre nossa ideia de pesquisa de tese que trata especificamente da formação de professores macuxi da TIRSS no campo das ciências sociais, discurremos como nasceu a ideia, quais os objetivos, como a

pesquisa pode de alguma maneira colaborar com a modalidade EEI, e perguntei se eles poderiam me ajudar nessa tarefa com depoimentos, relatos, memórias, percepções, fazendo-os se perceberem dentro de um processo dialógico de trocas em busca da construção de conhecimentos.

Nesses momentos percebemos quão importante é estabelecer laços de reciprocidade, de respeito enquanto docente participante do processo de formação inicial de outros docentes que historicamente foram vulnerabilizados pela política colonizadora, posteriormente neocolonizadora, agora se veem com sujeitos portadores de nível de consciência, clareza, leitura de mundo, capazes, mesmo com erros e acertos, repensar-se na história.

Nas conversas também perguntávamos como estavam as condições das escolas por nós diagnosticadas na missão interinstitucional em suas regiões em 2007, eles respondiam: ‘teve umas até que já caíram, não existe mais, as condições pioraram cada vez mais de lá prá cá’. Combinamos então que no período do verão faríamos umas visitas até suas localidades para ver *in loco* quais eram as condições estruturais das escolas e conhecer como e com que atuavam em suas aulas.

As perguntas norteadoras estabelecidas nas conversas seguiram essa dinâmica: O porquê da escolha das ciências sociais? Como vê sua formação? Como se utiliza dos conhecimentos das ciências sociais em sua prática docente? Ajudam a repensar as realidades? Existe ressonância com os alunos? Como vê a relação de outras áreas do conhecimento e das ciências sociais? Depois das conversas registrávamos as externalizações em nosso bloco/caderno de anotações.

Mesmo sem o uso de gravador de voz ou filmagem a timidez de alguns sujeitos se mostrou marcante na ocasião das conversas, sendo que alguns até pediram para não terem seus nomes revelados na redação do trabalho, entendemos esse comportamento pelo fato, cremos nós, deles se perceberem como protagonistas de um estudo que no futuro possa ter algum uso como subsídios e serem pressionados de alguma maneira. Ouvir atentamente as vozes dos sujeitos da pesquisa nos remete a reflexões interpretativas que mesclam olhares subjetivos com a realidade objetiva na aposta de entender, e creio que seja o grande anseio, pelo menos o mínimo do não-dito no discurso do informante tecendo possibilidades de respostas as problemáticas propostas no desenho dialógico.

Explicitaremos as respostas das perguntas feitas aos professores macuxi nesse primeiro momento da etnografia, por motivo de preservação de suas identidades não utilizaremos os nomes dos sujeitos, usaremos o termo informantes, informamos também que por se tratar de informações colhidas através das conversações que não seguiremos a ordenação das perguntas, tratam-se de perguntas norteadoras, portanto, flexíveis a roteiro, dessa maneira, idem com as respostas.

Informante 1: 51 anos de idade, professor com 23 anos de atuação, casado e com filhos, formado em 2009.

“Escolhi essa área por causa que já trabalhava disciplinas que tinham algo em comum, como história e geografia, e as ciências sociais deu pra mim uma possibilidade de entender mais e melhor essas duas disciplinas, ainda mais quando ela relaciona com a questão indígena em si. Vejo a minha formação na UFRR como uma vitória, não só pra mim, mas também para minha comunidades e meus parentes, já comecei a estudar na Universidade com uma certa idade, tive muitas dificuldade com

essa linguagem da ciência, mas isso força a gente a ir atrás, a pesquisar o sentido das palavras. Eu me utilizo das ciências sociais na minha sala da seguinte forma: nós precisa pescar, caçar e fazer roça, né? A gente precisa convencer a secretaria de educação que isso faz parte de nós, e que isso também é aula pros nosso aluno. Isso faz parte de nosso calendário cultural que se diferencia do calendário da cidade, e as ciências sociais me ajuda a pensar como planejar o calendário, organizar essas coisas pro alunos aprenderem. Ajudam sim, a pensar a realidade, ainda mais que pra nós tá aqui foi fruto de muita luta dos nossos mais velhos, que pelos anos de 70 organizaram as coisas no movimento. Professor, num vou mentir pro senhor, mas devido as facilidades das coisa da cidade, nossos aluno estão esquecendo as luta do passado, só querem saber de forró, futebol e outras coisa. Por exemplo, quase não se fala a língua materna, só os vovô falam, é uma dificuldade convencer os mais novo a falar, mas seguimos tentando fazer com que eles se interessem pela sua cultura e num esqueçam seu passado, eu falo um pouco macuxi, e quero aprender mais e mais. É muito importante isso que a gente aprendeu na universidade sobre o conhecimento da ciência, e como nós podemos utilizar nas nossas vida pra preservar nossa cultura (*sic*).”

Informante 2: 63 anos de idade, Professora com mais de 30 anos de atuação, próximo de aposenta-se, casada e com filhos, formado em 2009.

“Ai professor, eu sou do tempo da palmatória, na época quem dava aula pra nós eram os karaiwa²⁷, e num podia falar macuxi, porque eles diziam que era feio, e que se quisessem ser brasileiro tinha que falar o português, que quem na hora da gramática errasse algo, levava bolo. Eu sou professora antiga, naquela época não tinha precisão de diploma, era só ter vontade

²⁷ Pessoa que tem a pele branca. **Dicionário da Língua Makuxi**. RAPOSO. Celino Alexandre. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

e coragem pra assumir uma sala de aula que já era professora, isso no tempo do território federal. Ninguém queria vim pras comunidades indígenas, só os padre e os missionário das igrejas evangélicas, e também não tinha esse negócio de concurso, era só querer e ter um pouco mais de conhecimento que os outros que se tornava professora. Eu escolhi as ciências sociais, mas antes fiz magistério parcelado indígena com mais um montão de professoras e professores também, pelo fato de fazer com que a gente comece a pensar as realidades que nós estamos envolvidos. Ela nós ajuda a enxergar umas coisa que antes nós num tinha como ver, via, mas num fazia uma leitura mais aprofundada. Minha formação na UFRR foi muito boa professor, porque lá tudo era novo pra gente, tudo, mesmo com as dificuldade inicial de falta de estrutura, com todo o preconceito da universidade com nós, nós tinha muito professor maravilhoso, cheios de sonho e vontade de ensinar a gente. As aulas de sobre povos indígenas em vários lugares do Brasil, da América e do mundo fez a gente conhecer que não estamos sozinhos, existe outros povos que também lutam pelos seus direitos básicos como nós. Na escola que eu dou aula a gente se esforça pra fazer funcionar a interculturalidade trazendo para o dia-a-dia as realidades do povo macuxi e a realidade da sociedade não-indígena, temos projeto de revitalização da língua materna e queremos aplicar um currículo com temas contextuais ao invés de disciplinas. Por isso é importante a gente conhecer a cultura do outro (*sic*)”.

Informante 3: 41 anos de idade, 15 anos como professora, casada, com filhos. Concluiu o curso em 2009.

”Eu já dava aula dessa área, mas não sabia muito bem dá, porque é muita leitura e interpretação das coisas sociais que acontecem pelo mundo e aqui no Brasil. É uma área muito

bonita, vejo vocês professores falando com propriedade e clareza das coisas, e fico pensando: como esse professor sabe de tudo isso? Vi que num é uma área fácil como muitos dizem, vocês tem que estudar muito! Vale pra nós indígenas também, sou de uma comunidade que foi onde a luta começou, nossa região é rica em tudo, caça, pesca, roçado e ouro, e teve e tem muita gente de olho lá nas nossa riqueza, por isso a gente precisa conhecer as outras coisas. Minha formação foi boa, mas eu confesso que tinha dificuldade de ler, interpretar e escrever como vocês mandava, mas eu era eforçada, e sem falar no problema de vista que eu tinha, que foi curado com o sumo da pimenta malagueta, nem óculos deu jeito. Aprendi muitas palavras novas, coisas que nunca tinha ouvido, esses autores estrangeiro da França, Inglaterra, Espanha e num sei mais da onde. O ritmo das aulas eram intenso, então a gente tinha que correr mesmo. Eu utilizo sim na minha sala de aula quando dou historia, geografia, sociologia e até filosofia pro ensino médio, eu trabalho no fundamental e no médio e tento ensinar tudo que aprendi na universidade nessas disciplinas, tanto em língua portuguesa como em língua materna, eu sou falante de macuxi. Quero que nossos aluno da comunidade fale também, num tenha vergonha de sua língua, de sua cultura, é tão bonito valorizar nossa cultura. Eu acho muito importante professor a gente saber sobre a cultura dos branco, eles são maioria e tem o poder na mão, e nós também precisamos conhecer as coisas, por isso que acho muito bom envolver os conhecimentos (*sic*)”.

Informante 4: 39 anos idade, 15 anos como professora, casada, com filhos, formada em 2009.

“Me formei no magistério, meu objetivo era de ajudar nossa comunidade se educar na escola, saber as outras coisas que existe aí fora, por isso eu optei por fazer a habilitação na área de ciências sociais que é uma área que nos ajuda a ter um senso

mais crítico das coisas e dos problemas sociais, conhecer as leis, a política e as relações de poder. E na minha graduação lá no Insikiran pude ver e conhecer muitas coisas que abriram meus olhos e me fizeram enxergar mais longe, os debates desenvolvidos em sala, os convidados de fora, as pesquisas, os trabalhos em grupo, e a liberdade que a gente tinha fez com que nos tornasse responsáveis cada vez mais. Nós temos uma missão que é ajudar a educação dos nossos parentes, pra eles não sofrerem mais do que já sofrem. A educação ajuda bastante a gente quando desenvolvemos em nossos projetos em sala de aula, tem umas coisas bem difíceis de serem usadas na prática, mas tem outras que a gente já usava e que melhorou. Os alunos gostam de uma aula diferente, onde a gente explica as coisas de modo diferente, tenta usar a tecnologia, lá na nossa comunidade tem uns computador e motor de luz, mas muito precisa ainda, como, por exemplo, materiais didáticos específicos, um projeto político pedagógico que faz um bom tempo que a gente tenta fazer e num sai, maior acompanhamento da DIEI, merenda dentro da cultura indígena, e outras coisas. As ciências sociais foi muito importante na minha formação, porque ela ajuda a vermos a necessidade de conversar com as outras culturas e com outros conhecimentos ampliando no saber e ajudando a gente na sala de aula (*sic*)”.

Informante 5: 42 anos de idade, 16 anos como professor, casado, com filhos, formado em 2009.

“Fui pra CS com o intuito de conhecer como era organizada a sociedade, que assim, logo de cara a gente percebe uma coisa, mas quando se aprofunda, a gente percebe outra, a ciência social é bom por causa disso. Ela nos ajuda a ter outro olhar das coisas, digo assim. É muita leitura desses pensadores que dão um nó na nossa cabeça, mas são importante, por que é através deles que a gente pode pensar de forma diferente. E lá na universidade foi

pesado, eu tava desacostumado a tanta leitura, trabalhos e seminários, mas dei conta, quase num consigo, minha família me deu muito apoio, principalmente minha mulher que é professora falante fluente de macuxi, no embalo de cada etapa presencial fui pegando o embalo. Acho muito importante a gente utilizar o que aprendeu lá no Insikiran na nossa sala de aula, se não num tem sentido se num usar. Eu busco me atualizar sempre, saber o que tá havendo pelo mundo e me lembro das aulas na UFRR, passo isso para meus alunos do ensino fundamental e do ensino médio também, infelizmente a gente não tem bons livros didáticos, bons materiais, mas temo vontade de fazer alguma coisa pela nossa comunidade e nosso povo. E é assim, tenta unir os conhecimentos tradicionais com os da ciências de vocês e a partir daí ajudar nossa educação. Mas tenho consciência que de minha parte ainda tenho muito que aprender, muito mesmo, quero sempre aprender mais e mais (*sic*)”.

Informante 6: 43 anos de idade, 16 anos como professor, casado, com filhos.

“Sempre tive uma inclinação para questões políticas, participei do início de algumas organizações indígenas, já estive em várias assembleias de professores e de tuxauas, me preocupo muito com os rumos políticos que os parentes tomam. Dessa maneira escolhi a CS por ter dentro de si um debate político bem interessante que nos leva a refletir sobre nossas realidades sociais e políticas, tanto que meu TCC é sobre política partidária nas comunidades indígenas. Muitos parentes não ligam muito pra política, mas eu ligo, penso que num futuro, um dia a gente possa criar o Partido Indígena Brasileiro, só com indígena de todo país, acredito que hoje isso já é possível, temos aí um número crescente de pessoas se declarando indígenas, isso pode ser um reflexo da consciência dos parentes. Minha formação lá na universidade classifico como boa, tive bons professores,

professores críticos que vieram de outras cidades, que tiveram experiências com outros povos indígenas, que tem uma visão sobre a causa indígena por aí a fora. Os debates, as aulas-viagens, seminários, reuniões do Centro Acadêmico da licenciatura intercultural – CALI, os encontros pedagógicos, sempre foram muito bons e frutíferos pra minha formação. Os conhecimentos que adquiri no curso me fez ver o mundo com outros olhos, me fez ter um olhar mais atento as coisas, e dessa maneira posso usar de forma critica nas minhas aulas no médio, principalmente, pois, eles ajudam a pensar nossa realidade e tem boa aceitação para os alunos, mesmo tendo sacrifício para entender algumas coisas. E por isso, é importante a gente relacionar as coisas, digo os conhecimentos, em prol da gente mesmo (*sic*)”.

Informante 7: 43anos de idade, 17 anos como professor, casado, com filhos, formado em 2009.

“Professor, vou lhe contar uma coisa, no início achava tudo muito enrolado, um linguajar difícil, bem diferente do nosso indígena, o senhor sabe né? A gente tem muita dificuldade devido muito de coisa envolvida, pensei até desistir do curso por causa disso, mas devido ter firmado compromisso com a comunidade, eu fiquei. Eu tava muito indeciso sobre que área seguir, se CA, CN ou CS? Analisei cada uma bem direitinho, escolhi CS, vi que seria mais útil para mim e minha comunidade, sendo que na escola eu não fico só nessa área, quando num tem outro professor eu dou outras matérias também, como línguas, por exemplo. Como lhe falei tive muita dificuldade, e ainda mais quando tem problema de saúde na família e que você precisa estar perto para ajudar, aí você não se concentra muito, e acaba não se saindo bem nos trabalhos. Eu procuro dar o melhor de mim nas minhas aulas e essa área de

conhecimento social me ajuda quando vamos planejar nosso calendário cultural, nosso PPP, nossos plano de aula, por que eles devem estar dentro da realidade indígena, que é o que nos interessa na comunidade, mas é claro professor, sem deixar de conhecer a ciência do karaiwa que é também é importante pelo fato de tudo estar escrito em língua portuguesa, as leis, os livros, as placa, mas lá na cidade, na comunidade precisamos fazer com que a língua seja falada por todos se não, fica difícil, né? O senhor sabe! (*sic*)”.

Informante 8: 39 anos de idade, 13 anos como professora, casada, com filhos, formada em 2009.

“Na verdade, na verdade, na verdade eu queria mesmo era CA, mas como me tinha inclinação, e a escola necessitava, eu resolvi fazer CS, é uma área muito boa, mas meio enrolado o nome desse autores que vocês pedem pra gente estudar, mas percebi que tem relação com a nossa realidade indígena, mesmo eles nunca terem vindo para uma terra indígena, muitas coisas que eles falam nos livros tem a ver com essa realidade, ou seja, eles falaram teoricamente, nós vivenciamos o prático, o real, o concreto. Sobre minha formação, vejo como algo positivo para mim, para minha família e para meu povo, posso assim contribuir de alguma maneira com eles quando eu utilizo os conhecimentos em prol da educação indígena na sala de aula, essas informações ajudam os parentes pensarem sobre eles mesmo e sobre os rumos da comunidade, eu tento fazer o que eu posso pra mudar as coisas a partir da escola. Acho super importante a união dos conhecimentos, é através disso que iremos ver novos rumos e achar saídas pros nossos problemas em sentido geral (*sic*)”.

As falas expressam turbilhões de sentimentos que convergem quanto aos aspectos da necessidade de fomentação de senso crítico, de relativizar as possibilidades dialógicas entre os conhecimentos em prol do bem comum que é educação, que esta seja instrumento de libertação das amarras do colonizador. Os sujeitos da fala são pessoas experientes na vida, casados e com filhos para criar e ensinar, ou em alguns casos, ousou afirmar a partir de seus relatos, reaprender a serem índios.

Trazem consigo forte representação da função da escola que até tempos remotos não fazia parte do processo educativo, se educava para a vida cotidiana de manutenção da prole em seu sentido geral. A escola enquanto invenção ocidental moderna agora se soma com outro tipo de educação, a educação escolar, sistema esse que mexe de maneira substancial a vida cultural dos sujeitos, faz-se necessário se adaptar no contexto proposto enquanto instrumento de emancipação.

O próximo momento do reencontro se deu na visita às suas comunidades na época de verão, do mesmo ano, entre os meses de setembro a abril, quando as estradas são mais transitáveis, a ida se deu em veículo próprio e inapropriado, se tratava de um carro popular Uno Way de motor 1.0, sem tração, mas com uma vantagem, tinha sistema de suspensão, molas e amortecedores mais elevados que os outros similares, detalhe esse que proporcionou não ficar preso a buracos, colocamos gasolina reserva em um carote de 40 litros. Imbuídos do nosso ‘kit maloca’ – rede, lençol, prato, copo, colher, materiais de higiene pessoal, enlatados, farinha; somado a tudo isso levamos muita coragem, vontade, sonhos e espírito de aventura.

Foto 7 – Amanhecer nas estradas sinuosas da TI-RSS



Fonte: Jonildo Viana dos Santos

Visitamos seis comunidades distintas, cada uma com uma escola, quatro da região de lavrado onde atuavam os: informante 1, informante 2, informantes 4 e 6, informante 7, e duas da região das serras: informante 3 e 5, e informante 8, durante nossa passagem estada percebemos que quanto à estrutura física ainda permanecem as mesmas, são construções de alvenaria, cobertas com telhas de amianto, seguindo um padrão único estabelecidos pela SECD em gestões outroras, com seis salas de aula com quadro a giz, a maioria sem ventiladores, cozinha, banheiros, biblioteca que serve como sala de informática quando tem computadores e energia elétrica confiável, sala que serve como diretoria e secretaria e em duas uma salinha de professores, as construções possuem avarias dadas pelo tempo e pela falta de reformas estatal, os pequenos reparos são os próprios comunitários que a fazem com seus recursos financeiros e humanos. Pelo fato dessas escolas, coincidentemente possuírem essa estrutura, isso não quer dizer

que as demais escolas da TI Raposa Serra do Sol tenham a mesma estrutura física, algumas funcionam em espaços improvisados como igrejas, salões, puxadinhos e etc.

Quanto a prática docente habilitado em CS percebemos que de fato os professores se esforçam ao máximo, tentando superar suas limitações de formação acadêmica que de acordo com a informante da escola da comunidade Maturuca o ‘tempo na universidade é pouco, muito corrido, aprendemos na prática do dia-a-dia’, argumenta ela. Existe uma política do próprio movimento indígena progressista, faz-se bom enfatizar que o movimento indígena é dividido por conta de orientações ideológicas díspares, de se trabalhar com projetos pedagógicos que tenham como pano de fundo o bilinguismo no sentido de revitalizar a língua materna seja em que qualquer área do conhecimento.

Observamos a existência de vários cartazes pelas salas de aula descrevendo nomes de animais, objetos, monumentos e pessoas com inscrições em português e do lado também em macuxi, além de lugares comuns da escola escritos nas duas línguas. Os professores reclamam que ainda não tem materiais didáticos específicos na língua, sendo assim fazem adaptações com os recursos disponíveis.

Pensamos que os materiais didáticos em língua materna é uma demanda importantíssima, mas não é a vontade pura e simples do poder que proporcionará a existência desses expedientes, são os próprios professores indígenas que indicaram quais os caminhos para que de fato tenha essa necessidade como política pública de educação diferenciada. Na sua formação inicial o tema contextual – CS8: A elaboração e Produção de material didático na área das ciências humanas, propõe habilitar os professores para o uso de instrumentos que poderão ser utilizados como técnica na produção de material didático como textos, desenhos, informática, vídeo, fotografias, entre outras mídias conhecendo as experiências e propostas que acompanham os novos

materiais didáticos em escolas indígenas e outros modelos alternativos da educação formal.

Dessa maneira se objetiva criar metodologias que facilitem o processo de ensino e aprendizagem valorizando os conhecimentos locais como ponto de reflexão no campo das humanidades. O curso de licenciatura intercultural em convênio com o Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED/Museu Nacional – MN/UFRJ/Ford Foundation no ano de 2008 lança uma coleção composta por cartilhas, figurinhas e quebra-cabeça com uma excelente qualidade gráfica, mas somente em língua wapichana, foi muito bem aceita.

Para suprir essa necessidade existe atualmente o Programa Saberes Indígenas na Escola/FNDE/SECADI/IFRR/UFRR, que entre outros aspectos trata de oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas, mas infelizmente esse programa ainda não chegou às comunidades macuxi.

É preocupante como o poder público lida com a educação escolar indígena, ainda mais se tratando de região de difícil acesso, que ficou estigmatizada pelas lutas entre interesses opostos, não se pode culpabilizar o sujeito condutor do processo de aquisição de conhecimentos dados pelas novas dinâmicas educacionais, a interculturalidade, pela sua prática práxis educativa, nem a instituição formadora por se tratar de agência pública que abriu espaços para interlocução entre movimento indígena e Estado nacional.

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.

Continuamos os contatos em 2014, agora de maneira esporádica, geralmente nos eventos indígenas como no II Encontro de Interculturalidades realizado pelo DIEI/SECD, na 44ª Assembleia Geral dos Povos Indígenas de Roraima realizado pelo CIR, na XXII Assembleia dos Professores Indígenas de Roraima – OPIRR, Semana do Povos Indígenas realizado pelo Instituto Insikiran/UFRR. Nesses eventos observamos suas atuações como professores que lhes configura como liderança, afinal no imaginário social instituído de alguns indígenas, ele detém formação acadêmica na universidade, portanto, temos mais capacidade de intervenção.

De fato, percebemos a participação mais ativa de uns que de outros, mas o fato de ser formado em CS não quer dizer que o curso lhe fez se tornar um militante aos modos como vemos em alguns casos. Nesses reencontros sempre permanecia o clima de amizade e respeito entre nós e eles, e sempre puxávamos assuntos relacionados a sua prática docente em seu espaço de trabalho/vivência disso alimentávamos nossas indagações tendo pistas que dariam respostas a tese.

4.6 – Entendo a complexidade de ser professor macuxi

Usando três vertentes intelectuais da contemporaneidade que criticam os rumos da ciência nos contextos bio-cognitivo, antropológico-complexo e sócio-emancipador

far-se-á a tentativa de relacionar seus pensamentos à problemática da formação e práxis de professores macuxi.

Escolhemos como autores basilares para introduzir o debate, Morin; Boaventura; Maturana e Varela, pelo fato de suas reflexões darem conta da discussão sobre o modelo de conhecimento que se inicia no século XVI, estendendo-se e solidificando-se no século XVIII, e que entre os séculos XX e XXI passa por um processo de revisão de suas bases epistemológicas.

Trataremos breve retrospecto da ciência e suas intencionalidades: a ciência a serviço de e para quem? Portanto, estamos pautados em suas díspares abordagens que pensam, criticam e propõem a necessidade de novas experiências do pensar, que atendam às novas dinâmicas micro e macro-conjunturais.

Ao relativizar as reflexões debatendo a produção de conhecimentos e suas dimensões instigamos sobre a relação entre conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais na formação de professores macuxi, elencando autores que contribuem com a discussão sobre os conhecimentos oficializados pelos currículos estatais e a possibilidade de interculturalizar criando novos conhecimentos a partir da aproximação do científico e tradicional indígena, quem sabe possa atender algumas inquietações.

Triangulamos as três perspectivas teóricas que desembocaram em relações complexas sobre novas possibilidades de produção e reprodução dentro das incertezas e dos que eles chamam de “cegueira” ou “pontos cegos”, uma fundamentação sem fundamento, mas aberta, inacabada que abre caminho a novas criações.

Uma das grandes descobertas do final do século XX e início do XXI é que a ciência não mais é o reino da certeza; a ciência se baseia, seguramente, numa série de

certezas locais e espacialmente situadas. A ciência é de fato um domínio de múltiplas certezas, e não o da certeza absoluta no plano teórico. Maturana e Varela (2001), quanto Morin (2008) falam-nos da inquestionabilidade, que se caracteriza como o ponto cego de nosso cotidiano diante do mundo e das coisas, fazendo-nos perceber apenas o perceptível (SANTOS; HULLEN, 2014).

Ordem, separabilidade e lógica, são os elementos que apoiam a ciência clássica das certezas totais e inquestionáveis, Morin (2008) fala da ocidentocentria, argumenta que essa visão de ciência majoritária, que nasce no Renascimento e se intensifica no Iluminismo, consolida-se pela hegemonia política e econômica capitalista que caracteriza o contexto da verdade.

Informa que é preciso esclarecer a dinâmica da natureza desse conhecimento, analisando o universo e suas ordens, tal como entendida pelos iluministas. Até então, ainda se tinha a concepção do universo divino, celestial, mas Laplace descarta a hipótese de um macro-Deus. A ideia de determinismos absolutos, de certa maneira, dogmatizou os cientistas, nesse sentido Morin (2008) em sua teoria propõe a desdogmatização da ciência, e claro dos cientistas, propondo a Noosfera, que é a ida aos continentes desconhecidos, inexplorados do conhecimento, o conhecimento do conhecimento ou meta-conhecimento.

Quando se fala em analisar, percebe-se a ideia de um todo, um conjunto em que seus elementos constitutivos serão desmembrados para serem analisados um a um, criando-se a separabilidade, ou seja, conhecer é separar. Em face de um problema complicado, dizia Descartes, é preciso dividi-lo, distribuí-lo em fragmentos, dissecando um após o outro, uma visão laboratorial de análises.

As disciplinas científicas são desenvolvidas a partir da divisão, o que dá origem à compartimentalização, causando o que Morin (2008) chama de fratura entre o Cérebro e o Espírito / metafísica e ciências naturais. Afirma que a separação, mais amplamente, entre ciência e cultura humana, filosofia, literatura, por exemplo, foi instituída como uma necessidade legítima pela ciência moderna, pois, caso contrário, era impossível conhecer o todo, antes de analisar as partes.

Nas ciências modernas, a separabilidade do observador e sua observação, entre humanos e os fenômenos, fatos sociais, tinha valor metodológico que proporcionaria certeza absoluta no fim da observação, a cientificidade objetiva implicava a eliminação do sujeito e da subjetividade.

No campo das Ciências Sociais, especificamente da Sociologia, Émile Durkheim publica em 1895 a obra: *As Regras do Método Sociológico*, que trata da relação entre observador e observado, pesquisador e pesquisado, como dois sujeitos bem distintos. Esse cuidado argumenta Durkheim, é para não inviabilizar os resultados das análises, pois os elementos da subjetividade no funcionalismo sociológico, não são bem vindos.

Outro elemento importante do conhecimento científico moderno é a lógica, que podemos entendê-la como leis gerais advinda de uma sistemática observação contínua, outro aspecto é a dedução, que pode ser considerado como veículo de condução da verdade através de mecanismos demonstrativos e explicativos. A lógica e a indução somadas à noção de não-contradição permitia eliminar toda confusão, equívoco e contradição.

Esse conjunto de lógicas, separabilidade, indução, não-contradição e ordem, é o basilar da ciência clássica, que fomenta a certeza absoluta através de sua manipulação e aplicabilidade. Ao falar da ciência enquanto processo de construção de conhecimento estabilizado, e debatê-la no sentido de relacionar o homem e a natureza, percebemos que Maturana e Varela (2001), partem argumentando que a vida, em si, e suas dinâmicas correlacionais são processos de conhecimentos e que é necessário os seres humanos compreendê-las, enquanto sujeitos inseridos em um espaço biogeográfico que tem vida, o mundo, o que eles chamam de biologia da cognição, biologia do conhecimento.

O cérebro enquanto centro cognitivo é um receptor passivo de informações pré-moldadas, prontas para serem usadas em todas as ocasiões e necessidades, essas informações produzem, por meio de processamento computacional, o conhecimento, onde a objetividade é privilegiada e a subjetividade é algo que poderia comprometer a exatidão científica.

Maturana e Varela (2001) chamam essa maneira de pensar de representacionismo, que constitui o marco epistemológico prevalecente na atualidade científica, a proposta teórica dos autores é a de que o conhecimento é um fenômeno baseado em representações mentais que fazemos do mundo e das coisas do mundo natural.

Como demonstram em sua obra: *A Árvore do Conhecimento - as bases biológicas da compreensão humana* (1995), a mente seria um espelho da natureza, o mundo, enquanto celeiro armazenador, conteria informações, e nossa tarefa seria extraí-las dele por meio da cognição, aprendizagem, mas essa concepção reforça a ideia de exploração exacerbada pelo homem em busca de benefícios próprios.

A argumentação de Maturana e Varela (1995) é constituída por dois enfoques principais: o primeiro sustenta que o conhecimento não se limita ao processamento de informações oriundas de um mundo anterior à experiência do observador, o qual se apropria dele para fragmentá-lo e explorá-lo; o segundo afirma que os seres vivos são autônomos, capazes de produzir seus próprios componentes ao interagir com o meio, vivem no conhecimento e conhecem no viver. A autonomia dos seres vivos é uma alternativa à posição representacionista, reiteram dizendo que a integrabilidade pode ser interpretada como multidimensional, interdisciplinar, ou mesmo, holística, na tarefa de conhecer, tomando o fazer como ponto de partida.

Na conjuntura científica vigente, o representacionismo objetiva que continuemos convencidos de que somos separados do mundo e que o mundo existe independentemente de nossa experiência e percepções. Para demonstrar o contrário, Maturana e Varela (1995) desenvolveram a seguinte tese, que os povos indígenas praticam há muito tempo, argumentam eles: vivemos no mundo e por isso fazemos parte dele; vivemos com os outros seres vivos, e, portanto, compartilhamos com eles o processo vital, construímos o mundo em que vivemos durante as nossas vidas. por sua vez, ele também nos constrói ao longo dessa viagem comum na nave chamada Terra.

Por outro lado, Morin (2008) que também faz críticas ao modelo científico moderno, propõe uma reflexão através da Teoria da Complexidade, que instiga os sujeitos para uma verdadeira reforma do pensamento, semelhante à produzida no passado pelo paradigma copernicano, tarefa ousada e perigosa, mas que se faz extremamente necessária.

Essa nova abordagem e compreensão do mundo, de um mundo que se "autoproduz" a partir das descobertas de novas realidades e maneiras de fazer o fazer,

confere também um novo sentido de ação, o que vale dizer que com a complexidade podemos ousar, buscando novas possibilidades cognitivas.

A ideia central de sua teoria é um desafio bem interessante, tendo em vista que a complexidade não é uma teoria que tenta explicar tudo ou qualquer coisa, mas é uma atitude espirituosa que põe, para si mesmo, o desafio da incompletude, de buscar composição, elucidar as ilusões. Morin (2008) diz que nada é simples, que tudo é complexo, se um complexo é um conjunto, e temos que achar os elementos incógnitos desse complexo.

O autor diz-nos que a formação ocidental, europeia, o que ele chama de ocidentocêntrica, é uma formação da clarividência, que indica que a busca do incógnito pode ser realizada com o uso das ferramentas da ciência e isso tornar-se realidade perceptível e mensurável. Continua sua argumentação dizendo que a contemporaneidade que se caracteriza pela crise paradigmática, assume um lugar que nos torna capazes de olhar de frente a realidade vigente, com a complexidade essa tarefa se torna mais difícil ainda, reitera. Inclusive, aceitar que não sabemos muita coisa, a considerar que há aspectos que podem ser novos devido a novas interações e inter-retroações, por isso, ele insiste na revolução mental, ao invés de outras revoluções como no passado.

Morin (2008), Maturana e Varela (1995), dizem que existe uma crise no pensamento científico contemporâneo, argumentam que a fronteira metodológica que atravessa o pensamento científico acaba fraturando-a em campos antagônicos do saber compartimentado, começando a ser transgredida, dada a complexidade de algumas modelações do natural e do conjuntural, cuja ação requer uma nova roupagem metodológica.

E essa nova roupagem requer novos subsídios. E as perguntas são: quais são e onde estão esses novos subsídios teórico-metodológicos? Seriam os novos conhecimentos como afirma Santos (1989), uma epistemologia emancipadora, que abarque os conhecimentos marginalizados pela ocidentalocentria, conforme afirma Morin? Frente ao debate, que toma diferentes faces na literatura científica, poderíamos pensar a complexidade como resposta às deficiências da ciência moderna contemporânea? Como essas reflexões nos ajudam a pensar a formação de professores macuxi no campo das ciências sociais e suas novas reconfigurações identitárias?

A complexidade ultrapassa as barreiras impostas pela concepção clássica da ciência contemporânea, que exige explicações óbvias, uma pergunta-chave seria se os fenômenos complexos demandam uma teoria da complexidade ou ainda uma epistemologia da complexidade?

De acordo com Morin (2008), para compreensão dos fenômenos concorrem diversas ciências que aportam contribuições distintas e complementares, a explicação de vários outros fenômenos está ainda longe de ganhar uma roupagem complexa. No intuito de prover às ciências um novo paradigma, capaz de abarcar os fenômenos complexos, a teoria da complexidade emerge tentativas de estender a interpretação e definição dos referidos fenômenos à compreensão possível. Desde então, nem a verificação empírica e muito menos a verificação lógica são suficientes para estabelecer um fundamento seguro ao conhecimento, esse está condenado a carregar no coração uma ferida aberta.

A complexidade propõe retraçar a ligação entre as ciências com o objetivo de não mais submetê-las à divisão tradicional da epistemologia, deve-se requerer a unificação dos métodos, isto é, deve-se procurar a conjunção entre as ciências, sem uma

redução de suas especificidades como na epistemologia tradicional, a complexidade não está à margem do fenômeno real, ela é o seu princípio mesmo.

O fundamento físico daquilo que nós chamamos realidade não é simples, desarticulado, mas complexo, ancorada em três princípios básicos, que são: recursividade, hologramatismo e dialogicidade, a complexidade visa à construção de um conhecimento emancipador, e de uma epistemologia da complexidade em seu conjunto mais amplo, como saída para os moldes do pensamento moderno pautado nas indiferenças.

Partindo para uma abordagem das condições sociais para emancipação e concepção de uma nova maneira de pensar, Santos (2010) tem criticado as concepções de mundo da modernidade ocidental, que se consolida entre finais do século XVIII e meados do século XIX, conforme já vimos, distingue dois pilares em tensão na modernidade: o pilar da regulação social e o pilar da emancipação social.

O autor propõe uma delimitação da maneira de produção do conhecimento, para tanto, empreende uma crítica sistemática à ciência, cujas práticas a partir da produção do conhecimento engendram a sociedade e o mundo, suas reflexões propõem duas vertentes de abordagem crítica-metodológica: a da suspeição e da recuperação, a primeira, consiste na atitude de questionar ideias e autores, e a segunda, funciona como uma coleta de dados filosóficos, históricos e sociológicos.

A verdade, de acordo com Santos (2010), é o resultado de convencimento dos vários discursos de verdade presentes e em luta, enquanto as lutas de verdades se dão como discurso argumentativo numa perspectiva hermenêutica, de modo que o saber científico abre-se a outros, possibilitando a ruptura epistemológica que supera a ciência

distinta do senso comum num conhecimento prático esclarecido. Sobre o uso da hermenêutica em suas reflexões, Santos argumenta,

A reflexão hermenêutica visa transformar o distante em próximo, o estranho em particular. Através de um discurso racional – fronético, que não necessariamente o nosso, mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aprofundar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida (Lebenswelt) (2010, p. 12).

Quanto à acepção e ao objetivo de uma dupla ruptura epistemológica não há sentido em criar um conhecimento novo e autônomo em conflito com o senso comum, isso seria a primeira ruptura, já que esse conhecimento não visar a transformar o senso comum, e a segunda ruptura, seria o senso comum, transformando-se nele dentro dele próprio, retro-conhecimento.

Essa fase de transição paradigmática caracteriza-se pela conceitualização da ciência existente em função de um novo perfil indefinido, isso faz-nos lembrar de Morin (2008) quando diz que a complexidade é um fundamento sem fundamento, que se faz no desenrolar dos processos. A esse respeito, Santos (2010) também pauta-se na reflexão hermenêutica.

A reflexão hermenêutica torna-se, assim, necessária para transformar a ciência, de um objeto familiar e próximo, que, não, falando a língua de todos, todos os dias, é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles, um objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação eu-tu (a relação hermenêutica) do que numa relação eu-coisa (a relação epistemológica) e que, nessa medida, se transforma num parceiro de contemplação e transformação do mundo (*idem*, p. 13).

Para Santos (2010), a primeira ruptura representa o que há de velho e fixo na fase de transição paradigmática, que podemos interpretar enquanto ciência vs senso

comum, interpretamos esse senso comum como os conhecimentos tradicionais, focados em uma dada realidade social, étnica, política e econômica, enquanto a segunda ruptura representa o que há de novo e ativo, o conhecimento prático esclarecido, aquele que serve para a manutenção da vida ou como difunde Maturana e Varela (1995), para a verdadeira relação Homem e Natureza, ousamos em ampliar, e entender a relação: Homem, Natureza e Sociedade.

A epistemologia necessita estabelecer relações não apenas abstratas entre as condições sociais e as condições teóricas, mas com base na sociologia crítica da ciência, para teorizar as condições sociais da dupla ruptura epistemológica.

A ciência é um conjunto de práticas que pressupõem um certo número de virtudes, tais como a imaginação e criatividade, a disponibilidade para se submeter à crítica e ao teste público, o caráter cooperativo e comunitário da investigação científica, virtudes que, apesar de características do método científico, devem ser cultivadas no plano moral e político para que se concretize o projeto de “democracia criativa” (*ibidem*. p. 25).

Essas condições se realizariam em uma teoria da sociedade que identifique os micros e macros-contextos de prática social, os quais conduziram à forma de conhecimento promovida pela dupla ruptura.

Esses contextos, micro e macro, de prática social, por sua vez, correspondem aos contextos estruturais nos quais são produzidos e aplicados os conhecimentos nas sociedades capitalistas, os quais são: o contexto doméstico que constitui as relações sociais, direitos e deveres mútuos dos indivíduos membros da família, unidade de prática social na unidade doméstica, entre o homem e a mulher, e entre ambos e os filhos; o contexto do trabalho que constitui as relações do processo de trabalho na empresa, entre os produtores diretos e os que se apropriam da mais-valia destes e na produção, entre os trabalhadores e estes e os que controlam o processo, e gerenciam

seus ganhos; o contexto da cidadania que constitui as relações sociais da esfera pública entre os cidadãos e o Estado.

O sujeito é a unidade de prática social (direito privado), o Estado é a forma institucional (direito público), a dominação é o mecanismo de poder (contrato social), o direito territorial é a forma do direito, e a maximização da lealdade é o modo de racionalidade; o contexto da mundialidade que constitui as relações sociais entre os Estados nacionais, enquanto integram o sistema mundial. A nação é a unidade de prática social, as agências e acordos internacionais são a forma institucional, a troca desigual é o mecanismo de poder, o direito sistêmico é a forma de direito, e a maximização da eficácia é o modo de racionalidade.

Umas das situações no campo da pesquisa na prática, sobretudo quando se realiza uma etnografia e se convive com os sujeitos da pesquisa, que gera muitas dúvidas no momento de pensar a epistemologia, é o que Maturana e Varela (1995) chamam de reflexos do representacionismo que traduz a separação sujeito-objeto, principal característica do conceito, e é aí que reside o paradoxo do separável e do inseparável.

Na separabilidade, percebe-se que a divisão das partes constituintes do conjunto organizado em um sistema proporciona um conhecimento insuficiente, dado a limitação de visualizarmos sua complexidade, a organização viva gera certo número de qualidades, como auto-produção, auto-nutrição e auto-reparação, tais qualidades não se encontram nas partes, mas as beneficiam na construção de um todo. Da mesma maneira, uma sociedade produz emergências culturais, como a linguagem, que retroage sobre os indivíduos e lhes permite, por sua aquisição do que é também conhecimento, tornarem-

se plenamente humanos capazes de interação estabelecendo relações que proporcionarão a sobrevivência.

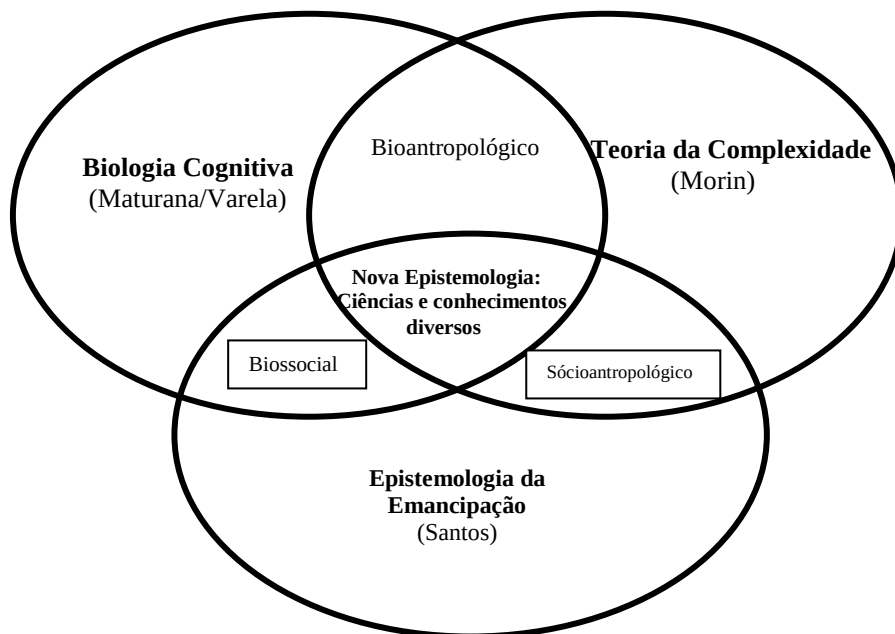
A humanidade em sua história sempre foi instigada a saber a origem do seu conhecimento, a descoberta do fogo, a invenção da roda, o desenvolvimento das leis da química, da física, das grandezas e força. E como a humanidade legitimou essas informações e as configurou enquanto conhecimento através de modelos fechados e que, no Ocidente, origina-se no Renascimento das ideias com base na racionalidade, indagações e espírito ousado.

O desenvolvimento social a partir das descobertas das leis da natureza fixada e solidificada como ciência moderna, pontua o entendimento, e não, os desdobramentos das possibilidades dos fenômenos observáveis e mensuráveis. Esse determinismo matemático idealizou uma suposta estabilidade na capacidade de perceber e explicar o mundo.

A ciência e a epistemologia contemporâneas igualam-se no prognóstico concernente à certeza da impossibilidade de um saber a priori e universal; sobretudo no século XX, elas vêm passando por uma crise sobre suas estruturas, funcionabilidades e validades, pois terminam refém da impossibilidade da constituição de outros conhecimentos que considerem outras maneiras de saber, de criar, de dialogar e lidar com o mundo, a natureza, e que atenda de fato às necessidades do ser humano e da sociedade.

Sintetizamos esse debate sobre a construção epistemológica através desta figura que triangulariza visões teóricas, abrindo possibilidades de recriação de novas

maneiras de pensar a busca de respostas sobre a possibilidade de formação de professores macuxi na contemporaneidade.



Nessa jornada de refletir sobre as concepções que se perduram e as novas possibilidades do pensar, percebe-se a necessidade de rearranjos epistemológicos na tentativa de cobrir as lacunas, e enxergar os pontos obscuros e pontos cegos quando nos propomos a investigar, podemos pensar que algumas vezes, de fato, e não, são poucas, o caminho metodológico se faz caminhando, e se estrutura durante esse processo de descobertas e incertezas.

As rupturas passam por aspectos de mudança de visão do homem perante sua realidade, e a da fixação de novos elementos constitutivos em sua cultura, Maturana e Varela (2001) e Morin (2008), convergem quando veem a necessidade de uma reforma paradigmática dos conceitos dominantes e de suas relações lógicas, que controlam, inconsciente e incorrigivelmente, todo o nosso conhecimento. O paradigma sob o qual

vivemos é o da disjunção e da redução: e ele torna-nos cegos, nesta era de globalidade e mundialização, e no percorrer do caminho existem muitos pontos cegos.

Pensamos que são exatamente nesses pontos que se encontram a experiência roraimense de formação de professores macuxi no campo das ciências sociais no curso de licenciatura intercultural. A interculturalidade na contemporaneidade se mostra como novo paradigma que envolve valoriza o simbólico nas representações do pensar, encontra-se num processo transitivo na fronteira do conhecimento que possibilitará vislumbrar a tão almejada autonomia intelectual dos povos indígenas para a sonhada emancipação política. É um processo de se dá no próprio caminhar da solução dos problemas e desafios, aprendendo consigo mesmo e com os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor macuxi habilitado em ciências sociais, sendo oriundo de uma região que ficou conhecida mundialmente pela importância simbólica que esse território representa para os povos que lá vivem, é fazer uma leitura do contexto em que os mesmos estão inseridos, como também assumir identidade de liderança, agora embasada pelos pressupostos teóricos que a filosofia, a sociologia, a antropologia e as ciências políticas lhes proporcionaram, somadas às suas experiências de vida enquanto sujeitos pertencentes a um grupo étnico, que foi um dos primeiros a estabelecer contato, forçado, com a sociedade não-indígena, é ser capaz de articular na sua formação e na sua prática docente, mesmo com todas as dificuldades estruturais, ao ideário construído coletivamente às duras penas, que é fazer parte do Estado, enquanto agente direto de transformação social por meio do conhecimento e suas relativizações.

Ao problematizar e enfocar os momentos da escravidão, exclusão social, pobreza econômica e violências físicas e simbólicas, percebemos que o índio macuxi tem ocupado um espaço microscópico, quase imperceptível, em nossa historiografia. Esse lugar infinitamente pequeno e secundário que foi dedicado à história indígena tem posto esse povo ao esquecimento ou lembrados subitamente em *insights* sensacionalistas, romantizados ou de uma nostalgia tropical, pouco aparece quando se analisa as relações de empoderamento pela via do conhecimento e das reconstruções identitárias.

O indígena tem uma história, uma história indubitavelmente plural, portanto, faz-se necessário reconstituir o verdadeiro cenário, desconstruindo abordagens simplistas que eurocentrizaram as análises, configurando o indígena num ambiente social exótico e primitivo como o imaginário do século XVIII e XIX.

Elementos culturais como a antropofagia, ritos de iniciação, casamentos, indumentárias, entre outros, ainda povoam o imaginário coletivo dominante, que classifica o indígena, mesmo no contexto urbano, como um não-pertencente ao meio social vigente. As representações imagéticas criadas para o indígena amazônico ainda são projetadas e extrapoladas ao infinito, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro.

Para o professor macuxi esse momento conjuntural é um momento de olhar sobre si, formando intelectuais que pesquisem suas demandas e gerenciem seus territórios, reconstruindo suas identidades que, por tanto tempo foram mascaradas e/ou desfiguradas por uma miopia social que os alijou dos espaços acadêmicos.

A formação docente indígena não era compreendida pelo Estado nacional, pois nas interpretações dos gestores públicos a não-formação não era em si uma problemática a ser levada a sério por si tratar de uma minoria que não se reconheciam os direitos, ainda mais quando se trata de formar numa perspectiva de senso crítico, ampliando seu poder de análise como observador atento.

A formação intercultural mostra-se multifacetada, o que determina o caráter plural de uma abordagem interdisciplinar, abordagem ancorada em diversos campos epistemológicos e paradigmáticos que ampliam o leque de problematizações acerca da visibilidade do conhecimento indígena, e pontuam elementos teórico-metodológicos tão importantes quanto necessários para a compreensão do processo sócio-histórico dos povos.

É nesse sentido, que se faz necessário um direcionamento epistemológico que possibilite a resignificação dos conhecimentos tradicionais dos indígenas, considerando toda a sua complexidade cultural, e por isso a necessidade de um desenho curricular inicial que amplie a visão sincrética desviante que colabore com a visibilidade social,

afastando as possibilidades de folclorização da imagem do indígena, que ainda vem sendo tratada como elemento estático na história do Brasil e da Amazônia.

Reescrever a história indígena tendo como referencial a educação é, antes de tudo, modificar os discursos, e apontar definitivamente, perspectivas mais seguras de compreensão do universo histórico e cultural do índio roraimense, que sempre vem sendo culpabilizado por erros que não são seus.

Estudos com ênfase teórica e metodológica sobre formação e práxis de professores, e em especial o indígena, têm sido desenvolvidos, o que contribui para uma diversidade interpretativa no que se refere à explicação da dinâmica dessa formação. Dessa maneira, os teóricos preocupam-se em esclarecer-nos, para que se formem professores índios sem reproduzir atitudes e atos educativos pautados na manutenção de um modelo.

É possível observar que a formação de professores vem sendo influenciada por normas sociais com discursos dúbios de justiça e direitos sociais, e revelam uma troca de sua expressão representacional ou do discurso na sua interação social, mas a essência permanece enfraquecida.

O estudo da interface relacional entre formação e práxis oferece uma possibilidade de pôr em um mesmo cenário a problematização de dois vieses temáticos da inquestionável importância de avaliar a teoria e a prática docente.

Ao contemplarmos o desenho curricular formativo, questionamo-nos: até que ponto o espaço universitário está coerente com a sua função social formativa quando se propõe a ser um ambiente institucional que preserva a diversidade cultural, responsável pela promoção da equidade? A instituição social formativa é responsável pelo processo de socialização no qual se estabelecem relações com diferentes núcleos étnicos, esse contato diversificado faz da instituição um espaço de vivência de tensões por causa das

diferenças.

As relações estabelecidas entre professores-formadores, temas contextuais e professores-cursistas num ambiente de ensino pode acontecer de modo tenso, ou seja, são várias vozes discutindo ideias e percepções ao mesmo tempo, possibilitando que o sujeito educativo adote, em alguns momentos, posturas que descobre no decorrer do processo social de formação. Novos discursos são incorporados, passando então o sujeito a reconhecer-se dentro dele, iniciando o processo de atribuir novos elementos que interferirão na construção da sua identidade docente.

Essas ideologias tomam dimensão significativa no processo de desenvolvimento docente, que incorporaram compreensões de que a educação que antes servia para dominar, hoje serve para libertar, a universidade tanto pode ser um espaço de disseminação da ideia negativa sobre o índio, quanto meio eficaz de prevenção e diminuição do preconceito.

Percebemos que o cotidiano docente do egresso revela inclinação para responder às indagações referentes ao protagonismo local, perspectivas de futuro. Essas ações conduzem a um processo de reflexão, o que significa tomada de consciência e amplitude do olhar, a inserção do professor no sentimento de pertencimento ao espaço educativo aumenta sua autoestima, possibilitando-o ter um autoconhecimento individual e cultural, pois esses dois níveis estão diretamente ligados a condições valorizadoras atribuídas pelo exercício da criticidade.

O processo educativo é uma via de acesso ao resgate da autoestima, da autonomia e das imagens distorcidas, pois o chão da escola é ponto de encontro e de debate, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão étnica e social sofrido pelo índio.

A exclusão étnica nos diversos momentos da história tem feito tantos e tão diversos tipos de vítimas, que temos como dever histórico, enquanto seres humanos, buscar todas as maneiras de superá-las, pensar e executar a educação voltada para a superação da exclusão na sociedade é instrumento para disseminar novas atitudes.

A luta possível contra a exclusão encontra-se nas análises críticas e situadas que encaminham novos significados que argumentam e apoiam ressignificações. Dessas ressignificações, podem surgir novos conceitos, mais reais, mais consistentes, mais abertos e flexíveis, e, portanto, mais humanos.

O espaço institucional proporciona discussões verticalizadas a respeito das diferenças, favorecendo o reconhecimento e a valorização da contribuição do indígena na história de Roraima, dando maior visibilidade aos seus conteúdos, até então negados pela cultura dominante. Esse tipo de ação promoverá um conhecimento de si e do outro em prol da reconstrução das relações étnicas desgastadas pelas indiferenças.

Acreditamos que esse debate de caráter interdisciplinar, onde se dialoga com todos os envolvidos, sobre formação e práxis de professores frente aos desafios amazônicos, pode fomentar iniciativas no sentido de entender a importância de relacionar os conhecimentos na tarefa formativa dessa região que faz parte da Amazônia.

A formação em ciências sociais do professor macuxi inicialmente parece ter um aspecto de militância sócio-política que, de algum modo, é uma estratégia do movimento indígena, contribuindo para formação de quadros que pensarão a situação do índio em Roraima. O cotidiano coloca-o frente à vivência de circunstâncias como preconceito, descrédito, evidenciando a sua difícil inclusão social como cidadão dotado de direitos, acredita ele que municiado de subsídios teóricos, epistemológicos, e metodológicos dos conhecimentos sociais elaborados cientificamente, e aberto a novas

possibilidades de conhecimentos, como apregoa a teoria da Justiça Cognitiva (SANTOS, 2000), esse professor pode exercer a autonomia intelectual para sua emancipação.

Portanto, a invisibilidade detectada do macuxi e sua relação com as ciências sociais forneceu espaço para um debate sobre o fenômeno da interculturalidade enquanto um paradigma da contemporaneidade, essa resignificação do sujeito é também um resignificar de consciência.

Sendo assim, buscamos compreender como são construídas as bases da formação de professores macuxi em um espaço institucional da superestrutura social, que é a Universidade Federal de um Estado anti-indígena, em um contexto de conflito visível, e como essa formação contribui para a vida profissional docente e sua prática libertando-os.

REFERÊNCIAS

- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade Civil de Hegemonia**. Trad. Lisa Stuart. . Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- AGASSIZ, Louis e Elizabeth. **Viagem ao Brasil (1865 – 1866)**. São Paulo: EDUSP/ Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BARROS, Nilson Crócia de. **Roraima: paisagens e tempo na Amazônia Setentrional**. Recife: Universitária/UFPE, 1995.
- BATES, Henry Walter. **Uma Naturalista no rio Amazonas**. São Paulo: EDUSP/ Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.
- BHABHA, Hommi. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As Fronteiras da Epistemologia**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BORGES PEREIRA, J. B. .**Racismo à brasileira**. In: MUNANGA, K. (org). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Edusp, 1996.
- BORGES, C.M.F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física: A construção do saber docente**. In: Anais da 19ª Anped, 1996.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília: MEC/SEF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer: 14/99 de 14/09/1999.
- _____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Parecer: CP: 10/02 de 11/03/2002.
- BUENO, Magali Franco. **O imaginário brasileiro sobre a Amazônia: Uma leitura por meio dos discursos dos viajantes, do Estado, dos livros didáticos de Geografia e da mídia impressa**. Dissertação de Mestrado em Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.
- CALDEIRA, M.S. **A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana**. *Cadernos de Pesquisa* nº 95, São Paulo, nov. 1995, p. 5-12.

CANDAU, Vera Maria. **As diferenças fazem a diferença? Cotidiano escolar, interculturalidade e educação em direitos humanos.** In: SOARES, Leôncio. *et. al.* **Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade.** Traduzido por Guy Reynard. 3. ed. Rio de Janeiro, 1982.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DIOCESE DE RORAIMA. **Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Wapixana.** Coleção: Histórico-Antropológica, nº 1. Boa Vista: Corolário, 1989a.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DIOCESE DE RORAIMA. **Índios e Brancos em Roraima.** Coleção: Histórico-Antropológica, nº 2. Boa Vista: Corolário, 1989b.

COSTA, Hideraldo. **Cultura, Trabalho e Luta Social na Amazônia: Discurso dos Viajantes.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP. 1995.

COSTA, Marisa Vorraber. **Sobre as contribuições das Análises Culturais para a Formação dos Professores do início do século XXI.** Educar, Curitiba, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais,** trad. Viviane Ribeiro, Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico.** Revista USP. nº 75. p. 76-84. Setembro/novembro. São Paulo: USP, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A relação Educação-Sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional.** In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas Constituintes de 1823 – 1988.** 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

DAMASCENO, M.N; SILVA, I.M. **Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação.** In: Anais da 19ª Anped, 1996.

DAMATA, Roberto. **Relativizando: Uma Introdução a Antropologia Social.** Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

DUARTE, Luiz Fernando Dias, **Classificação e valor na reflexão sobre identidade social.** In: **A aventura antropológica,** Ruth Cardoso (Org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

EVANS-PRITCHARD, E. E. **Os Nuer.** São Paulo: Perspectiva, 2002.

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

FIORENTINI, D; SOUZA e MELO, G. F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos *In: GERALDI, C. (org). Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 22. ed. São Paulo: Nacional, 1987.

GASKELL, George. **Entrevistas Individuais e Grupais**. *In: Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático*. BAUER, Martin W.; GASKELL, George. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GEERTZ, Clifford, **O mundo em pedaços: cultura e política no fim do século**. *in Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: Copright, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma, notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

_____. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GONDIM, Neide. **A Invenção da Amazônia**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

GUARNIERI, M.R. **O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor**. *In: Anais da Anped*, 1997.

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu e Guacira Louro. 10 ed. Rio de Janeiro: D&A, 1997.

KURY, Lorilai B. **A Sereia Amazônica dos Agassiz: Zoologia e racismo na Viagem ao Brasil**. *Revista Brasileira de História*. São Paulo. V. 21. nº41, p. 157 – 172, 2001.

LA CONDAMINE, Charles Marie. **Viagem Pelo Amazonas (1735 – 1745)**. São Paulo: Nova Fronteira/EDUSP, 1992.

LISBOA, Keren Macknow. **A Nova Atlântida de Spix e Martius: Natureza e Civilização na Viagem pelo Brasil (1817 – 1820)**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MARQUES, M. O. da S. **Escola noturna e jovens**. *Revista Brasileira de Educação*. Juventude e Contemporaneidade, n. 5-6. Número especial. São Paulo, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATURANA, Humberto R; VARELA, Francisco G. **A Árvore do Conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano**. Trad. Jonas Pereira dos Santos. Campinas: Editora e Promotora de Eventos, 1995.

MEDEIROS, Maria das Graças Ferreira de. **Um Estranho no Espelho: Representações do Caboclo Amazônico**. Dissertação de Mestrado .Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2004.

MEGGERS, Betty. **Amazônia, a ilusão de um paraíso**. Traduzido por Maria Yedda Linhares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MINGUET, —**Introdução**” *In*: LA CONDAMINE, Charles Marie. **Viagem Pelo Amazonas** (1735 – 1745). São Paulo: Nova Fronteira/EDUSP, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde**. . São Paulo: Hucitec, 1996.

MOTT, Luis. **As Amazonas: Um mito e algumas hipóteses**.*In*: LPH/Revista de História. Capítulo 1. São Paulo. 1996.

MORIN, Edgar. **O Método 3: Conhecimento do Conhecimento**. Trad. Juremir Machado da Silva. 3ª Ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NETO, Otávio Cruz. **O Trabalho de campo como descoberta e criação**. *In* **Pesquisa Social**, Maria Cecília de Souza Minayo (Org), *et. al*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. *In*: NÓVOA. A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e Formação de Professores: Um Breve Panorama da Pesquisa Brasileira**. (UFOP/PUC-RJ). Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e relação social**. São Paulo: Pioneira, 1985.

_____. **O trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir e Escrever**. *In*: Revista de Antropologia. Vol. 39, nº 1. São Paulo: Bartira Gráfica e Editora S.A., 1996. P. 13-37.

_____. **Sobre o Pensamento Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1988.

PENN, Gemma. **A análise Semiótica de Imagens Paradas**. *In*: **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático**. BAUER, Martin W; GASKELL, George. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

PERALTA. Anastácio. **Relatos sobre o papel da Universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas**. *In*: NASCIMENTO. Adir Cesaro, *et al* (Org.). **Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais na Universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Serie antropológica 130, Brasília, 1992. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ics/dan/Serie130empdf.pdf>>. Acessado em: 20 de fev. 2013.

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.

_____. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAPOSO, Celino Alexandre. **Dicionário da Língua Makuxi**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. **Histórias do Amazonas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Itatiaia, 1989.

REPETO, Maxim. **Universidade e Interculturalidade**. in: Maxim Repeto (org.). **Universidade Inclusiva: os desafios da desigualdade**. Boa Vista: EdUFRR, 2008.

SÁ, Samuel M. de A. **O Imaginário Social Sobre a Amazônia: Antropologia dos Conhecedores**. História, Ciências, Saúde. Manguinhos. Vol. (suplemento). p. 889 – 900. setembro, 2000.

SANTILLI, Paulo. **Pemongon Patá: Território macuxi, rotas do conflito**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **As fronteiras da república. História e política entre os Macuxi no vale do rio Branco**. FAPESP - Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo, Campinas 1989.

SANTOS DE OLIVEIRA, Pêrsio. **Introdução à sociologia**. 24 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SANTOS, Jonildo Viana dos. **Diferenças étnicas e o lugar do índio- descendente na escola em Boa Vista-RR**. 2007. 135p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2007.

SANTOS, Boaventura Souza. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma Ciência Pós-Moderna**. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

SANTOS, Jonildo Viana dos; HULLEN, Angélica Cristina Nagel. **Maturana e Varela; Morin; Boaventura Santos e a concepção de uma nova maneira de construir o conhecimento: seria possível na formação de professores indígenas em Roraima?**. Anais da IV Jornadas Internacionales de Investigación y Debate político “La crisis e la revolución em mundo atuale”. junio 5, 2014 – junio 7, 2014. Faculdade de filosofia y Letras. Buenos Aires-ARG

SAVIANI, Dermerval. **Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do problema no contexto brasileiro**. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – UNICAMPI. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 9ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEARLE, John. **Actos de Fala**. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

SILVA, M. H. G. F. **Saber docente: Contingências culturais, experienciais, psicossociais e formação**. In: Anais da 20ª Anped, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução as teorias do currículo**. 2ª edição. Belo Horizonte. Autentica, 2003.

_____. **Teoria cultural e da educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

SIMONIAN, Ligia T. L. **Mulheres da Amazônia brasileira: entre o trabalho e a cultura**. Belém: UFPA/NAEA, 2001.

SPIX, Johann Baptiste Von; MARTIUS, Karl Frederick Philipp Von. **Viagem pelo Brasil (1817 – 1820)**. São Paulo: EDUSP/ Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Rio de Janeiro: PUC, 1999.

THERRIEN, J. **Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas**. In: Anais da 18ª Anped, 1995.

Universidade Federal de Roraima – UFRR. **Projeto Político Pedagógico do Curso: Licenciatura Intercultural Indígena**. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena. Boa Vista: Mimeo, 2001.

WAGLEY, Charles. **Amazon Town: A study of man in the Tropics**. New York: The Macmillan Company, 1953.

WALLACE, Alfred Russel. **Viagens pelos rios Amazonas e Negro**. São Paulo: EDUSP/ Belo Horizonte: Itatiaia, 1979.