

**ÁUREA LÚCIA MAGALHÃES CARDOSO
DE MEDEIROS FERREIRA**

**OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS DO
MAGISTÉRIO INDÍGENA: O PAPEL DA LÍNGUA
COMO MEDIAÇÃO**

PUC-CAMPINAS

2014

ÁUREA LÚCIA MAGALHÃES CARDOSO

DE MEDEIROS FERREIRA

**OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS DO
MAGISTÉRIO INDÍGENA: O PAPEL DA LÍNGUA
COMO MEDIAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lúcia
Trevisan de Souza

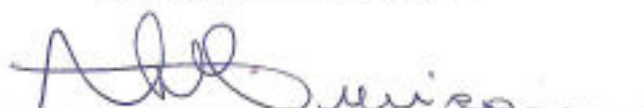
PUC-CAMPINAS

2014

**ÁUREA LÚCIA MAGALHÃES CARDOSO DE MEDEIROS
FERREIRA**

**OS SENTIDOS DA DOCÊNCIA PARA ALUNOS DO
MAGISTÉRIO INDÍGENA: O PAPEL DA LÍNGUA
COMO MEDIAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA



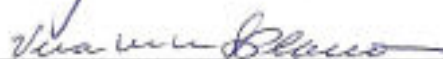
Presidente Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni



Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco



Profa. Dra. Magali Silvestre

*Ao meu amado esposo Antonio Medeiros
que sempre me incentivou para a realização dos meus ideais,
encorajando-me a enfrentar os momentos difíceis dessa jornada;*

*Com muito carinho, dedico ao meu pai,
Manuel dos Santos Cardoso,
pela compreensão e apoio incondicional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida.

À minha inesquecível orientadora, Professora Doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza, muito obrigada pela compreensão singular com meu período de doença. O seu jeito de me desafiar com amor e responsabilidade me revelou a confiança de que eu precisava para concluir essa produção. Minha gratidão por acreditar no valor ético e político desse trabalho e por aceitar que eu percorresse esse breve caminho ao seu lado.

“E aprendi que se depende sempre, de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. É tão bonito quando a gente entende, que a gente é tanta gente, onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho, por mais que pense estar” (Caminhos do Coração, Gonzaguinha).

Ao amado companheiro Antonio Medeiros, pelo amor e compreensão, e em especial, pelo estímulo inesgotável e apoio incondicional para que eu iniciasse e não interrompesse este processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao amado filho Alberto, pela compreensão das horas de estudo e da ausência física do pai, você é o sentido de nossas vidas.

À minha amada mãe, por todo carinho e dedicação, principalmente no apoio com o nosso Alberto.

Ao meu amado pai, pelos preciosos conselhos e pela inestimável confiança de que eu poderia viver esse aprendizado.

Às minhas colegas de doutorado, Eveline, Lúcia, Magda e Paula, muito obrigada pelo aprendizado compartilhado, e de maneira especial, pelo carinho que me dedicaram.

À minha amiga Lillian, pelo auxílio essencial em muitas tarefas e, principalmente pelas escutas e palavras, nas difíceis horas de saudades.

Aos meus colegas do PROSPED, pela rica convivência.

Às minhas irmãs e aos sobrinhos e afilhados, por todos os pensamentos positivos, pelas ajudas com o Alberto e pela compreensão com relação à minha ausência.

À Lindalva, pelas infundas palavras de incentivo.

Aos Professores Doutores pela participação de assessoria na banca de qualificação e pela importante contribuição dos membros da banca de arguição da defesa.

Aos Estudantes do Magistério Tamî'kan, sujeitos desta tese, obrigada pelas participações.

Ao Centro de Formação de Profissionais de Educação de Roraima, obrigada pela autorização.

Às Organizações Indígenas, que me autorizaram a realizar esta pesquisa.

Às Funcionárias da Secretaria do Programa, pelos serviços prestados e pela singular atenção desde o primeiro contato.

As Ajudantes de Lar, Eliana, Izane e Maricelma que estiveram conosco na cidade de Campinas, muito obrigada de coração pelos cuidados e carinho com o nosso amado Alberto.

A Todos os Professores e Estudantes que se encontram envolvidos no projeto de formação da docência indígena.

Muito, Muito Obrigada!

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

RESUMO

FERREIRA, Áurea Lúcia Magalhães Cardoso de Medeiros. Os sentidos da docência para alunos do magistério indígena: o papel da língua como mediação. 2014. 259p. Tese (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas, 2014.

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o papel da língua enquanto função psicológica superior na mediação do processo de constituição da docência indígena, buscando compreender sua influência no modo de ser e agir dos sujeitos e na transformação e manutenção da cultura. Por meio dos indicadores de sentidos, buscamos compreender os aspectos implicados na formação para o magistério, que se realiza em grande parte por professores não indígenas, utilizando-se da língua portuguesa como mediadora do processo. Este estudo se localiza dentro do espectro da Psicologia Escolar, e adotou como aporte teórico-metodológico a Psicologia Histórico-cultural, que tem como principal representante Vigotski. O contexto da pesquisa foi o Curso Magistério Indígena Tamî'kan, no Estado de Roraima, e a forma de construção das informações com os estudantes foram observações de aulas e dez entrevistas semiestruturadas com os estudantes do curso, sujeitos desta pesquisa e três entrevistas com três dirigentes do curso em questão, os quais denominamos de informantes. Como procedimento de análise, elegemos recortes contextuais de que participam os sujeitos tomando a vivência como eixo norteador de nossas postulações e focalizando a família, a vida escolar, a formação no magistério e a atividade profissional. Os resultados sinalizam sentidos positivos sobre a profissão de professor e a grande valorização da docência como ação compromissada e capaz de transformar a realidade educacional que vivenciam nas comunidades, assim como a própria comunidade e a si próprios. Ainda como resultados, constatou-se que as configurações de sentidos sobre a docência são forjadas em meio a inúmeras contradições vivenciadas pelos estudantes desde muito cedo, abarcando a influência da história e das culturas que permeiam suas experiências e vivências. Essas contradições derivam da atribuição que a comunidade e a sociedade indígena conferem aos professores, por um lado, e da cobrança desta mesma comunidade e sociedade a estes profissionais, tais como: conhecer diferentes temas, manter o compromisso com suas comunidades. ter o domínio da língua indígena e primar pela construção de hábitos e condutas universais.

Palavras-chaves: língua como mediação, formação de professor indígena, sentidos da docência, psicologia histórico-cultural.

ABSTRACT

FERREIRA, Áurea Lucia Magalhães Cardoso de Medeiros. The meaning of teaching the students of aboriginal teaching: the role of language as mediation. 2014. 259p. Thesis (Doctorate in Psychology as a Profession and Science) - Catholic University of Campinas, Center of Life Sciences, Post Graduating Program in Psychology, Campinas, 2014.

The present study aimed to analyze the role of language in its highest psychological function in mediating the formation of indigenous teaching process, seeking to understand their influence on the way of being and acting of individuals and the processing and maintenance of culture. Through the indicators of meaning, we seek to understand the aspects involved in training for the teaching that takes place mainly with non-native teachers, using the English language as a mediator of the process. This study is located within the School Psychology spectrum, and adopted as a theoretical and methodological contribution to Historic-Cultural Psychology, whose main representative Vigotski. The context researched was from the Course Teaching Indigenous Tamí'kan in the State of Roraima, and the form of construction of the information with the students in classroom were observed and semi-structured interviews with 10 students of the course, subjects in this study and three interviews with three leaders of the course in question, which we call informants. The process that analyzing elects contextual clipping that participants talk about experience as a guiding principle of our postulations and focusing on family, school life, training in teaching of professional activities. The results indicate positive meaning about teaching profession and the great appreciation of teachers who are committed and able to transform the reality they experience in educational communities as well as community action and themselves. As a result, it was found that the settings of meanings about teaching are forged by numerous contradictions experienced by students from an early age, embracing the influence of history and cultures that permeate their experiences and life. These contradictions descends from attribution that indigenous community and society give the teachers on the one hand, and the community and society they collect of these same professionals on the other hand, such as knowing different themes; remain committed to their communities, to have mastery of the indigenous language and strive for building habits and universal behavior.

Keywords: language as mediation, training of indigenous teachers, directions of teaching, cultural-historical psychology.

RESUMEN

FERREIRA , Áurea Lúcia Magalhães Cardoso de Medeiros . La forma de sentir la enseñanza de los estudiantes indígenas: el papel del lenguaje como la mediación. 2014. 259p. Tesis (Doutorado em Psicologia como Profissão e Ciência) – Pontificia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas-SP, 2014 .

El presente estudio tuvo como objetivo analizar el papel del lenguaje como una mayor función psicológica en la mediación de la formación del proceso de enseñanza indígena, tratando de entender su influencia en la forma de ser y actuar de las personas y la transformación y el mantenimiento de la cultura. A través de los indicadores de sentido, tratamos de entender los aspectos que intervienen en la formación de la enseñanza que se lleva a cabo en gran medida por los profesores no indígenas, utilizando el idioma portugués como mediador del proceso. Este estudio se encuentra dentro del espectro de la Psicología Escolar, y adoptó como una contribución teórica y metodológica a la Psicología Histórico-cultural, cuyo principal representante es Vigotski. El contexto de la investigación fue el Curso de Formación Indígena Tamí'kan en el Estado de Roraima, y la forma de construcción de la información con los estudiantes eran observaciones de aula y entrevistas semi - estructuradas con 10 estudiantes del curso, los sujetos en este estudio y tres entrevistas a tres profesionales del curso en cuestión, los que llamamos los informantes. Como elegidos recortes procedimiento de análisis contextual sujetos que tomaron la experiencia como guía para nuestros postulados y centrados en la familia, la vida escolar, la formación a la enseñanza y de la actividad profesional que participan. Los resultados indican direcciones positivas sobre la profesión docente y la gran apreciación de la enseñanza como comprometidas y capaces de transformar la realidad que experimentan en las comunidades educativas, así como la acción de la comunidad y de ellos mismos. Sin embargo, como resultado, se encontró que la configuración de sentidos acerca de la enseñanza se forjan en medio de numerosas contradicciones experimentadas por los alumnos desde una edad temprana, que abarca la influencia de la historia y de las culturas que impregnan sus experiencias y vivencias en la vida. Estas contradicciones se derivan de la asignación de la comunidad y la sociedad indígena dar a los profesores, por un lado, y la colección de la misma comunidad y la sociedad para estos profesionales, como conocer diferentes temas; permanecer comprometidos con sus comunidades, tengan dominio de la lengua indígenas y luchar por los hábitos de construcción y comportamiento universal.

Palabras claves: el lenguaje como la mediación, la formación de maestros indígena, las direcciones de la enseñanza, la psicología histórico-cultural .

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	32
2.1 Aspectos gerais sobre o Estado de Roraima: a educação indígena como prioridade	34
2.2 Caracterização do povo Makuxi e Wapixana, habitantes da região leste do Estado de Roraima, aspectos populacionais, culturais e sociais	34
2.3 As leis e normativas como marcos da conquista de direitos pelos povos indígenas: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN/1996, e outras leis e pareceres do Estado de Roraima e da Federação	40
2.4 Educação Escolar Indígena no Brasil: breve histórico	47
2.5 Panorama da educação e formação indígena em Roraima: aspectos históricos e do projeto pedagógico do curso Tamî'kan de formação para o magistério	48
2.6 O Projeto Tamî'kan	53
2.7 Psicologia Histórico-cultural como aporte	57
2.7.1 A constituição do psiquismo durante o processo de construção do pensamento e da linguagem como funções psicológicas superiores	60
2.7.2 Estudo do desenvolvimento da fala e do pensamento como função psicológica superior.....	62
2.7.3 O desenvolvimento dos conceitos científicos	65
3. MÉTODO.....	68
3.1 O método da pesquisa: o materialismo histórico e dialético	68
3.2 Descrição e caracterização da instituição onde será realizada a pesquisa	71
3.3 Definição dos sujeitos a serem pesquisados	73
3.4 O processo de construção das informações	73
3.5 Critérios de Inclusão e Exclusão.....	75
3.6 Delineamento da análise dos resultados	76
4. ANÁLISE DOS DADOS	77
4.1 Discriminação, valores e educação: o que dizem os professores indígenas	77

4.1.1 A história dos sujeitos como condição dessa produção	86
4.1.2 Os modos de produção da cultura	95
4.1.3 A língua como mediadora da cultura	124
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
6. REFERÊNCIAS	161
7. APÊNDICES	166

1. INTRODUÇÃO

*“Há momentos na vida
em que a questão de saber
se podemos pensar de outro modo
que não pensamos
e perceber de outro modo
que não vemos
é indispensável para
continuar a olhar e refletir”.*
(Michel Foucault, 1982).

Uma dificuldade que vivencio é de base teórica mesmo, tem a ver com dificuldade de leitura e interpretação. Nós, brasileiros indígenas, de um modo geral, somos filhos de analfabetos, que domínio poderíamos ter? A nossa realidade se construiu em meio a uma necessidade de falar a língua portuguesa e um certo distanciamento da nossa língua foi se tornando história, não a história que construímos, mas a história das condições de um povo, de um tempo em que se acreditou que esse distanciamento era bom, quer dizer, nem sei se acreditamos, ele foi acontecendo, mas não foi só uma escolha dos povos indígenas. Eu tive um professor que só tinha a oitava série. O que ele ia passar para os alunos? Muitos começam a trabalhar sem base nenhuma! Esse é um panorama, indígenas que vão se afastando da língua materna porque da forma que conseguem se tornam professores, com muitas dificuldades e, ao irem para as salas de aula, eles passam esse português com muitas falhas, muitas dificuldades mesmo. Outro agravante é que eles trabalham sem preparo de magistério, e trabalhar com essa população exige, além de ter conhecimento específico, digo, de domínio de conhecimento mesmo, tem também que conhecer e compreender essa complexa situação histórica do nosso povo. O maior problema das comunidades indígenas é a falta de professor qualificado e isso não é de hoje, faz muito tempo que a gente carrega essa marca, são poucos os que não são indígenas que aceitam esse desafio, pessoas como você e imagino que a sua orientadora também são raras, as pessoas falam em inclusão, mas na hora de olhar e fazer mesmo, é muito pouco o que se vê... Aliada à dificuldade de domínio da língua portuguesa aparece à aprendizagem de conceitos... Entretanto, apesar deste movimento com a língua indígena, que julgo preocupante, mantêm-se tradições nas comunidades, como as superstições, elas ainda vivem. Eles ainda conservam que toda serra, todo riacho foi criado por um deus. Praticamente tudo está embasado na religiosidade, esse é um motivo pelo qual as lendas são muito fortes. **(Everaldo Sarmento Ferreira, Professor Indígena, Formador do Curso de Magistério Indígena Tamí'kan)***

Este trecho de fala que escolhemos para abrir a introdução desta tese, de um professor formador do curso cujos alunos são sujeitos desta pesquisa, é revelador da problemática abordada nesta pesquisa e da complexidade que caracteriza a questão indígena neste país, sobretudo no que concerne à educação das comunidades.

O meu projeto de vida profissional é marcado desde o princípio pela docência, sempre ligado à Secretaria de Educação Cultura e Desportos do Estado de Roraima.

De 1988 a 2000, desenvolvi atividades na Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio e, a partir de 2001, iniciei a minha experiência com o Ensino Superior na função de professora formadora do Instituto Superior de Educação de Roraima, no curso Normal Superior para Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Entre as disciplinas lecionadas estava a de Educação Escolar Indígena, atividade que perdura até os dias atuais.

Mais tarde, de 2005-a2009, às atividades profissionais foi acrescida a tarefa de docente na Universidade Estadual de Roraima – UERR, em algumas Licenciaturas. Nesse período, concomitante, pude ampliar minha experiência com formação de professores do Magistério Indígena, mediante o convite do Centro de Formação de Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR para lecionar e assessorar o Programa de Formação de Professores Indígenas, Tamî'kan. Um dos grandes desafios resultante dessa experiência consistiu em acompanhar as dificuldades didático-pedagógicas dos formadores do Curso. Foi esse contexto inquietante, vivido no exercício do meu cotidiano de professora e orientadora pedagógica do curso Tamî'kan, que me sinalizou a necessidade de superação no campo da Formação de Professor Indígena.

Ao mesmo tempo em que mergulhava em um processo reflexivo sobre essa modalidade de ensino e investia em este estudo, buscava compreender os nexos envolvidos neste fenômeno que, desde o princípio, já o percebia como complexo. Perguntava-me como a Psicologia poderia discutir as questões identificadas com vistas a uma análise que permitisse contribuir para a compreensão dos aspectos envolvidos na problemática que emergia de minha prática de docente formadora.

No que se refere à origem de meu incômodo que emergiu da minha prática com o magistério indígena, ela surge de minha percepção a respeito da manifestação de alguns sentimentos dos alunos do Magistério, sobretudo em relação à língua utilizada no curso. Observei que, de forma habitual os alunos indígenas se utilizavam da língua portuguesa, inclusive fora do ambiente de sala de aula, como nos refeitórios e em momentos de conversas informais, à sombra das árvores, onde costumam se encontrar. Essas observações geraram as seguintes perguntas: por que a língua indígena não é utilizada pelos alunos? Ainda que o curso seja ministrado em língua portuguesa, o que os levaria a utilizá-la em sala de aula, por que não a utilizam nos momentos informais, nas interações com seus pares?

Naquele momento desconhecia possíveis respostas a essas questões, pois sempre iniciava a disciplina Psicologia Educacional perguntando sobre conceitos teóricos, por exemplo, o que entendiam por aprendizagem. Entretanto, foi justamente o incômodo com a questão da língua que me conduziu a modificar meu modo de ensinar. No ano de 2009, no Centro de Educação e Cultura Indígena Raposa Serra do Sol, iniciei a disciplina psicologia educacional com outra abordagem: queria que falassem sobre a questão da língua, mas achei que não podia perguntar diretamente, então comecei a disciplina perguntando quais eram as principais dificuldades da docência indígena. As respostas dadas pelos alunos sinalizam a relevância dessa investigação:

Sou professora de língua materna, mas não tenho o domínio que eu gostaria de ter.

Lá na minha escola não tem nenhum professor que fale a língua materna.

Não dominar a língua materna me incomoda, pois, sendo professora de crianças pequenas acho que elas aprenderiam mais fácil por causa da idade.

Não ser falante da língua materna. Eu não me perdo, eu queria poder falar, eu seria uma representante melhor, afinal o professor é referência.

Não falo a língua materna, mas quero aprender. Pouco falo disso, acho que tenho vergonha.

Sou falante da minha língua e me orgulho disso, então esses problemas que os colegas estão falando eu não tenho, acho que falta para mim estudar mais!

Eu gostaria de ter mais apoio nas minhas aulas, quanto à língua do meu povo, eu não tenho problema, gosto de estar em lugares que eu posso falar a nossa língua, é muito bom saber que sabe a nossa língua, a nossa cultura.

Observa-se, nas falas acima, dois grupos distintos. O primeiro, representado pelos estudantes (professores leigos) que se vêem como incapazes de contribuir para a manutenção da língua indígena e, em razão desse não domínio, experimentam sentimentos como tristeza e vergonha; o segundo, em que estão os poucos que se declararam falantes da língua indígena, os sentimentos manifestados são de alegria e pertencimento à cultura.

Apesar de essa problemática ter sido manifestada pelos alunos de modo significativo, é importante deixar claro que a complexidade de que se reveste a questão nos conduziu a questionar como os sentidos da docência indígena se imbricam com a língua portuguesa falada e escrita, mediadora dessas configurações.

Com a finalidade de acessar as histórias guardadas dentro da história desse fenômeno da apropriação e uso de outra língua, perguntamos quais escolhas deveríamos fazer para contemplar os movimentos históricos e culturais que produziram esses sujeitos e, ao mesmo tempo, aqueles em que foram eles, os produtores.

Supusemos, então, que as escolhas metodológicas, de maneira ampla, deveriam abranger o *mundo do sujeito social*, forma de funcionar específica do estudante indígena (professor leigo), e os *mundos sociais do sujeito*, nesta pesquisa, os citados por segundo, são os espaços onde se definem a estrutura e a forma de funcionar da formação indígena tanto no país como no Estado de Roraima.

Compreendendo que a relação entre os referidos mundos é permanente, nos perguntamos: onde eles se cruzam? Quais sínteses são elaboradas por esses sujeitos? Quem são os sujeitos que tem contribuído com as atuais configurações? Porque o fenômeno tem sido pouco discutido no âmbito acadêmico, da perspectiva da Psicologia?

Acreditamos que o olhar que busca a totalidade, o qual nos propomos neste estudo, alude à ideia de que as forças tensionais entre o *mundo social do sujeito* e dos *mundos sociais do sujeito*, poderão gerar diferentes manifestações, pois, ao se fundirem, não adquirem homogeneidade, portanto, todos os resultados, tanto do singular como do coletivo dos diversos grupos inseridos no contexto, deverão ser contemplados a partir da perspectiva da não permanência, precisarão ser lidos considerando-se os desdobramentos dos seus movimentos, pois pensamos que dessa forma estaremos contemplando a força do pensar, e, sobretudo, do agir dos sujeitos.

Nessa perspectiva, é imperioso destacar que o fenômeno em questão não pode ser visto de forma conclusiva, pois, ao percorrerem caminhos aparentemente contraditórios, seja no individual, seja no coletivo, cada sujeito terá referências internas e externas de si, do outro e do mundo no qual se insere. Desta maneira, não poderão ser vistos como sujeitos que apenas sofreram consequências das suas histórias.

Isto porque os contextos, transversalmente, serão acrescidos de referências dos sujeitos, e, a um só tempo, das representações de suas coletividades, portanto, os contextos também não poderão ser vistos como os únicos produtores do distanciamento ou do não domínio da língua indígena nas comunidades indígenas.

Cabe destacar que não se está supondo uma perda de identidade desses sujeitos indígenas em razão do não domínio da língua, pois nosso pressuposto é de que, apesar

da língua ser um aspecto crucial da cultura, pertencer a uma etnia corresponde a um conjunto de formas de ser, conviver, fazer e estar no mundo. Desta suposição deriva nossa tese de que os processos escolares vividos pelos docentes leigos em formação e a experiência vivida no curso de formação para o magistério, mediados pela língua portuguesa e com certo distanciamento da língua indígena, exercem influência sobre o modo de se ver e ser docente desses sujeitos, assim como no modo de conceber o papel da educação e da cultura, resultando em novos sentidos sobre a docência. Questionamos, assim: qual tem sido a contribuição da língua portuguesa utilizada nos cursos de Formação de Professores Indígenas e nas escolas de ensino fundamental no “aparente” não domínio da língua indígena por parte desses sujeitos? Entendendo a língua como função psicológica que faz a mediação do processo de constituição do sujeito em dada cultura, que mudanças, para além da ausência da língua indígena, estaria este fenômeno provocando na cultura indígena estudada? Como a psicologia pode contribuir para a compreensão da dor pelo distanciamento da língua, manifestado pelos sujeitos da pesquisa? São essas as questões que buscamos responder neste estudo.

Após comunicar as premissas que estão na base da formulação do problema abstraído de uma realidade profissional e do diálogo com teorias e seus conceitos, se anuncia os porquês da intencionalidade de revelar e refletir a respeito do fenômeno de configuração dos sentidos da docência indígena em meio às situações que são vivenciadas na ausência ou pouco uso da língua indígena.

Trata-se de uma questão que faz parte do processo formativo onde desenvolvemos atividades profissionais, e que por essa razão se constitui como possibilidade de atuais e futuras intervenções. Outra questão, fundamental, é a sua territorialidade, localizada na região norte do Brasil, espaço em que se encontra a maior população indígena do país,

considerando que o estado de Roraima é o segundo mais populoso, esse fenômeno ganha um significado singular.

As escolas indígenas no Estado de Roraima representam um total de 53% das escolas de todo o Estado; portanto, comprometer-se com fenômenos dessa natureza, nessa região e nesse Estado, onde os investimentos para o ensino e a graduação específica e diferenciada têm alcançado importantes conquistas, ainda que aquém das necessidades de demanda, é sinônimo de comprometimento ético e político. Ainda como questão expressiva, que complementa a anterior, há um número incipiente de pesquisas sobre este tema, desenvolvidas da perspectiva da Psicologia.

No entanto, a consulta feita ao Banco de Teses da CAPES sobre o tema de nossa investigação, ao ser ampliado para outras áreas de conhecimento, nos permitiu acessar alguns trabalhos bastante relevantes, os quais apresentamos a seguir.

Hentz, (2005), em sua tese de doutorado “Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos dos discursos dos professores Xokleng como elemento constitutivo da identidade,” toma com sujeitos alunos do Curso de formação e habilitação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental para o contexto indígena Xokleng e Kaingang, realizado nos anos 1999 e 2000. Declara como objetivo analisar os sentidos que os professores Xokleng atribuem à educação escolar indígena nos textos que produzem como alunos e como alunos-professores, do curso de formação que realizam, e como professores indígenas em escolas de suas comunidades. Adota, como pressupostos teóricos e metodológicos, conceitos da perspectiva sócio-histórica. Sua pesquisa desenvolve reflexões sobre a constituição da subjetividade e o papel da linguagem nesse processo; sobre a escola como organização educativa complexa e sobre a escola indígena como espaço de fronteira.

Por meio dos conceitos de esferas sociais, de índices sociais de valor, de refração, de discurso, de enunciado e de texto, buscou compreender e explicitar o caráter social e ideológico do processo de formação do sujeito e dos discursos. Como categorias de análise, considerou as manifestações verbais e conceituais, as manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais que constituem os elementos da cultura organizacional da escola.

A autora conclui que, no processo de formação, as vozes de outros discursos se explicitam, mas, quando são por eles apropriadas, são reavaliadas. Essa afirmação foi possível comparando textos de diferentes momentos históricos em que foram produzidos. Ela explica que, em alguns, ocorre a reafirmação de sentidos, em outros, se percebe que eles foram reavaliados e, ainda, que existem os “novos sentidos” que se produzem.

Para a autora, a escola, no discurso dos professores Xokleng, é percebida como uma esfera da sociedade ocidental em que se aprende a ler e a escrever. Alerta, porém, que o sentido dessa aprendizagem não era a integração. Os sujeitos da pesquisa percebem a escola como uma esfera de produção ideológica da sociedade Xokleng, na qual se pode ensinar e aprender os saberes da própria cultura.

Nakashima (2009) desenvolveu uma dissertação de mestrado intitulada “Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo.”, com o objetivo de pesquisar a inserção de alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola municipal da cidade de São Paulo, que atende aos jovens moradores dos bairros Jardim Panorama, Paraisópolis e Real Parque. A autora destaca que a pesquisa aborda um fenômeno social recente: os indígenas urbanos; esses são migrantes de terras tradicionais do Nordeste, os Pankararu,

que vêm se constituindo na cidade de São Paulo como um grupo étnico politicamente atuante que, por meio de suas associações, têm reivindicado direitos diferenciados para sua etnia na metrópole.

Em suas análises, a autora pontua que a pesquisa evidenciou a marginalização e a exclusão da cultura indígena e assinala que a ordem hegemônica da cultura escolar, por ser predominante, possui uma visão marcada pela representação estereotipada dos indígenas, e que essa forma de vê-los tem contribuído para fomentar a discriminação dos alunos Pankararu. Explica, também, que esse panorama tem ocasionado uma relação de ambivalência em relação à identidade étnica dos alunos Pankararu. Se, por um lado, na sociedade lutam por seus direitos, na escola não desejam se declarar como indígenas. Uma atitude que, na análise da autora, pode se constituir como uma possível expressão de autodefesa, em razão do receio da discriminação.

Por fim, os estudos evidenciam que as escolas presentes em um contexto urbano não estão preparadas pedagogicamente para acolher estudantes de etnias minoritárias de modo a respeitar suas culturas, tradições e identidades peculiares.

Outra pesquisa realizada no contexto da educação escolar indígena é o trabalho de mestrado de Bravim (2005), com o título: “Recursos didáticos: mediadores semiotizando o processo ensino-aprendizagem”, em que analisa a função dos recursos didáticos em livros de Didática e no cotidiano de uma escola indígena. A autora declara que a pesquisa está embasada na perspectiva sócio-histórica, tendo Vigotski como interlocutor principal.

Ao analisar nove livros de Didática Geral e sete livros de Didáticas Específicas (português, matemática, ciências, história e geografia), ela observou que há três vertentes teóricas subjacentes nos livros, uma de cunho empirista, outra construtivista e

uma terceira que denominou de não identificada. Quanto aos livros de Didática Geral, observou que se preocupam em classificar e/ou explicar como deve ser o uso dos recursos didáticos, e, no que se refere aos livros de Didáticas Específicas, a dedução é que esses se voltam mais para o trabalho com os conteúdos e com a metodologia, logo, não se dedicam a um trabalho conceitual sobre os recursos didáticos nem sobre sua função.

Com relação ao plano prático, são apresentados e analisados os dados coletados por meio da observação participante na escola municipal pluridocente indígena “Pau-Brasil”, localizada em uma das aldeias que compõem o grupo Tupiniquim, situada no município de Aracruz/ES. Como conclusão, a autora define os recursos didáticos como mediadores que contribuem para a semiotização no processo ensino-aprendizagem, na medida em que possibilitam a apropriação pelas crianças dos conteúdos escolares.

Sanchez (2006), em pesquisa de doutorado elaborada sob o título: Currículo Intercultural: “A arte como sistema simbólico cultural na escola de branco - Um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera”, aborda a problemática das limitações do acesso ao direito à educação de qualidade. Seu objetivo foi conhecer a maneira pela qual o professor indígena pode se utilizar da arte para valorizar a sua autoestima, tendo acesso aos discursos e apropriando-se dos saberes nas relações interculturais. Defende a autora que a pesquisa-ação foi um importante caminho para desvelar o que se imbrica na baixa autoestima dos professores. Como ações, explica que estimulou o uso de habilidades para criar; o resgate de conhecimentos dos antepassados e também o reconhecimento das possibilidades de uso das linguagens artísticas no campo da educação.

Nas conclusões, considera que a educação intercultural é um desafio para a educação contemporânea e que, no caso da educação diferenciada para a educação indígena, permanece a ideia de escola de branco, conforme denominado pela autora. Conclui, ainda, que este fato está afetando as populações indígenas, permanecendo algumas perguntas sobre como essas populações usam e usarão suas forças para também afetá-la; questões que, segundo a autora, poderão ser respondidas pelas próximas gerações.

Outra pesquisa que apresentamos é a dissertação de mestrado de Ribeiro (2009), sob o título: “Políticas Públicas: cultura e diversidade. Uma análise do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais a partir de escolas Maxakali”, que enfoca a diversidade cultural como importante aspecto para a construção contemporânea das Políticas Públicas. Ela parte da Constituição Federal de 1988 (CF/88), artigo 210, § 2º, que trata do direito a diferença e destaca o respeito à cultura como condição para o atendimento às populações diferenciadas.

Destaca a autora que o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais (PIEI/MG), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) é um exemplo da mudança na forma como o estado brasileiro passou a tratar estes povos, por ser um programa em que se reconhece aos índios o direito a uma escola diferenciada.

A autora se propôs a identificar e analisar alguns dos problemas enfrentados no processo de implementação do referido programa. Para tanto, definiu como objeto um caso específico para verificação, se ocorre a efetiva valorização cultural, o reconhecimento do público alvo enquanto sujeitos de direitos e sua capacidade de interferência na política.

Verificou que os elementos da cultura e da organização social da comunidade interagem, porém, a forma como interagem com o programa e seus operadores, necessita ser melhorada.

Abordando a temática da formação de professores indígenas, encontramos seis pesquisas. A primeira é a de mestrado de Nascimento (2006), que foi organizada sob o título: “Consensos e Dissensos no Projeto de Formação Docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé”, que teve como objetivo compreender os diferentes sentidos atribuídos ao ser professor indígena e à escola diferenciada, entre os estudantes do Magistério Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé, do Estado do Ceará. Teve como objeto de estudo o espaço político dos debates entre os formadores indígenas (professores e lideranças), tanto na construção do projeto como na gestão de um de curso de formação de docentes. A autora compreende que esses espaços de discussões contribuíram com o processo de constituição dos índios enquanto sujeitos políticos.

Suas conclusões apontam que, por um lado, evidenciou-se uma nítida reivindicação de direitos sociais, culturais e históricos a partir do movimento indígena antes e durante o processo de formação; por outro, identificou-se que o não dito e as subjetividades também permeavam os discursos. Assim, ao investigar os significados das ações desses sujeitos, concebendo-os como sujeitos históricos, entende-se que os dois lados da análise demonstram que a interação entre sujeitos/atores/autores influencia e interfere historicamente nesses sujeitos.

Perius (2008), em dissertação de mestrado com o título “Formação de Professores Indígenas para Atendimento à Comunidade Guarani”, objetivou compreender como ocorre a formação de professores indígenas e o compromisso destes junto à comunidade referida. Nos resultados, a autora aponta a formação de professores

indígenas como uma prática nova e destaca que a educação escolar indígena necessita ainda de muito apoio para a melhoria de sua eficácia, assinalando como muito importante a viabilização de recursos financeiros para essa modalidade de ensino.

Outra referência que trazemos, é o trabalho de mestrado de Salem (2006), intitulado “Psicologia na Formação de Professores(as) Indígenas Sateré-Mawé”, que parte de uma experiência de ensino de Psicologia da Educação I, no Estado do Amazonas. A autora defende que nas sociedades indígenas, mesmo após incontáveis anos de contato com os não-índios e permanente reconstrução histórica de suas identidades, a noção de pessoa – relacional/coletiva – prevalece sobre a de indivíduo, evidenciando que distintos “modos de ser e estar no mundo” são possíveis e legítimos.

Nessa perspectiva, a busca foi analisar como esses professores vêm se apropriando dos conteúdos enfocados no ensino de Psicologia, especialmente daqueles que remetem à educação e à saúde, tendo como foco analisar se o enfoque dado ao ensino estava em consonância com as especificidades sócio-culturais do contexto.

Os resultados encontrados pela autora demonstraram que a Psicologia vem sendo apreendida, por esses professores, como um conhecimento fundamental para o desenvolvimento da educação, da saúde e de outras expressões da vida em sua realidade, no contexto Sateré-Mawé.

Enfim, destaca que é imprescindível o diálogo, o que implica o respeito pelo outro, nesse sentido, a compreensão dos problemas deve primar pela comunicação solidária e nada pode ser resolvido sem um trabalho incessante, considerando pensamentos e sentimentos vivenciados na realidade sociocultural das pessoas de Sateré-Mawé.

O quarto trabalho que apresentamos sobre formação de professores indígenas é a pesquisa de mestrado de Stein, (2006): “Multiculturalismo, currículo e inclusão: um estudo sobre a integração de alunos indígenas no curso de Formação para o Magistério de nível médio”. Esse estudo teve como objetivo estudar as condições de possibilidade de um currículo multicultural na integração de alunos indígenas, em um curso de formação de professores de nível médio, modalidade Normal, de uma escola pública, da rede estadual do RS. A autora parte da afirmativa que os jovens do povo Kaingang da Terra Indígena Guarita buscam, na escola pesquisada, o espaço que precisam para completar sua formação escolar.

Aponta, como resultados a necessidade e o desafio de se pensar uma proposta curricular para a formação de professores, pois a que se encontrava em vigor não atendia as diferenças e a diversidade cultural. Destaca que uma proposta dessa natureza precisa estar atenta a práticas pedagógicas sem preconceitos, pois, segundo a autora, as distintas marcas da representação e da identidade, não podem se constituir como entraves, precisam ser trabalhadas de maneira que elas possam ser estímulo às múltiplas aprendizagens na relação intersubjetiva do espaço escolar.

Outra pesquisa revisada foi o mestrado de Oliveira (2007), com o título: “Educação e Identidade Indígena: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re)construção e reafirmação da identidade Mura”. O objetivo consistiu em examinar e discutir, a partir da experiência em construção do Projeto de educação escolar Mura, no município de Autazes-AM, os limites e possibilidades da educação na constituição de identidades indígenas na atualidade.

As análises apresentadas são referentes ao estudo da formação dos professores Mura e do cotidiano desse povo, no período de 1999 a 2003. Nasce, portanto, de uma

manifestação de um conjunto de interesses desse grupo: declaram querer empreender um combate ao preconceito e à discriminação sofridos, bem como o desejo de recuperação da memória histórica de seu povo, por meio da construção e desenvolvimento de uma política indígena de educação escolar entendida como instrumento de luta, resistência, reivindicações, direitos, preservação da cultura, dos valores e de seus métodos próprios de aprendizagem, os quais acreditam que fornecem respostas satisfatórias ao processo histórico do grupo.

Assim sendo, a pesquisa demonstrou a força que tem a educação em todas as culturas em contribuir na formação de uma política, nesse caso, uma prática educacional adequada, capaz de atender aos anseios, interesses e necessidades da realidade atual que manifestou interesse.

Encontramos, também, alguns trabalhos da área de linguística, cuja temática nos levou a trazê-los aqui.

A tese de doutorado de Honório, (2000), com o título: “Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, e identidades”, procurou compreender o modo como as línguas e os sujeitos se significam na relação entre unidade e diversidade. A autora declara que se utilizou de uma perspectiva histórica para tratar a questão, elegendo os processos enunciativos de designação como lugar de observação. Ao traçar o percurso histórico da educação escolar indígena no Brasil, desde a época colonial, a autora explicita o modo como os espaços enunciativos foram se organizando por diferentes políticas. Essa compreensão veio da análise de processos enunciativos de designação presentes nos Programas de Capacitação de professores indígenas e em documentos oficiais que especificam as línguas a serem ensinadas nas escolas indígenas.

A autora percebeu que paralelamente a uma política de controle (do Estado), fundamentada em princípios integracionistas, foi se desenvolvendo uma política indígena de resistência a essa regulamentação. Assim sendo, concluiu que, neste jogo contraditório, a dinâmica de uma política nacional regulada pelo signo da unidade vem trabalhando a restrição do espaço multilíngue brasileiro em espaço bilíngue. Nessa perspectiva, a autora alerta para o risco desse espaço se transformar completamente em monolíngue, ou seja, um espaço dominado pela supremacia da língua nacional.

Outro doutorado, de Melo (2009), denominado: “Povos indígenas, identidade e escrita: constituição de uma autoria acadêmica” teve como objetivo o estudo da autoria do índio na escrita acadêmica formulada no meio dos outros sentidos, da memória do não índio. O resultado desta pesquisa mostrou que a transferência do discurso indígena para o discurso acadêmico está em processo, pois as filiações identificadas, sejam como pré-construído, por efeito de exterioridade, ou pela construção do sujeito-leitor do saber indígena, explicitam deslizamentos de sentidos de um discurso para outro, embora, os novos sentidos produzidos estejam determinados pela memória do discurso no qual o sentido, agora, se inscreve.

Na sequência, trazemos pesquisas que apresentam subsídios de análise sobre o interior de Roraima, onde residem, em maioria, os indígenas do Estado.

A tese de Freitas (2003) focaliza a etnia Makuxi: “Escola Makuxi: Identidades em Construção”. Este trabalho também enfoca a Maloca da Raposa e tem como objetivo descrever e discutir a construção de identidades na sua relação com as línguas presentes na comunidade, o Makuxi e o Português.

O foco central de análise é a escola, mas outras fatias da comunidade, como igrejas e associação de artesanato feminino, também são consideradas; assim como a sociedade circulante próxima, Boa Vista, a capital do Estado de Roraima.

Inicialmente, é apresentada a história de contato dos Makuxi e a descrição etnográfica da Maloca da Raposa, em seguida, a educação escolar é apresentada a partir da análise da construção de projetos educacionais indígenas; o perfil sociolinguístico da comunidade é traçado; a aula de língua indígena é caracterizada em termos de abordagem de ensino; e, por fim, as línguas e culturas envolvidas são consideradas no processo de construção de identidades.

O ponto central da tese é a discussão do que é “falar” para os Makuxi da Raposa; nessa perspectiva, a autora discute alguns conceitos básicos, como: bilinguismo, educação bilíngue, diglossia, conflito linguístico, atitude, identidade e cultura, frente ao processo educacional.

Este trabalho provocou o aprofundamento das questões pontuadas, preencheu algumas lacunas em termos de diagnósticos sobre a questão do bilinguismo na escola e, para a autora, servirá de base teórico-prática para viabilizar melhores planejamentos educacionais coerentes no sentido de ter uma maior proximidade com a realidade e os anseios das minorias linguísticas, neste caso, os Makuxi da Raposa.

A última pesquisa que apresentamos focaliza o estudante indígena em escolas de Boa Vista. Trata-se da pesquisa de Corrêa (2009): “A Trajetória de Vida de Jovens Estudantes Ye’kuana na Cidade de Boa Vista: Desafios e Perspectivas”, que apresenta uma análise sobre os processos de mobilidade e socialização de jovens estudantes Ye’kuana que saem das suas comunidades para estudar e deparam-se com os desafios da inserção e vivência no contexto urbano.

Sobre esse problema, a autora considerou aspectos históricos, políticos, educacionais e culturais, que se engendraram nesse processo, e, ao final, apresentou de que maneira são idealizadas suas perspectivas de futuro nesse espaço de fronteira sociocultural. Os resultados demonstram que se incluem nesse processo os momentos de transformação vividos e revividos a partir das memórias da infância na comunidade, dos processos de educação indígena e no âmbito da educação escolar indígena e que, na cidade, a eles são agregados os espaços compartilhados que favorecem o vislumbrar de expectativas para a formação profissional, assim sendo, a autora analisa que têm acontecido tanto uma ampliação como uma melhoria das condições de convivência dos jovens estudantes indígenas no contexto urbano.

A grande quantidade de pesquisas encontradas abordando a temática da educação indígena, seja no âmbito da escola, da formação de professores, da comunidade e identidade, ou mesmo do Estado de Roraima, reforça a relevância do tema proposto nesta investigação, sobretudo a necessidade de se estudá-lo da perspectiva da psicologia crítica.

Diante do exposto, declaramos que o anseio de pesquisar os sentidos da docência indígena com base nos conhecimentos científicos da psicologia, mais especificamente da Psicologia Histórico-cultural, decorre do fato de acreditarmos que essa perspectiva da Psicologia permite que se observe e se analise de forma crítica a extrema complexidade do contexto de relações imbricadas no problema. Entende-se que a importância dada por essa perspectiva às questões social, cultural e histórica permitirá uma melhor compreensão dos processos de constituição dos sujeitos envolvidos em uma cultura com características, a um só tempo, diferenciadas e singulares, repletas de aspectos hegemônicos da sociedade dominante em nosso país.

Desta perspectiva, estabelecemos como **objetivo geral** desta pesquisa analisar o papel da língua enquanto função psicológica superior na mediação do processo de constituição da docência no magistério indígena; tendo como **objetivos específicos**:

- Descrever as culturas Makuxi e Wapixana, priorizando as principais tradições da comunidade, a língua, os aspectos históricos e educacionais.
- Descrever e analisar o programa de formação de professores indígenas do Estado de Roraima – Tamî’kan – relacionando-o com as demandas apresentadas pela comunidade.
- Discutir e analisar o modo como a formação para a docência vem sendo realizada, com foco na língua utilizada na formação.
- Analisar os sentidos da docência para os alunos do magistério e os elementos que interferem na produção desses sentidos.
- Analisar as relações entre a cultura dos formadores do magistério indígena e dos futuros professores.
- Refletir sobre a política de educação indígena no Brasil na relação com a manutenção da cultura e o respeito às tradições.

O próximo capítulo apresenta as referências teóricas em que se baseia este estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“O conhecimento nos faz responsáveis”

(Che Guevara)

O aporte teórico necessário à sustentação das indagações, reflexões e proposições em relação à temática da formação no magistério indígena abrange desde a história da educação indígena no Brasil até os conceitos da psicologia que darão suporte às análises. Assim, o que apresentamos neste capítulo se divide em quatro eixos: um primeiro, em que se focalizam as especificidades do Estado de Roraima, sobretudo em relação à educação indígena; o segundo, em que se apresentam os dispostos na Constituição Federal de 1988, considerada o grande marco no avanço da responsabilização do Estado Federativo na proteção e garantia de direitos dos povos indígenas e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que estabelece as condições para a execução da educação indígena; um terceiro, em que se recupera, brevemente, a história da educação escolar indígena no Brasil, com destaque às mudanças de enfoque e da legislação nos períodos do Brasil Império e Brasil República, e se focaliza, especialmente, o Estado de Roraima; e um quarto e último, em que se reflete sobre os conceitos que complementam o aporte às nossas análises.

2.1 – Aspectos gerais sobre o Estado de Roraima: a educação indígena como prioridade

O nome Roraima foi dado ao Estado por indígenas Pemons da Venezuela, tendo como inspiração o Monte Roraima, que etimologicamente resulta da contração de *roro* (verde) e *imã* (serra ou monte) (Magalhães, 1986). O Estado fica a 2.875 metros de altitude (IBGE, 2002).

O Estado está localizado em uma região periférica da Amazônia Legal, ocupa uma área aproximada de 224,3 mil km², com a particularidade de que 1.922 quilômetros são fronteiriços, e esses, em maioria, são ocupados por povos indígenas (Freitas, 1998).

Roraima se caracteriza como o Estado menos populoso, está localizado no extremo norte do Brasil e se constitui como o estado mais setentrional, considerando os 27 estados brasileiros. Sobre sua territorialidade, faz limites, ao N e NO com a Venezuela, ao L com a Guiana, ao SE com o Pará e ao S e ao O com o Amazonas. (Freitas, 1998).

Assim sendo, a cidade de Boa Vista é a única unidade da federação brasileira localizada totalmente no hemisfério norte. Acrescenta-se, ainda, que o Estado encontra-se encravado no Planalto das Guianas e que uma de suas partes, ao sul, pertence à Planície Amazônica.

O Estado de Roraima possui 15 municípios e uma população de 380 mil habitantes. Sua arquitetura geográfica inclui lavrados e florestas e nesses espaços se distribuem uma população de 48.953 índios, em 32 terras homologadas. No âmbito educacional, possui 418 escolas de educação básica, 103 mil alunos e, aproximadamente, 5.200 professores (Censo, 2007), sendo que 52% dessas escolas, mais da metade do total, portanto, são de educação indígena, incluindo 11 etnias reconhecidas pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, e a maioria dos professores indígenas ainda não possui formação acadêmica nas áreas de conhecimento em que desempenham a docência.

Sobre outros aspectos gerais, Roraima possui cultura, fauna e flora diversificadas, a sua vegetação se constitui como sendo uma parte de floresta amazônica

e uma parte significativa de savana. Acerca da sua hidrografia, possui inúmeros rios, e seu clima é chuvoso.

A base econômica do Estado de Roraima está na agricultura, na pecuária e nas atividades ligadas ao extrativismo mineral e vegetal. Na agricultura, destaca-se a produção de arroz, feijão, milho, mandioca e banana. Na área da pecuária, a criação de gado bovino; no entanto, atualmente, é significativa a criação de suínos e galináceos. Quanto ao extrativismo, as riquezas são diamantes, cassiterita, molibdênio, bauxita, cobre, areia, argila e granito, além da extração de ouro, que chegou a alcançar, já depois de beneficiado, um milhão de gramas no ano de 1992.

2.2 Caracterização do povo Makuxi e Wapixana, habitantes da região leste do Estado de Roraima, aspectos populacionais, culturais e sociais

A etnia Makuxi, localiza-se a leste de Roraima, o último levantamento realizado em dezembro de 2008 registrou, aproximadamente, 26.000 pessoas. Cabe registrar que na mesma região coexistem os povos indígenas Wapixana, com 8.000 pessoas; Ingaricó, com 1.200 pessoas; o Taurepang, com 800 pessoas; o Patamona, com 100 pessoas; e o Wai-Wai, com 700 pessoas (Conselho Indígena de Roraima - CIR, 2009).

No que tange à utilização da Língua Portuguesa, os povos indígenas Makuxi, Wapixana e Taurepang predominantemente possuem bom domínio ; destaca-se que nas comunidades mais próximas à região urbana existem muitos indígenas que falam apenas a Língua Portuguesa, enquanto nas comunidades mais afastadas há dificuldades neste domínio (CIR, 2009).

Os povos indígenas Ingaricó, Patamona e Wai-Wai, em sua maioria, se comunicam nas suas línguas indígenas, no entanto, existem pessoas nessas etnias que

dominam a Língua Portuguesa. Considerando o espaço geográfico de fronteiras com a Guiana e a Venezuela essas etnias, destaca-se que em algumas comunidades encontram-se também indígenas que são falantes das Línguas Inglesa e Espanhola.

O povo indígena Makuxi ocupa o espaço das áreas de lavrado e das serras na região do Rio Branco. É importante assinalar que o povo indígena Makuxi se constitui como maior população indígena não somente do leste, mas de todo Estado de Roraima, e que algumas das suas comunidades localizam-se na República Cooperativa da Guiana (antiga Guiana Inglesa), fazendo fronteira com o Estado.

Sobre as habitações, atualmente, dividem o espaço da comunidade, a arquitetura vernacular de adobe, com algumas construções em alvenaria. Da mesma forma, nos telhados se utiliza a palha do buriti, bem como algumas telhas industrializadas e no piso o chão batido ainda predomina, mas existem casas com cerâmica. Em cada casa, normalmente, vive somente uma família.

A respeito da forma como se estrutura a comunidade, comumente há um espaço para as reuniões, pelo menos uma igreja, mas há vários casos em que há mais de uma instituição religiosa, posto de saúde e escola. Também é comum a existência de algumas casas antigas da comunidade, as demais, normalmente, pertencem àqueles moradores que mantêm o cultivo de roças e a criação de animais

No que se refere ao aspecto social das relações entre as famílias após o casamento, é comum seguirem a teia do parentesco, que se caracteriza pela necessidade de mudança de moradia do homem (esposo), que, como marido, deve residir próximo à casa original da mulher (esposa), visto que a sua força de trabalho passa a ser exigida nas atividades laborais do sogro.

Falando sobre a divisão do trabalho, os papéis se diferenciam de acordo com o gênero: ao homem é designada a missão de cultivar a roça, mas há casos em que a mulher ajuda nessa tarefa, no entanto, predominantemente é função do homem, tal como cuidar do gado e demais animais. À mulher cabe outras atribuições, dentre as principais, o trabalho com a mandioca, o preparo do beiju e da farinha e os cuidados com a casa e com os filhos.

Quanto à organização política, a comunidade elege um Tuxaua, cuja função é organizar a vida social da comunidade, bem como representá-la nas relações macros com as outras malocas e com os não índios que precisem interagir com a comunidade.

Em relação à migração desses povos, durante um período, se observou que as comunidades indígenas que se localizam nas regiões mais próximas às áreas urbanas do Estado de Roraima estavam migrando tanto para a capital, Boa Vista, e para outros municípios. Esses grupos habitavam, comumente, os bairros menos favorecidos economicamente e justificavam a migração pela necessidade de estudo e emprego. Ressalta-se que muitas vezes essas situações resultaram em fixação definitiva dos índios nas cidades do Estado de Roraima.

No entanto, atualmente se observa que os indígenas têm feito o caminho inverso, famílias inteiras começaram a retornar às suas regiões de origem, fenômeno que pode estar relacionado ao fortalecimento da consciência indígena. Ressalta-se, ainda, que a maior concentração populacional indígena se encontra nas áreas fronteiriças do Estado de Roraima com a República Cooperativa da Guiana e a Venezuela, em decorrência da forma como se deu o processo de colonização; e, conseqüentemente, essa região resulta ser a que concentra os maiores movimentos migratórios. Um exemplo disso é o significativo número de pessoas que busca atendimento médico do lado brasileiro,

devido à necessidade de serviços assistenciais, pois nesses países os aspectos da imunização, controle de endemias e outros são mais deficientes do que no território brasileiro.

As comunidades onde residem a maior parte do povo Wapixana, localiza-se em território brasileiro, na região nordeste de Roraima, entre o rio Branco e o rio Tacutu, afluente do primeiro, área denominada como Serra da Lua. Outros espaços geográficos onde reside o povo Wapixana, localizam-se no baixo rio Uraricoera, onde a população convive com a etnia Makuxi e nos rios Surumu e Amajari, terra onde residem com o povo Taurepang.

Se tomarmos a Guiana como referencia, as comunidades do povo Wapixana em sua maioria se localiza entre os rios Tacutu, Rupununi, e Kwitaro, assim sendo, faz limites ao norte, território Makuxi, e, ao sul, com o território do povo Wai-Wai.

Outros espaços territoriais onde residem indígenas do povo Wapixana são o vale do rio Uraricoera, o vale do rio Tacutu e a região de serras mais a leste de Roraima.

Estima-se a existência de uma população com cerca de 13 mil indígenas, habitando a fronteira entre o Brasil e a Guiana. É relevante assinalar que os Wapichanas constituem a maior população de falantes de Aruak do norte-amazônico.

Com base em (Rodrigues, 1986), a classificação genética da língua Wapixana é considerada como pertencente à família Aruak (ou Arawak).

Franchetto (1988) constatou duas realidades no que concerne ao uso da língua indígena Wapixana. A primeira se refere ao grupo que habita nas proximidades da sociedade não indígena, esses, em sua maioria encontram-se em situação de bilinguismo

falam a Língua Portuguesa e a Língua Wapixana. No caso dos mais jovens, há uma crescente predominância da Língua Portuguesa. E a segunda realidade envolve aqueles que vivem em espaços mais distantes dos centros urbanos, nessa situação a língua indígena se mantém quase que totalmente preservada.

O estudo de Migliazza (1980), explica que mais de 80% dos Wapixanas falam ou o português no Brasil, ou, o inglês, na Guiana, e mais, cerca de 30% desses indígenas também se expressam na Língua Makuxi ou Taurepang, pois ambas línguas são pertencentes à mesma família de Karíb.

No levantamento de Migliazza (1985), o número de indígenas que dominavam a Língua Wapixana correspondia aproximadamente a 60% da população. No entanto, dados mais atuais do Núcleo Insikiran de Formação Indígena (2003), apontam um percentual em torno de 40%.

Quanto ao cultivo, destacam-se a mandioca, alimento básico, o feijão e o milho. O feijão faz parte da alimentação do cotidiano, e, o milho, tanto é utilizado em sua forma natural quanto na variedade dos seus derivados. Tal como os Makuxis, também se utilizam da caça e da pesca. Registramos que na atualidade muitos instrumentos da cultura não-indígena, tais como anzóis, redes de pesca, armas de fogo etc, são utilizados na busca desses recursos.

Cabe ressaltar porém, que muitas comunidades sobretudo as mais distantes dos centros urbanos matem a cultura do arco e flecha e da lança para a prática da caça e da pesca. Esse povo também realiza a prática de extrativismo de produtos vegetais, tais como bacaba, buriti, açaí, dentre outros.

No âmbito da pecuária, a criação coletiva de gado, é uma prática comumente administrada pelo *tuxaua* de cada comunidade, enquanto que as criações de ovinos e suínos, são geridas por cada núcleo familiar.

O povo Wapixana a partir de meados do século XVIII ao lado de outras etnias vivenciaram dois processos colonizatórios distintos, com os portugueses e com os holandeses. O primeiro grupo de contato chegou à região das serras do médio e alto rio Branco em busca de mão de obra escrava e ali se estabeleceram nos fins desse mesmo século. O segundo grupo, os colonizadores holandeses, por sua vez, chegaram à referida região no final do século XIX e inicialmente a sua estrutura de organização realizou trocas de manufaturados por escravos índios. A ocupação dos holandeses consolidou-se no início do século XX.

Na década de 80, o viajante francês H. Coudreau (1887) descreveu com ênfase a dependência do poder econômico da região em relação mão-de-obra indígena.

De forma semelhante aos Makuxis, o povo Wapixana se utiliza da agricultura de subsistência em suas comunidades, desse modo, é comum as famílias possuírem suas próprias roças. Cabe destacar se uma determinada família necessita de mais membros para um trabalho, a exemplo de um mutirão de limpeza, colheita e etc, convida outro grupo familiar para a realização da tarefa.

No aspecto da Cosmologia de acordo com os Wapixanas, a fala do céu, da terra e dos homens era uma. Dessa forma, tudo o que há no universo foi oriundo da fala. O Deus que cria o Universo, organizando a matéria preexistente. cachoeiras, rios, montanhas assim se criaram, em batalhas verbais entre os demiurgos (criatura intermediária entre a natureza divina e a humana).

2.3 As leis e normativas como marcos da conquista de direitos pelos povos indígenas: a Constituição Federal de 1988, a LDBEN/1996, e outras leis e pareceres do Estado de Roraima e da Federação

A problemática investigada neste estudo demanda revisar as determinações expressas na legislação, bem como os documentos norteadores da educação indígena no Brasil. A Constituição Federal de 1988, em seu Art. 22, inciso XIV, estabelece: “Compete privativamente à União legislar sobre populações indígenas”.

Observa-se a legitimidade do Estado enquanto Nação, no ato de demandar leis de proteção aos povos indígenas. Assim sendo, compreende-se que os aspectos praticados pelas instituições de ensino deverão considerar o ordenamento jurídico da União.

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

Com essa determinação, percebe-se desde a legislação a importância de se planejar e realizar a modalidade educação indígena, considerando o seu contexto histórico-cultural como primazia. Mas, ao mesmo tempo, garante um conjunto de conteúdos que permitam uma similaridade com a educação escolar não indígena.

Na sequência, o § 2º: dita:

[...] o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Constituição, 1988).

Reconhece-se, nesse parágrafo, a permissão para que a educação escolar indígena seja ministrada em língua portuguesa, o que pode indicar a observação de que

ainda não haveria professores indígenas suficientes para a demanda das populações indígenas. De outro lado, se declara o direito ao ensino e manutenção da língua materna, bem como das possibilidades diferenciadas de uma prática pedagógica que coadune com a realidade indígena.

E o Art. 215, estabelece:

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

Evidencia-se, assim, a posição da Lei Magna no que se refere ao valor das distintas culturas. Partindo desse pressuposto, compreende-se que está garantido aos povos indígenas o direito de participar da cultura não indígena, bem como exercer a manutenção e a comunicação da sua cultura de origem.

Complementando o artigo acima, o § 1º reafirma: “o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Constituição, 1988).

Nesse último, o texto afirma o dever do Estado para com grupos que foram e são partes significativas da história da Nação Brasileira.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/1996) dispõe, em seu Art. 26-A: “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

A intencionalidade aqui observada diz respeito à necessidade de compreensão quanto ao processo sócio-histórico e cultural do país.

Para melhor especificar o anterior, o § 1º determina:

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

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

[...] o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Idem).

Esclarece, portanto, pluralidade dos direitos nos aspectos da manutenção das línguas maternas indígenas, da importância da compreensão dos processos históricos e, diz respeito, ainda, ao valor do reconhecimento da identidade étnica e da construção de conhecimentos para acesso à diversidade de informações de outras etnias e da sociedade não indígena.

Em seu Art. 79, a LDB determina:

[...] a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º: os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas; e, § 2º, os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Considera-se, aqui, o direito de acesso dos povos indígenas a programas de ensino e pesquisa pertinentes a sua cultura, bem como o dever do País no apoio técnico e financeiro a essas ações.

A Lei Complementar 41/01 da Educação do Estado de Roraima, em seu Art. 59, dispõe:

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

E o Art. 60 garante:

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

Observa-se no texto da Lei Educacional do Estado de Roraima uma coerência de concepção e ideias em relação à uma formação e educação escolar indígena diferenciada e específica. Ressalta-se, porém, que o estado cita a importância da recuperação da história pertinente a esses povos, pois acredita-se que, dessa forma, valoriza as memórias como uma rica possibilidade de compreensão do passado que, uma vez ampliada sua compreensão, permitirá um possível devir, com mais qualidade e mais consciência.

Outro documento legislador é a Resolução da Câmara de Educação Básica - CEB do CNE, de N°.03, de 10 de novembro 1999, que em seu Art. 1°. resolve:

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

dessas determinações para o funcionamento das escolas indígenas, destaca-se o direito à educação bilíngue.

Acredita-se que a utilização da língua indígena e da Língua Portuguesa, concomitantemente, se constitui como um desafio tanto para docentes como para discentes, no entanto, considera-se que uma relação mediada, que envolve complexos sistemas de símbolos de culturas distintas, apresenta forças tensionais que não se anulam entre si, mas que podem, mediante os benefícios do contraditório, permitir o acesso ao mesmo tempo aos conhecimentos próprios, científicos e tecnológicos, favorecendo novas configurações aos sujeitos índios professores em formação, sem perda de identidade étnica e cultural e ao docente não índio, uma rica possibilidade de construir e reconstruir sua identidade pedagógica.

Em continuidade, o Art.2º prevê:

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

Atente-se ao fato de, mais uma vez, o ordenamento jurídico referir-se à necessidade de que seja considerada a realidade de cada povo indígena. Percebe-se, então, a importância dessa formação ser em terras indígenas e de considerar a realidade sociolinguística. Partindo dessas considerações cabe destacar a importância dos professores indígenas receberem uma formação de qualidade, assim sendo, poderão realizar essa complexa atividade pedagógica com mais eficiência.

E, o Art.3º. detalha:

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

Sobre os dois últimos artigos citados, torna-se explícito que os docentes não índios devem dominar instrumentos materiais e simbólicos pertinentes aos povos indígenas em processo de formação, devendo, ainda, promover oportunidades para que os discentes vivenciem uma transposição didática que contemple uma gestão democrática, visando orientar uma formação que permita uma participação da comunidade no futuro ambiente profissional.

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

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

Observa-se nesse artigo, a importância de garantir aos índios o acesso à escola, mas ressalta-se que os métodos do processo ensino-aprendizagem precisam ser adequados à realidade indígena.

Compreende-se nesse parecer a preocupação com a necessidade de pertinência entre teoria e prática; comunidade e escola; cultura e história; ciência e tecnologia; processo ensino e aprendizagem, da e na escola; sendo assim, a formação de professores indígenas ganha uma nítida complexidade.

Outra doutrina, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no seu documento diagnóstico esclarece:

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

Refletindo sobre o processo acima descrito, a forma como se instituiu a escola para os indígenas cumpriu um papel de imposição de valores dos não índios, resultando na negação das identidades e das culturas que se apresentavam como diferentes. Os povos indígenas sofreram, então, um assujeitamento. Entretanto, com o passar dos anos, a escola para os grupos indígenas começou a ganhar um novo significado e, dessa forma, começou a ser considerada como meio para assegurar o acesso a conhecimentos originados de outras culturas, sem precisar negar as especificidades culturais e as identidades dos povos indígenas.

Atualmente, a coordenação das ações escolares de Educação Indígena é responsabilidade do Ministério da Educação, mas a execução é dever dos Estados e Municípios da Federação Brasileira.

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, se constitui como um valor no sistema educacional do País, no entanto, exige das instituições e dos órgãos responsáveis a continuidade do processo de reflexão no que se refere às dinâmicas, concepções e mecanismos. Acredita-se que refletir criticamente sobre esses aspectos contribui para que essas escolas sejam de fato incluídas no sistema oficial de ensino, com o legítimo respeito às suas especificidades.

2.4 Educação Escolar Indígena no Brasil: breve histórico

O início da Educação Escolar Indígena data do período do Brasil Colônia. Imposta pela Coroa portuguesa no século XVI, a sua ação pedagógica se voltava ao missionamento e catequese dos povos que habitavam o litoral do país (Grupioni, 1995).

No período do Brasil Império identifica-se um novo marco - a institucionalização escolar para os indígenas contatados e aldeados artificialmente. Passa a existir, então, com a aceitação conveniente do Estado, um modelo de educação escolar específico, criado para esses povos (Grupioni, 1995).

Mais tarde, no século XIX, na época da República, ocorrem algumas mudanças, dentre as quais, a criação, na primeira década do século XX, do Sistema de Proteção ao Índio, que obriga o Estado a rever suas obrigações para com os indígenas, estabelecendo-se, então, as escolas *positivistas* utilizando o modelo de internatos ou semiinternatos para os alunos (Grupioni, 1995).

Em 1967, com a extinção do SPI, criou-se a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, que passa a ter a responsabilidade pela educação escolar indígena.

2.5 Panorama da educação e formação indígena em Roraima: aspectos históricos e do projeto pedagógico do curso Tamí'kan de formação para o magistério

No século XVIII, os povos indígenas das regiões das serras e dos campos do médio e do alto rio Branco vivenciaram algumas disputas entre os domínios coloniais de Portugal, Espanha e Holanda. Já no século XIX, mediante as necessidades de povoamento da região, os indígenas passam a utilizar a pecuária de forma mais efetiva.

Outro marco importante desse período foi o início do estabelecimento das agências de contato, a primeira, representada pela Missão Beneditina em 1909, foi designada para assumir a ação missionária no Rio Branco, tendo como objetivo a conversão dos índios e a segunda, a partir dos anos 30, foi à chegada do Serviço de Proteção ao Índio – SPI, à região.

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

No final de década de 40, os trabalhos educacionais na região do Rio Branco foram alterados, quando a Missão do Instituto Missionário da Consolata assume as atividades de educação e evangelização dos indígenas daquela localidade.

No ano de 1972, se registra a primeira experiência de formação de professores indígenas, sendo apenas uma turma. Os alunos foram habilitados para atuarem de 1ª à 4ª série do antigo primário, hoje correspondente ao Ensino Fundamental; e, em 1975, realiza-se a formatura da segunda turma. Contudo, essa foi habilitada para desenvolver as atividades compreendidas ao longo de todo o 1º grau, ou seja, até a 8ª série (Centro de Informação Diocese de Roraima).

Somente a partir dos anos 1970, se inicia a crítica à escola que estava posta para os povos indígenas, inaugurando-se uma nova etapa do processo, em que, por meio de grandes assembleias, um número significativo de indígenas clama pelo direito a uma escola diferenciada. Essas mobilizações visavam chamar a atenção para a importância de se construir estratégias que garantissem uma aprendizagem que considerasse a cultura e, ao mesmo tempo, a valorização das línguas indígenas.

Na década de 1980, o Governo do Território Federal de Roraima interfere significativamente na estruturação do poder econômico das comunidades indígenas, pois, ao assumir toda a rede pública escolar, funda uma escola em cada comunidade indígena e passa a pagar os professores. Inicia o apoio no que se refere aos materiais e à merenda escolar. Surge, pois, uma nova situação que modifica modos sociais experienciados secularmente. Um grupo de professores passa a ter renda e muitos desses passam a pagar terceiros para que suas roças continuem a ser cultivadas; é o momento em que passa-se a se estabelecer uma relação econômica de patrão-empregado (Coleção histórico – antropológico, Fonte: Diocese/RR).

Em meio a esse panorama de mudanças, em 1985, o Governo Federal convida a nação para um debate sobre a educação no país, conhecido como “O Dia D”. Lideranças e representantes de organizações indígenas participaram das discussões sobre o provocativo tema: “A escola que temos e a escola que queremos” e contribuíram com a formulação de importantes propostas para a Educação Indígena de Roraima.

A continuidade da participação das lideranças no processo de discussão sobre os anseios das comunidades no que se refere ao seu desenvolvimento tem contribuído para que os laços de união sejam fortalecidos nas organizações indígenas, assim sendo,

essas têm gerado uma série de demandas que extrapolam o campo educacional e social, e alcançam o político, o econômico e também o cultural.

Tal envolvimento dificilmente poderia ser diferente; sendo o processo de massificação da oferta de ensino escolar uma realidade, desse advém um conjunto de fatores que se relacionam direta ou indiretamente com a intensificação do contato cada vez maior com a sociedade não indígena. Assim se caracterizando as relações econômicas e interculturais das comunidades indígenas. Com isso, surge a disponibilização de recursos oficiais e de agências internacionais ou nacionais, governamentais ou não governamentais (ONGs), voltados à questão indígena. Surge, de modo concomitante, a necessidade de discussão sobre a criação de cargos e salários para as comunidades indígenas (Silva, 1997).

Na continuidade do processo de organização, das comunidades indígenas quanto à educação desses povos, surge, nos anos noventa, a Organização dos Professores Indígenas - OPIR. A criação ocorreu na Missão Surumú quando 84 professores das etnias Makuxi, Wapixana, Taurepang e Ingarikó se reuniram com o objetivo de fortalecer a luta por uma “Educação Escolar Indígena diferenciada e específica.” A tônica da discussão foi à elaboração e a realização de projetos que correspondessem às reais necessidades das comunidades.

Sendo a escola o espaço de produção e reprodução de conhecimentos e os professores indígenas aqueles que, por viverem nas comunidades, convivem com os problemas de seu povo, são esses profissionais que têm promovido os movimentos de resistência e com reivindicações de diversas questões, tais como: o direito sobre a terra, a educação bilíngue e, principalmente, o respeito no que se refere ao seu patrimônio histórico e cultural.

É inegável o papel socioeducacional que a escola tem cumprido nas comunidades indígenas. Hoje, professores e alunos já assumem posturas mais autônomas frente ao Estado e à sociedade não indígena. Percebe-se por meio da geração de projetos comunitários, que as ações têm provocado mudanças em diversos setores da sociedade indígena; um exemplo é a escola, que tem proposto ações para a organização de atividades sustentáveis e para a melhoria de atendimento médico e odontológico da população.

Outro avanço que advém da escolarização é que os povos indígenas passaram a receber recursos públicos nas comunidades. Atualmente, a escola explicitou a compreensão quanto ao aumento ocasionado na geração de renda familiar devido a uma “presença” cada vez maior do Estado enquanto nação; é notório que para funcionar uma escola necessita haver servidores; um posto de saúde, de auxiliares de enfermagem; e mais, hoje, nas comunidades indígenas, se tem claro como se pode usufruir de direitos relacionados aos benefícios da previdência social e também dos programas de transferência de renda. Também é evidente que houve melhoria das condições de infraestrutura sanitária em algumas comunidades.

Para além da percepção da existência de recursos federais, a formação do profissional em educação e a inserção dos indígenas no mercado de trabalho estadual /ou municipal provoca uma tomada de consciência quanto à modificação do fenômeno geração de renda na comunidade indígena, assim, os professores passam a ter na comunidade um papel de auxiliar nos eventos sociais e culturais. No entanto, para que se efetive essa colaboração é necessário que se estabeleça um diálogo com o professor.

No ano de 1994, uma nova fase se inaugura na formação de professores indígenas de Roraima. Um grupo de Tuxauas, professores e alguns pais representando

as comunidades foram ao Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação, Cultura e Desportos – SECD e reivindicaram um curso de formação em nível de magistério. Nessa solicitação, declararam o anseio de ter um número de professores que pudesse atender à crescente demanda dos alunos. A solicitação teve eco, e então foi desenhado o Projeto Caimbé e, no mesmo ano, iniciaram-se as atividades dessa formação, denominadas Projeto de Magistério Indígena, que habilitou 470 indígenas para o exercício do Magistério de 1ª à 8ª série, do antigo primeiro grau.

O sucesso dessa formação, além de conquistar o prêmio “Paulo Freire”, da Fundação Roberto Marinho, no ano de 1998, também contribuiu com a ampliação de um número significativo de profissionais indígenas que passaram a ocupar espaços nas escolas localizadas nas suas comunidades.

De 1998 a 2006, as atividades de formação no Magistério Indígena tiveram uma ruptura em seu processo, apesar das organizações continuarem com os movimentos de controle social em favor da habilitação do professor, oito anos se passaram até que a nova ação proposta pelas lideranças tivesse sua possibilidade de concretude.

O censo de 2003 denunciou um valor numérico que impôs uma reflexão e consequentes atitudes dos órgãos governamentais da época, no que se refere ao quantitativo de escolas indígenas. Foram registradas 236 escolas estaduais atendendo a crianças em comunidades indígenas e apontou-se que essas estavam realizando todas as etapas de escolarização básica. No Censo de 2005, em Roraima, o número correspondeu a 282 escolas, sendo que 251 eram estaduais e apenas 31 municipais. No ano de 2007, esse quantitativo totalizava 294 escolas indígenas, porém, existiam algumas desativadas, devido a problemas como a falta de professores em razão de serem escolas de difícil acesso.

Nesse panorama, em dezembro de 2006, se inicia o Projeto Tamî'kan e, assim, se retoma a continuidade das ações de formação, dessa vez atendendo, especificamente, os indígenas que se encontravam atuando como professores leigos.

2.6 O Projeto Tamî'kan

Nos dispositivos constitucionais vigentes na Lei nº 9.394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente em seu art. 61, Inciso I, que trata da Formação dos Profissionais de Educação Básica e sobre a Formação Continuada, fica clara a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desportos de cada Estado da Federação por essa modalidade de ensino. Assim, no Estado de Roraima, é o Centro de Formação de Profissionais de Educação de Roraima – CEFORR, integrante da estrutura organizacional da SECD, que desenvolve o Projeto Tamî'kan.

O CEFORR foi criado pela lei nº 611, de 22 de agosto de 2007, e mantido pelo poder Executivo Estadual, oferece cursos solicitados pela Rede Estadual e Municipal de Ensino e elaborados por Instituições conveniadas Federais e/ou Estaduais, porém, esses dois últimos são adequados à realidade *loco-regional*. Os referidos cursos seguem, concomitantemente, princípios gerais e específicos pertinentes a cada formação.

Quanto às propostas do Centro, essas visam desenvolver ações que venham fortalecer o desenvolvimento dos profissionais da educação que atuam nas Escolas da Rede Pública de Ensino do Estado de Roraima, para tanto, propõem a qualificação e a formação continuada de gestores, professores, servidores de apoio e técnicos, da capital, municípios e áreas indígenas. (Projeto Pedagógico do Curso Tamî'kan, 2005).

Quanto ao programa, iniciaremos pela gestão, que se caracteriza como partilhada entre indígenas e não indígenas, esses se encontram distribuídos em vários âmbitos, no administrativo-financeiro, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Cultura e Desportos – SECD, desenvolvem suas atividades no Departamento e Coordenações de Educação Indígena; o didático-pedagógico é encargo do Centro de Formação de Profissionais de Educação de Roraima – CEFORR, nesse se localiza uma coordenação específica do curso; e o terceiro âmbito é o coletivo de representantes indígenas, que fundamentalmente inclui o coordenador geral do Conselho Indígena de Roraima - CIR e essa participação ocorre regularmente antes da realização de cada etapa da referida formação.

Dessa forma, em assembleia, a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos de Roraima – SECD, junto com à(s) comunidade(s) interessada(s), elaboram e assinam termos de corresponsabilidade, referentes ou a uma apresentação de demanda indígena ou a uma apresentação de proposta dos não indígenas. Partindo desse pressuposto, muitas vezes a concretização de uma ação com esse perfil tende a necessitar de um prazo maior para a sua efetivação.

Cabe assinalar que isso não se constitui como crítica ao processo, mas trata-se de esclarecer que este Programa, de fato, foi planejado e é realizado a partir de princípios que primam pela prevalência do coletivo e que a vivência desses envolve pessoas e grupos que vivem em espaços próximos a SECD, como outras que se encontram em terras significativamente longínquas e de difícil acesso. Com base nessa realidade, considera-se, para que se gere momentos de discussões entre indígenas e não indígenas, que se efetivem ações que avaliem, por exemplo, as distâncias geográficas de cada momento a ser proposto.

Também se acrescenta que esse espaço de discussão que perpassa a discussão dos Programas, desde os seus planos até suas concretizações, muitas vezes não se dá em clima de concordâncias absolutas, ao tempo em que aparecem as discussões, surgem simultaneamente aceitações e rejeições, tanto de indígenas como de não indígenas, outro fato que implica um tempo maior para a elaboração de definições concordantes entre si.

Considerando que o CEFORR possui uma diversidade de Programas em desenvolvimento, a Instituição necessita de um quantitativo significativo de professores formadores especialistas em diversas áreas do conhecimento, incluindo profissionais capacitados para atuarem com professores indígenas.

Diante desse panorama, esclarece-se que a maioria dos profissionais que atua na formação de professores indígenas não se encontram lotados no CEFORR, eles atuam ao longo do período letivo nas escolas públicas estaduais e durante as férias participam do processo de formação dos indígenas.

Apesar de a maioria ter experiência com a referida área de formação, existe um distanciamento entre formadores e entre formadores e gestores do Programa, ocasionado pela descontinuidade da realização de encontros.

Nessa perspectiva, para atender inicialmente a 300 alunos de Magistério, nasce o Projeto Tamí'kan, integrado a outros projetos da Educação Escolar Indígena do Núcleo de Educação Indígena - NEI, que em seguida foi transformada em Divisão de Educação Indígena - DIEI, e, a partir de 1997, o Projeto passou a ser de responsabilidade do Núcleo de Estudo Indígena Intercultural do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima - CEFORR, frisando-se que todos esses setores compõem a SECD-RR.

Quanto ao método do projeto, a ênfase centra-se na valorização dos etnoconhecimentos e na ampliação do diálogo intercultural, ou seja, na busca de um diálogo com os conhecimentos da sociedade não indígena, bem como a manutenção do sistema cultural (ideias, valores, sentimentos, hábitos, língua materna etc.) dos povos indígenas envolvidos no projeto.

Esclarece-se que o curso foi concebido como de natureza bilíngue, conforme determina a legislação, pois além de cumprir as bases legais, contou com a participação do coletivo de tuxauas de diversas comunidades; esses solicitaram o curso e acompanharam todo o seu processo de instalação; também colaboraram discutindo junto aos profissionais de educação não índios acerca das necessidades e dos anseios desse processo formativo e nessas discussões validaram a necessidade da presença de ambas as línguas. No entanto, a respeito dessa premissa, a presença da língua indígena é identificada com uma carga horária de 40h, sendo dois momentos de 20h. Percebe-se pois, na prática, a prevalência da Língua Portuguesa, todos os trabalhos avaliativos ou de produção de material didático, exceto aqueles que trabalham especificamente a língua indígena são escritos e apresentados em Língua Portuguesa.

Como outro fator positivo, assinala-se o fato de o projeto pedagógico ter sido desenhado com características que corroboram com a possibilidade de uma formação específica e diferenciada e a constituição de um corpo de formadores que envolve indígenas e não indígenas, o que se constitui como um dos fatores que contribui com a intencionalidade da existência de uma relação intercultural; porém, essa riqueza entre-culturas muitas vezes não é aproveitada, visto que nem sempre o professor formador possui saberes que permitam realizar mediações a partir da sua disciplina.

2.7 Psicologia Histórico-cultural como aporte

A Psicologia histórico-cultural concebe o homem como sujeito histórico, constituído na e pela cultura, ao mesmo tempo em que também a constitui (Vigotski, 1995, 2001, 2004, 2007).

Essa concepção de homem tem em sua base o materialismo dialético, o que significa dizer que o social e o individual se fundem em um processo dinâmico e permanente de constituição, em que o outro – social – é o mediador. (Vigotski, 2001, 2003, 2004, 2007).

Segundo Vigotski:

O desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores só é possível ao longo das vias de seu desenvolvimento cultural, quer prossiga pela linha do domínio de meios culturais externos (fala, escrita, aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias Funções Psíquicas (elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, liberdade de vontade etc.) (Vigotski, 1928, p. 173).

Contudo, há que se ter claro, que esse processo de desenvolvimento do elementar ao superior não se dá de forma linear, mas como resultado de ajustes e nexos, vivenciados dialeticamente entre as funções que: “Se estructuran a medida que se Forman nuevas y complejas combinaciones de las funciones elementares mediante la aparición de síntesis complejas” (Vigotski, 2006, p.118).

De acordo com Souza (2011), os nexos são as ações de significar e configurar novos sentidos e esses se concretizam quando as Funções Psicológicas Superiores se cruzam entre si, favorecendo os saltos qualitativos dos sujeitos.

Aqui emerge a problemática do estudo que nos propomos desenvolver: os alunos sujeitos desta pesquisa estudaram e continuam estudando em escolas que utilizam a

língua portuguesa e em que a maioria dos professores são não indígenas, portanto, todo o seu processo de escolarização, incluindo a formação para o Magistério Indígena é realizado com certo distanciamento de um aspecto fundamental da cultura, a língua, a qual interfere na sua própria mediação.

Vigotski (1929), destaca a fala como o mais importante instrumento cultural, portanto, todo o destino cultural de uma criança dependerá de ela conseguir ou não dominar a palavra, principal instrumento psicológico. Tal consideração nos coloca frente a uma significativa interrogação: a cultura de origem, relativa a hábitos, costumes e tradições, mesmo que tenha sofrido modificações, ainda resiste e conserva formas de ser, viver e conviver específicas da sociedade indígena, entretanto, a língua portuguesa falada e escrita esteve na base da mediação no processo de constituição desses sujeitos que hoje cursam o magistério, o que nos conduz a questionar de que modo esse fato interferiu na escolha do magistério. A análise dessa questão tomará como base a postulação de Vigotski de pensamento e fala como funções psicológicas superiores.

Para Vigotski (2005), as funções pensamento e fala têm origens diferentes, porém, ao longo do desenvolvimento, elas não apenas se encontram, mas se fundem de tal maneira que não há como identificá-las separadamente. A criança inicia a utilização da fala realizando tentativas de interagir com o meio social no qual está inserida, e esse estado de voltar-se a si própria contribui para que ela construa a fala interna, ou seja, começa o grande desafio de organizar seus pensamentos. Esse processo se desenvolve porque, na mediação, a palavra externa provoca trocas estruturais e funcionais nos sujeitos (Vigotski, 2001). Nas palavras do autor: “Em um cierto momento, estas líneas – El desarrollo del language y el desarrollo del pensamiento -, que han seguido diferentes caminos, parece que se encuentran, se cruzan y es entonces cuando se interceptan mutuamente” (Vigotski, 1995, p.172).

Para Vigotski, ao longo de todo o desenvolvimento do psiquismo, a fala cumpre uma função primordial na mediação do homem com o meio. Isto porque o sujeito se utiliza da fala para construir formas próprias de pensar, interpretar e de se expressar com e sem palavras, e todo esse repertório mantém uma relação com o seu entorno que se opera dialeticamente, para estabelecer relações que transformam outros sujeitos e outros contextos (Vigotski, 2007). Segundo o autor: “El lenguaje se intelectualiza, se une AL pensamiento y El pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje” (Vigotski, 1995, p. 172).

Partindo do pressuposto de que é por meio das múltiplas relações sociais que a atividade interpsicológica se converte em intrapsicológica, Vigotski (2006), considera que a forma como cada sujeito vivencia essa relação é única, em um processo dinâmico e dialético que também o constitui como único e irrepetível.

Se a vivência é mediada pela fala, pelos pensamentos e afetos, então ela é um evento que mobiliza o sujeito em sua totalidade e essa força é tamanha que transcende o próprio sujeito, alterando, também, o contexto em que se insere. Essa consideração nos conduz à seguinte questão: em que medida vivências mediadas por uma língua que não a materna, no movimento de construção da própria fala, do pensamento e mesmo da atribuição de significados e sentidos, influencia a construção da docência para ensinar em uma cultura que domina ou deveria dominar outra forma de fala, de pensamento e mesmo afetos?

Segundo Vigotski:

La vivencia constituye la unidad de la personalidad y del entorno tal como figura en el desarrollo. Por tanto, en el desarrollo, la unidad de los elementos personales y ambientales se realiza en una serie de diversas vivencias del niño como ser humano, con uno u otro momento de la realidad. Toda vivencia es una vivencia de algo. No hay vivencias sin motivo, como no hay acto consciente que no fuera acto de conciencia de algo. Sin embargo, cada

vivencia es personal. [...] En mi vivencia se manifiestan en qué medida participan todas mis propiedades que se han formado a lo largo de mi desarrollo en un momento determinado (Vigotski, 2006, p. 383).

Essa concepção nos faz supor que um curso de formação não pode prescindir de promover vivências, pois, em meio a essas, o sujeito se modificará na medida em que for transformando necessidades e interesses que se constituem como premissas a futura prática profissional e, em relação a esta última, caberia questionar se o sujeito sabe de si, do outro e do mundo, aspectos imprescindíveis para o desenvolvimento da sua ação profissional.

A resposta afirmativa a esta consideração envolve, sobretudo, o significado, conteúdo da consciência que, para o autor, é de natureza semântica.

2.7.1 A constituição do psiquismo durante o processo de construção do pensamento e da linguagem como funções psicológicas superiores

[...] a psique é uma parte da própria natureza, ligada diretamente as funções da matéria altamente organizada de nosso cérebro. Assim como a própria natureza, não tem sido criada, pois tem surgido em um processo de desenvolvimento. Suas formas embrionárias estão presentes desde o princípio: na própria célula viva se mantêm as propriedades de mudar sob a influência de ações externas e de reagir a elas (Vigotski, 1991. p. 99-100).

Compreende-se que a constituição do sujeito se configura como um processo dinâmico e inacabado, algo que se completa cotidianamente a partir de distintos fatores que incluem tanto o biológico como o arcabouço que envolve o meio ambiente onde o sujeito se encontra imerso. Nessa perspectiva, meninos e meninas, homens e mulheres, coletivamente, estabelecem relações onde a um só tempo, medeiam e são mediados, reciprocamente, portanto não podem prescindir da unidade que reúne o corpo como um todo e o social como influência, pois, em cada produção humana, ambos sofrem

influência, o meio se transforma ao se confrontar com diferentes totalidades, e, ao mesmo tempo, cada sujeito total também se modifica porque o meio o convida e por vezes se impõe.

Para Vigotski (1987), os determinantes da condição humana mantêm uma estreita ligação com a diversidade das relações sociais, com base nessa premissa, destacou a importância da dimensão histórica, bem como a influência dos aspectos culturais que permeiam as relações intra e interpessoais durante o processo de desenvolvimento do psiquismo.

É importante frisar que a mediação realizada em si próprio, no outro e no ambiente não são divisíveis, pois, o sujeito, o outro e o meio agem reciprocamente uns sobre os outros, construindo e reconstruindo nexos que operam na direção de um devir, mas não necessariamente na direção dos avanços, por vezes, também retrocedem ao longo de todo o processo de desenvolvimento humano. Esclarece-se, porém, que essas voltas e reviravoltas também têm a sua importância e influência na constituição do sujeito histórico.

Nessa perspectiva, cada síntese realizada será configurada porque o conjunto de conexões articula e desarticula ao mesmo tempo a história do sujeito, as histórias dos outros e a dos espaços sociais com os quais se relaciona; e, dialeticamente, a um só tempo, esses ambientes se transformam porque são permeados por sujeitos de gêneros, faixas etárias, experiências, vivências e sentidos diferentes, que, ao agirem, influenciam e interferem nesses espaços, na história social de onde se inserem, tornando-se singulares.

Considerando a complexidade que permeia o desenvolvimento do sujeito em seu meio, o autor referido buscou compreender as dinâmicas desse processo e com essa

finalidade contemplou as funções psicológicas superiores: percepção, atenção, memória, imaginação, pensamento e linguagem como aspectos que se organizam em sistemas.

Com base nesses pressupostos, não há um pilar específico que corrobore mais efetivamente na constituição do psiquismo humano que mereça destaque em nível especial, no entanto, o presente estudo, por necessitar de uma delimitação, focaliza o seu empreendimento para compreender a gênese e a trajetória do desenvolvimento das funções fundamentais para a constituição do psiquismo humano: o pensamento e a fala.

2.7.2 Estudo do desenvolvimento da fala e do pensamento como função psicológica superior

Focando o interesse de Vigotski em estudar a forma como operam o pensamento e a fala internamente, elegemos refletir sobre um conjunto de aspectos que nos permitirão uma melhor compreensão do processo de desenvolvimento dessas duas funções fundamentais do desenvolvimento do psiquismo.

Vigotski (1929/1999), destaca a fala como o mais importante instrumento cultural, portanto, todo o destino cultural de uma criança dependerá de ela conseguir ou não dominar a palavra, principal instrumento psicológico.

A criança, a partir do nascimento, inicia o seu contato com um grupo de adultos e, ao interagir, as questões culturais passam a compor o universo da criança. Esse processo de mediação influi por primeiro os processos psicológicos intersíquicos, mas, em seguida, permitem os intrapsíquicos; tal fenômeno ocorre porque, segundo Vigotski, “nesse período ela é sempre uma palavra imatura. O gradual desenvolvimento interno do seu significado redundando também no amadurecimento da própria palavra” (Vigotski,

2010, p. 394); e, o que contribui com esse avanço são os meios historicamente determinados e culturalmente organizados dos quais, os sujeitos se apropriam.

Mediante essa afirmação, compreendemos que o momento inicial da criança repleto de atos motores dará lugar ao processo de operação com a linguagem; estando ela imersa em um ambiente falante, a sua necessidade de se comunicar ganhará força e será favorecida pela linguagem externa gestual e oral disponível no entorno.

Compreendemos a linguagem, como um instrumento, na medida em que a incluímos como um pilar que se une ao pensamento para promover o desenvolvimento humano, tal análise é referendada pelo seu papel nas modificações da estrutura das funções psicológicas. Nessa ideia, a linguagem cumpre uma imprescindível função na estrutura do pensamento e, dessa forma, influi fundamentalmente na construção dos conceitos científicos.

No que se refere aos conceitos e a sua relação com a fala e o uso de signos, marcamos que eles vão sendo incorporados ao longo das ações em que o sujeito age e interage, de forma intra e interpessoal; e, nessa perspectiva, os conceitos cumprem um papel de desenvolvimento da estrutura cognitiva, portanto, essencial na organização da rede sistêmica das funções psicológicas, pois, a um só tempo, se constituem como conhecimento propriamente dito e como instrumento para aquisição do mesmo.

Considerando a importância da fala, os sujeitos se utilizam da linguagem como sistema simbólico para mediar toda e qualquer relação entre sujeito e objeto do conhecimento. Dessa maneira, a depender das relações que se estabelecem em diferentes e diversas situações, cada sujeito estará inserido em um tempo histórico e cultural, o que significa que ele poderá ter possibilidades de interpretação dos conceitos

circundantes no seu contexto ou sofrer dificuldades para acessar e processar o universo disponível, se considerarmos condições anteriores ou atuais de existência.

Essa diversidade de possibilidades de agir e interagir durante a trajetória particular do desenvolvimento infantil pode ser nitidamente percebida na própria estrutura do comportamento da criança; a cada nova ruptura ou novo estágio, a criança vai modificando o conteúdo e a qualidade das suas respostas, bem como as novas formas de realizá-las, esse fenômeno gera, portanto, novos comportamentos; e, nesse processo as funções psicológicas, passam de elementar a superior, pois, na medida em que definem novos meios para a realização de suas atividades, elas vivenciam oportunidades de reconstrução de processos psicológicos anteriores.

Acreditamos que o processo de desenvolvimento infantil é um processo dialético complexo e caracterizado por uma periodicidade particular que está inserida em um contexto histórico e cultural permeado por semelhanças e desigualdades, de sujeitos, de grupos sociais e do meio. “O conceito ou o significado da palavra evoluem e o próprio desenvolvimento é um processo complexo e delicado” (Vigotski, 1999, p. 248).

Com base nesses pressupostos, compreendemos que seja possível uma aproximação a respeito do pensamento verbal na medida em que se investiga e analisa o significado das palavras dos sujeitos. Porém, um estudo dessa natureza deve manter claro que o significado da palavra evolui.

Para ampliar a compreensão a respeito da fala, destacamos três importantes características basilares: é necessária à comunicação, que conta com a força da entonação e opera com os predicados de cada língua específica. Em seu processo de desenvolvimento, no início é considerada como externa, pois cumpre um papel eminentemente social, para depois passar por um momento onde a consideramos

egocêntrica, pois vai perdendo característica da externa e ganhando contornos da singularidade de cada sujeito, e, no processo de continuidade desse fenômeno, espera-se que o humano alcance a fala interna, nesta o sujeito deverá ser capaz de realizar discursos na ausência ou quase sem a utilização de palavras verbais, pois estará operando com o abstrato.

No que se refere à escrita, assinalamos que o seu uso implica a necessidade da existência de sujeito, bem como do predicado da língua onde a fala estiver operando. A complexidade de sua natureza exige ainda que se supra a entonação, para tanto, a escrita, ao ser explicitada, necessita ser exata e desenvolvida.

2.7.3 O desenvolvimento dos conceitos científicos

Cabe marcar inicialmente que a formação de conceitos deve ser compreendida como um processo indiviso. Sobre esse fenômeno, destacamos que ela se constitui em um processo que inclui, a um só tempo, as condições internas e externas, relações psíquicas de âmbito intra e inter e que essas partes conformam um todo indiviso, presente permanentemente durante o processo de pensar e agir (Vigotski, 2010, p. 261).

Nessa perspectiva, a ação de conceituar implica análise e síntese, em partes e todo conformam os processos de apreensão e aprendizagem dos sujeitos, os conceitos não se somam, mas se interrelacionam, dando origem a redes sistêmicas que permitem a atribuição de significados e generalizações imprescindíveis ao processo de conceituar. Com base nesse pensamento, compreende-se que o desenvolvimento é mediado pela língua e que o processo de aprendê-la e refiná-la, via fala, favorece generalizações cada vez mais elevadas.

Generalizar, pois, envolve a formação de conceitos científicos, sobre essa premissa Vigotski afirma: “O *conceito* é em termos Psicológicos um ato de *generalização*”(Vigotski, 2010, p. 246).

Destaca-se, porém, que, de acordo com Vigotski, esse movimento “não se constitui da luta, do conflito e do antagonismo entre duas formas de pensamento que se excluem desde o início” (Vigotski, 2010, p. 261).

No que se refere à formação de conceitos, é importante compreender que esse processo se constitui como único porque nele se inserem diferenças que se imbricam para permitirem o surgimento do novo conceito. “Os conceitos espontâneos e científicos se revelam interligados por complexos vínculos internos” (Vigotski, 2010, p. 388).

Entendemos, pois, que no processo de aprendizagem e apreensão dos sujeitos, os conceitos espontâneos começam com o objeto e são apresentados pelo meio e que, ao mesmo tempo, os científicos iniciam a partir da sua definição verbal que comumente são apresentadas por um adulto mais experiente. “Não só o desenvolvimento muda de caráter em cada idade, não só a aprendizagem em cada estágio muda inteiramente a organização específica, o conteúdo original, mas também, o que é mais importante a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é especialmente própria de cada idade” (Vigotski, 2010, p. 388).

Percebemos que a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento (Vigotski, 2010, p. 334).

Os conceitos científicos não são produtos de uma mera assimilação ou de uma memorização, “[...] eles surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda

a atividade do seu próprio pensamento. [...] O limite que separa ambos os conceitos se mostra sumamente fluido, e no curso real do desenvolvimento pode passar infinitas vezes para ambos os lados”. (Vigotski, 2010, p. 260-261).

Assim a escola deve estar ciente de que os conceitos científicos de tipo superior não surgem por acaso, do vazio, eles surgem a partir de uma diversificada e ampla gama de generalizações elementares e inferiores que estiveram e estão presentes no cotidiano das crianças. (Vigotski, 2010, p. 262).

Essas acepções apontam o enorme valor do sistema de ensino, pois, de acordo com Vigotski, “Para tomar consciência de alguma coisa e apreender alguma coisa é necessário, antes de qualquer coisa, dispor dessa coisa” (Vigotski, 2010, p. 287).

Complementamos esse pensamento com duas outras afirmações do referido autor: “a tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão” e: “a tomada de consciência passa pelos portões do conceitos científicos” (Vigotski, 2010, p. 290).

3. MÉTODO

“Os que se encantam com a prática sem ciência
são como timoneiros que entram no navio sem timão
sem bússola,
nunca tendo certeza do seu destino”
(Leonardo da Vinci)

Conforme já anunciado e em acordo com os pressupostos teóricos adotados, o método para a realização deste estudo é o dialético. Destaca-se, com base em Vigotski (1927/1995), e no que vem sendo aditado pelo Grupo de Pesquisa Processos de Constituição do Sujeito em Práticas Educativas – PROSPED (2007/2012), que objeto e método de investigação mantêm uma relação muito estreita e, portanto, é imprescindível que se realize uma adequação coerente entre o método e o que se pretende investigar.

No campo das investigações da psicologia, a necessidade desse ajuste fica evidente quando percebemos que o pesquisador, ao se aproximar dos fenômenos que pretende investigar (o objeto de pesquisa), independentemente da sua vontade, já elege uma certa perspectiva metodológica: “A elaboração do problema e a do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação” (Vigotski, 1995, p. 47).

3.1 O método da pesquisa: o materialismo histórico e dialético

Com base nesses pressupostos, quando se define como método o materialismo histórico e dialético para uma pesquisa com aporte teórico da Psicologia histórico-cultural significa que o pesquisador viverá uma dinâmica de construção permanente, e

tal processo implica um conjunto de atitudes a serem adotadas que ele elaborará para eleger ferramentas e analisar resultados ao longo de todo o processo de pesquisa.

Para Vigotski, é fundamental, na análise dos processos psicológicos, que cada parte, grande ou pequena, complexa ou simples, seja considerada, pois a explicação do fenômeno não pode prescindir nem daquilo que está declarado, nem das questões que necessitam ser reveladas: “[...] trata-se de mostrar na esfera do problema que nos interessa como se manifesta o grande no pequeno” (Vigotski, 1927/1995, p. 64).

Compreende-se, portanto, que no estudo de um fenômeno é imprescindível que se demonstre quais são os problemas que eclodem em uma dada realidade e como esses problemas têm se objetivado nas práticas dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto. Há que se ter claro que a objetivação se constitui, a um só tempo, como expressão e como fundamento das condições em que se realizam as diversas ações, reflexões e novas ações de um grupo de sujeitos.

Acrescentamos que no nosso Grupo, o PROSPED, o método com base em Vigotski focaliza as relações, considerando o devir que está na base do movimento que fundamenta a dialética (Souza, 2010).

Assim sendo, a análise deverá, necessariamente, contemplar as múltiplas relações que se estabelecem mutuamente entre partes e todo. Segundo Vigotski (1995, p. 99-100), a tarefa fundamental da análise é “[...] destacar do conjunto psicológico integral determinados traços e momentos que conservam a primazia do todo”.

Sintetizando, o método proposto por Vigotski (1995) tem três princípios basilares: o primeiro é a análise do processo ao invés do produto ou objeto, aqui o objeto de pesquisa é compreendido como um fenômeno que foi constituído em um determinado tempo e espaço, portanto, cada traço e cada momento guarda uma história

e, essa, por sua vez, não é linear, ela é vivida dialeticamente, ou seja, algo que não é, mas está sendo a partir do que foi.

O segundo refere-se à análise genotípica ao invés da fenotípica, nesse princípio se analisa o desenvolvimento histórico do fenômeno com vista à investigação de suas origens, buscando conhecer o fenômeno em sua trajetória, ou seja, desde seu aparecimento até quando desaparece. E o terceiro propõe explicar ao invés de descrever; apesar da descrição ser parte fundamental de qualquer investigação, em pesquisas dessa natureza é preciso ir além, e isso implica, necessariamente, considerar teoricamente uma diversidade de relações que permeiam as múltiplas determinações da história do processo em estudo: “[...] explicar significa estabelecer uma conexão entre vários fatos ou vários grupos de fatos, explicar é referir uma série de fenômenos a outra, explicar significa para a ciência definir em termos de causas” (Vigotski, 2004, p. 216).

Para melhor compreender o porquê desses princípios há um último aspecto a ser considerado: a análise de unidades ao invés de elementos. Com base em Vigotski (2005), compreende-se que a análise de elementos é limitada, pois fragmenta o processo e, dessa forma, não atende à necessidade de explicar o fenômeno como um todo. A respeito da unidade de análise proposta pelo autor marca-se a “busca pelos sentidos”. Compreendemos, de acordo com ele, que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera seu sentido. (Vigotski, 2005, p. 181).

Dessa forma, toda investigação dos processos psicológicos na perspectiva histórico-cultural que pretenda explicar uma determinada atividade humana deverá realizar aproximações da situação em que se desenvolve com a finalidade de

compreender os sentidos configurados pelos sujeitos no contexto da problemática investigada. A respeito de sentido, Vigotski (1934/2005) esclarece: “o sentido da palavra é quase ilimitado. Uma palavra deriva seu sentido do parágrafo; o parágrafo, do livro; o livro, do conjunto das obras do autor” (Vigotski, 2010, p. 182).

Por essa razão, tomamos a fala dos sujeitos como principal meio de acesso aos dados de nossa pesquisa utilizando procedimentos e instrumentos para acessá-la, esclarecendo, no entanto, que o dito envolve o não dito, o texto o subtexto, o que demanda considerar que: “Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras- temos de compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação” (Vigotski, 2005, p. 188).

Compreendemos com essa afirmação que o estudo de um dado fenômeno, para ser contemplado em sua essência, deve incluir as principais fases de seu desenvolvimento, dessa forma, deve marcar os avanços, os retrocessos e sobretudo as rupturas que constituem o processo. Nessa perspectiva, os estudos do fenômeno deverão contemplar o que, onde e quando se tornou visível e incluir o seu processo de “desaparecimento”. Assim sendo, cabe ao pesquisador mostrar o fenômeno em movimento, ou seja, “dar visibilidade a sua natureza” (Vigotski, 1927/1995, p. 67).

3.2 Descrição e caracterização da instituição onde será realizada a pesquisa

A investigação foi realizada na Instituição Centro de Formação de Profissionais de Educação de Roraima, que oferece o Curso de Magistério Indígena -Tamí'kan em caráter modular nos meses de junho a julho e de dezembro a janeiro, durante o período de dois anos. O curso tem, no total, quatro anos e os Módulos têm dois meses de

duração. Será ao longo do oferecimento de dois destes módulos que acessaremos as informações para a pesquisa.

O CEFORR localiza-se em um bairro vizinho ao centro da cidade de Boa Vista, nele residem comunidades distintas no que concerne ao nível socioeconômico: algumas famílias de classe média e uma maioria que se encontra na situação de menos favorecida. As instalações do CEFORR compõem-se de 14 salas de aula, refeitório, cozinha, duas quadras sendo uma coberta, uma biblioteca, quatro salas de apoio (material de limpeza, arquivo, material de escritório e pequenas reuniões), a direção, sala dos professores, secretaria, banheiros e dois pequenos coretos.

Seu funcionamento se dá em dois períodos: manhã, das 8h às 12h e vespertino, das 14h às 18h horas. O quantitativo de alunos varia, pois, de acordo com as ofertas dos cursos de formação continuada, há alteração no total de sujeitos professores da rede pública estadual que são atendidos no CEFORR.

No que se refere ao quantitativo de estudantes indígenas que atualmente estão matriculados em Cursos oferecidos pelo Estado por meio do CEFORR, especificamos: Yarapiari: 80, Murumurutá: 40 e Magistério Indígena Tamí'kan: 120.

Quanto aos professores, o número também varia, pois a maioria dos programas não possui quadro de profissionais exclusivo para atender as atividades de formação. Assim, são feitos convites a formadores de acordo com as especificidades dos cursos de formação continuada oferecidos e se abre edital para às atividades que serão remuneradas. No entanto, cada programa possui apenas um pequeno quantitativo de profissionais que acompanham as atividades e são divididos da seguinte forma: Yarapiari: 01, Murumurutá: 01 e Magistério Indígena Tamí'kan: 06.

No total, o CEFORR conta com 18 professores, com equipe gestora, composta por um diretor e um coordenador pedagógico e, ainda, com uma equipe de apoio formada por seis assistentes na secretaria, três funcionárias da copa, quatro funcionárias da limpeza, todas funcionárias da Secretaria Estadual de Educação.

3.3 Definição dos sujeitos a serem pesquisados

Sobre os participantes, elegemos dez sujeitos indígenas, *professores leigos e discentes* do referido curso, sendo cinco *Makuxis* e cinco *Wapixanas* que atuam na rede estadual de ensino do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental em escolas indígenas localizadas em comunidades indígenas; de ambos os sexos; entre 21 e 40 anos, que se encontram em processo de formação. *Todos residem* em área indígena no Estado de Roraima. Os mesmos estão identificados com siglas que foram adotadas pela autora.

Por consequente, foram excluídos da pesquisa os menores de 21 e os maiores de 40 anos, e ainda aqueles que não compreenderam a finalidade da pesquisa e não aceitaram seus termos. O recrutamento e a aplicação dos instrumentos de investigação foram por meio de contato pessoal.

3.4 O processo de construção das informações

A construção das informações foi iniciada após a emissão do parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Campinas-SP e focalizou os sujeitos da pesquisa por meio dos seguintes procedimentos e instrumentos: observação durante as aulas (ver fala da professora, ora doutoranda), entrevistas com dez estudantes (modelo da entrevista - Anexo 2), três informantes, sendo um dirigente (modelo da entrevista - anexo 3), e dois professores indígenas formadores (modelo da entrevista - anexo 4).

Para melhor explicitar os procedimentos metodológicos, os organizamos no quadro a seguir:

Quadro 1 - Procedimentos da pesquisa

Instrumentos	Procedimentos	Objetivo	Sujeitos/ Informantes	Contexto	Data	Duração
Observação	Registro com foco nas situações de fala e interação durante as aulas e em intervalos.	Registrar e sistematizar as observações sobre como se processa o uso da língua falada e escrita nas aulas e nos espaços de convivência do Centro de Formação.	Estudantes do curso Tamí'kan e Dirigentes (informantes do curso)	No CEFORR: Aulas de Psicologia da Educação em que sou formadora e momentos de intervalo do curso.	Jul 2012	02 semanas
Entrevista Semiestruturada	Individual – marcada previamente com cada um dos sujeitos em horários que não prejudiquem sua participação no curso e em local reservado. Só será realizada após consentimento do sujeito em participar, ratificando o termo de compromisso já assinado por ocasião da apresentação da pesquisa.	Aprofundar questões identificadas na observação; investigar aspectos específicos relativos ao papel da língua materna em suas vidas e na formação para a docência.		Agendamentos prévios com os sujeitos e informantes	Jul e Ago 2012	40 dias
Projeto do Curso Tamí'kan (documental)	Selecionar, por intermédio de leitura aprofundada, trechos do projeto do Curso de Formação de Professores indígenas – Tamí'kan, que abordem a questão da língua, as estratégias de formação, as atividades de formação e a abordagem da cultura.	Investigar se o investimento na língua materna aparece explicitado no projeto e em que medida está ou não contemplada a questão no projeto de curso influencia seu desenvolvimento	Docu- mentos		Jan 2013	02 meses
<p>Todos os resultados foram analisados da perspectiva dos conceitos de Vigotski, sobretudo os que tratam de pensamento, fala, escrita e constituição do psiquismo. Como pano de fundo, também contemplados na análise estiveram os aspectos culturais das comunidades, as especificidades do Estado de Roraima, a legislação geral sobre a cultura indígena e específica sobre a educação indígena. Enfim, os eixos arrolados como referencial teórico.</p>						

A utilização desses diversos procedimentos e instrumentos de acesso às informações corrobora nossa perspectiva teórico-epistemológica em que se busca acerrar o fenômeno investigado de modo a aproximar-se de sua totalidade. Neste sentido, há ainda a pretensão de entrevistar os profissionais que atuam como formadores, sobretudo aqueles que ensinam a disciplina de língua portuguesa ou indígena. Entretanto, esses profissionais não se constituem sujeitos da pesquisa, mas “informantes”, visto que trarão contribuições para a compreensão do problema investigado.

3.5 Critérios de Inclusão e Exclusão

A condição para participação do projeto é ser aluno indígena (*professor leigo, Makuxi e Wapixana*) que atuam na rede estadual de ensino do 1º ao 4º ano do ensino fundamental em escolas indígenas localizadas em área indígena, no Estado de Roraima; de ambos os sexos; entre 21 e 40 anos, que se encontram em processo de formação no Magistério Indígena Tamî’kan. Assim, definimos critérios de inclusão da população, que selecionará dez sujeitos *discentes indígenas* do referido curso – sendo cinco *professores leigos Makuxis* e cinco *professores leigos Wapixanas*.

Por conseguinte, estarão excluídos da pesquisa os menores de 21 e os maiores de 40 anos, além disso, é importante esclarecer que serão excluídos aqueles que não aceitarem os termos da pesquisa.

3.6 Delineamento da análise dos resultados

Os conjuntos de informações decorrentes dos instrumentos foram os seguintes:

a) documentos, a análise do projeto do curso focou as intencionalidades da formação frente aos consensos e dissensos de acordo com os seguintes critérios: objetivos, expectativas, perfil do aluno, perfil do formador, língua indígena e língua portuguesa; b) observações, a análise focalizou como se processa o uso da língua falada e escrita nas aulas e nos espaços de convivência dos sujeitos; c) entrevistas de estudantes, nesse instrumento os itens contemplados foram os seguintes aspectos: família, comunidade, escolarização, curso de magistério e prática profissional; e d) entrevista dos informantes, o nosso objetivo foi identificar os aspectos dissonantes e concordantes em relação às informações expressas pelos estudantes, para tanto, analisamos da língua portuguesa na formação da docência indígena.

Elegemos três categorias teóricas que se encontram embasadas na teoria histórico-cultural, sobretudo nos conceitos de Vigotski. As categorias consideradas como fundamentais para essa reflexão estão focadas, principalmente, na importância dos aspectos sociais e culturais do contexto de vida desses sujeitos e foram organizadas por categorias e subcategorias.

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Discriminação, valores e educação: o que dizem os professores indígenas

Uma pesquisa que objetiva estudar o papel da língua na constituição da docência no Magistério Indígena, indicando a cultura como central neste processo, e que tem como hipótese que aspectos culturais das comunidades Makuxi e Wapixana não têm sido considerados como um todo neste processo de formação não pode deixar de pôr em evidência o que pensam os estudantes do magistério indígena sobre as relações que vivenciam em suas comunidades e em outros espaços sociais. As falas a seguir, que emergiram da entrevista que visava explorar aspectos como discriminação, valores e o papel da educação, revelam o quanto esses povos estão conscientes de sua condição, e nos levam a questionar sobre o que promoveria essa conscientização.

Sendo o foco de investigação os aspectos que constituem a docência dos sujeitos indígenas e considerando que essa constituição envolve, do ponto de vista do sujeito, o saber-se de si, do outro e do mundo, buscou-se investigar as expectativas que esse povo elabora a respeito de si próprio enquanto professor indígena, do outro indígena ou do não indígena que interage nesse processo e, conseqüentemente, dos meios onde se inserem no dia a dia ou periodicamente, seja no curso Tamî'kan, seja nos diversos contextos de que tomam parte. Sobre essas bases, a primeira questão que se quer discutir diz respeito à vivência ou não de situações de discriminação pelos sujeitos. A grande maioria dos entrevistados (70%) afirmam jamais terem sido discriminados e outros 30% descrevem momentos em que foram discriminados. Esse resultado provoca algumas reflexões: Por que não falar abertamente sobre discriminação? Reconhecê-la seria validar mais uma vez as dificuldades que tanto lutam para superar?

Essas indagações derivam das falas dos sujeitos quando perguntados sobre o que gostariam de dizer para a sociedade não indígena: 90% falam do anseio de não serem discriminados e essas declarações vêm acrescidas do desejo de que os não indígenas acreditem em seus potenciais de aprendizagem e desenvolvimento, bem como de serem respeitados em suas diferenças culturais.

Acho que eles deviam confiar mais em nós, povos indígenas. Tem gente que parece que não acredita ou não quer acreditar em nós, mas nós estamos aí, crescendo, aprendendo e eles querem ficar lá no passado. Ficam pensando que a gente ainda é os mesmos primitivos de sempre. Nós queremos ser agrônomos, médicos e advogados, queremos ter trabalho, estamos estudando, então que acreditem no nosso estudo. *O que eu penso é que para nós somos todos iguais, queria que ninguém pensasse que nós somos primitivos, isso pode ser lá trás.* Quando acharam os índios no Brasil, eles eram primitivos, hoje não! Hoje temos desenvolvido muito na área de saúde, educação... Não pensar a gente como primitivo é um bom começo (P.E.D.).

O índio é um ser capaz, só depende de uma oportunidade, tem que ter oportunidade. Eu gostaria que eles chegassem a conhecer o tamanho da nossa educação porque o que eles falam não é aquilo que eu estou vivendo, por eles não saberem o que eu vivo é que eles expressam coisas ruins sobre nossas imagens. Nós somos pessoas que temos respeito. O índio é uma pessoa muito hospitaleira, sabe receber, sabe compartilhar alimento e bebidas e agente nunca foi bem compreendido. Nós vivemos para trabalhar todos os dias para se sustentar. Eu queria que eles tivessem mais respeito com a gente como a gente tem com eles (E.N.N.).

Independente de ser indígena ou não, todos somos humanos. Desejo que todos os não indígenas se atualizem, que eles não tenham preconceito. Queria que eles conhecessem as leis que amparam os indígenas e pudessem compreender que agente *tá* um pouco atrás nos estudos, mas que vamos chegar lá. Queria que todo mundo olhasse *pra* gente como capaz, o que muda é a aparência, é o jeito, mas todo mundo é gente (L.Z.T.).

Eu tenho uma mensagem. Não basta conhecimento e sim ação com conhecimento. O nãoindígena precisa ter mais conhecimento sobre nós, eles imaginam que somos preguiçosos, bichos do mato, eles devem conhecer essa realidade para saber que isso não é assim. Eu vejo que o nosso povo se une e se organiza. Agente ouve dizer que o nosso povo só vive dormindo, nós não somos assim, cada um tem uma forma. Por essas coisas, a gente tem que estudar. Eu queria que os outros povos fossem mais unidos, tem gente que depois que conhece a nossa realidade de perto, o respeito muda sobre o nosso povo, a nossa cultura (R.S.D.).

Eu queria que eles me olhassem mais como ser humano, nós também somos capazes de seguir, de desenvolver, de chegar no mesmo lugar que eles são capazes. Não olhem *pra* nós como se nós fôssemos o indígena do passado, primitivo, selvagem, nós somos pessoas com direito de estudar e ensinar, como vocês amigos não indígenas (C.N.D.).

Fica evidente nas falas acima a discriminação que os povos indígenas ainda sofrem em decorrência de preconceito oriundo da falta de conhecimento sobre estes povos, como bem sinalizam os estudantes. Entretanto, também se evidencia a consciência que eles têm sobre os processos geradores do preconceito, assim como a compreensão de que necessitam investir, cada vez mais, no desenvolvimento de sua cultura pelo veio da educação para superar tais condições. Nesse sentido, identificam caminhos para a transformação dessa realidade como uma ação política, por exemplo, apontada pela maioria dos entrevistados.

Interessante observar como associam a preservação da cultura com o que denominam de ação política, destacando o domínio da língua indígena como um fator fundamental à manutenção das tradições e da coesão das comunidades. Esta percepção parece ser um dos fatores que está na base da consciência desses estudantes sobre a importância da educação, visto que seria por meio dela que as crianças indígenas poderiam dominar a língua como signo desta cultura, o que, sem dúvida, garante a sobrevivência e coesão de seus povos. Entretanto, os próprios estudantes reconhecem que sofrem a influência de outras culturas, sobretudo os jovens, que anseiam apropriar-se de modos de ser e agir dos não índios, negando-se a envolverem-se com as tradições da comunidade. As falas a seguir põem em evidência esses aspectos:

Saber falar a língua é um dos meios de valorizar a cultura, às vezes a gente chega numa reunião, agente diz que é da etnia, mas não sabe falar, mas a gente sendo professor deveria saber mais ainda. Diria também que o domínio da língua é importante para não sermos influenciados pelos partidos políticos porque eles só querem gastar, o lucro é o que importa, eles não querem compartilhar nada, eles ainda não sabem fazer isso (P.E.D.).

A gente tem que se interessar mais pelo que é importante *pra* gente, a própria língua materna, mesmo com esse mundo globalizado, mas eu acho que a gente tem que se interessar pela nossa língua. Nas escolas é difícil trabalhar a cultura, os alunos não querem colocar um traje, mas acho que as escolas podem trabalhar essa parte da cultura, diria ao professor que devemos trabalhar e viver a nossa cultura (L.Z.T.).

Primeiro eu diria que agente deveria dar um jeito e aprender a língua indígena. Eu acho também que a gente tem direitos, tenho vontade de

reivindicar, mas, às vezes, a gente não tem resposta, agente *tá* enviando documentos, enviando, enviando... e eles só engavetando, agente tem esse direito de ir com respeito e com direito, mas a gente tinha que melhorar, tinha que primeiro saber legislação *pra* discutir o que seria necessário. Diria para as pessoas conhecerem, lutarem por representantes nesses locais *pra* terem mais chances, porque são poucas pessoas que abraçam essas lutas indígenas *pra* discutir as necessidades dos povos indígenas. Temos um sonho de ter uma Secretaria Estadual Indígena *pra* cuidar especificamente dos assuntos indígenas, acho que eu convidaria todos para essa causa (R.S.D.).

Eu acho que a gente deve lutar pela terra, educação, saúde e resgatar a nossa língua. Hoje tem indígena e não-indígena que *tá* desesperado com o aquecimento global, mas tem gente que nem liga. A mensagem é de preservação, que agente tem que ajudar, desde o começo agente sempre preservou, mas agora agente tem que fazer isso na escola. Hoje a gente vê que tem comunidade atrasada, essas são mais influenciadas, mas são as mais isoladas, aí, nessas, o trabalho tem que ser maior (F.L.V.).

O posicionamento político desses estudantes revela-se como potencial transformador das condições de existência das comunidades a que pertencem e onde atuam, sobretudo por exercerem a docência e atingirem com suas ações grande parte da comunidade. Isso porque é por meio da atividade mediada que se dá a constituição do sujeito, em uma interação permanente com o contexto histórico e cultural em que se vive, o que promove o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, sobretudo da consciência (Vigotski, 2010). Importa destacar que os instrumentos psicológicos ou signos não se constituem como produtos subjetivos ou individuais, mas têm origem social e, desta perspectiva, é um produto que está compreendido no contexto histórico-cultural e um exemplo disso é a língua indígena.

Os sujeitos, ao entrarem em contato com a cultura a que pertencem, vão, passo a passo, aprendendo a se utilizar dos atributos de cada aspecto dessa cultura. No caso da aquisição de uma língua, primeiramente ela é utilizada com finalidades sociais e, nesse momento, o domínio do seu papel é a comunicação, ocupando, então, uma esfera de comunicação com o outro, mas, no processo de aquisição, a língua começa a ser utilizada em outra dimensão, a da linguagem interna e do pensamento.

Nesse sentido, as mudanças são produzidas nas formas de mediação que cada sujeito vivencia, as quais vão, ao longo do processo, favorecendo diversas possibilidades para que o sujeito realize operações cada vez mais complexas sobre os elementos da cultura com que se relaciona, o que constitui o desenvolvimento psicológico do sujeito e da própria cultura. Parece ser esta a percepção que a fala da estudante, a seguir, revela:

Eu gostaria de dizer que nós somos uma sociedade com poucas diferenças, mas não somos maiores, nem menores, somos um pouco diferentes um do outro. Agente respeita a atitude dos outros, dos não- indígenas, dos outros povos indígenas diferentes de nós, então, eu gostaria de ser tratada do mesmo jeito como agente trata os outros. Nós todos somos brasileiros (J.C.L.).

Ante o exposto, acreditando ter apresentado o lugar de onde falam nossos sujeitos, suas expectativas e concepções sobre o papel da educação, proceder-se-á à análise por categorias, conforme anunciado no plano de análise.

O ponto de partida da análise é a seguinte problemática: um grupo de estudantes indígenas em processo de formação para o Magistério Indígena vivencia a constituição da docência em uma realidade em que a formação é realizada, quase que em sua totalidade, por professores não indígenas. Essa realidade leva a supor que os sentidos configurados por esses estudantes indígenas sobre a docência, além de serem diferentes e diversos, revelam interesses e motivos que podem aparentar certo desinteresse pelo pertencimento à cultura, mas que revelam, de modo subjacente, forças tensionais vividas em seu processo de escolarização, já mediado, desde o princípio, por professores não indígenas e, conseqüentemente, pela Língua Portuguesa. Tal vivência constitui-se como fonte de contradições no modo de se relacionarem com a cultura indígena e se constituírem como sujeitos.

A análise dos dados revela que as narrativas dos sujeitos investigados denunciam muitas contradições que, pelas razões acima, necessitam ser analisadas de modo a se

oferecerem explicações que ampliem a compreensão sobre as razões que conduzem ao afastamento, ou mesmo à perda da língua indígena pelos povos que tiveram grande acesso à Língua Portuguesa.

Para tanto, foram eleitas três categorias teóricas embasadas na teoria histórico-cultural, sobretudo nos conceitos de Vigotski. As categorias consideradas como fundamentais para essa reflexão estão focadas, principalmente, na importância dos aspectos sociais e culturais do contexto de vida desses sujeitos e foram assim organizadas:

Quadro 2 - Os Sentidos da Docência Indígena

Os Sentidos da Docência Indígena		
Categorias		
A história dos sujeitos como condição da produção	A língua como mediadora da cultura	Os modos de produção na cultura
Subcategorias		
Situações sociais de desenvolvimento na família e comunidade	Experiências com a Língua Portuguesa - vivências	A aprendizagem – vivências
Situações sociais de desenvolvimento na escolarização	Experiências com a Língua Indígena - vivências	Razões para a escolha da profissão docente via curso de Magistério Indígena
Situações sociais de desenvolvimento do início da atividade docente	As funções psicológicas superiores como síntese	
Aspectos sociais, econômicos e culturais dos sujeitos: suas famílias, escolaridade e escolha da atividade profissional.		

Importa considerar, de início, que a complexidade dos elementos que constituem a problemática analisada não permite esgotar todos os sistemas e subsistemas que se imbricam no processo de constituição da docência indígena, mas acredita-se poder contribuir para a compreensão da realidade que permeia a formação indígena em nível de Magistério no Estado de Roraima. Após leituras e releituras das informações

construídas, elegeu-se, para a análise que ora se apresenta, as entrevistas de dez sujeitos estudantes do Magistério Indígena e de três informantes que fazem parte da referida formação. Cabe aclarar que, no caso desse estudo, contemplou-se, especificamente, o grupo de sujeitos que se identificam como pertencentes às etnias Makuxi e Wapixana, em sua maioria como não falantes da língua indígena, e marcam esse aspecto como algo que muito os incomoda.

De modo geral, a Educação Escolar Indígena tem sido considerada como uma modalidade que tem vivenciado diversas mudanças, de natureza legal e social. Em âmbito nacional, concernentes aos aspectos legais, podem ser citadas várias delas, que se inauguram com a Constituição Federal de 1988, conforme apresentado no capítulo 2. Há ainda, em relação às leis, resoluções e normas, os dispositivos estaduais, sobretudo aqueles do Estado de Roraima, conforme também se apresentou no referido capítulo. Derivadas dessas bases legais, mas consideradas aqui como políticas sociais, a instauração de um processo de desenvolvimento de formação específica para professores indígenas não é recente, e tem resultado no desenvolvimento de vários cursos em muitos dos estados brasileiros, sobretudo da Região Norte e da Centro-oeste do país. Esses cursos de formação, a princípio no nível do Magistério de Ensino Médio – como é o caso do curso estudado neste trabalho –, já são oferecidos também em nível superior, por algumas Universidades Federais das regiões referidas.

Neste percurso, aos poucos, áreas de conhecimento como a Antropologia, as Ciências Sociais e a Linguística têm ampliado suas discussões em torno de problemáticas envolvendo questões relativas à cultura de diversos povos indígenas, dentre as quais, seus modos, costumes e crenças, bem como as implicações das línguas que foram extintas e as que ainda sobrevivem na manutenção da cultura. Nessa

perspectiva, acredita-se ser cabível propor reflexões a respeito dos complexos fenômenos psicológicos que perpassam essas mudanças.

Isso porque, nos primeiros contatos com os estudantes no curso de Magistério, chamou-nos a atenção manifestações de tristeza, angustia, nostalgia e sentimento de culpa, em razão do não domínio da língua indígena. Seguindo a direção de que o que se percebe em um primeiro momento pode significar outras questões, que por diversas razões não se declaram, traçou-se um plano de análise inicial, a fim de refletir a articulação da questão identificada com outros pontos que emergiram das entrevistas realizadas com os sujeitos e os informantes do presente estudo.

Grupioni (2003), abordando os desafios à compreensão de aspectos socioculturais, considera que nenhum objeto pode ser visto isolado da realidade circundante. Ele afirma que no campo da política oficial brasileira percebem-se grandes contradições entre o que se propõe e o que se estabelece como diretriz para a política da Educação Escolar Indígena. De um lado, conceitos e linhas pedagógicas avançadas e definidas, por meio de documentos que traçam diretrizes afinadas com os anseios nacionais de indígenas e não indígenas, mas, de outro, percebe-se a ausência de mecanismos administrativos/jurídicos para implementar as referidas propostas político-pedagógicas.

Com base nessa acepção, questiona-se se uma das razões desse entrave corresponderia aos poucos recursos financeiros alocados à Educação Escolar Indígena. Questão de vontade política?

Não cessam aí, no campo institucional, os desafios. Para Grupioni (2003), eles transcendem o contexto específico, pois nos primeiros momentos a dificuldade foi com os próprios indígenas; havia uma confusão em relação à Educação Escolar Indígena e,

por essa razão, eles eram resistentes à ideia. O referido autor relata já ter ouvido que a escola indígena era sinônimo de atraso.

Acredita-se que o modelo escolar centralizador e etnocêntrico, imposto por um período de aproximadamente 100 anos, se constitui como um parâmetro importante para essa reflexão.

A partir de registros sobre a Educação Escolar Indígena no passado, Ângelo (2003) assinala que esta foi utilizada como uma ferramenta de catequização, como aliada na discriminação e na visão ideológica do índio, sustentada pela desvalorização de sua imagem pelo não indígena europeu. Nessa perspectiva, algumas concepções foram aceitas: que o índio não tinha passado histórico e conhecimento, e mais, não tinha alma.

Sob esse prisma, acredita-se que o universo de narrativas históricas e culturais acumuladas pelos povos indígenas foi desconsiderado em sua plenitude, e o que nos leva a pensar assim é a forma restrita como foram percebidos, apenas como viventes de um tempo primitivo.

Em meio a esses ideais, acontece a imposição do processo escolar para os povos indígenas. Destaca-se, porém, que toda injunção traz em si uma força destrutiva infável e, assim sendo, a humanidade perdeu parte irrecuperável da memória coletiva de seus ancestrais.

Ante a essa realidade histórica, pergunta-se: como não se distanciar da língua? Como não perder elementos culturais e territoriais? Nessa direção, é possível explicar não só porque muitas línguas foram extintas, mas também o desaparecimento por completo de muitas etnias indígenas, visto que a resistência era, em certa medida, improfícua, pois a luta sempre foi desigual.

Segundo Ângelo (2003):

[...] a verdadeira escola indígena será aquela pensada, elaborada e gerenciada pelo povo indígena, de acordo com seus anseios, expectativas e modos de organização política e social, voltada para seu futuro. Sendo um projeto coletivo, essa escola indígena específica e diferenciada será construída para efetivo exercício da cidadania e da autonomia (Ângelo, 2003, p.30).

Contudo, as marcas do passado existem para que os homens possam reconhecê-las, não para apagá-las ou ignorá-las, mas como ponto de partida para uma nova construção. Nessa perspectiva, pensa-se que as solicitações pelos Cursos de Formação de Professores se constituem como um avanço, pois esse aceite de participação pode ser visto como uma rica possibilidade de construção conjunta de espaços escolares e formativos que correspondam às referências dos indígenas. Como exemplo, esse ideal ganhará forças em nível pedagógico quando se tiver materiais produzidos pelos professores indígenas. Isto, a nosso ver, envolveria mais os sujeitos, pois eles perceberiam e sentiriam a importância daquilo que fora produzido com a sua realidade e haveria uma melhor valorização, considerando a presença viva do seu trabalho.

Apresentam-se, a seguir, análises que contemplam historicamente esse processo na tentativa de incluir, em um contexto maior, a complexidade da problemática brevemente acima descrita.

4.1.1 A história dos sujeitos como condição dessa produção

Por tratar-se de pesquisa que focaliza a formação no Magistério Indígena, entende-se ser necessário analisar, nesta dimensão que visa abordar os aspectos históricos da constituição dos sujeitos, suas relações com a família e a comunidade, com a escolarização e com o Magistério já exercido por todos, ainda que estejam em formação. Este enfoque decorre de nossa acepção de histórico, que não abarca apenas as

relações efetivas que o sujeito vivenciou, mas também, e principalmente, o modo como representa a história que viveu e a narra para si.

Identificou-se que os dez sujeitos da pesquisa nasceram e vivenciaram suas infâncias em comunidades indígenas, em companhia de suas famílias, em geral, numerosas, com média em torno de três e nove filhos. Esses são filhos de pais que, no seu tempo, não tiveram acesso à educação formal, no entanto, incentivaram seus filhos para que eles ingressassem no sistema de ensino dentro do prazo determinado pela lei na época, mas, na prática, o início marcado para os sete anos, nem sempre se concretizava, assim, mediante uma gama de dificuldades, a entrada dos sujeitos da pesquisa na escola aconteceu no período entre sete e nove anos de idade.

A esse respeito, apresenta-se a fala de um dos sujeitos na entrevista: “Minha mãe, ela dizia: estudar é bom, estudem! Eu não pude, mas quero que vocês estudem” (P.E.D.). Percebe-se, nas palavras da mãe mencionadas por P.E.D, um incentivo, mas, em seguida, outra mensagem se agrega, trata-se de uma declaração a respeito de uma insatisfação da mãe pelo não acesso ao ensino formal, revelando a importância dada pelos familiares à educação.

Vigotski (1989) propõe a constituição do sujeito implicada em um processo de integração de inúmeros fatores sociais. Tal complexidade inclui palavra, pensamento, consciência e afetos, desta forma, esses aspectos vão se constituindo por meio de experiências e vivências sociais e históricas de cada sujeito.

No aspecto “língua indígena”, é importante esclarecer que eles têm suas ancestralidades nos povos Makuxi e Wapixana, inseridos no Estado de Roraima. Essas etnias têm grande acesso à Língua Portuguesa, uma, entre as muitas razões, que

explicam o porquê da maioria desses estudantes, em sua origem, não ter tido contato com a língua indígena que corresponde a sua etnia.

Quando se pergunta qual língua os pais dos estudantes falavam com eles, quase que de modo unânime, responderam: Língua Portuguesa. Ao manifestarem-se sobre a dificuldade de domínio da língua indígena, uma fala se revela muito explicativa: “Apesar de a Língua Portuguesa ter sido o meu berço, eu admiro e gosto de falar a língua Makuxi” (E.N.N.). Tem-se aqui uma prova da prevalência para esses sujeitos da presença da Língua Portuguesa em seus lares, desde a infância.

Outra fala que se reporta à questão do domínio da língua e ao período de infância merece ser destacada:

Eu vejo assim, eu sou indígena e não sou falante, sou filho de falante, isso trás pra mim uma responsabilidade ou pra ela? Eu tinha que aprender a minha língua e ela não me incentivava. Eu fico achando que tenho culpa... que eu sou crescidinho e deveria ter ido aprender em algum lugar, mas eu não me conformo, por que será que minha mãe não ensinou? Eu faço um esforço e lembro: eles mesmos, em casa, falavam mais a Língua Portuguesa (R.S.D.).

Esse discurso traz duas mensagens, uma de angústia, em razão de a mãe ser falante e não ter ensinado a língua quando ele era criança, outra de sentimento de culpa, porque mesmo que o não acesso à língua indígena tenha ocorrido independente de sua escolha, interesse e vontade, o estudante de Magistério acredita que deveria ter feito algo para transformar sua história.

Nesse importante movimento de análise, onde nos interagimos sobre o olhar dos estudantes, os informantes também se inserem com preocupações com a língua:

Eu hoje estou procurando fazer cursos para falar a língua do meu povo. Quando eu era criança, eu não me interessei porque já naquele tempo, não falavam boas coisas da nossa língua, falavam que era gíria, a minha mãe repetia isso, não é língua, é gíria. É preciso aprender português. Tô aqui, nesse lugar de professora indígena e não sei falar a minha língua, isso me incomoda muito! Eu quero aprender, saber pelo menos o básico, para me

comunicar minimamente na língua Makuxi (Ciléia Salazar – Professora Formadora).

Isso causa um certo desconforto, principalmente quando a pergunta vem de um não indígena. É assim: a gente diz que não é falante e esse constrangimento acontece. No meu caso, acho que a minha consciência me ajuda, hoje eu tenho consciência que a culpa não é minha e também não é dos meus pais, é um contexto histórico (Everaldo Ferreira – Professor Formador).

Na primeira narrativa há uma comunicação explícita, as crianças deveriam dominar a língua portuguesa. Identificamos que essa orientação pode ter sido uma das razões que influenciaram um comportamento de rejeição naquele tempo, no entanto, com os movimentos sociais indígenas, elaboram-se novos nexos, e assim o sujeito modifica os seus interesses e passa a querer revitalizar a língua.

Na segunda narrativa, outra explicação, o sujeito por um lado não se vê, responsável, nem atribui isso a outras pessoas, mas, por outro, de forma similar aos sujeitos que ainda se encontram em formação em nível médio, confirma um certo desconforto se é indagado sobre o domínio da língua indígena.

Quanto aos recursos financeiros dessas famílias, todas se utilizavam e ainda se utilizam da cultura agrícola de subsistência, bem como da criação de animais de pequeno porte para atender às necessidades, no entanto, hoje têm bastante acesso a supermercados e outros estabelecimentos de bens de consumo.

Diretamente sobre as famílias, a menção é limitada quando o assunto é o financeiro, mas quando os estudantes falam de suas dificuldades durante a realização do curso, essa questão é marcada como uma das principais. Veja essa fala sobre os pais dessa estudante:

Eles, em muitos momentos, venderam algo para me dar dinheiro para eu viajar para o curso. Estudar é caro, custa dinheiro, mesmo sendo um curso grátis, sempre tem despesas. Hoje eu sei que não tem estudo sem recurso e me pergunto se será esse o motivo de nós indígenas termos ficado tão longe do saber da escola. Penso assim, lá é longe, a escola raramente chega ao Ensino Médio, para vir para a cidade é difícil, tem transporte, tem que morar,

comer, beber, viver aqui e tem que ir *pro* curso todo dia, tem que pagar apostilas, livro é uma dificuldade muito grande, e o acesso à internet? Tem que ter computador, ter luz elétrica, sabe, *pra* isso tem que fazer curso e como fazer tudo isso lá? Tem que sair, e o dinheiro é curto, é muito curto (L.Z.T.).

Interessante pensar sobre essa relação que a estudante faz entre os recursos e a distância do indígena dos bancos escolares, apesar de existirem motivos que antecedem essa problemática e se imbricam em uma esfera a qual só dirigentes têm acesso, é uma tomada de consciência de que há que se ter condições e, entre elas, a financeira tem o seu espaço.

Em relação ao nível de escolaridade das famílias, assinalaram que as condições das famílias, tanto dos seus pais como de muitos pais na atualidade, muitas foram e ainda são analfabetas. Mas, ao longo dos anos, alguns tiveram e têm familiares professores, o que pode implicar, em certa medida, em uma transformação que, apesar de lenta, vem acontecendo.

A dificuldade do acesso à escola transcende a valorização da escolarização pela comunidade indígena e remete a questões básicas, mas peculiares e cheias de contrastes no que se refere às reais condições do indígena para estudar. Todas as falas fazem menção a um espaço geográfico privilegiado que as escolas ocupam, sempre localizadas em espaços centrais nas comunidades. Contudo, no que concerne à infraestrutura, ainda que algumas fossem consideradas adequadas, muitas funcionam em precárias condições. Quanto à localização em relação ao município sede ou mesmo à cidade de Boa Vista, também consideram que o acesso melhorou com a pavimentação de estradas, mas ainda existem muitas escolas de difícil acesso.

Quanto ao apoio governamental, os estudantes relataram que desde o período em que frequentaram a Educação Básica, permanece o mesmo: merenda, farda e material

escolar. De forma análoga, no que se refere ao apoio das comunidades à escola, os sujeitos assinalaram que, naquele tempo, as lideranças indígenas não frequentavam a escola, mas hoje, todos os tuxauas são engajados nela. Nesse comparativo, observaram-se muitas vozes que destacam o comprometimento das lideranças indígenas, mas poucas, quase que um silêncio, quanto a informações sobre o apoio do Poder Executivo do Estado, esfera de responsabilidade da Educação Escolar Indígena em Roraima. Vejamos algumas falas que remetem ao apoio do Estado para o funcionamento das escolas:

A escola não tinha apoio nenhum porque não era bem uma escola, era uma iniciativa dos fazendeiros. Era feita de palha. Era um barracão de paredes de palha e nele só tinha uma sala, a que eu estudava (J.N.A.).

Acho que não tem apoio, pois eles mandam material, mas o espaço é ruim, os barracões estão praticamente caindo. O que eles mandam é merenda, papel, caderno, livro didático e isso é parte da obrigação, do dever deles. Na nossa escola o diretor continua dando o jeito dele (F.L.V.).

Material escolar, merenda, farda... nada mais do que as obrigações deles (D.N.L.).

Se, conforme relatam dos estudantes, o apoio governamental é ínfimo, o mesmo parecia acontecer com a participação das lideranças comunitárias, naquele tempo: “Essa coisa do tuxaua na escola é novo, no meu tempo de criança era diferente, ele cuidava de outra coisa” (F.L.V.). “Era diferente, eles vinham só se chamasse” (E.N.N.).

Quanto à atualidade, a maioria dos sujeitos da pesquisa explicou que a participação das lideranças indígenas é ativa e habitual, comumente é mensal, mas pode ser também de acordo com as necessidades e demandas da escola:

Lá na escola tem reuniões e ele não falta, o diretor convida e ele vai, e pergunta e dá opinião e sempre colabora. Ele também vai *nas* salas e incentiva os alunos para o estudo. Acho que posso dizer que o lema hoje na comunidade indígena é estudar e se formar, não conheço nenhuma liderança indígena que seja contra isso (L.Z.T.).

Essas visitas são uma vez por mês e sempre que eu precisar que o Tuxaua vá à escola, à minha sala de aula, ele vai. Mas eu sou um daqueles que

raramente o chamam, então, a gente se vê mais nas reuniões mensais (P.E.D.).

Também descrevem a luta das lideranças para a implantação dos programas de formação para o Magistério Indígena, em que se percebe o orgulho que sentem por terem conseguido um espaço para sua formação:

Gostaria de dizer o quanto estou feliz em fazer parte desse grupo de professores e ter o privilégio de cursar um curso específico para formação de professores indígenas. Este curso surgiu de uma luta incansável das lideranças das comunidades indígenas do Estado e só se tornou possível, graças a um grupo de corajosos tuxauas, que sendo sabedores dos problemas da Educação Escolar Indígena não só no Estado de Roraima, mas no Brasil, jamais cruzaram os braços para esta causa (F.L.V.).

Observa-se o realce que os estudantes em formação no Magistério Indígena dão à comunidade e sua participação, tanto no cotidiano escolar, com a participação do Tuxaua pelo menos uma vez por mês, como na luta pela garantia de formação dos professores indígenas e pelo direito à educação de qualidade dos membros das comunidades. Impossível não relacionar esse contexto com a parca participação da comunidade escolar nos assuntos da escola, em contextos não indígenas, e já levantar a hipótese de que talvez resida neste fato a conscientização que os estudantes revelam sobre seu papel e o papel da educação em suas comunidades. Sobre esta última observação, retornaremos ao final desta parte da análise.

No que se refere à operacionalização de atividades que abordem aspectos culturais na escola indígena, em sua maioria, se elaboram e se realizam projetos voltados para o cultivo de hortas, criação e confecção de arte indígena. Esses projetos têm ótima aceitação dos pais e estudantes do Ensino Fundamental, mas, quando os projetos são relacionados com a língua indígena, há manifestação de desejo que esses não sejam ofertados como atividades avaliativas que possam reprovar o aluno, como se observa nas falas a seguir:

O projeto da escola é a confecção de artesanato e de horta escolar que será desenvolvida no decorrer do ano. A perspectiva para 2009 é de melhoria da estrutura física da escola, a participação dos pais na escola é no sentido de que os projetos sejam colocados em prática e que o regimento seja construído para que possamos ter uma educação diferenciada de qualidade (J.N.A.).

A escola vem contribuindo bastante para a valorização da língua materna dentro e fora da escola. Através dos alunos estamos conseguindo transmitir à comunidade a importância da valorização da nossa identidade que é a nossa cultura, mas ainda temos algumas dificuldades com alguns pais e alunos em aceitar o ensino da língua materna como uma disciplina reprovatória (C.N.D.).

Observa-se, então, que nesse meio coabitam pessoas que têm distintos interesses frente ao aspecto cultural da língua indígena. Na primeira narrativa vê-se a aceitação de projetos culturais no interior da escola e, na segunda, o posicionamento dos pais dos estudantes do Ensino Fundamental, que são de opinião de que a língua indígena deve ser ensinada sem o caráter de possibilidade de reprovação.

Para além dessa primeira constatação, indaga-se o quanto pode ser difícil para um professor implantar e propor atividades dessa natureza, pois compreender e intervir em uma complexa realidade onde os sujeitos, por um lado, aceitam projetos educacionais que contribuem com a produção de modos de funcionar pertinentes à cultura indígena milenar, a exemplo da agricultura e da arte indígena, mas, por outro, aceitam tranquilamente somente a Língua Portuguesa como disciplina que reprova. Cabe esclarecer que a questão que aqui se coloca não é reprovar ou não reprovar, mas a espontaneidade que existe frente à Língua Portuguesa e a insegurança diante da língua indígena, ou, ainda, o caráter que o ensino da língua indígena assume no currículo.

Nesse cenário de características desafiadoras, os sujeitos da pesquisa vivenciaram e ainda vivenciam a constituição da docência; experimentaram e ainda experienciam situações sociais de desenvolvimento na família, na comunidade, no processo de escolarização e de princípio de atividade docente permeadas, a todo o momento, por contradições relativas ao passado, mas que se imbricam no presente e se

interligam com o devir desses estudantes, atuais e futuros profissionais da Educação Escolar Indígena.

Mesmo frente a um quadro caracterizado por famílias de baixa renda, numerosas, com baixa escolaridade e/ou analfabetas, que estudaram e continuam estudando em escolas com infraestrutura precária e com dificuldades para contribuir com o processo de revitalização da língua indígena na ambiência das etnias Makuxi e Wapixana, esses sujeitos indígenas das duas comunidades de maior proximidade com os nãoindígenas de Roraima não desistiram, ao contrário, resistiram às parcas condições socioeducacionais e, em um movimento contra-hegemônico, começaram suas atividades docentes como voluntários e, na sequência, iniciaram seus estudos em nível de Magistério.

Dessa situação, compreende-se que cursos dessa natureza podem transformar, a médio e longo prazo, essa realidade, pois um quantitativo de professores que possam atender à demanda inicial do processo de escolarização significa um passo adiante. Contudo, é preciso considerar que jamais haverá licenciados se não houver formação básica, aspecto que necessita ser levado em conta nas políticas educacionais de indígenas.

No item de análise a seguir abordar-se-ão aspectos que, se acredita, oferecerão subsídios à compreensão dos processos de constituição da docência dos sujeitos indígenas, focalizando, em específico, os modos de produção da cultura por meio de processos empreendidos pelos sujeitos como a aprendizagem, as vivências e os motivos que os levaram a escolher o Magistério como profissão.

4.1.2 Os modos de produção da cultura

Pretende-se discutir a relação entre a teoria histórico-cultural e os aspectos, fatos e situações que permeiam os modos de produção da cultura indígena, buscando explicitar os motivos da escolha do Magistério pelos sujeitos indígenas.

Os sujeitos desta pesquisa, no âmbito profissional, atuam como professores leigos, tanto em suas comunidades de origem, como em outras distintas e, no seu dia a dia, se deparam com hábitos e costumes de outras culturas indígenas. Nesse movimento, continuam a viver e aprender sobre suas etnias de origem, vivenciando seu processo de desenvolvimento como sujeito histórico e, ainda, tendo acesso a um mundo de símbolos que não se inserem na origem de sua cultura, como característica de seu processo de formação no Magistério.

Destaca-se que essa complexidade é pertinente a culturas em geral. O uso de vários sistemas de signos possibilitou o aumento do controle sobre o psiquismo humano e todas as pessoas contemporâneas fazem uso de muitos desses sistemas culturais em seu funcionamento mental. Vigotski falava de processos psicológicos “instrumentais”, “culturais” ou “superiores.” Laraia (1986, p. 105), abordando esta questão, afirma que: “Não resta dúvida que grande parte dos padrões culturais de um dado sistema não foram criados por um processo autóctone, foram copiados de outros sistemas culturais. A esses empréstimos culturais a antropologia denomina difusão”.

Ressalta-se que, no campo psicológico, essa difusão poderá ou não passar por um processo de apropriação. Considera-se a ação de internalizar como fundamental para se elaborar uma compreensão a respeito da constituição do psiquismo. Observe-se três processos de transformações que se reportam à internalização das atividades humanas em seus contextos histórico e cultural, identificados e explicados por Vigotski (2007): o

primeiro ocorre quando o sujeito faz a reconstrução de uma atividade externa no plano interno; o segundo se relaciona com a transformação de algo que está no plano interpessoal, e se converte, passando para o plano intrapessoal e, por fim, a terceira transformação se torna possível quando a segunda, transformada, passa a ser produto de vários eventos que foram ocorrendo ao longo de toda a história de desenvolvimento do sujeito. Focalizando a constituição da docência pelos sujeitos indígenas, pergunta-se quais são os aspectos e sentidos que se encontram no cerne desse processo.

No espaço formativo, esses sujeitos participam do processo de sua formação docente em um curso que é realizado por professores não indígenas, em sua maioria, e no seu cotidiano de sala de aula e fora desta, durante as etapas do curso, entram em contato e conhecem outros povos indígenas. Assim, todas essas novas relações se entrelaçam, se medeiam e se fundem, e, às vezes, se repelem, resultando em diversas novas formas de convivência social.

Destaca-se que nessa ambiência de aparente contradição sobrevive à inefável síntese, o anseio de ser professor, indicador que se revela nas falas dos sujeitos, como vontade que nasce em algum momento do passado, quando os estudantes citam influências de seus professores vivenciadas na infância, também nos faz crer que permeiam o presente, em razão de suas participações no Magistério Indígena, e ainda sugerem a permanência desse anseio no futuro, ao declararem suas intencionalidades de cursarem licenciaturas.

Sendo o ponto de partida as falas dos sujeitos, acredita-se ser necessário retornar ao que preconiza Vigotski sobre a linguagem oral, cuja função é dupla, ela é um meio de coordenação social das ações de várias pessoas e um instrumento de pensamento, pois sempre se pensa verbalmente: pensar é falar consigo mesmo. Assim sendo,

organizamos nosso comportamento internamente da forma como organizamos nosso comportamento externamente, em relação ao outro.

Nessa perspectiva, o pensamento tem um caráter essencialmente social, o que implica uma constituição de personalidade organizada a partir das inúmeras interações as quais o sujeito medeia.

Desta perspectiva, entende-se que, para compreender os motivos que estão na base da escolha pelo Magistério, necessita-se focalizar as relações constituintes dos sujeitos ao longo de sua história de desenvolvimento, destacando as expectativas de suas famílias, comunidade e lideranças comunitárias, por entender que, desse modo, nos aproximaremos dos aspectos de constituição da docência e dos sentidos configurados por esses estudantes.

No que concerne ao contexto familiar, observa-se o incentivo para a escolarização básica e, ao analisar a posição dos familiares frente à formação para o Magistério, o apoio se mantém. Observem-se as falas a seguir:

Minha mãe disse para eu não desperdiçar essa oportunidade por nada (P.E.D.).

Minha mãe ficou muito feliz, me encheu de parabéns (L.Z.T.).

Minha mãe disse que eu ia ter um trabalho e que isso era a melhor coisa do mundo, porque o homem sem trabalho é como um copo sem água, vazio; pode até ter beleza, mas nunca vai ter conteúdo, porque tudo vem do trabalho. Se agente trabalha agente tem condições de organizar a nossa vida, ajudar o outro, ensinar, aprender; ela disse para eu ter um cuidado, não ser aquele professor que só estuda, tem que estudar e trabalhar, eu acho que ela queria falar dos conteúdos e das atividades, ainda não entendi direito. Tem professor que só estuda e não ensina (F.L.V.).

A minha mãe disse que ser professor ia mudar a minha vida (C.N.D.).

Disseram que é um caminho que dói, mas que é o mais lindo que alguém pode fazer (D.N.L.).

Eles disseram para eu não desistir (J.C.L.).

Os significados são diversos, a alegria é parte de todas as falas, mas a oportunidade de trabalho, como possibilidade de mudança, apesar de estar explícita em apenas uma resposta, encontra-se implícita nas demais, assim como a clareza de que há dificuldades e desafios neste caminho, o que indica a compreensão da realidade da docência pela comunidade indígena.

Quanto à finalidade do processo ensino e aprendizagem para além de uma formação para o mercado de trabalho, apontam, de modo interessante, como uma possibilidade de ajudar a si e ao outro, marcam, ao nosso olhar, um significado mais social do que mercadológico para a profissão.

Considerando que todos frequentaram a escola e que sempre foram incentivados a sua continuidade, e já tendo vislumbrado a grande importância que as comunidades indígenas atribuem à educação escolar, voltamo-nos, a seguir, à análise da vivência dos sujeitos como alunos da Educação Básica, a fim de identificar possíveis influências na escolha do Magistério. Iniciamos com as falas dos sujeitos remetendo a situações vividas na infância ou adolescência:

Os professores eram muito duros com os alunos, eles não eram exemplos pra ninguém (P.E.D.)

Foi quando comecei a conviver com um professor que me corrigia, no começo, pensei que *ele pegava o lado pessoal*, mas depois de muitos anos eu entendi o seu lado da responsabilidade (E.N.N.).

A gente teve um professor mais ou menos na terceira série que falava muita coisa *pra* gente, a partir dali eu comecei a entender que eles incentivavam *pra gente* ser uma pessoa assim estudada... eu antes queria ser motorista, depois eu queria ser soldado, e eu cheguei a pensar *de* ser um doutor, mas eu sonhava mesmo dirigindo um carro, e sempre ficava com a ideia de que eu ia morrer cuidando de pessoas. Esse professor dizia: estudem *pra* vocês *ter* uma profissão. Ele *abriu o meu ver* pra outras profissões, porque o que mais me encantava era o carro, aí eu comecei a pensar diferente, se eu tiver um trabalho, eu posso comprar um carro. Eu me lembro também que ele dizia para agente estudar e trabalhar na nossa comunidade (R.S.D.)

Teve uma professora, ela acreditava muito em nós, ela dizia amanhã ou depois pode ser um de vocês aqui; aí eu fui estudando e estudando e consegui (J.C.L.).

Sobre essas falas destacam-se algumas características dos profissionais que foram importantes para esses estudantes: com exceção de um que é citado como não digno de exemplo, os demais nos fazem pensar que foram professores que, além de conduzirem o processo de ensino e aprendizagem, também orientaram sobre questões de ordem social, cultural e econômica. Na última fala, observa-se uma relação entre a definição de uma profissão e a possibilidade de se construir um poder aquisitivo que permita a realização de um sonho material.

Observa-se que, desde a infância, esses sujeitos se inseriram em um contexto permeado por interesses que não são privativos dos nãoindígenas. Esses sujeitos, mesmo morando em suas comunidades, vêm sendo inseridos no sistema. Por um lado, a educação escolar, sobretudo a praticada antes da década de 1990, se constituía como força que não considerava diferenças e especificidades, e, por outro, as mudanças nos interesses e necessidades promovem movimentos de novas apropriações culturais, a partir de vivências de exteriorizações vividas independentemente de suas vontades. Assim, sujeito e meio vêm construindo novos modos de ser, viver e conviver que não correspondem à cultura indígena, nem totalmente à não indígena, mas trata-se de um novo indígena, a caminho de ser sujeito de sua existência. Concordamos com Vigotski, quando afirma o papel social da escola no processo de constituição do sujeito, sobretudo por meio da apropriação de instrumentos construídos pela cultura. Instrumentos desenvolvidos ao longo da história da humanidade por grupos de pessoas em convívio que são, a um só tempo, produto e produtoras deste mesmo social. Ainda no âmbito histórico, é preciso considerar a memória desses sujeitos sobre a educação que tiveram. Quando perguntados sobre as lembranças positivas e as principais dificuldades enfrentadas naquele período de suas vidas, as falas revelaram que as dificuldades e

experiências doloridas parecem ter constituído a vida escolar desses sujeitos, sobretudo com foco na postura do professor.

Os professores... não tenho boas lembranças... vou contar um dia que quis repetir o lanche e não deixaram porque o professor disse que eu me comportei mal, sabe o que eu fiz? Eu perguntei na hora que não podia... tinha hora para perguntar. Nunca vou fazer isso com um aluno, antes eu pensava que aquilo tinha sido desumano, hoje sei que é antipedagógico e também não é humano. Outra coisa que eu quero falar é que eles não respeitavam o que a gente podia vestir, para entrar em sala exigiam vestimentas limpas e sem *ser* rasgadas. Um dia era inverno, eu só tinha três roupas melhores e como algumas estavam molhadas, fui com a rasgada e ele não me deixou entrar, mandou eu voltar para casa e me humilhou, foi feio (P.E.D.).

Eu não *lembro de* dificuldades na escola, eu *lembro de* dificuldades da vida, do trabalho da roça... mas a colheita era boa (E.N.N.).

Tinham uns alunos sem educação, que batiam na gente na hora da saída. Quando estava dando a hora de ir embora, eu ficava tremendo, pois sabia que ia correr com fome, porque senão eu ia apanhar, e eu apanhei muitas vezes, até ficar boa de corrida (L.Z.T.).

Ah, isso dói muito lembrar! Teve palmatória, foi nos anos de 96/97. Quando a gente não fazia a atividade, a gente pegava peia segura nas mãos. O professor era indígena, acredite, ele colocava a gente de joelhos, de braços abertos de frente *pra* parede, a gente sofria, foi sofrido ver e passar por isso. Quando a gente chegava em casa e contava para os pais, eles nem se preocupavam, eles apoiavam ou *não importavam*. Esse mesmo professor exigia bolsa para o material escolar, mas a gente só tinha sacos. Teve um dia que tinha um aluno descalço e ele pedia que a gente viesse calçado e com unhas limpas, ele era cruel, o menino disse que não tinha sandálias e ele mandou ele ir embora e só voltar calçado. No final da aula fomos à casa dele para levar um calçado, ele estava com a cara inchada de tanto chorar, nesse dia não dormi direito (R.S.D.).

[...] perguntava tabuada, se não soubesse, a peia era certa. Eu apanhei uma vez, doeu muito, eu senti muita vergonha, tinha colega que ria e tinha colega que chorava junto com a gente que apanhava; tinha uns também que não olhavam, abaixavam a cabeça de tanto medo (C.N.D.).

No meu tempo de ensino médio foi implantada a educação indígena na comunidade, *pra* mim foi muito difícil, era à noite, distante, eu precisava levar a criança de três anos. Chegava em casa todo dia 1h da manhã. *A criança você pode imaginar, sofria, e eu também*. Quando chovia, não tinha como passar, *a ponte lavava* e não tinha como retornar, eu ficava na escola, esperava a chuva passar, a água escorrer, aí eu ia *pra* casa. Teve um dia que eu amanheci na escola (J.N.A.).

Uma lembrança que me marcou? Eu fiquei reprovado na minha época de escola e quando ficava tinha que fazer tudo de novo, um ano perdido porque tirei 25, *eu peguei uma pisa*. Repetir foi muito humilhante! Peguei muito castigo porque eu sou hiperativo e eu era o primeiro a terminar a tarefa; aí eu ia bagunçar, *dá cascudo*... Ela não gostava, claro, me colocava atrás da porta, e de costa para a parede. Quanto mais ela fazia, mais eu tinha raiva e fazia o que ela não queria que eu fizesse (D.N.L.).

No meu tempo, *quando eu comecei estudar*, o aluno não tinha a liberdade que tem hoje, o aluno não podia falar quase nada...esse tempo era muito ruim, a gente saía tímido, tinha medo de falar, eles castigavam, ficava sem

intervalo, sem merenda, não deixavam brincar, diziam *pra* gente ficar lendo, fazendo tarefa direto. Presenciei professor batendo com régua na cabeça de colegas, eu não passei por isso, mas eu assisti, era comum, e os pais, nesse tempo apoiavam eles e brigavam mais ainda com os alunos. Nesse tempo era liberado punir, podia punir, eu vejo muita diferença de hoje. Doía estudar (J.C.L.).A falta de professor: ficava dias sem aula... Todo mundo ficava muito triste (F.L.V.).

Evidenciam-se na fala dos sujeitos, para além das experiências vividas na escola, as condições socioeconômicas imbricadas com a escolarização. Os poucos recursos financeiros se revelam na precariedade dos materiais, do vestuário e na falta de infraestrutura interna e externa à escola. Ausência de políticas públicas ou abandono quase que total dos poderes instituídos? Situações privativas dos povos indígenas da Região Norte do país?

No que concerne à relação dos sujeitos com o contexto escolar, em específico com o professor, impressionam as situações de violência, desrespeito e humilhação vivida pelos alunos de então, o que nos conduz a levantar a hipótese de que podem residir nessas experiências os sentimentos de tristeza, vergonha, medo e timidez que ainda se observam nestes estudantes atualmente. Isto porque, com a liberdade de expressão tolhida nos bancos escolares, predominava a imobilidade, porém, mesmo acuados, travavam alguns enfrentamentos que, ainda que não encontrassem eco nem mesmo na família, constituíam-se como momentos de emersão do sujeito, que expressava sua força e desejo de não só resistir, mas de fazer diferente do que lhe era imposto. E esta força do sujeito pode ter sido produzida pelas boas experiências vividas na escola, conforme relatam as falas a seguir:

As aulas de Educação Física com bolas que nós fazíamos de meias, era uma alegria só. A Matemática também, sempre gostei da matéria, eu me sentia inteligente e as minhas notas eram sempre boas (P.E.D.).

As aulas que se relacionavam com as artes indígenas, me lembro que chamava os produtos de artesanato e uma professora explicou: ‘isso é mais do que artesanato, isso é arte indígena porque em cada peça tem algo da alma de vocês ou dos seus antepassados, não é uma coisa do agora, é uma coisa

que percorreu gerações e vocês, ao fazerem as peças, dão vida à pedra, à semente, ao barro.' Isso fazia eu me achar importante, feliz, fazendo aquelas peças que eu achava feias no começo, depois comecei a achar lindas. Eu olhava para elas e pensava: Eu não fiz só, aí tem um pouco de mim, do meu avô (E.N.N.)

Uma experiência que eu não esqueço foi ser líder de turma. *Foi uma coisa que eu me senti muito feliz e também com medo de ir pra outra comunidade falar.* Eu me sentia feliz quando as pessoas falavam: aluno que fala por eles sabe se expressar, eu me sentia muito feliz, eu era importante naquele momento porque eu me destacava, mas eu não conseguia isso só, os professores me orientavam. Eu acho que um dia eu posso ser um político, não para fazer o que esses que estão no poder fazem, se eu for eu quero governar direito, junto com a comunidade (R.S.D.).

A gente não tinha bola, então a gente jogava futebol com limão tanja, quando espocava, a gente arrancava outro e continuava a brincadeira. Nesse momento, não tinha tristeza, só alegria. Fecho os olhos e vou lá, naquele tempo... era gostoso, depois tinha banho de rio e descanso (F.L.V.).

Na 8ª uma professora me prometeu um presente, mas ela não cumpriu, até hoje, o presente nunca chegou. Eu gostava porque eu gostava de ler, e, no dia de ler texto eu me sentia feliz, eu me sentia importante, por causa disso ela me elogiava, aliás, tinha três professores, foram as pessoas que me trataram como gente, como humano, isso eu não esqueço, mas que ela mentiu, ela mentiu (C.N.D.)!

A primeira professora, ela era muito respeitosa (J.N.A.).

A primeira professora! Como ela era amiga, amável, parecia como uma mãe! Por ser criança nunca colocava a gente de castigo. Ela sempre tinha um jeito suave de chegar com a gente. Foi a minha primeira paixão. Têm pessoas que marcam a gente, essa marcou (D.N.L.).

Uma professora que ensinava conteúdo e outras coisas que a gente não aprendia em casa, como modos de comer (A.N.N.).

Os recreios eram bem animados e teve um professor que marcou: ele tinha uma dedicação grande com os alunos e com a escola, *ele faltava morar na escola*, ele ia à tarde para ensinar quem estava atrasado, e aí, findava que ia todo mundo, era muito alegre estudar com ele. Acho que é isso, esse professor, a liberdade *pra* brincar no recreio, os jogos, principalmente bola (J.C.L.).

De maneira geral, percebe-se que as principais vivências estão divididas entre momentos amistosos com colegas e momentos de satisfação com a conduta de professores, disto nada de peculiar, considerando ser a infância o momento em que as vivências significativas estão marcadas por afetos e mediadas por jogos e brincadeiras. No que concerne aos professores, eles parecem atender o que preconiza Vigotski (1997) quando diz que os professores deveriam ser profissionais que estimulassem a criança a

adotar uma abordagem ativa em relação à vida, pois a vida é uma luta contínua, e o professor deveria ser um lutador, além de ser um artista.

Evidencia-se nas falas que a cultura indígena vivenciada de forma espontânea pelos sujeitos quando crianças e jovens é valorizada por eles na atualidade e parece ter sido importante fonte de desenvolvimento. De outro lado, a escola, como promotora da apropriação da cultura, não só favoreceu o acesso a elementos lúdicos e das tradições, mas também ao conhecimento de disciplinas que promovem o desenvolvimento do psiquismo pelo acesso a modos psíquicos de funcionar mais complexos. É certo que a menção à educação física é mais frequente, mas também aparecem a matemática, as artes, a leitura e a escrita. E que bela aula dá a professora de artes: será que os professores urbanos têm esta dimensão da produção humana?

Fato é que é nítida a compreensão de que a construção de colares, pulseiras, brincos, cocás, entre outros se constitui como arte indígena porque se origina da história da cultura de um povo. A esse respeito, Vigotski (1999, p. 11) assevera: “A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido” (Vigotski, 1999, p. 307).

Não se quer afirmar, com isso, que as demais formas de artesanato não tenham valor cultural, visto acreditarmos que toda produção humana tem uma origem social e a ela retorna, depois se expande, penetra e se interioriza em outros espaços. O que se quer realçar é que esses sujeitos, por meio da Educação Escolar Indígena, se deram conta da importância histórica e social da produção das artes indígenas em razão de terem sido desafiados a refletir sobre sua importância e a respeito dessa produção. Deste modo,

pela mediação puderam compreender que esses produtos se utilizam de materiais, formas e estéticas que foram originados e se mantiveram na cultura indígena, e, ao ler essa produção como genuína, novos sentidos foram configurados sobre a cultura indígena na qual se incluem e se sentem pertencentes. Se, conforme apontado na análise precedente em relação ao sofrimento vivido na escola, os sujeitos vivenciaram vergonha e humilhação, também vivenciaram, de modo dialético, orgulho e satisfação pela apropriação de uma identidade com história e com tradição na construção de elementos genuínos da cultura sob a forma de arte que sintetiza história, valores, beleza, habilidades e sentimentos.

No que se refere ao modo como os sujeitos vivenciaram as condutas dos professores em relação a eles ou colegas, evidencia-se o respeito pelo professor, mediado pelo reconhecimento de seu lugar de saber e experiência. Fazendo uma relação com as características dos professores que marcaram negativamente os sujeitos da pesquisa, fica mais compreensível a diferença percebida pelos estudantes entre alguém que pune e outro que orienta atividades para promover a autonomia, modos de ser e agir, principalmente, que conseguem desenvolver o ensino em um clima amistoso e comprometido com a aprendizagem do aluno.

Interessante destacar alguns conteúdos apontados pelos estudantes como importantes de serem ensinados nas escolas, sobretudo pelo efeito que teve em suas vidas, como “modos de comer e de se comportar”. Tal fato revela a especificidade que devem assumir os processos educativos, a depender do contexto em que se desenvolve.

Concluindo os aspectos históricos eleitos para abordar nesta análise, relacionados às famílias dos sujeitos e sua escolarização, importa destacar, ainda, o

desejo das famílias de que seus filhos não repitam a história que viveram ou vivem, materializado no incentivo à escolarização e ao ingresso no Magistério.

Ampliando a reflexão sobre o contexto dos sujeitos, buscou-se investigar como o professor é visto pela comunidade e a compreensão que esses estudantes de Magistério, que já exercem a docência, têm de como são representados pela comunidade parece se constituir como um dos fatores que sustentam o respeito e identificação com o Magistério Indígena. Vejamos as falas a seguir:

[...] o professor é aquele que sabe e não pode tirar o corpo fora, porque não tem como, ele é cobrado mesmo (P.E.D.).

Todo professor que é professor indígena mesmo, ajuda, faz junto, escreve e digo mais, às vezes se oferece sem que alguém tenha pedido ajuda (E.N.N.).

Eles acham que a gente sabe tudo! Engraçado é que a gente quando tá aqui acha que não sabe nada e quando a gente chega lá, a gente realmente sabe, não muito como eles dizem, pensam... mas a gente sabe (L.Z.T.).

Professor precisa dar conta, mas ele tem o respeito, a consideração de todos O professor é importante *pra* todos (F.L.V.).

Eu sou o caminho, uma luz na comunidade. Eu tenho que acender o escuro. Se eu estou faltando é o mesmo que faltar a metade da comunidade. Eles me veem como capaz (C.N.D.).

Que o professor sabe de tudo, que ele, ali dentro da escola, tem que saber lidar com todas as situações: tem que ser psicólogo, médico... é assim o professor, ele tem que exercer várias funções ali, senão ele não é bom (J.N.A.).

[...] o professor faz muitas coisas na comunidade, ele não dá só a aula dele, mas é preciso, a gente tem que ajudar mesmo, não estou reclamando não (J.C.L.).

Acredita-se que essas expressões dos sujeitos sobre como a profissão é vista pelas comunidades indígenas trazem elementos que permitem entrever os motivos da escolha pelo Magistério e, paralelamente, em que ambiência se elaboram os sentidos da docência para os sujeitos indígenas. Parece que, além da valoração da profissão pelas famílias, conforme já apontado, toda a comunidade indígena respeita e valoriza o professor, cujo papel transcende o ensino e a educação, se assemelhando ao de

conselheiro, mentor, sábio etc. Sobre essa visão, destacam-se dois aspectos que se revelam contraditórios, mas que podem auxiliar a compreender a constituição da docência indígena: ao lado da representação de capazes, sábios, dignos de respeito, que faz com que os docentes sejam tratados com deferência e respeito por todos da comunidade, há a cobrança para executarem ações que não condizem com este lugar que ocupam na comunidade. Entretanto, ainda que aparentemente de natureza contraditória, as tarefas que lhes são impostas são abraçadas pelos professores, que as realizam por entender que também lhes competem, pois além de professores são membros da comunidade. Pensa-se que esta colaboração que estaria na base da conduta docente pode se espalhar via interação nas relações que o professor estabelece com os alunos e a comunidade, constituindo-se em formação para a vida, a cultura, o domínio de conhecimentos, enfim, para a complexidade do seu contexto.

Uma explicação para esse modo de exercer a docência pode estar no reconhecimento da comunidade, que fortalece e revalida os modos de ser e fazer dos professores indígenas. Ou seja, ao serem vistos com respeito e admiração por toda sociedade indígena, esses profissionais se comprometem com a escola e com a comunidade e se esforçam para corresponder às suas expectativas, tanto no âmbito do ensino como da formação. Parece ser, ainda hoje, este o perfil de professor compreendido como ideal para os sujeitos em formação no Magistério. Resta discutir se ele é possível ante as características das comunidades indígenas na atualidade.

Aprofundando um pouco mais a respeito dos significados do olhar do outro para o professor, questionamos os sujeitos, especificamente sobre os líderes das comunidades, os tuxauas, e representantes de entidades indígenas, e acessamos elementos que justificam o *status* que o professor ocupa nesses espaços sociais:

Que a gente sabe mais e que por isso tem que dar exemplo dentro e fora da sala de aula, não importa se está na roça, na sala de aula, na mercearia... ele não pode fumar... essas coisas de vício (P.E.D.).

Eles acreditam que nós podemos responder, reivindicar e ter respostas e, principalmente, que a gente representa a comunidade e que por isso temos que estar junto, sempre (E.N.N.).

“Eles pedem que a gente *ajude eles* em termos de buscar projetos para desenvolver a comunidade, para fazer documentos (R.S.D.).

Ah! Eles pensam que o professor é o braço direito do tuxaua. Na comunidade o professor é indispensável, nas horas que tem algo a resolver ele sempre é chamado, ninguém *esquece do* professor. Eu acho muito diferente quando eu ouço os professores não indígenas falando que o professor anda sem respeito na sociedade deles (F.L.V.).

Que a gente tem que ajudar, mas é isso mesmo, porque a gente estuda se não é para ajudar as pessoas? Então estudo não prestava (C.N.D.).

Vê a gente como aquele que não pode negar ajuda, um ajudante forte, o segundo na ordem da comunidade, então, eu me vejo assim, como uma pessoa, como um líder da comunidade porque eles me consideram muito por eu fazer o meu trabalho. Pensam que o professor é líder da comunidade, pessoa que faz parte da comunidade, que serve *pra* levar a comunidade em frente. *Vê* a gente como a única porta de saída. O único meio de resolver os problemas da comunidade (J.C.L.).

Observa-se a repetição da ideia de que o professor é aquele que detém o conhecimento e isso lhe sugere uma postura de ajudante na sociedade indígena. Surge, porém, uma diversidade de outros aspectos, no que se refere a posicionamentos que eles devam adotar, listaram, por exemplo, desde como se comportar em relação a hábitos pessoais até a necessidade de se colocarem ativamente diante de questões políticas que envolvem os problemas da sociedade indígena.

Compreende-se que, ao ser considerado o segundo na escala de poder na sociedade indígena, o professor não se constitui como alguém que está hierarquicamente acima dos demais, mas como a pessoa que tem a função de ter um posicionamento político, comunitário, necessariamente. Acredita-se que isto o tira da verticalidade do poder propriamente dito e, mais uma vez, o coloca na horizontalidade como um sujeito que traça caminhos possíveis, tanto para o seu próprio desenvolvimento como de seu povo.

Nessa direção, acredita-se que a metáfora da porta de saída utilizada para significar o papel do professor nas comunidades indígenas revela a importância que estes sujeitos atribuem à educação, conforme apontado no início desta análise, o que, a nosso ver, pode se constituir em explicação para o nível de conscientização sobre suas condições materiais de existência apresentado pelos sujeitos.

Viu-se, anteriormente, que o olhar desses sujeitos sobre eles próprios, a partir da sociedade não indígena, tem nuances de um processo de discriminação que percorreu gerações e, apesar das incansáveis lutas que continuam firmando, ainda permeia suas representações sobre o modo como são vistos pela sociedade não indígena. Ao nos aproximarmos das características da docência indígena, sentimos a necessidade de perguntar aos sujeitos sobre as qualidades necessárias para o exercício da docência, e as respostas oferecidas permitem compreender melhor o processo de sua constituição como profissional:

Deve ter bons hábitos, ser paciente com o ritmo dos alunos, ser solidário, criativo e pesquisador (P.E.D.).

Para ele ser qualificado precisa estar dentro de um processo de capacitação sempre, por isso acho que a principal qualidade deveria ser gostar de estudar; mas também não posso pensar em um humano que não tem um caráter respeitoso e educado, solidário. Eu penso que essas são as qualidades. Mas tem uma coisa que é mais geral, ele tem que ser participativo nas assembleias e reuniões, ele não pode parar em frente de si, ele tem que se movimentar com os outros índios, em várias direções porque a realidade indígena é complexa e não dá *pra* gente olhar só *pro* nosso umbigo, o vizinho também tem fome, precisa de casa, de terra para plantar, de ar para respirar e essas coisas se faz junto (E.N.N.).

Para mim, o professor indígena deve estar formado, em primeiro lugar, sem interesse, não dá. Ele deve aprender a língua, ser colaborador, mas tem vários que não querem, lá na minha escola tem um que diz que ele não sabe a língua materna e que ele não quer aprender, acho isso um absurdo, como ele quer ser professor desse jeito? (L.Z.T.)

Ele deve ser uma pessoa segura, pois o professor tem que trazer confiança para o aluno e para a comunidade. Tem de ter respeito com as outras autoridades, saber lidar com outras pessoas, ser participativo, pesquisador. O papel do professor indígena é mais do que dar aulas, ele é aquele que organiza a comunidade. Tem que ser comprometido com o povo, mas não pode ferir quem não é índio! (R.S.D.)

Ele tem que ser bem flexível, praticamente ele é a costa larga da comunidade. Não tem só que saber ser crítico, tem que saber ser criticado, tem que ter postura, ser colaborador, pesquisador seria o ideal, mas a gente ainda não sabe fazer. Também tem que ter domínio da língua, se ele tem isso estaria bem encaminhado, *faltou a língua ele fica sem uma parte* (F.L.V.).

Tem que ser um professor que ajuda ou que tenta ajudar a comunidade. Pesquisador, *pra* ajudar a comunidade porque se investigar ele vai saber o que o povo precisa. Ele tem que se comunicar bem e ser justo. Um professor que é professor de verdade não prefere nenhum aluno (C.N.D.).

Deve ter força *pra* não baixar a cabeça, ser lutador e corajoso, é difícil ser professor indígena de verdade! Tem que se dar *pra* comunidade e *pro* aluno, sempre, todo dia! (J.N.A.)

Tem que ser como uma âncora segura, não pode ser frágil, nem na escola, nem na família, tem que ser exemplo, porque ele é importante. A profissão de professor indígena não é lugar de fracos, é lugar de união e de força. Deve ser parente sincero. É preciso ter domínio da língua *pra* se sentir mais seguro dentro da comunidade (D.N.L.).

Precisa ser um professor que goste de ajudar a comunidade e também tem que ser pesquisador, aprendemos isso, é uma forma de conhecer mais os nossos alunos, temos que aprender a pesquisar (A.N.N.).

Tem que ser inserido em tudo, investigador, crítico, e ao mesmo tempo, ele tem que ser participativo na comunidade, saber um pouco de política, legislação, medicina porque ele é convidado *pra* dar opinião, dar um esclarecimento sobre muitas coisas. Ele também deve aprender a língua materna porque isso seria uma conquista, no meu lugar de professor eu vejo assim, o professor ali é o protagonista, ele deve aprender para poder ensinar (J.C.L.).

Constatam-se quatro aspectos a respeito do olhar dos próprios sujeitos sobre o que significa a profissão de professor indígena. Eles se percebem como sujeitos que devem ampliar a formação, inclusive com possibilidades de pesquisa, pois são requisitados por diferentes demandas:

- se manifestarem sobre diferentes temas;
- manter o compromisso com suas comunidades, conservando o comportamento participativo e comunitário, tanto com a sua etnia de origem como com os outros povos indígenas;

- ter o domínio da língua indígena, por serem considerados exemplos, e, ao mesmo tempo, por serem os profissionais que têm maior possibilidade de revitalizar esse aspecto crucial da cultura;
- primar pela construção de bons hábitos e condutas humanas universais.

Dentre estes aspectos, destacam-se a coletividade e a participação que os sujeitos entendem como componentes da ação do professor, que não se restringe à escola ou aos alunos, mas assume uma dimensão política de implicação com a comunidade, com a etnia, com a cultura e a sociedade como um todo. É possível que resida neste modo de ver a docência e de realizá-la, o reconhecimento que o professor tem na comunidade, conforme já apontado nesta análise, o qual confere valor à atividade, favorecendo a configuração dos sentidos de profissão importante, fundamental, exemplo, dentre outros, manifestados pelos sujeitos.

Impossível também não comparar o posicionamento político destes professores com o que se observa nas escolas não indígenas, em que o comprometimento dos docentes com o processo ensino e aprendizagem dos alunos parece perecer a cada dia. Contudo, também é preciso considerar que estes sentidos do ser professor indígena, apontados pelos sujeitos, são construídos nas relações de modo permanente, incorporando a história das comunidades e, dialeticamente, são resultado e produto dessas relações. Logo, é possível inferir que o mesmo ocorra nas escolas não indígenas: as condições da docência têm produzido a perda de sentidos do ensinar e aprender.

Adentra-se, assim, na análise de outro aspecto fundamental na constituição da docência: as condições de trabalho, e nos questionamos sobre a melhoria das condições de trabalho e a elevação do *status* social e econômico dos professores, elementos fundamentais ao processo de profissionalização (Nóvoa, 1992). Com esse foco,

pensando a formação e a profissionalização docente como aspectos indissociáveis e com a intencionalidade de uma aproximação dos problemas da formação de professores indígenas em Roraima partimos das dificuldades do exercício da docência apontadas pelos sujeitos para problematizar, de forma mais contextual, a escolha da docência. Observe-se o que dizem os sujeitos sobre este aspecto:

As instalações físicas são muito precárias, não tem atrativo para os alunos porque não tem tecnologia, livros variados (P.E.D.).

As crianças trazem questões polêmicas, de dor, por rirem delas no recreio ou em outro lugar, *difícil trabalhar com essa coisa do emotivo* (E.N.N.).

Não tenho grandes dificuldades, por exemplo, se falta caderno eu faço uma aula diferente, sem caderno, em uma folha A4. Quando o aluno falta ou ele está doente, eu vou atrás dele ou costumo mandar bilhete por um colega. Se alguém da cidade é professor e faltar, não cobram, se é indígena eles cobram; sou eu quem devo ter cuidado com o meu povo (L.Z.T.).

Acho que a gente espera ajuda e, às vezes, essa ajuda não vem. Na terceira etapa do curso, quando eu voltei, achei que os alunos estavam com muitas tarefas atrasadas e eu disse para os pais: ‘você me abandonaram, eu estou só, como você quer que os filhos de você estudem no futuro, tem que ser agora, a hora é agora, depois eles já querem outra coisa, a gente tem que agir agora, me ajudem’, e acredite, eles melhoraram. Outra foi o dinheiro, como eu fui dois anos voluntário, quem me ajudava era a minha vó aposentada e em Boa Vista eu me virava. Quando estive doente, foi pior, fiquei devendo R\$ 80,00 para um colega, foi difícil, mas eu paguei (R.S.D.).

Mas a questão financeira... eu nunca tive apoio da comunidade. A minha mãe queria que a gente soubesse se segurar e assim foi, não pedi apoio de outras pessoas, *todas dificuldades fomos nós mesmos que seguramos* (F.L.V.).

Ele tem que falar a língua eu tenho que aprender a falar se eu quero ser professora, isso é a minha maior dificuldade! Eu sinto vergonha de não saber a minha língua. Outra coisa é que lá é uma comunidade isolada, de difícil acesso, os professores que vão não conseguem passar seis meses, um ano é o máximo. Eu tenho que ajudar até chegar alguém para ajudar a comunidade, eu prometi, eu vou cumprir (C.N.D.).

Quando a gente tem um trabalho de grande importância para a comunidade indígena, uma atividade mais cultural tem gente que diz que isso é coisa do passado. Acho que eles deviam buscar mais conhecimento sobre educação indígena, se eles continuam assim, a gente não vai alcançar nosso objetivo de fazer os alunos se reconhecerem como indígenas; essa é a parte mais difícil, fazer contato com o meu próprio povo que fala o que não sabe (D.N.L.).

Às vezes a gente quer fazer algo e a comunidade não ajuda, assim fica difícil (A.N.N.).

A dificuldade é na própria comunidade, tem pais que não aceitam certos tipos de trabalho, Por exemplo, se a gente propõe uma horta escolar os pais reclamam porque eles acham que a escola é só para ler e escrever, eles acham que isso é trabalhar, eles dizem: ‘os meus filhos vão *pra* escola *pra* estudar não *pra* trabalhar, se fosse *pra* isso eu levava eles *pra* a roça’ (J.C.L.).

As condições de trabalho mencionadas pelos professores aparecem ligadas a instalações físicas precárias, à ausência de material escolar, tecnologia e livros, e localização de difícil acesso. Entretanto, destaca-se, ainda nas falas o *status* social do professor na comunidade indígena, onde ser professor significa ser protagonista, ser exemplo na sociedade escolar e não escolar. Declaram, também, que aceitam este papel e se comprometem com a comunidade, à qual pretendem retornar e exercer a docência após o curso de formação. No que se refere às condições financeiras, os sujeitos mencionam os custos da formação. Lembramos que a maioria iniciou o Magistério como voluntário e, ao longo do curso, ingressaram como professores temporários. Entretanto, é interessante observar que os sujeitos não mencionam dificuldades financeiras atuais, o que nos leva a questionar a razão deste silêncio: estariam eles satisfeitos com seus rendimentos? O salário é suficiente para cobrir suas necessidades? Ou mesmo em dificuldades, suas condições na profissão são melhores que dos outros membros de suas comunidades? A esse respeito discutiremos mais adiante.

Partindo desses elementos fundamentais considerados por Nóvoa, agregamos a cultura como um quarto elemento necessário ao processo de profissionalização dos professores indígenas. Nessa perspectiva, destaca-se que tanto a formação como o dia a dia de professores da modalidade de Educação Escolar Indígena estão intrinsecamente correlacionadas a uma história cultural que precisa ser compreendida, tanto dentro do seu contexto mais específico, como em relação ao circundante. Investigou-se a participação dos sujeitos nos eventos de suas comunidades, visando identificar a influência desta convivência na cultura para a escolha profissional e a constituição da identidade docente. A seguir, algumas falas do sujeito a esse respeito:

Nas reuniões indígenas sempre se fala da importância do índio estudar. Sempre participei destas reuniões (P.E.D.).

Eu sempre participei das assembleias da minha comunidade, sempre fui lá e dei minha opinião, essa coisa de ser ativa nas ações que o meu povo precisa do dia a dia, sabe? Pode ser uma construção de algo, uma limpeza, alguém precisando começar uma roça... essas coisas mais comunitárias. Mesmo já trabalhando como voluntária na minha casa, ajudando as crianças nas tarefas, eu nunca participei de cursos, eu até gostaria (L.Z.T.).

Quando fiz ensino médio diferenciado como aluno indígena isso despertou em mim o desejo de me aprofundar nos meus valores culturais. Quis conhecer mais como funcionava a educação indígena, antes disso eu não me via índia, eu fui despertar para isso mais ou menos com dez anos, e, lá pelos 15 ou 16, aí veio forte o desejo de ser indígena. Eu me via como uma criança que morava numa fazenda, que o pai é vaqueiro, que a mãe ajudava na casa e que eu ainda não tinha idade, por isso não trabalhava, só estudava na escola dos fazendeiros (J.N.A.).

Os dados acima revelam que a escolha dos sujeitos pelo Magistério está vinculada a um conjunto de fatores relacionados a uma instância social mais ampla, que parecem ter criado os motivos que conduziram à escolha e permanência no Magistério Indígena. Questionados os sujeitos sobre as razões dessa escolha e permanência e suas manifestações, parecem explicitar algo mais que está na base de suas escolhas.

Gosto da Agronomia, eu queria ser um bom técnico, mas também já pensei em enfermeiro. Acho que saúde e educação tem que andar juntos e acho que eu seria um bom enfermeiro porque hoje eu sei um pouco mais sobre essa profissão de ensinar (P.E.D.).

Acho que seria músico, gosto de escrever letras de música, mas também gosto de escrever outras coisas, eu gostaria de estudar Direito e trabalhar para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social do meu povo (E.N.N.).

Eu quero ser professora sempre! Amo ser professora, os cursos que eu quero fazer são terceiro grau de professor: o Magistério Indígena da UFRR e Licenciatura em Letras (L.Z.T.).

Eu quero ser professor mesmo, quero fazer o curso de Antropologia e a Licenciatura Intercultural. Eu gosto da história da cultura do homem. No nosso caso, nós temos tanta história *pra* contar, mostrar nossa convivência real que eu queria mostrar essas coisas para o Brasil (R.S.D.).

Eu nem sei, eu nunca me imaginei tendo outra profissão, logo que terminei o ensino fui logo ser professor. Antes eu fazia pão, mas era para ajudar a família, talvez se eu não tivesse sido professor eu poderia ser um empresário da área do pão, mas eu não ia ser feliz, eu sou feliz sendo professor (F.L.V.).

Outra coisa só se fosse jornalista, para apresentar e divulgar as questões da vida dos indígenas. Já pensei em ser advogada também, mas eu gosto mesmo de ser professora (C.N.D.).

Cheguei a pensar em ser advogada. Ainda penso, mas não *pra* deixar de ser professora. (J.N.A.).

Eu tive sempre esse sonho, outra coisa, só se fosse carreira militar. Eu queria ser professor mesmo (A.N.N.).

Eu acho que a minha vontade era ser da segurança, mas eu desisti e fui ser professor porque isso foi a minha preferência, é um trabalho que eu faço com a comunidade, eu me sinto mais à vontade (J.C.L.).

A preferência pela docência é notória, mas não se sabe em que se sustenta e como se mantém. Observa-se que, apesar de citarem outras profissões como possíveis, como agronomia, enfermagem, músico, direito, antropologia, militar, segurança, empresário, todos explicaram que, de uma forma ou de outra, suas condições ou desejos os conduziram à docência.

Analisando a diversidade das outras opções profissionais, vê-se que elas se interpenetram, no que se refere às condições das comunidades, mostrando a dialética do sistema onde se inserem esses sujeitos. Hoje estão professores, mas, amanhã, poderão estar em outro lugar profissional. Destaca-se, porém, que a maioria das preferências circunda a subsistência, a saúde e os direitos adquiridos. São sinais de que a tese da incapacidade, da imaturidade e do despreparo que historicamente foi imposta aos povos indígenas não corresponde mais a essa população na atualidade. A história do pensamento e da prática da política da Educação Escolar Indígena vem modificando os longos anos de negação dos direitos desses sujeitos.

A respeito de direitos, na fala sobre a importância das terras indígenas para um sentimento de lamento quando se explica o uso desse território para o sustento, a cura física e outros. A necessidade de preservação é elencada a partir de necessidades dos povos que nele habitam. Sabe-se que, secularmente, essa postura é vivida pelos indígenas, mas se pergunta pelo valor dessa sistematização no ambiente escolar. O que comumente ocorre é que eles trazem essa realidade para a sala de aula e ela passa por uma melhor compreensão a partir das reflexões realizadas no espaço formativo.

No entanto, por um lado, o fato da inserção deles no sistema é claro mais uma vez, quando eles afirmam que o remédio caseiro só é utilizado como alternativa, na ausência de remédios farmacêuticos, mas, por outro, afirmam suas preferências de alimentação, bebidas e modos de vida que fazem parte da cultura indígena. Compreende-se que os conhecimentos espontâneos têm sobrevivido ao impacto com a cultura dos não índios, mas que pouco a pouco os indígenas têm construído conceitos científicos nas formações escolares que têm recebido. Então se pode dizer que o conhecimento da realidade, uma vez acessado em nível teórico, promove formação de conceitos.

Estamos diante da complexidade da formação da *práxis* humana em seus aspectos histórico, social, cultural e político que perpassam pela Educação Escolar Indígena, de um lado, o processo da escolarização regular, muitas vezes invariável e, do outro, o da sociedade indígena atual, que traz para o interior da escola suas especificidades, e outras que agregaram e passam por constante reelaboração, assim sendo, sofreram e continuam a sofrer mudanças.

Trata-se de um desafio, como desenvolver uma relação de modo que a dinâmica dialética entre ambos os lados favoreça o rompimento com a forma sutil de reproduzir os ditames de uma sociedade que se impõe e, muitas vezes, não aceita questionamentos, e, ao mesmo tempo, promover possíveis formas para a manifestação de uma nova escola indígena, e, conseqüentemente de um novo sujeito indígena. Compreende-se que, se os sujeitos indígenas forem preparados para refletirem sobre o caráter político, implícito ou explícito nos programas educacionais nacionais, poderão assumir, a partir de suas escolhas, ações educativas que promovam a emancipação de seus povos.

As aspirações, interesses e necessidades concretos e abstratos são constantemente construídos, desconstruídos e reconstruídos, à medida que, de tempos em tempos, inúmeras forças presentes agem dialeticamente. No âmbito da formação, essas relações podem promover uma ação profissional e cultural que pode tanto libertar, como aprisionar. E as respostas dos sujeitos em relação à origem do desejo de ser professor servem como aporte a estas considerações:

Eu queria só ser voluntário, mas findei sendo eleito e fiquei. Eu não queria ser professor, eu queria ser técnico em Agronomia (P.E.D.).

Eu gostaria de lembrar uma coisa que falei antes, quando eu estive no curso de História, lá eu me senti raquítico, mas vou considerar como se eu estivesse saído do zero. Eu acho que estar lá nesse lugar que eu não fazia parte da construção foi bom, porque ele foi uma ponte que me ligou com o Tamî'kan (E.N.N.).

Foi acontecendo na vida, principalmente lá na infância (L.Z.T.).

Primeiro eu fui voluntário, depois eu fui eleito e agora eu sou professor temporário e ganho R\$ 1.230,00. Acho que eu posso dizer que eu quis e ganhei a chance de realizar, nessa vida não basta querer, tem muita gente que não se importa e até atrapalha (R.S.D.).

Quando eu terminei o ensino médio tive oportunidade de fazer o curso de Educação Física de nível médio, eu posso dar aula até o sexto ano. Com eu voltei para a comunidade e gostava muito de esporte, eu comecei a ser auxiliar na escola, eu no começo era voluntário, mas eu só dava aula de conteúdos de sala quando o professor faltava. Bem depois, surgiu o magistério indígena, aí foi demais (F.L.V.).

Não sei quando surgiu, é de criança, eu sonhava *desde faz tempo*, vendo os professores, eu queria um dia ser uma professora ou jornalista, até que eu me interessei e fui fazer essa inscrição *pra* o Tamî'kan e depois que comecei a estudar aí fiz o seletivo e adoro ser professora. Tem gente que é professor e não gosta de ser professor? Ah! Eu não, eu gosto (C.N.D.).

Observa-se que o processo de escolha da docência foi marcado, sobretudo, no e pelo processo histórico-cultural dos sujeitos da pesquisa, em uma primeira leitura, parece que o desejo está relacionado com sonho, com experiências de infância e com a inferência da comunidade no que diz respeito à aceitação como um professor leigo voluntário, ou mesmo com a indicação da comunidade para cursar o Magistério.

Buscando o desdobramento disto, o Magistério aparece, às vezes, agregado a outras profissões também consideradas como representativas dos interesses da sociedade indígena. Então, a perspectiva é de ampliação, mas não para se desobrigarem da docência progressivamente, os novos anseios surgem tensionados com novas necessidades e, principalmente, com um novo contexto socioeconômico dos sujeitos. Para tanto, o ensino para eles se configura como prioridade e parece que estamos diante de uma das razões da grande valorização que atribuem à formação para o Magistério: trata-se de um portal tridimensional para a conquista da garantia de subsistência, de melhores condições de vida e da relativa autonomia, direito humano indelével, tudo isso, com o apoio incondicional da cultura, representada pela comunidade e respectivos representantes indígenas. Esse processo parece relacionar-se com mudanças culturais.

De acordo com Laraia (1986, p. 96), “existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com um outro”. Corroborando com essas afirmações, citamos os sentimentos dos professores como atuantes na docência em suas comunidades:

Eu me sinto muito bem eu gosto de ser professor, a comunidade me apoia, me aceita, acredita no meu trabalho, por isso eu estou aqui (P.E.D.).

Na reunião eles *preferiram eu* e me escolheram, eu fui o eleito porque eu já estava trabalhando como voluntário e a comunidade não considerou os outros três que queriam acharam que eu tinha que ser eleito porque eu tinha querido ser professor antes de aparecer o curso (P.E.D.).

Muito bem, eu sou respeitado, tenho força política, tudo o que eu falo, sou ouvido, às vezes não sou aceito, mas sou ouvido com seriedade, gosto de ser respeitado, mas também respeito os meus parentes e os que não são parentes (E.N.N.).

Foi uma expectativa de dois meses, todos falavam comigo e eu ficava esperando alegre, feliz, muito feliz (E.N.N.).

Eu me sinto feliz porque eu posso ajudar as próximas gerações a não ficarem muito distante da língua como muitos estão agora. Eu sou filha de lá, eu nasci e dou aula lá, o tuxaua me incentiva e eu vou seguindo, lutando, me sinto colaboradora de lá. Eu sou orgulhosa, feliz porque eu sou a única filha que se

interessa em estudar, os meus irmãos foram para a escola, mas pararam. Sou filha de analfabeto, estudar *pra* mim é muito, muito (L.Z.T.).

Acho que eles gostaram porque tinham seis candidatos comigo e eles me escolheram por voto, então eu acho que tá tudo bem para eles (L.Z.T.).

Eu me sinto honrado, feliz, com coragem para lidar com a escola. A comunidade me aceita, gosta de mim, quer que eu continue e isso me dá força. Ser professor indígena é ser exemplo, é ser referência (R.S.D.).

A comunidade foi 10 comigo, eles podiam ter escolhido outros, muitos queriam, esses votos que eu recebi têm fala, *pra* mim quer dizer: Você é capaz, nós queremos você (R.S.D.).

Me sinto feliz por *tá* ajudando a comunidade, eles valorizam muito os professores e eu não sou dessa comunidade. Eu tive uma professora no outro Magistério que disse se eu colocasse meu nome eu ia ser escolhido. Ela disse que tinha certeza aí eu fui lá e coloquei, eu acreditei nela, *eu fui que fui*, confiante mesmo coloquei meu nome lá e fiquei com uma vaga e nesse tempo eu só era voluntário (F.L.V.).

É gostoso trabalhar onde você construiu com as próprias mãos. Nós trabalhamos de sol a sol *pra* construir uma escola *pra* nós. É um barracão de palha e as paredes são de palha também, mas as crianças adoram, não faltam, a escola é uma alegria. Eles me *sovinam*, dizem que não estudam com outro professor, eles me adoram e eu também, não sei como vai ser quando eu for morar em outro lugar. Eu me sinto uma professora que gosta muito de ser professora. Eu sou feliz porque eu gosto de ajudar essa comunidade. Lá eu consigo desenvolver projetos, eles me respeitam, gostam de mim. Eles gostam muito de mim, dizem que não vão deixar eu sair de lá. Eles valorizam meu trabalho e gostam da minha família. A gente não é dois, a gente é só um nessa vida, não dá *pra* trabalhar num lugar onde as pessoas não gostam da gente, só gosta que agente dê aula, as pessoas têm que gostar da gente por tudo isso, não por uma parte só (C.N.D.).

Eu me vejo uma pessoa privilegiada, eu sou a primeira a buscar o Magistério na comunidade, e dentro da minha família eu sou a única, todos me dão força (J.N.A.).

Todo mundo ficou feliz, tive apoio de todos os moradores. Ser professora era o meu sonho, eu quero me formar nessa área de professor. Eu ficava imaginando, eu tenho que fazer Magistério porque se eu não fizer, eu não posso fazer o superior, como eu vou conseguir ser professor um dia de verdade? Eu tenho que passar no concurso, mas eu vou ter que fazer e passar (J.N.A.).

Hoje as comunidades têm preocupação com os professores, ela incentiva a estudar *pra* que voltem *pra* ensinar as crianças. Isso é como as comunidades fazem. Lá onde eu trabalho, eu não sinto isso porque o meu caso é diferente, eles não me queriam, mas entendo, fico triste, mas eu entendo (D.N.L.).

Sempre teve manifestação. Eu me identifiquei como indígena, mas tem gente que não me vê como indígena, tem o preconceito comigo, solta piadinha de mau gosto. O pior é que às vezes julgam serem amigos (D.N.L.).

É muito bom poder trabalhar para o meu povo (A.N.N.).

Eles me indicaram, então eu fui (A.N.N.).

A minha vontade sempre foi essa desde pequena, e com o tempo foi aumentando, assim que eu terminei o ensino médio e lutei, e consegui ser

professor temporário. Só depois concorri e ganhei o primeiro no processo seletivo, é bom trabalhar onde eu quero, com aquilo que eu quero (J.C.L.).

Eu fui indicada pela comunidade, eles acreditavam em mim porque eu era da comunidade e já tava fazendo um bom trabalho. O tuxaua acreditava em mim e, além disso, me incentivava e dava apoio. Sempre fui apoiada por eles quando tinha dificuldade (J.C.L.).

Observa-se como o centro nas falas dos sujeitos é sua aceitação como profissional pela comunidade e o conseqüente apoio que recebem, de modo permanente. Destacam, assim, a importância de se trabalhar onde há anuência do outro, e isso se reflete na valorização do trabalho, no incentivo para estudar e ensinar. Acrescentam que esse pertencimento se fortalece a partir da credibilidade neles depositada e, assim sendo, vêm historicamente construindo, ainda que com muitas dificuldades, a escola que desejam.

Destaca-se que o prestígio e o respeito que experimentam são de uma magnitude que alcança as famílias desses estudantes, os quais também percebem que a profissão lhes concede força política e poder para ajudar as atuais e próximas gerações, tanto em âmbito de escolarização, como de valorização da cultura, a exemplo de uma reaproximação da língua indígena. Esses sentimentos se sintetizam na satisfação de trabalhar para seu próprio povo, sustentada na certeza de estarem prestando um grande serviço para a manutenção e transformação de sua cultura.

Todavia, é preciso cuidar para não passar uma visão ingênua e romantizada sobre a profissão de professor indígena, sobre as condições de seu exercício. Parece fundamental analisar os elementos que concorrem neste processo de tornar-se professor e exercer a docência. Observou-se anteriormente que, ao longo do tempo, os sujeitos vivenciaram distintos períodos, fatos e situações na família, na comunidade, na escolarização, até chegar à formação no Magistério, portanto, o caminho percorrido até

a docência engloba vários sistemas culturais em movimento e, conseqüentemente, com muitos sentimentos.

Ainda que a maior parte das histórias dos sujeitos tenha apontado para uma diversidade de mudanças e situações e fatos que indignam, e que a vivência desses tenha provocado, ao longo do processo, sentimentos difusos e desagradáveis, algumas verbalizações registram vínculos específicos com a forma de se relacionar na cultura indígena. Nesse sentido, destaca-se que os sujeitos perceberam a importância do coletivo, do grupo, do companheiro, da família, das lideranças comunitárias em seu processo de constituição como docente. Ainda sobre esses fortes vínculos comunitários, os estudantes, em sua maioria, relataram que o representante da sua comunidade participa das ações promovidas pelo curso de Magistério, bem como acompanha a sua atividade de docente. Diante de tamanha significação da docência, tanto pelos estudantes de Magistério como pelos tuxauas e comunidade, pergunta-se se trabalhariam fora de suas comunidades de origem. Nas respostas, percebe-se que, apesar de terem preferência por trabalhar em suas próprias comunidades, a maioria trabalharia em outras, incluindo as escolas não indígenas. Percebe-se que esses sujeitos apostam na possibilidade de uma autonomia crescente, de uma libertação de um tempo que não querem mais que se prolongue e, se necessário for, reorientam a própria conduta, pois para esses estudantes, estudar e exercer a docência tem uma importância capital.

Acredita-se que, por essa razão, escolher e permanecer na docência envolve uma opção pessoal, e, sobretudo, as condições historicamente produzidas, incluindo o vivido na família, na comunidade, escola, na convivência com os indígenas de distintas etnias e não indígenas, com outras sociedades, enfim, com toda a realidade circundante. Nessa perspectiva, cremos que a razão dessa escolha pode ser compreendida como síntese das experiências e vivências desses sujeitos.

Especificamente sobre o curso de Magistério, percebe-se a valorização quanto ao aprendizado no que se refere a conhecimentos e valores acumulados pelos povos indígenas em uma dimensão macro e complementam relacionando o quanto foi importante aprender sobre outras culturas indígenas e, ao mesmo tempo, puderam refletir sobre questões de suas etnias de origem. Sobre essas considerações, assinalam que a participação no Magistério Indígena os modificou. Com base nessas considerações, observa-se que, quanto a sua cultura, o sentimento de pertença foi ampliado e, junto com ele, o desejo de que se perpetue.

Sobre a formação de Magistério, é interessante observar que esses motivos podem estar vinculados ao papel central que a escola ocupa nas comunidades indígenas, quando os estudantes a ela se referem, percebe-se a esperança que nela depositam, almejam ainda que, por meio dela, o sujeito possa se desenvolver. Nessa linha, referem-se, ao mesmo tempo, à dimensão escolar e à econômica da comunidade, isso pode ser uma das explicações do motivo pelo qual a escola entusiasma os indígenas.

Questiona-se se esta representação de escola se aproxima daquela dos não indígenas. Ao longo do processo histórico coexiste o conceito de que a escola forma também para a ascensão socioeconômica e, no caso dos indígenas, se antes, esse aspecto era cultural, relacionado com a roça de subsistência, hoje, em muito se ampliou, como já considerado nesta análise. Percebe-se, pois, que eles estão, de alguma forma, inseridos no sistema e, desta perspectiva, assinala-se que a Educação Escolar Indígena parece ter essa compreensão da realidade atual, o que se pensa derivar do processo de formação que esses sujeitos têm empreendido em suas vidas, em que conhecer o que tem sido produzido, a um só tempo, tem modificado a si próprios, a comunidade, e a sociedade não indígena em relação a eles. Esse movimento parece ser um passo fundamental na caminhada de melhor discutir os processos de avanços e retrocessos do

desenvolvimento indígena, e concomitantemente, a forma como tem se constituído a docência desses povos.

Na menção aos trabalhos do Magistério, os estudantes que discutiram atividades escolares que envolveram costumes, crenças e outros aspectos culturais indígenas revelam o sentimento de satisfação por terem trabalhado, de forma científica, aspectos dessa natureza. Este raciocínio nos dá uma pista de que esses aspectos sofreram uma intervenção e que essa foi compreendida e aceita qualitativamente. Como um dos exemplos, citamos a produção dos livros didáticos voltados para o ensino da língua indígena que, ainda que em número insuficiente, visto tratar-se de experiência inicial, a satisfação e a alegria demonstradas por essa conquista revela, sem dúvida, a apropriação dos rumos da educação que se quer inserir nas comunidades de que tomam parte, e na sociedade indígena em geral. E há razões para se acreditar que, de alguma maneira, a formação para o Magistério exerce influência neste processo. A esse respeito, os sujeitos acrescentam: “Eu me senti que fazia parte dessa criação nova da minha pessoa, eu era eu mesmo, mas o meu pensamento não era mais só meu, passou a ser dos professores, dos colegas [...]” (E.N.N.).

Instaura-se, dessa forma, uma compreensão mais complexa acerca dos processos constitutivos da docência. Por um lado, os espaços de ensino, bem como as sociedades indígenas vêm reproduzindo os modos hegemônicos de eleger uma profissão tendo como exemplo a nãoindígena, por outro, mas sendo esses constitutivos do mesmo, os povos indígenas em formação demonstram satisfação com esse processo, mas se implicam e validam a importância de sua efetiva participação política nos planejamentos e nas realizações.

Sob esse olhar, compreende-se a modalidade de formação de professores indígenas como um todo, contextualizada em um sistema sociocultural mais amplo, recheado de conflitos e tensões que, de um lado, solicitam o desenvolvimento de políticas que estimulem não só a expansão, mas também a melhoria da qualidade dessa modalidade. Assim sendo, anseiam um desenvolvimento orientado para a conquista de um ensino que, ao mesmo tempo em que forme cientificamente os povos indígenas, também corresponda a conhecimentos materiais culturais (cognitivos e simbólicos) que uma comunidade define como objetos de estudo, de ensino para seus membros num determinado momento histórico e social, e mais, que seja possível aprofundar reflexões sobre as partes e sobre o todo em que se insere a problemática da apropriação desses bens de diversas culturas na cultura indígena.

Para Leontiev (1978), o desenvolvimento da consciência humana deve ser compreendido como algo estabelecido não apenas por motivações biológicas, mas por fatores históricos e sociais. A atividade consciente do homem não é algo *a priori*, mas um aspecto que foi e vem sendo conquistado e transformado nas apropriações entre o sujeito e o mundo histórico e cultural. A consciência é entendida como sendo um reflexo da realidade vivida pelo sujeito; reflexo entendido como atividade psíquica em que o sujeito atribui sentido ao objeto concreto a que se refere.

Pensar a escolha da docência como uma ação social significa que, por um lado, considera-se o sujeito como ativo, criativo, produtor e transformador da natureza, e que, do outro, existe um meio onde ele vive seu processo histórico, este, permeado por conhecimentos, concepções, identificações, associações, entre outros. Diante dessas premissas, considera-se que a referida ação tem sua gênese na *práxis*; assim, a escolha da docência nasce da força das contradições, de uma gama de sentimentos que se objetivaram e se tornaram um instrumento social.

Somam-se às questões apontadas em relação aos modos de produção na cultura dos estudantes indígenas cursando o Magistério no Estado de Roraima, a questão da língua como mediação, o que, da perspectiva teórica que assumimos, é central no processo de constituição da identidade docente. O relevo que assume esta dimensão na presente pesquisa se justifica pela constatação de que, tanto no contexto escolar desses sujeitos, como no social e cultural, a língua utilizada é a Portuguesa, havendo, inclusive, um certo distanciamento da língua indígena.

4.1.3 A língua como mediadora da cultura

Partimos da premissa de que, para entender a cultura de um povo, é necessário conhecer e compreender o contexto em que se desenvolve, analisando o entorno das comunidades para observar sua influência no processo de constituição dos hábitos, crenças, valores, costumes, enfim. Nessa perspectiva, para conhecer o que se produz na cultura indígena até o momento, buscou-se produzir sínteses desse todo sistêmico e complexo onde se elaboram os aspectos da constituição da docência indígena.

Acredita-se que essa é a forma mais adequada para pensar as manifestações e movimentos contra-hegemônicos relacionados com a docência. Destaca-se aqui que não se trata de refletir em um único bloco, nem tão pouco em vários, esfacelando em pequenas partes o que se processa na referida cultura, trata-se principalmente de analisar como os novos modos de ser, viver e conviver vêm sendo estabelecidos e, dessa forma, intentamos alcançar a dimensão política que a docência indígena tem assumido.

Nas duas primeiras partes desta análise refletiu-se a respeito de caminhos e bases sobre os quais os estudantes indígenas, ao longo de suas vidas, se sustentaram, até

chegarem à formação docente, assim sendo, nos aproximamos da realidade de que as referências dos sujeitos da pesquisa estão intimamente ligadas às referências históricas e culturais de outras culturas, mas conservam consensos valorativos que se sustentam no vivido cotidianamente, de forma espontânea.

Percebe-se que, em meio a um conjunto de elaborações sobre a constituição da docência, os sujeitos indígenas vivem em um meio onde seu grupo, a um só tempo, contesta e consente diferentes aspectos culturais indígenas e não indígenas, e assim surgem novos ajustes originados a partir da difusão das culturas.

Questiona-se, então, porque os sujeitos indígenas elegeram determinados aspectos para a constituição da docência, com os quais tiveram afinidades e se sentiram atraídos e, ao mesmo tempo, frente a outros, eles refutaram e não manifestaram vontade de se aproximar.

Assim, interessa-nos que a referida constituição se deu em meio a infinitas vivências e possibilidades de situação social de desenvolvimento, ambas consideradas como uma unidade macro em que se estabelecem continuadas relações dialéticas, portanto, não se separam e, como unidade micro, considera-se a vivência como as relações que se estabelecem entre sujeito e meio, sendo que a dimensão da vivência focaliza a consciência e, a situação social de desenvolvimento, foca os afetos que permeiam o processo histórico-cultural dos sujeitos.

Contudo, é importante frisar que, em razão desses processos acontecerem dialeticamente, tais relações poderão ser a contento de uma realidade ou sofrerem desvios da mesma, nessa perspectiva, seus produtos podem sofrer uma diversidade de materializações em forma de ações ou sentimentos.

É dentro dessa complexidade que se inserem as experiências e vivências dos sujeitos da pesquisa, tanto com a Língua Portuguesa como com a língua indígena.

Servimo-nos de depoimentos de estudantes de Magistério para refletir sobre a situação social de desenvolvimento e vivência dos sujeitos, buscando situar os afetos que se encontram ligados ao distanciamento da língua indígena e à consequente aproximação da Língua Portuguesa.

Disto foi possível compreender que a tensão entre situação social de desenvolvimento como promotora de mudanças e/ou aprendizagens e a vivência dos sujeitos sofre influência de uma multiplicidade de outras tensões provocadas pelos vários contextos em que se inserem, desde a família e a escolarização, passando pela comunidade e docência exercida de forma leiga, até a chegada ao Magistério.

Compreende-se que esse movimento constitutivo do sujeito provocou crises, saltos qualitativos indispensáveis ao desenvolvimento humano, mobilizados pela reflexão, sobretudo provocada na experiência de formação no Magistério, que valorizaram a importância da língua originária de sua etnia. Acredita-se, portanto, que esse processo suscitou e/ou sustentou possíveis regulações que promoveram o desenvolvimento de um pensamento mais consciente, reconfigurando o sentido da língua indígena para esses sujeitos.

Veja-se como esta dimensão da língua indígena foi vivenciada pelos sujeitos em diferentes etapas e contextos, a começar pelas famílias, por meio das respostas dos sujeitos quando questionados sobre que língua se falava/fala em sua casa:

Somente o Português (P.E.D.).

Na minha casa só se falava Língua Portuguesa, o que eu aprendi foi depois de grande com interesse e perguntando dos mais velhos (E.N.N.).

Falavam português e na língua materna, mas a minha mãe, mais na língua materna (L.Z.T.).

Português (R.S.DR.S.D).

O português, somente o português (F.L.V.).

Só português, mas a minha mãe era falante, mas ela não falava com a gente. Ela dizia que tinha que ir *pra* escola e aprender o português. Eu acho que ela podia ter ensinado, quem sabe eu sabia mais um pouquinho? (C.N.D.)

Os meus pais sempre falaram a Língua Portuguesa, eles não falam a língua materna (J.N.A.).

Português. Sempre, no meu caso eram avós (D.N.L.).

O Português (A.N.N.).

Nos depoimentos acima, com exceção de um dos sujeitos, fica claro que desde cedo, no seio da família, a Língua Portuguesa foi aprendida e utilizada pelos sujeitos. Foi por meio dela que conheceram o mundo, acessaram os significados da cultura. Este aspecto nos fez colocar em xeque a hipótese sobre a devida ou adequada utilização da Língua Portuguesa nos cursos de formação para o Magistério, pois começamos a nos questionar se é correto atribuir à língua indígena o *status* de língua materna. O que, afinal, é a língua materna? Não seria justamente aquela que o sujeito encontra nas práticas sociais e que exerce a função de mediadora de seu processo de constituição? Neste caso, seria a Língua Portuguesa e não a indígena a ocupar este lugar. Retornaremos a este aspecto mais adiante, pois necessário se faz nos debruçarmos sobre outros contextos sociais habitados pelos sujeitos para examinar esta questão. Veja-se o que mencionam sobre suas experiências na vida escolar:

Naquele tempo era tudo português e o inglês era dado no ensino médio (P.E.D.).

Antigamente não tinha a língua materna, essa lei da escola bilíngue é recente (E.N.N.).

Eu aprendi em casa com minha mãe e minha vó (L.Z.T.).

Naquele tempo a gente ouvia muito a língua, porque os mais velhos falavam. Havia umas pessoas que já tinham estudado e esses colegas que sabiam mais, riam dos que estavam começando, mas no final, eles *ajudaram*. Quando eu comecei a estudar a língua materna... que estranho! A gente começava a

imitar os velhinhos, o nome dos animais, foi muito interessante, sempre me lembro disso. Foi tão bom! Não sei por que tem gente que não se interessa (R.S.D.).

Infelizmente o bilinguismo é novo, veio por força da LDB (F.L.V.).

Só tive contato no ensino médio (C.N.D.).

Lá ninguém sabia a língua do nosso povo (J.N.A.).

Não existia, nem se ouvia falar (D.N.L.).

Só vim ter língua materna muito depois, lá pelo ensino médio (A.N.N.).

No ensino médio sim (J.C.L.).

As falas acima declaram, por si, que o convívio ao longo da educação básica também não possibilitou oportunidades de vivenciar e se apropriar da língua indígena. Essa constatação ilumina a questão que se coloca na análise sobre as relações nas famílias, e faz emergir a ideia de que a língua indígena, enquanto elemento da cultura, foi apresentada formalmente aos sujeitos já no Ensino Médio. Neste caso, o tratamento dado a ela pela escola seria mais de língua estrangeira, ou segunda língua – à semelhança do que ocorre nas escolas não indígenas com o Inglês ou Espanhol. Parece que a hipótese de a língua materna – indígena – ser a mediação para o processo de formação no Magistério não tem valor heurístico.

Parece que uma explicação possível sobre o que teria promovido este abandono da língua indígena para a comunicação e a constituição do sujeito e manutenção da cultura é o modo como ela era tratada pela legislação e contemplada nos currículos. Entretanto, após as inúmeras mudanças ocorridas nas legislações, políticas e estruturação da Educação Indígena no país, parece que volta, com força, a percepção dos sujeitos sobre o papel da língua indígena para a cultura, conforme se observa nas citações abaixo:

Eu não tenho domínio, falta um curso para a gente dominar, eu gostaria muito, mas nos cursos é sempre tão pouco. Na minha comunidade não tem falante. **Eu ia me** sentir mais confiante para ensinar, eu deveria ter esse

conhecimento, eu me angustio com isso! Não adianta ser indígena e não falar a língua! Eu quero falar a língua dos meus antepassados (P.E.D.).

Não tenho domínio. Não sei se tenho vergonha... acho que sinto tristeza quando alguém me pergunta pela língua indígena. Eu quero estudar e ter domínio. O professor índio, ele tem que falar porque a língua é o maior valor de um povo. Se eu digo que sou do povo Makuxi, se eu sou do povo, eu tenho que falar, mesmo que eu fale a Língua Portuguesa de forma autêntica (E.N.N.).

É uma coisa muito boa falar duas línguas, eu gostaria de saber outras, nossa língua está distante do nosso povo, mas ela tá aí, tem comunidades que conservam, outras que já falam só o português, quando eu olho *pra* tudo isso me dá um pouco de tristeza, eu queria mais pessoas falando a nossa língua, mas não tem muita gente ajudando. Eu me sinto importante não só por falar mas porque eu ensino, eu *to* fazendo a minha parte, mas ela é pequena, aí eu fico alegre e triste ao mesmo tempo, eu misturo esses sentimentos quando eu falo disso, você entende? (L.Z.T.)

Domínio não, eu não sei tudo o que significa, eu sei diálogos básicos. Eu vejo assim: eu sou indígena e não sou falante, sou filho de falante, isso traz *pra* mim uma responsabilidade ou *pra* ela? Eu tinha que aprender a minha língua e ela não me incentivava. Eu fico achando que tenho culpa... que eu sou crescidinho e deveria ter ido aprender em algum lugar, mas eu não me conformo, porque será que ela não ensinou? Eu faço um esforço e lembro: eles mesmos *tavam* sempre usando mais a Língua Portuguesa. Quando as pessoas me perguntam: você é indígena e não sabe falar a sua língua? Eu fico todo desconcertado! E não para por aí, eles são de pisar mesmo e dizem também que eu *tô* perdendo a minha cultura... Eu fico triste! *Isso me faz eu refletir...* eu fico triste, triste mesmo. Eu penso que sou índio porque eu vivo como índio, eu como as coisas que índio gosta, eu acredito nas histórias do meu povo, eu planto roça, eu adoro damurida, eu sei lá mais o quê... Só porque eu não falo a língua dos meus antepassados não significa que eu não seja índio, eu aprendi outras coisas e continuo sendo índio. Eu amo o mato, não importa se tem carapanã ou pium, eu amo o cheiro de mato, de terra molhada, de tomar banho de rio e isso é todo dia.(R.S.D.).

Não. Como eu *tava* falando, me sinto com um pouco de vergonha. Se a gente for ver, isso é uma deficiência nossa bem séria. Que todos não dominassem tudo bem porque muito tempo já passou e agente aprendeu um monte de coisas, mas eu acho que pelo menos a maioria deveria saber, dominar mesmo (F.L.V.).

Eu me sinto triste porque eu não tenho esse domínio. Eu tenho vontade, eu sou indígena! Os professores explicaram o valor da língua, *eu e os colegas todos lemos coisas dessas notícias*. Eu cobro a minha mãe porque ela é falante e não ensinou agente. Lá na comunidade eles me cobram também, eu tento, eu *tô* aprendendo com aqueles que falam, mas é difícil passar uma vida falando uma língua e depois meter outra na cabeça, mas eu vou conseguir, eu sei que vou conseguir, eu sou índia e indígena luta, senão eu não *tava* aqui. Um professor é o exemplo do seu povo, tem que falar a sua língua, essa dor eu posso tirar de mim, *outras vão passar uma vida e não vai dar*. (C.N.D.).

Não. Eu me sinto muito triste, às vezes, eu sinto que devia. (J.N.A.).

Eu não sei não, mas como eu gostaria! Eu sempre fico curioso e descobri algumas frases, eu falo um pouco, mas é muito pouco, não posso dizer que sei. Quando alguém me pergunta fico sem graça. Sim. Hoje o que tá em questão é a educação diferenciada e ela passa a ser assim quando você tem um domínio bilíngue; e, quando você tem uma escola que só fala Português, por mais que você se sinta bem porque você domina essa língua e *tá*

conseguindo fazer o seu trabalho, tem o inverso... a gente se sente excluído onde só tem falantes. Quando a gente *tá* em lugares assim, a gente se pergunta: porque eu não falo? A gente pensa em culpar os antepassados e pergunta: porque não ensinaram? Eu coloco a culpa *em cima* de mim mesmo, porque naquele tempo era só em casa mesmo com os pais, a convivência era aquilo tudo. Eu devia ter me interessado mais. (D.N.L.).

Não, mas eu falo pouco, gostaria de dominar. (A.N.N.).

Não, mas eu gostaria. Tive um pouco de dificuldade, foi o primeiro contato que eu tive com os não indígenas, no tempo que eu estudava e *8ª não tinha na escola*. Eles perguntaram por que eu não falava a língua do meu povo, senti vergonha, assim, não *perca de cultura*, eu acho que sou indígena, mas naquele momento fiquei frágil, mas hoje eu não sinto mais isso, o que comprova a gente ser índio é o RANI (Certidão de Registro Administrativo de Nascimento Indígena), basta o RANI, não preciso falar a língua, a língua faz parte da cultura, dos valores. Naquele dia eu me senti um pouco fora, mas hoje, não penso que isso é uma coisa que faz com que eu não seja. Eu sou indígena. (J.C.L.).

Nas falas acima, percebe-se que os trechos anunciam uma ruptura e mais, se desvelam com a expressa presença de sentimentos de tristeza, culpa, vergonha e nostalgia em razão do não domínio da língua indígena, esses sentimentos recebem ênfase de alguns quando são ligados ao papel do professor que, ao ser considerado exemplo, ser falante da sua língua torna-se um dever.

Em contraposição, outros analisam o domínio da língua como algo que não lhes garante a prerrogativa de ser indígena, inclusive citam o RANI - Registro Administrativo de Nascimento Indígena, como o documento que de fato e de direito os certifica como pertencentes ao seu povo.

Ao nos aproximarmos um pouco mais desses dados, percebemos um fator muito importante: é no contato com o outro, especificamente, com o não indígena, que esses sentimentos se sobressaem. Relembremos quando falamos da infância e do momento de entrada na escola, até aí estavam entre os parentes, como eles admiravelmente se tratam, então nada nesse sentido foi evidenciado, ao serem expostos a outros grupos sociais os sintomas do fenômeno começam a ganhar nitidez. Isto porque é no meio que o sujeito se encontra às vezes, ou não se encontra e, ao mesmo tempo, é no sujeito que o meio

favorece o seu respaldo para elaborar o todo do desenvolvimento de forma dinâmica e irrepitível. E parece que nesse processo os sujeitos vão adquirindo a noção de que não é possível separar a língua da cultura, e passam a pôr em xeque seu pertencimento à cultura indígena, seus traços identitários: como ser de uma cultura e não falar sua língua? E nesse movimento aparece, de modo velado, uma dúvida sobre a existência e manutenção desta mesma cultura. Então, se agarram à educação, como ferramenta para sua sustentação, mas parecem sucumbir ante a condição que caracteriza a cultura de seus povos: parece que a língua indígena, com sua riqueza de variantes, já é um recurso que poucos têm, e cada vez menos acessível às novas gerações. Daí suas preocupações com o domínio ou não domínio dos professores.

Disto compreendem-se os efeitos da cultura sobre esses sujeitos indígenas: ao mesmo tempo em que vivenciaram e vivenciam a cultura de seus povos, suas comunidades, também experimentaram/experimentam os modos de funcionar de outras culturas, em diferentes meios, resultando em um todo altamente complexo como característica de seu processo de constituição. A produção cultural e individual resultante é de natureza intergeracional e intercultural, histórica, portanto, vem produzindo mudanças no modo de ser, pensar e agir dos povos indígenas. Quem é este novo indígena que nos apresentam os sujeitos desta pesquisa? O que permanecerá sobre suas características se prossegue mediado por uma língua cujos significados não contemplam os aspectos históricos dessas culturas? O que precisam considerar as políticas e os governos por meio dos currículos destinados à educação escolar, formação e manutenção desses povos?

Já se antevê, neste momento, que esta pesquisa possivelmente produzirá mais questionamentos do que respostas, entretanto, acredita-se ser este também o seu papel,

sobretudo quando se quer desvelar aspectos que parecem encobertos por várias dimensões reguladoras do funcionamento da sociedade.

Retomando a questão da língua, nos vimos diante de um novo paradoxo: se a língua que faz a mediação dos processos de aprendizagem e constituição dos sujeitos é a Portuguesa, é inegável que o seu domínio é fundamental para a qualidade da formação no Magistério e o ensino de crianças na comunidade. Esta assertiva tem como premissa o fundamental papel que a língua exerce, independentemente de sua natureza. Ou seja, se está no lugar de língua materna a Portuguesa, vejamos como os sujeitos a veem e vivenciam em seu processo de formação para o Magistério. E as falas dos estudantes do Magistério Tamî'kan revelam um paradoxo:

A produção textual era difícil, agente tinha que unir as duas realidades. A Língua materna também foi uma dificuldade, não para aprender, mas para mim foi pouca, eu fiquei esperando mais e não veio, cada etapa, foram duas, eram só 40h aulas. Seria bom que tivesse mais horas, isso seria uma maneira de valorizar a língua materna. (P.E.D.).

A aprendizagem da interpretação de textos, muitas vezes, foi desesperadora. Tive dificuldades com matemática e com a língua materna, ela foi um desafio, mas o curso foi um estímulo para querer falar a língua indígena, porque eu falo muito pouco. (E.N.N.).

Foi com um professor, logo no início do curso, eu não tinha raciocínio lógico *pra* construir um texto de dez linhas; *pra* mim, era muito, o professor quase não tinha paciência. [*O que ele fazia dizia?*] Ele queria recolher rápido e ficava perguntando: já concluíram? já terminaram? E me dava uma coisa e eu colocava pelo menos cinco linhas e ele falava: tem que ser mais. Hoje eu sinto que era necessário aprender a importância da leitura, e hoje eu agradeço. (R.S.D.).

Do estudo eu não sabia como sistematizar, eu era só, não tinha companheiro *pra* compartilhar, memorial é difícil de escrever, sistematizar era um problema *pra* mim. (C.N.D.).

O português, a interpretação. (A.N.N.).

As narrativas revelam que grande parte dos estudantes, já professores em suas comunidades, têm problemas com o uso da Língua Portuguesa em seus aspectos de produção de textos e interpretação. Há um estudante que menciona diretamente a questão da lógica da língua, elemento que é apropriado, segundo o aporte teórico que

adotamos, das práticas sociais em que a fala e a escuta se processam. Este fato se constitui um paradoxo quando se considera que não há um domínio apropriado de nenhuma das duas línguas vivenciadas pelos estudantes e nos perguntamos sobre a influência deste não domínio no modo de pensar e agir desses sujeitos e no desenvolvimento de suas práticas de ensino.

Fato é que, ao que parece, a formação indígena continuará a ser ministrada em Língua Portuguesa, em razão da insuficiência de professores indígenas habilitados e, assim sendo, os estudantes necessitam continuar realizando o aprofundamento da Língua Portuguesa e, ao mesmo tempo, devem participar de programas que fomentem a possibilidade de uma escola bilíngue.

Na perspectiva de construção desse processo, o percurso histórico desses povos e dos sujeitos em particular vai continuar exercendo influência na transformação e manutenção da cultura das comunidades e é preciso que esses estudantes, que já trabalham como professores na atualidade e que continuarão a formar novas gerações, reflitam a respeito da responsabilidade que os membros das comunidades lhes atribuem, pois ter consciência deste processo é condição essencial para saber agir de modo a cumprir com seu papel. E um novo desafio se anuncia: cada grupo leva para o interior dessas instituições muitos aspectos de suas culturas, dessa forma, os estudantes chegam à escola indígena com um arcabouço que integra instrumentos, signos, significados e sentidos de uma cultura própria e se defrontam com a necessidade de produzir recursos para modificar a atual condição de escolarização, rompendo com o que está acomodado, para promover o desenvolvimento dos sujeitos e da cultura, mas, necessitam ter o cuidado de não se render a imposições da cultura não indígena, já dominante no âmbito social, e que soube muito bem inserir seu domínio no processo ao tornar a Língua Portuguesa mediadora do processo ensino e aprendizagem.

Isto posto, é função dos formadores dos cursos de Magistério Indígena terem consciência sobre este processo e desenvolver propostas que auxiliem esses educadores no enfrentamento dos paradoxos aqui apontados. Fato é que o mundo cultural levado para o interior das escolas, ao se inter-relacionar com o mundo científico, necessita elaborar uma diversidade de generalizações, o que promoverá infinitas possibilidades de operações do pensamento. (Vigotski, 2010, p.387).

Cabe esclarecer que não estamos sugerindo que em um processo de desenvolvimento humano seja possível nos livrarmos das contradições, estamos, ao contrário, afirmando a existência de um conjunto de contradições que também permeiam a Educação Escolar Indígena, então, o que estamos fazendo é priorizando uma ação e um ato direto frente à dialética das diferenças.

Nessa perspectiva, as interações contribuem para formar tanto percepções como ações, tanto o externo como o interno. Elas permitem que se compreenda e se pratique a constituição da docência, dessa forma, o aspecto cultural “língua” se reveste de importância porque valida a presença dos estudantes em um contexto específico de vivências.

Assim, procuramos compreender o estado de afiliação ao grupo como um processo que implica um conjunto de significação de modos de conhecer, ser e fazer na docência, e a língua indígena se constitui como um símbolo que permite a produção e a manutenção de valores culturais, bem como a configuração de novos sentidos, porque medeia esse todo.

Nessa perspectiva, no tempo da formação para o Magistério os estudantes indígenas da pesquisa conferem um significado de suprema importância ao domínio da língua, no entanto, lembrando que o todo de um contexto inclui múltiplos sentidos,

perguntamos a respeito das crianças e jovens que, na atualidade, são alunos nas comunidades indígenas. Vejamos o que os sujeitos da pesquisa, professores leigos nas comunidades indígenas, destacaram:

Os alunos, dizem eles que querem aprender o que levam eles a terem emprego, eles dizem que querem entrar no mercado de trabalho. Cada vez é mais difícil... com as crianças pequenas é tranquilo, mas com os jovens é difícil! Os alunos ainda não valorizam ainda hoje. (P.E.D.).

Não dou aula de língua materna, mas é assim, os parentes que trabalham com os pequeninos dizem que eles adoram, mas os grandes rejeitam e debocham da própria língua. (E.N.N.).

Os pequeninos amam, só posso falar deles porque não dou aulas para os grandes. Já ouvi falar que tem alunos grandes em outras comunidades que não gostam de participar das aulas de língua materna, eu fico triste, muito triste, mas ainda bem que os meus alunos gostam. (L.Z.T.).

Hoje tem escolas que a gente ouve falar que os alunos rejeitam, mas na minha escola eu digo para os professores que nós temos que saber sobre a importância da língua. Sempre chega um antropólogo e pergunta: e você fala? A gente fica sem graça, mas diz a verdade: não, não falo. Acho que não importa quem quebrou essa parte da cultura, mas ela se quebrou, ou mudou? Não sei. Agente fica confuso, será se *tamo* valorizando mais a cultura dos outros? Eles ficam percebendo coisas e falam *pra* gente e agente se sente índio mas se pergunta por que eles não veem a gente como índio, por isso eu queria falar, para acabar com essa dúvida de que eu sou índio. Eu queria falar e escrever bem na língua indígena. (R.S.D.).

Pelo que eu vejo, os grandes querem só aprender os assuntos do vestibular e os pequeninhos, esses ainda gostam, é difícil a nossa parte de professor nisso, agente sofre, porque agente explica e tem muitos pais que não querem que os filhos aprendam, eles dizem que a língua tem que ser o Português e agente se desespera porque eles não entendem que tem que ser as duas, assim como *tá* na LDB, educação bilíngue. (F.L.V.).

As crianças são mais interessadas, eles não têm muita dificuldade, mas eles gostam e querem aprender. Os adolescentes são diferentes, tem uns que já dizem: professora eu não gosto de falar língua indígena, isso é difícil! Eu converso e explico que *pra* nós isso é a coisa mais importante *pra* nós hoje. (C.N.D.).

Não há muito interesse, o que eles dizem é que a língua indígena é coisa do passado; não acham importante aprender, eles nem se interessam. (J.N.A.).

É difícil por ter perdido o domínio da língua materna, mesmo com agente explicando o valor cultural que tem a língua, eles não querem mais saber da língua materna e aprender. Eles classificam como esquisita, feia... De vez em quando eu assisto às aulas... As crianças, algumas têm interesse, mas os jovens, muito dizem que aquilo não vai servir *pra* o mercado de trabalho. Se eles vierem para a cidade eles não vão usar a língua materna. *Pra eles, quanto mais estiverem afastados da língua materna, pra eles, na visão deles é o melhor.* (D.N.L.).

Os menores gostam, os grandes, nem sempre. (A.N.N.).

As crianças de 1ª a 4ª são dispostas e gostam de falar, mas os adolescentes, por mais que o professor incentive, eles não gostam dessa prática de sala de aula. *Os alunos do ensino médio eles achavam que o ensino da língua é um tempo perdido.* Falam se chegar na cidade não precisaria falar a língua materna. Eles querem vir pra cidade *pra* dar continuidade aos estudos, *pra* fazer faculdade e talvez trabalhar por aqui mesmo. (J.C.L.)

Segundo a percepção desses estudantes, as crianças comumente têm interesse pela língua indígena, mas os jovens, em sua maioria, não. Tal posicionamento tem causado nos sujeitos sentimentos de angústia, vergonha, tristeza e até de desespero, tudo porque no seu dia a dia constataam a rejeição das crianças e jovens em relação à língua indígena, sempre apontada como materna. Será mesmo materna? Será possível resistir à língua materna? Como seria feita a mediação?

Essas mesmas referências apresentam fortes indicativos dos reais motivos que sustentam esse pensamento, o foco é a possibilidade de ascensão social e o acesso à Universidade e mercado de trabalho, conseqüentemente. Esta percepção revela o quanto esses jovens já foram cooptados pela cultura não indígena de um lado e o poder da sociedade capitalista de outro. Ou seja, a questão é parte de uma disputa em que coexistem duas formas de cultura, e parece que uma delas é a hegemônica. Por um lado, os sujeitos, quando professores, trabalham pela valorização da língua indígena, mas, por outro, seus alunos, crianças e jovens indígenas, se posicionam manifestando sua intenção em transpor a atual condição social. Cabe acrescentar que, mesmo tendo essa postura, os vínculos de pertencimento correspondentes ao universo histórico e cultural de origem não têm sido rompidos, e acredita-se que isto tem ocorrido por duas razões: a primeira é que os que ministram aulas têm enfatizado o valor da língua indígena e o segundo é que os estudantes, vivendo nas comunidades indígenas, continuam a construir âncoras cujas bases são de cunho histórico e geracional.

Para explicitar essa valorização, apresentar-se-ão as falas referentes à ausência da língua indígena nas escolas da comunidade na atualidade:

Não sei de nenhuma que não ofereça a língua materna, acho que todas têm. (P.E.D.).

Não. (E.N.N.).

Não, acho que todas têm, mesmo porque quando ficam sem, os representantes, diretores e tuxauas pedem até conseguirem, eles não deixam a Secretaria em paz. (L.Z.T.).

Eu já ouvi falar, mas não fica muito tempo sem professor nessa área porque os tuxauas pedem até sair, eles não desistem, *colam na Secretaria de Educação e sai*. (F.L.V.).

Hoje todas têm. (C.N.D.).

Sim. Tem escolas que só tem um professor e essas não têm professor de língua. A SECD diz que a quantidade de aluno não justifica ter professor de língua. (J.N.A.).

Não. (D.N.L.).

Não. (A.N.N.).

Não, todas têm. (J.C.L.).

Após constatada a presença da língua indígena na maioria das escolas das comunidades, pergunta-se se essa oferta oriunda das lutas sociais das lideranças indígenas e da própria validação da Lei, realmente cumpre os reais anseios dos indígenas a respeito da escola bilíngue e da disciplina de língua indígena, e quem responde é Freitas (2003), em sua tese de doutorado:

Os representantes indígenas, líderes e professores, funcionando como multiplicadores, disseminam junto às suas comunidades uma nova atitude: um discurso em prol da língua que, além de mantê-la viva como símbolo de toda uma etnia, reforça diante dos órgãos competentes a reivindicação à presença das línguas indígenas nas escolas (Freitas, 2003, p. 166).

Destaca-se que esse estabelecimento de interações e compromisso social das lideranças indígenas frente ao sistema de ensino, exigindo o que lhes é de direito, a oferta na escola, da língua correspondente a sua etnia, se confronta com o contexto das

reais possibilidades do sistema de ensino para atender as especificidades das culturas e o quantitativo necessário de docentes.

Tal situação se entrelaça com o próximo aspecto a examinar: a formação de Magistério, espaço que, para os indígenas, pode ser compreendido como lugar de pertença e politização. Por um lado, é emocionante ler como lutam esses sujeitos para transcender um ensino regular “tacanho” em favor de uma escola diferenciada bilíngue, mas, por outro, nos questionamos sobre os sentimentos e significados da construção de um estudante que recebe a imposição de elaborar atividades que exigem certo domínio da língua indígena, sendo que a maioria não tem nenhum, e mais, percebem como dever repassá-la.

Freitas (2003), abordando esta questão, diz:

[...] trata-se de um ‘falar’ construído para o outro, para se mostrar ao outro; e construído para si, para se diferenciar do outro e se igualar aos seus pares. Basta saber falar algo, ou entender, para saber o que se é. Se, e quando, for necessário mostrar ao outro, fala-se dentro da habilidade possível a cada um (Freitas, 2003 p.105).

Do ponto de vista dos sujeitos, suas experiências com a língua indígena se classificam como boas ou ruins, despertando orgulho ou tristeza e vergonha. A satisfação se apresenta ao vivenciarem ações pedagógicas onde as crianças pronunciaram algumas palavras em língua indígena. Igualmente, relatam sofrimentos ao vivenciarem dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem da língua indígena. Convidamos os sujeitos a falarem de suas experiências:

Foi um projeto de resgate da língua, precisei de apoio dos pais dos mais velhos. No início disseram que iam ajudar, mas não foi bem assim, *fiquei eu e os alunos* no meio do caminho, como uma pessoa que bebeu um pouco de água e o poço secou, eu e as crianças queríamos beber mais dessa água chamada tradição, cultura que é a língua, mas o poço, aqueles que sabem a língua na comunidade não deram conta de saciar essa sede, começaram a dar desculpas e a não irem mais aos encontros e paramos, doeu. (P.E.D.).

Foi a experiência com a língua eu tentei colocar nas salas nas quintas – feiras e não tive sucesso porque eu não tinha domínio para ultrapassar esse limite. Senti que precisava estudar mais, fiquei preocupado e triste, até hoje eu não encontrei um jeito, uma metodologia que me oriente, eu tenho que estudar. (E.N.N.).

As atividades que não deram certo foi *por causa que* os alunos faltavam muito. *Os atrapalhos foram nas continuidades*, mas tudo foi aproveitado, não teve atividades ruins. (L.Z.T.).

Isso foi com relação à 6ª cultural, tentei aplicar esse evento lá na escola e deu tudo ao contrário. Devido à falta de conhecimento dos professores *pegou só pra mim*, mas eu expliquei tudo, fiz o projetinho, mas no momento parece que eles não compreenderam, faltou material... trajes indígenas, artes indígenas, foi complicado, foi difícil. (R.S.D.).

Foi um exercício de produção de material, não deu certo por falta de estrutura na escola material... As cartilhas avançaram, mas não foram terminadas... faltou recurso. (F.L.V.).

A experiência que não deu certo foi somente com a língua indígena, as crianças tem interesse, mas não tá dando certo. Se eu fosse falante mesmo seria melhor. Lá, quando eu vou trabalhar eu não tenho aquele domínio, acho que é por causa de mim que eles estão falando com dificuldade a língua. É culpa minha! Por causa de mim mesma! Os pais deles pedem as coisas em língua indígena, eles tão fazendo a parte deles, mas por causa de mim eles não tão conseguindo aprender a falar. Eu tento, mas eu sinto que não dá certo. Sinto vontade de chorar porque eles não tão aprendendo. (C.N.D.).

Queria trabalhar com língua materna, mas eu não sou falante e tentei, mas eu senti muita dificuldade. Eu experimentei tristeza, eu vi que não tava preparada para trabalhar a minha língua. Aí... aí eu tive que parar, quem podia me ajudar, não me ajudou, muitas vezes quem sabe não quer ensinar a língua, mas não me pergunte por que eu não sei, mas tem gente que não gosta de ensinar. Não sei... só sei que fico com dor, *com dor de não saber* (J.N.A.).

Sempre o que eu aprendi deu certo. (D.N.L.).

O projeto sobre a língua tava tudo pronto e mudei de escola. (A.N.N.).

Eu tentei fazer um projeto de cânticos em Makuxi, só que foi difícil, agente treinava todo dia, mas não deu certo porque os pais não apoiavam, eu me senti triste, não podia fazer sem o apoio dos pais. A educação indígena diz que a gente deve revitalizar a cultura, mas eu acho que eles não querem que a gente ensine porque alguns dizem que isso são coisas que não existem mais, eles querem que agente ensine coisas novas, mais coisas da realidade geral de hoje, nessas horas, é difícil. (J.C.L.).

As atividades referidas pelos estudantes podem se caracterizar como de cunho educacional e político, ou como mero cumprimento de uma atividade didática pedagógica com fim em si mesma?

Sobre isto, Freitas (2003) oferece algumas explicações: “apesar da língua indígena na escola estar restrita às aulas de língua indígena, o fato de ser uma das disciplinas a ser cursada, representa uma mudança significativa” (Freitas, 2003, p. 140).

Dito de outro modo, considerar como satisfatória a prática da língua indígena em momentos isolados, a exemplo das festas comemorativas e das recreações, descortina, por um lado, a desvalorização da língua pelos currículos ao longo de décadas e, por outro, a volta do interesse por sua manutenção no ensino de crianças e jovens. Em meio a essas contradições, dois sentimentos se tornam perceptíveis: os estudantes experimentam um preenchimento que advém do momento, do instante do destravamento da língua indígena e, ao mesmo tempo, experienciam um esvaziamento quando se deparam com as entraves, a falta de compromisso de alguns de seus pares, professores indígenas, falantes e pais. Percebe-se o sentimento de frustração e indignação com as pessoas que dominam a língua indígena, mas que não estão dispostas a ensinar se não forem gratificadas financeiramente.

Sob o ponto de vista político, indagamos o que está oculto para que pais e profissionais se neguem a somar em uma questão que permaneceu imobilizada por tanto tempo. Estamos diante de quê? De um membro da comunidade, falante, portanto, detentor de um poder, pelo domínio de um conhecimento que poucos possuem, de um professor que pode ter dificuldades teóricas, metodológicas que não gostaria de revelar ou algo mais aviltante ainda, a desconsideração histórica da importância da língua?

Seguindo Freitas (2003), esse conflito é percebido apenas pelos que discutem a questão. A comunidade, em geral, vive tranquilamente o seu dia a dia, falando, estudando, trabalhando, namorando em Português, uma língua que também é deles e que é utilizada sem esforço por quase todos.

No que concerne às experiências positivas vivenciadas no curso Tamî'kan, conforme já mencionado anteriormente, a questão com a língua indígena e com demais aspectos culturais assume relevância. Segundo Poche (1989): “a língua e a cultura são duas produções sociais paralelas, onde a língua é um recurso veicular da cultura, mas não o único”.

A primeira leitura dos relatos que se seguem dá visibilidade a um sentimento de dever cumprido, como se o estudante do Magistério, no exercício da docência como leigo, tivesse contribuído na promoção da flexibilização, colocando-a em movimento pelo processo de ensino e reflexão permanente:

Foi um projeto didático que construímos sobre os animais da região e suas principais características, traduzidos para a nossa língua, quem ajudou foi um professor da escola, o de língua, claro. Acho que deu certo porque resolvemos o começo, o meio e o fim lá mesmo. (P.E.D.).

Atividade por projeto didático eu tive privilégio de trabalhar, esse trabalho me deu sucesso na escola e na comunidade, foi um trabalho que brilhou para mim e para os meus alunos, me senti realizado, eu apresentei os projetos junto com os alunos em uma tarde de exposição na comunidade e me senti realizado. Hoje os outros me chamam para fazer outros projetos e eu sempre vou. (E.N.N.).

Foi a construção de um dicionário e de um caderno de memória. O dicionário, nos dois, tive ajuda dos pais, meus alunos são pequenos, poucos sabem escrever. O dicionário, eles tinham que perguntar sobre cumprimentos ou frases nobres, atos educados, gentis. Aí, sim eles levavam para a casa e perguntavam *dos* pais, e com ajuda deles anotavam frases como: bom dia, boa tarde, muito obrigado... Cada aluno ficava um dia com essa missão, se ele não conseguisse, voltava com o caderno para cumprir a parte dele. No final, fizemos uma apostila, queríamos um livro, mas não tinha recurso para ele e ficou assim mesmo. Cada dia, no final da aula, um aluno tinha que escrever o que ele aprendeu, mas tinha que ser na língua, podia ser só uma palavra, mas tinha que ser na língua, valia de tudo, podia pedir ajuda do colega, os que não conseguiram misturavam parte em Português, parte na língua materna, e assim o caderno foi um sucesso. Eu queria corrigir no mesmo ano, mas não deu tempo, assim, só fiz no ano seguinte, eles falaram que foi muito difícil, mas que gostaram. Qual a idade deles? O dicionário foi com crianças de sete anos, e o caderno com crianças de oito, nove e dez anos. (L.Z.T.).

Foi uma aula de Língua Portuguesa, agente primeiro fez um torneio de futebol e queimada, depois agente tinha que escrever sobre isso, como essas são as duas brincadeiras preferidas, as redações foram 10! (R.S.D.).

Foi um encerramento de atividades, nós unimos todos os professores e *fiz um exercício de um grande seminário*, mas foram os nossos alunos que deram aulas sobre ciências. Ah! Também teve jogos e brincadeiras, também teve competição. (F.L.V.).

As atividades com jogos são bem aceitas, é o que os alunos mais gostam. Ah! Eles gostavam de dramatização também, de canto, eles gostam de cantar. Eu acho que eles gostam de aula diferente. (C.N.D.).

Eu gostei de aprender a trabalhar por área de conhecimento! Até hoje eu faço atividades e envolvo os pais, os que querem ir. Eu ainda trabalho, por exemplo, a identidade, a cultura e a autonomia e continuo trabalhando assim. É muito legal, eles participam muito. Mas alguns pais criticaram, os que não aceitaram essa aula disseram que devia trabalhar para o vestibular. É injustiça, porque isso não é todo dia, é *pro* indígena ser mais ele mesmo, mais forte, eu dou os conteúdos também. (J.N.A.).

Todas foram válidas, mas, trabalhar por projetos, foi muito legal. (D.N.L.).

Os trabalhos em grupo, todos foram muitos proveitosos. (A.N.N.).

No meu entendimento foram os projetos de pesquisa, eu pesquisei se tinha pessoas que falavam a língua e os alunos se envolveram e descobriram que não tinha gente que falava a língua. Eles investigaram os próprios pais e a comunidade. Não *to* dizendo que achei bom não ter falante, quero deixar claro que conhecer a minha realidade foi muito bom. (J.C.L.).

Na prática, propriamente dita, novas descobertas foram feitas pelos estudantes de Magistério, sobre a língua indígena eles construíram dicionário, caderno de memória e realizaram trabalhos em grupo como levantamento de dados para a elaboração de projetos didáticos.

Sobre os sentimentos despertados, aparece a angústia pela inexistência de material didático apropriado para o ensino da língua indígena. Compreende-se que o distanciamento, e em muitos casos, a inexistência da língua indígena fizeram a escola caminhar apropriando-se dos modos educacionais da educação formal nãoindígena e, assim sendo, os materiais utilizados ao longo dos anos, em sua maioria, não condizem com a realidade das escolas e do seu contexto.

Os estudantes ampliaram esse aspecto da questão organizacional reconhecendo que o quantitativo de carga horária ofertada para a Língua Portuguesa é muito superior ao dispensado à língua indígena, dessa forma, ao fazerem esse comparativo, compreenderam as horas de vivências entre as duas línguas no ambiente escolar

indígena como uma disparidade e, assim, demonstraram em suas falas sentimento de tristezas frente à impossibilidade de gestão direta sobre essa questão curricular.

Quanto ao apoio dos pais, percebe-se que alguns apoiaram a realização do projeto como uma atividade não inerente ao dia a dia, inegavelmente uma novidade na comunidade, mas um novo que contemplou a história, a cultura, por isso, foi percebido o seu valor. No entanto, alguns não se envolveram nesse sentido, na tentativa de aplacar a nostalgia sentida pela ausência da língua indígena no cotidiano, isto foi visualizado pelo não compromisso com o processo de revitalização da língua e com uma supervalorização da próxima competição para o vestibular.

Quando se vê pais não falantes revalidando o ensino da língua indígena, é possível inferir a existência de um processo de conscientização de um povo que compreendeu a importância de expandir a força política e social do indígena e, a um só tempo, encontrou mecanismos para agir nessa dimensão e direção, mas também, junto encontram-se os que já sucumbiram.

Sobre os estudantes do Magistério observou-se que muitos aprenderam que os alunos estarão cada vez mais desenvolvidos na medida em que tiverem uma melhor compreensão dos reais valores da sua cultura dentro da sua perspectiva histórica.

No entanto, outros dois pontos, paradoxais chamaram a atenção, um foi a forma como relataram a apresentação dos projetos de língua indígena, como uma exposição para comunidade, e outro foi a satisfação principal da formação de professores ter sido uma experiência com a disciplina de Língua Portuguesa.

A respeito do primeiro ponto, deve-se considerar a dimensão simbólica da língua. Segundo Lafont (1982, p. 49): “Um símbolo que, sendo de toda uma

comunidade, é cobrado de todos e por todos, gerando um discurso que muitas vezes leva ao uso do mecanismo de ‘espetacularização’”.

Diante desse panorama, e referendados por Freitas (2003), considera-se que, mesmo a língua indígena não estando cumprindo seu papel de ensinar em conformidade com os anseios de alguns, a escola bilíngue é necessária, pois:

As aulas de língua indígena em si não capacitam ninguém a falar Makuxi, até porque não é esse o objetivo, e sim ensinar a língua indígena nas suas modalidades de leitura e escrita. Ensinar a ler e *escrever* é instrumentalizar a nova geração a registrar o acervo cultural, o que seria capaz a um só tempo, de capturar a cultura e a língua, cristalizando-as, materializando-as em livros e protegendo-as do perigo eminente de desaparecer (Freitas, 2003 p. 207).

A análise dessa problemática nos conduz a considerar que a mudança que estamos observando é também de natureza epistemológica, parecendo haver uma mudança de paradigma em que a Língua Portuguesa assume preponderância nas culturas indígenas. Entretanto, também se vê este cenário, o renascimento de um aspecto cultural, no sentido de que os sujeitos começam a se dar conta da complexidade do domínio de uma língua, e percebem a língua indígena como um veículo para a manutenção da cultura.

A respeito dessa complexidade, Freitas (2003) escreveu: “[...] alguns se consideram falantes da língua indígena por falarem algumas palavras, ou mesmo entenderem. Em contrapartida, outros não se consideram falantes do Português por perceberem-se distantes de um ‘Português correto’” (Freitas, 2003, p. 104)

É importante frisar que o caráter histórico e cultural das famílias e do sistema de ensino da educação básica até chegarem ao Magistério Indígena foi permeado de situações sociais de desenvolvimento e vivências que ora impuseram e ora requereram que esses estudantes assumissem escolhas, e essas implicaram em tomadas de posição e

respectivas atitudes de ajuste, envolvendo negação e aceitação. Dessa forma, a Língua Portuguesa tem sido um dispositivo condutivo dos contextos dos sujeitos indígenas e, assim sendo, para muitos, tem sido sua língua de origem.

Encontramos um aporte na seguinte explicação:

A língua materna não começa por contrapor-se ao sistema já formado das interações e dos pensamentos como um instrumento rígido, do qual a criança não conheceria nem a estrutura nem o uso. O acesso que a criança tem à língua materna é como o acesso a alguma coisa estritamente ligada às relações do meio social com ela, e que se mistura também estreitamente às suas necessidades e aos seus desejos, e que depois se transforma para ela numa fonte de informações e de revelações devidas à sua experiência direta das coisas (Wallon, 2008, p. 182).

De certo ponto de vista, a escolarização e a formação de professores indígenas desses sujeitos têm se constituído como uma orientação para os valores úteis à sociedade indígena. Ocorre que as estratégias de controle e produção da cultura pelos estudantes se caracterizam pelo enfrentamento de uma infinidade de conflitos, rupturas e tensões e, assim, funde-se o social e o político, provocando a transformação psicológica dos sujeitos no que concerne ao modo de ser e agir. Encontramos respaldo para esta afirmação quando analisamos as respostas dos sujeitos quando perguntados se recomendariam o curso Tamî'kan:

Sim. Aqui a gente aprende muito, parece mais uma faculdade. Os professores enchem a gente de leitura e pergunta, pergunta e mais pergunta, *a gente vive fervendo*, mas é bom. O convívio com outras etnias também é muito legal. Eu conheci *um monte* de parentes que eu nunca imaginaria conhecer se eu não tivesse vindo (P.E.D.).

Sim. Aqui se aprende a valorizar a cultura indígena na escola, sabe, antes do curso, mesmo já tendo feito trabalhos na escola, ficava me perguntando para que mesmo a escola? Tudo o que se ensina serve para a vida? Hoje não sei responder tudo isso, mas sei que a cultura pode ser vista e vivida dentro da escola. Aprendi também que existe educação indígena, que é aquela que se aprende na família, na comunidade e a Educação Escolar Indígena que é *pra gente ensinar mesmo pra valer os conteúdos das ciências* (E.N.N.).

Sim. Aqui, além de aprender uma profissão, somos valorizados pelo que somos, não precisamos ser o que alguns querem, diferentes, nós somos nós mesmos, indígenas em desenvolvimento. Tem gente que não entende que nós estamos aprendendo, ainda estamos no Magistério, mas nós vamos saber muito um dia (L.Z.T.).

Sim. É o curso que todo professor de ensino fundamental deveria fazer (R.S.D.).

Com certeza. [Por quê?] É um curso que a gente aprende o que é ser professor indígena (F.L.V.).

Sim. É lindo o Tamí'kan. Façam! É um portal para viajar para outros campos (C.N.D.).

Sim, mas só para aqueles que querem, para não ter parente em sala de aula sem paciência e sem vontade de dar aula, dar aula é sério. Lá agente estuda sobre a educação diferenciada, prepara *pra* trabalhar com indígena. Quem vai *pra* lá volta com pensamento diferente (J.N.A.).

Sim. *Lá é um curso que agente aprende muitas coisas de como ser professo* (D.N.L.).

Sim, gostaria que muitos fizessem, mesmo que não fossem dar aula, sabe por quê? Porque agente aprende coisa *pra* gente, *pra* vida e *pra* profissão (A.N.N.).

Sim, eu recomendaria. Ele é uma habilitação própria para professor indígena, ele valoriza a questão da cultura, ele trabalha de fato a educação diferenciada (J.C.L.).

Pode-se perceber que o espaço de formação provoca um pensar mais sistêmico e nele tem-se elaborado um novo modo de pensar e enfrentar muitas problemáticas, incluindo o distanciamento da língua indígena do dia a dia desses povos, sobretudo daqueles que se encontram mais próximos da sociedade não indígena. Hoje, eles conseguem expressar o respeito aos valores da cultura, declarando que querem aprender a língua indígena, no entanto, essa manifestação ainda é muito recente. Revelam também que compreendem esse espaço como o lugar da apropriação de um conjunto de conhecimentos que se originam em outras sociedades, assim sendo, é o ambiente que promove situações para o pensar e o agir.

Abrem-se, dessa forma, horizontes para esses sujeitos, exemplos disso são encontrados nas respostas a respeito de como se sentiram diante do aprendizado do novo:

É maravilhoso, não sei dizer... acho que é como se eu sáísse um pouco de mim para me ver de fora e depois entrar de novo em mim e esse olhar de dentro e de fora não para, vai e volta e começa de novo. É assim: o professor

diz: como é a lenda do canaimé lá na sua comunidade? Quando eu falo, eu boto *pra* fora o que eu aprendi, mas o outro índio, de outra comunidade também fala, e *ele e eu se misturamos* a respeito dessa lenda; e aí agente vai conversando e depois eu acredito um pouco no que ele diz e ele também passa a aceitar um pouco da forma como eu aprendi lá na minha comunidade e o professor conversa outras coisas e depois agente chega noutras ideias que antes a gente não tinha, é como entrar no mundo do outro parente e ele entrar no meu e o professor entrar nesses dois, mas o legal é que depois disso a ideia muda, não sei é para melhor mas ela muda, é maravilhoso mudar! (P.E.D.)

Eu me senti que fazia parte dessa criação nova da minha pessoa, eu era eu mesmo, mas o meu pensamento não era mais só meu, passou a ser dos professores, dos colegas (E.N.N.)...

Ah, professora, eu aprendi muitas coisas novas... mesmo eu já trabalhava com textinhos, mas eu conheci várias metodologias ricas... agente fez a música, paródia sabe? Foi muito legal, eu nem sabia que podia criar algo tão bonito! Essas atividades de música, de poesia, mexem com a gente, deixam a gente mais sentimental, mais gente (L.Z.T.).

Eu me senti como uma nova pessoa, eu aprendi coisas que eu nunca tinha conhecido, nunca tinha visto, e, nem tinha a pretensão de conhecer. O melhor de tudo isso, é ir lá na comunidade e colocar esse mundo mais amplo *pra* meus alunos, foi muito bom pensar e fazer coisas novas do ensino. Com esse pensamento de melhora, de homem novo, é que eu chego lá quando chego das etapas daqui (R.S.D.).

O Tamí'kan mexeu comigo, agora eu não quero mais parar, eu vou ser doutor em educação, pode escrever isso; se eu precisar te entrevistar você deixa? (F.L.V.)

Eu nunca vou esquecer esse Magistério, eu posso até ser doutora um dia, mas foi esse Magistério, é a minha luz de começo e o começo é história, e *história não se luta contra ela, se entende ela e se vive ela*. Acho que é isso o Magistério, *fez eu* aprender coisas novas, mas ele fez mais que isso, ele me deu um começo e eu quero que essa história seja muito, muito boa. Não quero que as crianças da comunidade tenham lembranças tristes da escola (C.N.D.).

Senti uma profissional com novos pensamentos, eu pensava que sabia, mas lá descobri que eu precisava de outros conhecimentos. Nossa! De muitos outros conhecimentos (J.N.A.).

Me senti como se eu fosse um homem feliz (D.N.L.)!

Aprender é interessante, quanto mais é melhor, então é coisa que dá muita alegria, muita satisfação, não é? Acho que é assim, muito bom, porque coisa ruim ninguém quer muito, só um tiquinho e já basta (A.N.N.).

Foi e tá sendo muito bom, parece que quando agente começa a aprender, não para mais, *parece que destrava alguma coisa que tava enferrujada* (J.C.L.).

Me sentia como uma pessoa assim, que conseguiu avançar objetivos e quando eu voltava *pra* lá eu levava o conhecimento e me sentia útil de ajudar os meus parentes (J.C.L.).

Quanto aos interesses pelo estudo, eles perpassam pela vontade de seus desenvolvimentos individuais, mas conservam o comprometimento com o coletivo e focando essas dimensões, observa-se que eles estabelecem uma relação entre avançar no campo da escolarização e poder contribuir com suas comunidades. Também nos depoimentos acima se incluem os sentimentos que os mobilizam a construírem essa complexa significação, almejam que as futuras gerações não vivenciem seus processos escolares em meio às tristezas, angústias e frustrações que eles experimentaram.

Retomemos nosso fio, sendo a língua o objeto que contribui com o desenvolvimento das ininterruptas relações e, ao mesmo tempo, o meio que promove a produção e a manutenção dos aspectos culturais disponíveis, o sujeito indígena necessita se apropriar desse indispensável símbolo para significar e ressignificar o seu próprio mundo, o do outro, o seu contexto e o da sociedade.

Agrega-se a isto mais um ponto importante a explorar, somos da opinião que os sujeitos da pesquisa, que predominantemente falam a Língua Portuguesa, necessitam avançar em aprendizado e aprofundamento, e, paralelamente, aprender a língua indígena. Isto significa que a vida real redefine caminhos e que os novos caminhos apontam a necessidade do estreitamento entre sujeitos e língua indígena e sujeitos e Língua Portuguesa.

Nesse sentido, e compreendendo a formação de Magistério como uma forma de intervenção, agregamos à discussão o que postula Vigotski (2010, p. 293): “... o aprendizado de palavras pelas crianças marca apenas o início de um desenvolvimento semântico que pode levar anos para atingir seu ponto culminante.

Destaca-se que a formação de professores indígenas, a todo momento, vive e negocia contradições inerentes às suas funções no sentido de que encontra-se

triplamente desafiada: pela sociedade não indígena, pela indígena e pelos poderes estaduais e federais instituídos. No âmbito da língua indígena, por um lado, os sujeitos não parecem preparados para se defrontarem com tais desafios e, por outro, a formação vêm cumprindo transformações profundas que, mesmo sendo por meio da Língua Portuguesa, têm promovido reflexões a respeito de especificidades culturais.

Nessa perspectiva se imbricam eixos relacionados à questão hegemônica da língua, a questão de produção e reprodução da identidade indígena e o comprometimento da sociedade envolvente, incluindo a questão institucional, e traduzimos esse todo como os pilares a serem contemplados no processo de promoção de situações sociais de desenvolvimento que produzam vivências e/ou tomada de consciência, tarefa, sem dúvida, dos cursos de formação para o Magistério Indígena. Devemos lembrar, no entanto que, de acordo com Vigotski (2010):

[...] para tomar consciência é necessário que haja o que deve ser conscientizado. Para assimilar é necessário dispor daquilo que deve ser subordinado à vontade.... Dito de outra forma: para tomar consciência de alguma coisa é necessário, antes de mais nada, dispor dessa coisa (Vigotski, 2010, p. 285 e 287).

Com o aporte do mesmo autor, compreende-se tomada de consciência como um processo que se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redonda em sua apreensão. Isto valida o papel decisivo do ensino, inferir, promovendo constantemente a elaboração de generalizações.

Em que pesem as responsabilidades do sistema de ensino para com a possibilidade de uma escola bilíngue, negada anteriormente, é forçoso constatar a insuficiência para a compreensão da necessidade de revalorização desse aspecto crucial da cultura, a língua, sem, no entanto, desconsiderar as possibilidades de apropriação de conhecimentos e saberes oriundos da sociedade mais ampla.

Percebe-se que o aviltante capítulo da história da Educação Escolar Indígena não foi lido criticamente pela maioria dos formadores e dos estudantes de Magistério, assim sendo, as relações não mediadas a contento, não promoveram a tomada de consciência almejada a respeito do complexo contexto que envolve o domínio ou não domínio da língua. O que se quer explicitar é que houve avanços, sem dúvida, mas ainda coexistem muitos aspectos que necessitam ser contemplados em suas contradições sociais e políticas, e os formadores devem estar atentos à forma como a língua participa deste processo. Conforme assinala Wallon (2008), “A linguagem, é, portanto, também ela, uma possível fonte de reações contrárias entre si, como, aliás, é fácil de perceber muitas vezes nas discussões e improvisações verbais” (Wallon, 2008, p. 186) e Vigotski (2010, p. 394) “... no momento da assimilação da nova palavra, o processo de desenvolvimento do conceito correspondente não só não se conclui como está apenas começando”.

Concordamos com Vigotski (2010, p. 486) que afirma ser a palavra a expressão mais direta da natureza histórica da consciência. É importante dizer que a produção, não só desses estudantes, mas dos povos indígenas como um todo, de sua expressão ativa, tem contribuído, a um só tempo, para o desenvolvimento dos sujeitos indígenas, também com a possibilidade de nãoindígenas romperem com significados errôneos e construir outras imagens dos respectivos cenários, e mais, com as questões das políticas nacionais, visíveis nas diversas frentes de formação que têm surgido no Estado de Roraima, pois não ocorrem somente pelo clamor da solicitação, mas também pelo dever de cumprir aspectos de direitos legais e, principalmente, éticos, históricos e culturais.

Nessa perspectiva, consideramos o sistema de ensino, por meio de sua responsabilidade político-social, o campo mais favorável para que indígenas continuem a significar e ressignificar seus avanços e retrocessos, inerentes ao desenvolvimento,

para tal, necessitam expandir o aprendizado da Língua Portuguesa porque esse aspecto intelectual cada vez mais os auxiliará a resistir e contestar imposições e apropriações, movimento fundamental para a superação da exclusão a que estiveram submetidos por tantos anos.

Necessário se faz então, não apenas ter uma escola bilíngue, mas ser sujeito bilíngue, se o não domínio da língua causa sofrimento, é preciso comprometimento para superar o panorama da fragmentação; não se trata de desmerecer, diminuir ou negar as lutas sociais que resultaram em conquistas importantes, muito já falamos dessa força, o que se quer é o reconhecimento de que o percurso de propostas alternativas e, principalmente, institucionalizadas, precisam continuar a ser fomentadas por todos, sobretudo pelos governos.

Freitas (2003), em sua conclusão de doutorado, a respeito da língua indígena, escreveu:

[...] parece que entender ou falar algumas palavras é o bastante. Para isso ser alcançado a tarefa de ensinar a língua é transferida para a escola. A escrita, então, tem a força de reter a língua no âmbito do concreto, o que possibilita sua perpetuação às novas gerações e reforça sua dimensão simbólica, asseverando a capacidade de resistência cultural e política do grupo (Freitas, 2003, p. XX).

Destaca-se que essas sociedades que se distanciaram de suas línguas originárias vivem inseridas em sistema que raramente respeita e prestigia as línguas indígenas, e esse olhar externo tem contribuído com a degradação do *status* a que faz jus. Compreende-se que, em certa medida, essas percepções se refletem na sociedade. A esse respeito, Monserrat (1989) declara:

Só que, para que isso aconteça, é preciso haver, mais que uma política pública(da) de reconhecimento e respeito pelos direitos das sociedades indígenas – entre eles o de manter e desenvolver suas línguas próprias – , a criação de instrumentos políticos e materiais que lhes permitam exercer plenamente esses direitos.....Para que isso aconteça, é imprescindível a

pressão organizada, a reivindicação dos principais interessados juntamente com os segmentos mais conscientes da sociedade maior (Montserrat, 1989, p. 258).

Entretanto, ressaltamos que também não bastam ações externas, pois a língua é uma prática social dos sujeitos, o que demanda sua implicação para sua existência.

Concordamos com Monserrat (1989) quando afirma que:

Para que haja a possibilidade de manutenção e pujança da língua indígena oral, nas condições atuais em que vivem as populações indígenas, é imprescindível que exista o desejo, a determinação e o esforço consciente das gerações indígenas adultas de continuar utilizando-as na vida quotidiana, transmitindo-as às gerações mais novas, e utilizando-as também na escola (Montserrat, 1989, p. 68).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo procuramos analisar o papel da língua enquanto função psicológica superior na mediação do processo de constituição da docência indígena, buscando compreender sua influência no modo de ser e agir dos sujeitos e na transformação e manutenção da cultura das comunidades indígenas a que pertencem.

Essa compreensão do papel da língua no processo de constituição do sujeito nos conduziu a analisar diferentes momentos da vida dos estudantes, buscando identificar o modo como a língua foi utilizada e apropriada. Isto porque tínhamos como pressuposto que apesar da língua ser um aspecto crucial da cultura, pertencer a uma etnia corresponde a um conjunto de formas de ser, conviver, fazer e estar no mundo. Desta suposição deriva nossa tese de que os processos escolares vividos pelos docentes leigos em formação e a experiência vivida no curso de formação para o magistério, mediados pela língua portuguesa e com certo distanciamento da língua indígena, exercem influência sobre o modo de se ver e ser docente desses sujeitos, assim como no modo de conceber o papel da educação e da cultura, resultando em novos sentidos sobre a docência. Logo, a questão que nos incomodava era qual tem sido a contribuição da língua portuguesa utilizada nos cursos de Formação de Professores Indígenas e nas escolas de ensino fundamental no “aparente” não domínio da língua indígena por parte desses sujeitos? Entendendo a língua como função psicológica que faz a mediação do processo de constituição do sujeito em dada cultura, que mudanças, para além da ausência da língua indígena, estaria este fenômeno provocando na cultura indígena estudada?

Dedicamo-nos, então, à análise dos movimentos históricos e culturais que produziram as configurações de docência desses sujeitos e, ao mesmo tempo, aquelas em que foram eles, os produtores, e pudemos perceber que o *mundo do sujeito social*, forma de funcionar específica do estudante indígena (professor leigo), e os *mundos sociais do sujeito*, espaços onde se definem a estrutura e a forma de funcionar da escolarização e formação indígena, tanto no país, como no Estado de Roraima sofrem forças tensionais permanentes, sistêmicas e dinâmicas, que geram diferentes manifestações, pois a interação dos sujeitos com essas forças resulta em inúmeros desdobramentos que, por sua vez, revelam uma nova identidade docente.

Isto porque os estudantes, ao percorrerem diversos caminhos contraditórios, seja no individual, seja no coletivo, cada sujeito teve, a um só tempo, referências internas e externas de si, do outro e do mundo no qual estiveram inseridos não apenas como sujeitos passivos que sofreram consequências das suas histórias, mas também como sujeitos ativos, protagonistas de suas trajetórias, construtores de suas culturas e, deste modo, também produtores do fenômeno da dominação da língua portuguesa em suas comunidades e do distanciamento da língua indígena.

Os povos Makuxi e Wapixana, inseridos no Estado de Roraima, possuem tradições e línguas distintas, no entanto, essas etnias têm em comum o grande acesso à língua portuguesa, essa é uma entre as muitas razões, que explicam o porquê de a maioria desses estudantes, desde criança, nas famílias e ao longo de seu processo de escolarização não ter tido contato com a língua indígena correspondente a sua etnia.

Outra explicação para o fenômeno do distanciamento da língua materna da etnia é o fato de que ao longo do percurso histórico, desde a colonização, do período de catequização dos jesuítas até as políticas de integração, o processo da educação escolar

indígena foi instrumento de imposição de uma cultura hegemônica e dominante, o que provocou grande impacto no modo de ser e agir das comunidades, obrigando-as a apropriarem-se do modo de comunicação e expressão da cultura dominante, ou seja, da língua portuguesa. Tal estratégia de dominação, sabemos de acordo com a perspectiva teórica adotada, é extremamente eficaz, pois a língua, para além de sua função de comunicação, exerce a mediação no processo de constituição do sujeito como substância do pensamento e da consciência.

Na prática, o que observamos em nossos resultados é que nas famílias não houve resistência a essa dominação, pois os mais velhos deixaram de ensinar a língua indígena de sua etnia ou de outras para os mais jovens, resultando em não resistência também da comunidade. Nas escolas, por sua vez, o processo da educação formal impôs a importância de se dominar a língua portuguesa, justamente pela ausência de professores indígenas, materiais didáticos em língua indígena, currículo apropriado, políticas públicas específicas etc.

A aproximação dos centros urbanos, que se expandem tomando territórios até então não habitados e o contato, sobretudo dos jovens, com a cultura não indígena também é um fator que interferiu e continua a interferir no uso e domínio da língua portuguesa pelos indígenas.

Na contramão deste processo de afastamento da língua indígena, o programa de formação de magistério indígena do Estado de Roraima - Tamî'kan, em suas ações didático-pedagógicas apresenta como demanda tanto da instituição formadora como de suas respectivas comunidades, a apropriação de uma língua que compõe seu arcabouço cultural de origem, ou seja, que seria sua língua materna.

Contudo, esta medida que se constitui em avanço, sem dúvida, no que concerne ao respeito e manutenção das culturas indígenas também oferece suas contradições: o modo como a formação para a docência vem sendo realizada valoriza a língua indígena como fundamental, mas se utiliza da língua portuguesa para fazer tal conscientização. Nessa perspectiva, os estudantes participam nesse processo de um singular momento de tomada de consciência quanto à língua indígena e, paradoxalmente, essa intervenção é realizada por meio da língua portuguesa. Contudo, ante as condicionantes históricas e contextuais que observamos, nos parece tratar-se de um paradoxo necessário, pois não haveria como atingir este nível de conscientização a não ser por meio da língua portuguesa: a que dominam, compreendem e utilizam em suas reflexões.

Essas considerações anunciam nossa compreensão de que os sentidos da docência para os estudantes do magistério incluem os movimentos históricos e culturais de indígenas e não indígenas e dessa forma, tanto há elementos dos mundos sociais do sujeito que interferem promovendo a produção de parte desses sentidos, como há elementos do mundo do sujeito social que interferem, fazendo-os produtores no mesmo processo. Essa colocação realça a dimensão assumida pela cultura neste processo, em que se observa, claramente, a transformação operada pela crescente e contínua aproximação das comunidades dos modos de ser e agir das sociedades não indígenas e a conservação de hábitos e costumes, que resistem às inovações que acessam e mantêm as tradições e os valores. Pareceu-nos que a educação escolar tem papel fundamental na manutenção dos valores e costumes. Em muitos aspectos, mesmo em se tratando de um grupo com enorme acesso ao processo social não indígena, resistiram ao tempo e permanecem fazendo parte do cotidiano desses sujeitos, portanto não estamos diante de indígenas que perderam referências culturais, estamos diante de sujeitos indígenas que precisam dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento científico, a partir de

uma compreensão que se origina de sua nova síntese, não mais puramente dos seus antepassados, não correspondente por completo aos não indígenas, trata-se do novo indígena, sujeito não da história, mas forjado por ela e, sobretudo, para agir e pensar sobre esta mesma história. Logo, síntese resultante de produto e produção, de ação e sujeição, de dinâmica permanente e dialética no processo de ser indígena nos dias atuais, no mundo globalizado.

A política de educação escolar indígena no Brasil e sua relação com a manutenção da cultura e o respeito às tradições concorre com um sistema de ensino marcado pelo neoliberalismo com suas contradições e a globalização nesse contexto é uma realidade constatada. Acreditamos que tal panorama dificulta a desejada autonomia dos povos indígenas e nessa perspectiva tem contribuído para a manutenção do processo de exclusão. Entretanto, as lutas dos movimentos no âmbito da educação escolar e formação indígena são contrapontos importantes neste processo, muitas vezes repleto de contradições, mas com avanços em forma de leis, investimentos e políticas de proteção e educação importantes.

No que concerne aos sentidos da docência para os sujeitos, importa retomar os motivos de sua escolha e constatamos que ela é forjada nas contradições vivenciadas pelos estudantes desde muito cedo, em que sofrem influência da comunidade, da história, da cultura, da experiência de aprendizagem etc. Fato é que os povos indígenas, historicamente, se utilizaram das poucas lacunas deixadas pela exclusão e nelas dialeticamente configuraram novos sentidos para a docência. Trata-se de um processo em que se imbricam contextos históricos, políticos, econômicos e sociais. Em uma perspectiva mais ampla, os resultados alcançados sobre a constituição da docência, a configuração dos sentidos que conseguimos vislumbrar sugere o rompimento com preconceitos vivenciados em relação à legitimidade de suas identidades como docentes,

explicitada na consciência que demonstram sobre o papel social de sua profissão. Esta percepção de si e da profissão parece estar na base dos sentidos da docência manifestados pelos sujeitos, construídos ao longo de suas histórias como discentes, professores, membros da comunidade, professores voluntários ou profissionais em formação para o magistério.

Destacamos algumas dessas vivências que deixam entrever os sentidos da docência para os sujeitos: professor paciente e incentivador *versus* aquele que não se pauta em valores morais, usa de violência, se utiliza de métodos tradicionais de ensino e avaliação, bem como se posta com superioridade, humilhando e discriminando seus alunos. Assim, sob a ótica da comunidade indígena um professor deve ser colaborador, ter bons hábitos e costumes, ser estudioso e, principalmente, comprometido com as causas indígenas no que se refere à revitalização da língua, ao valor da territorialidade e à fidelização aos demais aspectos culturais das etnias contempladas nesse estudo. Essas atribuições da comunidade promovem a configuração dos sentidos da docência como compromisso com as necessidades da comunidade, poder para encaminhar questões da comunidade e honra por ocupar um lugar de elevada importância na sociedade indígena. No mesmo foco, os estudantes acreditam que as lideranças indígenas ampliam as referidas expectativas da comunidade em relação a eles e os percebem para além de responsáveis pelo processo educacional escolar, eles os vêem como exemplo, portanto, além de esperarem um comportamento moral, acreditam que os mesmos devem dominar a língua, pois se eles fizerem essa superação poderão melhor representar a cultura diante dos discentes, por isso, são considerados como fundamentais para a revitalização da língua indígena e como agentes principais no apoio às ações comunitárias. Como organizar uma formação mediante essas e outras contradições, atendendo às exigências de acesso ao conhecimento científico e ao mesmo tempo das sociedades indígenas?

Seguindo a análise, os sentidos da docência são elaborados a partir das inúmeras contradições. No magistério, o valor da língua foi realçado para os estudantes, mas no seu cotidiano de escola bilíngue, muitas vezes, se deparam com membros de um corpo pedagógico que não se comprometem com a valorização da língua e da cultura. Desta forma, os sentidos da docência envolvem sentimentos de responsabilidade de começar a fazer e a viver algo nessa direção, de que se está fazendo uma parte possível, mas as limitações são reais e precisam ser superadas.

As configurações, encontradas na convivência com a família e no período de escolarização e até mesmo na formação de magistério, são sentimentos que confirmam um processo de busca pelo conhecimento científico, mas guardam a forte vontade de manutenção da cultura.

Os sentidos são permeados de aspectos culturais que podem até estar distantes em algumas práticas, mas não se afastaram em termos do que sentem e isso está traduzido nos seus sentimentos e emoções em relação à sua história e a cultura do seu povo. Isto pode ser uma explicação do porque esse sentimento de pertencimento revelado nos sentidos da docência ter entrado em contradição com a possibilidade de vir ser visto como um sujeito que não tem sentimento de pertença à sua cultura, nos referimos à tomada de consciência quanto à necessidade de valorização da língua e da cultura.

A conclusão a que chegamos é de que a formação de professores indígenas é um espaço singular da constituição da docência. Se, desde o período da colonização, a escola foi a instituição que, via língua portuguesa, teve possibilidade de impor o distanciamento da língua indígena e de outros aspectos culturais, na atualidade ela está sendo vista mais uma vez com esse potencial transformador ao assumir seu papel no

enfrentamento e modificação da realidade que tem colocado os povos indígenas sob a possibilidade de não terem seus direitos respeitados. Esta é uma questão suscitada neste trabalho, que surge em um momento histórico em relação às ações de formação de professores indígenas de Roraima, a implementação de cursos de magistérios atuais e outros futuros, em nível superior. Esperamos que, além de promover discussões acadêmicas em geral no campo da psicologia e da educação, esta pesquisa possa fomentar novos estudos e reflexões sobre as condições culturais e educacionais dos povos indígenas neste Brasil, em que a problemática indígena, sem dúvida, tem maiores proporções que no Estado de Roraima. Também se intenta contribuir para uma melhor compreensão e encaminhamento da Formação de Professores Indígenas no Estado de Roraima.

6. REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. (2000). *Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência*. Cadernos de Pesquisa, [versão eletrônica.] Acesso em: 02 de setembro 2011.
- Andrada, P. C. (2009). *Sentidos atribuídos pelos alunos ao ensino superior: um estudo sobre valores no ambiente acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP.
- Araújo, C. M. M. (2009). *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação*. Campinas-SP: Alínea.
- Bauman, Z. (2008). *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bravim, E. T. N. (2005). *Recursos didáticos: mediadores semiotizando o processo ensino-aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo - Faculdade de Educação.
- Boas, Franz (2010). *A mente do ser humano primitivo*. Editora vozes, 2ª edição.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília – DF.
- Clot, Y. (2007). *A função psicológica do trabalho*. (2ª ed.). (A. Sobral, Trad.) Rio de Janeiro: Vozes.
- Corrêa, Á. L. M. O. (2009). *A Trajetória de Vida de Jovens Estudantes Ye’Kuana na Cidade de Boa Vista: Desafios e Perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas – Programa de Pós Graduação em Educação.
- Duarte, N. (1993). *A individualidade para-si*. Autores Associados, (Col. Educação Contemporânea). Campinas-SP.
- _____. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*.
- _____. (2004). *Formação do Indivíduo, Consciência e Alienação: o ser humano na Psicologia de A. N. Leontiev*. Caderno CEDES, Campinas-SP.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 6ª edição.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e terra.
- _____. (2001). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. (2002). *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire.

Freitas, Aimberê (1998). *Estudos Sociais sobre Roraima: Geografia e História*. (1ª ed.). São Paulo: Corrente Gráfica e Editora Ltda.

Freitas, D. de B. A. P. (2003). *Escola Makuxi: Identidades em Construção*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas - Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada.

Gatti, B. A. (1997). O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento. *Psicologia da Educação*.

González-Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade*. São Paulo: Thompson.

_____. (2009) *La significación de Vigotski para la consideración de lo afectivo en la educación: las bases para la cuestión de la subjetividad*. In: Actualidades Investigativas en Educación v(9).

Grupioni, L. D. (Org.) (2003). *Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil*. Revista: Em Aberto. Vol.20. n. 76. INEP – MEC, Brasília, DF.

_____. (Org.) (2006). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Brasília-DF.

Hentz, M. I. de B. (2005). *Nas vozes da educação escolar indígena, os sentidos dos discursos dos professores xokleng como elemento constitutivo da identidade*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina – Programa de Pós Graduação em Linguística.

Honório, M. A. (2000). *Espaço enunciativo e educação escolar indígena: saberes, políticas, e identidades*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas – SP Programa de Pós Graduação em Educação.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Banco de Dados Agregados do Sistema de Recuperação Automática – SIDRA- IBGE*. Recuperado em 14 de junho, 2012, de <http://www.ibge.gov.br>.

_____. *Área territorial oficial*. Resolução da Presidência do IBGE de nº 5 (R.PR-5/02). Recuperado em 20 de junho, 2010, de <http://www.ibge.gov.br>.

_____. (2008). *Divisão Territorial do Brasil e Limites Territoriais*. Recuperado em 11 de outubro, 2010, de <http://www.ibge.gov.br>.

_____. (2010). *Censo 2010 - Roraima*. Recuperado em 18 de dezembro, 2010, de <http://www.ibge.gov.br>.

Junior, A. D., & Passos, I. B. (2009). *Alguns sentidos da palavra "perijavanie" em L.S. Vigotski*. Apresentação no III Seminário Interno do GPPL (Grupo de pesquisa pensamento e linguagem), Universidade Estadual de Campinas, Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Faculdade de Educação, Umuarama/Ivanovo.

Kroeber, Alfred (1949), O superorgânico, in Donald Pierson (org.), *Estudos de Organização Social*, São Paulo, Editora Martins

Laraia, Roque de Barros (2011), *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, editora @zahar.

- Lafont, R. (1982). *La Spetacularisation de L'occitanophie dans L'enquete Sociolinguistic: La tonction du 'retour'*. In *Lenguas*. Montpellier.
- Leontiev, A.N. (1978a). *Atividade, Consciência e Personalidade*. Recuperado em 30 de setembro, 2011, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>.
- _____. (1978b). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Luria, A. R. *Curso de psicologia geral: linguagem e pensamento*. Vol. IV. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- Magalhães, D. de (1986). *Roraima, Informações Históricas*. Rio de Janeiro: Graphos.
- Martins, L. M. (2004). *A natureza histórico-social da personalidade*. Caderno Cedes.
- MEC. (1996). Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. LDBEN. *Dispõem sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira*. Brasília-DF.
- MEC. (2001). Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. *Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação*. Brasília-DF.
- MEC. CNE. (1999a). Resolução nº 3/99 de 17 de novembro de 1999. *Institui Diretrizes da Câmara de Educação Básica*. Brasília-DF.
- MEC. CNE. (1999b). Parecer nº 14/99 de 14 de setembro de 1999. *Institui Parecer da Câmara da Educação Básica*. Brasília-DF.
- MEC/INEP. (1999). *Censo Escolar Indígena*.
- MEC/INEP. (2004). *Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT*.
- MEC-SEF. (1993). Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. *Institui Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. Brasília-DF.
- MEC-SEF. (1998). Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília-DF.
- Melo, A. da S. (2009). *Metamorfoses do Saber Makuxi/Wapixana: Memória e Identidade*. Dissertação de Mestrado. UFAM.
- Morin, Edgar (1996). *A noção de sujeito. Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. In: Shnitman, Dora (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Nakashima, E. Y. (2009). *Reatando as pontas da rama: a inserção dos alunos da etnia indígena Pankararu em uma escola pública na cidade de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo – Programa de Pós Graduação em Educação.
- Nascimento, R. G. do (2006). *Consensos e dissensos no projeto de formação docente Tapeba, Pitaguary e Jenipapo-Kanindé*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande Do Norte – Programa de Pós Graduação em Educação.
- Nóvoa, A. *Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente*. Teoria e Educação. Porto Alegre, n. 4, 1991.
- Nóvoa, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

Oliveira, C. F. P. (2007). *Educação e Identidade Indígena: um estudo de caso sobre os limites e possibilidades da educação na (re)construção e reafirmação da identidade Mura*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas – Programa de Pós Graduação em Educação.

Perius, S. (2008). *Formação de professores indígenas para atendimento à comunidade guarani e kaiowá do município de amamabai no estado do Mato Grosso do Sul*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Oeste Paulista – Programa de Pós Graduação em Educação.

Petroni, A. P., & Souza, V. T. (2011). As relações e a construção da autonomia: um estudo da perspectiva da psicologia. *Psicologia e Sociedade (impresso)*.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Placco, V. M., & Souza, V. T. (2010). Identidade de professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: A. F. Cordeiro, M. S. Hobold, & M. A. Aguiar (org.). *Trabalho docente: formação, práticas e pesquisas*. Joinville: Univille.

Poche, Bernard (1989). *A Construção Social da Língua*. In G. Vermes & J. Boutet (orgs.). *Multilinguíssimo*. Campinas: Editora da Unicamp.

Prestes, Z. R. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semiovitch Vigotski no Brasil - repercussões no campo educacional*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília.

Ribeiro C. P. D. (2009). *Políticas Públicas: cultura e diversidade. Uma análise do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais a partir de escolas Maxakali*. Dissertação de Mestrado. Fundação João Pinheiro (Escola de Governo) – Programa de Pós Graduação em Administração Pública.

Salem, E. do N. (2006). *Psicologia na formação de professores(as) indígenas saterémawé*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Amazonas – Programa de Pós Graduação em Educação.

Sanchez, J. Mirtha G. M. (2006). *Currículo Intercultural: A arte como sistema simbólico cultural na escola de branco - Um estudo a partir da arte na educação escolar, na aldeia tupi-guarani de Piaçaguera*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Programa de Pós Graduação de Educação.

Santilli, P. (1994), *Fronteiras da República. História e Política entre os Makuxi no Vale do Rio Branco*. São Paulo: USP.

Sawaia, B. (Org.) (1999). *As Artimanhas da Exclusão – Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social*. Petrópolis: Vozes.

_____. (2000). *Cultura: a dimensão psicológica e a mudança histórica e cultural*. In: Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado em 30 de setembro, 2011, de www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1060.doc.

Stein, V. D. (2006). *Multiculturalismo, currículo e inclusão: um estudo sobre a integração de alunos indígenas no curso de Formação para o Magistério de nível médio*. Dissertação de Mestrado. Universidade. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Programa de Pós Graduação em Educação nas Ciências.

Souza, V. L. T. (2004). *A interação na escola e seus significados e sentidos na formação de valores*. São Paulo, 2004 284f. (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Psicologia, São Paulo.

_____. (2005). *Escola e Formação de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola.

_____. (2010). *O conceito de vivência em Vigotski*. Anotações de aula, texto não publicado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Programa de Pós graduação em Psicologia como Profissão e Ciência , Campinas.

Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.

Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas* (Vol. III). (L. Kuper, Trad.) Madrid: Visor.

_____. (2001). *Obras Escogidas* (2ª ed., Vol. II). (J. M. Bravo, Trad.) Madrid: Visor.

_____. (2003). *Pensamento e Linguagem* (3ª ed.). (J. L. Camargo, Trad.). Revisão técnica José Cipolla Neto, São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2004). *O significado histórico da crise da psicologia*. In Teoria e Método em Psicologia. (3ª ed.). (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2006). *Obras Escogidas* (2ª ed., Vol. IV). (L. Kuper, Trad.) Madrid: A. Machado Libros.

_____. (2008). *A formação social da mente*. (J. C. Neto, L. M. Barreto, & C. S. Afeche, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2010a). *Psicologia Pedagógica*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2010b). *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. (P. Bezerra, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

Lei Complementar nº 41/ de 20 de janeiro de 1996. (1996). *Instituída pela Assembleia Legislativa do Estado de Roraima, Dispõem sobre a Educação do Estado de Roraima-RR*.

_____. Tamí'kan. (2005). *Projeto de Formação de Magistério para Professores Indígenas*. Desenvolvido pela Secretaria de Educação Cultura e Desportos, Boa Vista-RR.

Wallon, Henri, (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa.

_____. (1979) *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes.

7. Apêndices

Apêndice 1 – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____
com o R.G. de nº _____, residente e domiciliado a (rua, av.,
_____, nº _____,
Bairro _____, Comunidade _____,
Etnia _____
Cidade _____, Estado _____, CEP _____,
Telefone (____) _____, abaixo assinado, declaro para todos os fins éticos e legais,
que tenho pleno conhecimento de que participarei de uma pesquisa **Os sentidos da docência
para estudantes do magistério indígena: o papel da língua como mediação** orientada pela
Prof.^a Dr.^a **Vera Lúcia Trevisan de Souza**, cujo objetivo é estudar os aspectos constitutivos da
docência por meio dos afetos vivenciados pelos indígenas durante o processo de formação para
o magistério. O projeto de pesquisa foi avaliado pela Comissão de Ética da PUC-Campinas,
telefone (11) 3343-6777, **O Comitê de Ética poderá ser contatado para quaisquer
esclarecimentos quanto à avaliação de caráter ético do projeto.** Por este instrumento dou
plena autorização para que fotos e imagens (com utilização de tarjas adequadas que não
permitam identificação direta), repostas a questionários e entrevistas ou qualquer informação
obtida durante a pesquisa seja utilizada para fins de divulgação em livros, jornais e revistas
científicas brasileira, desde que seja reservado sigilo absoluto de minha identidade. Estou ciente
que minha participação é voluntária e sem ônus podendo interrompê-la a qualquer momento
sem penalidades. Declaro que recebi todos os esclarecimentos e dúvidas sobre a pesquisa, bem
como sobre a utilização desta documentação para fins acadêmicos e científicos. Em caso de
dúvidas, a pesquisadora responsável, Áurea Lúcia Magalhães Cardoso de Medeiros Ferreira,
pode ser contatada pelo telefone (95) 8114-6900.

Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de 2012.

_____ Assinatura da pesquisadora Áurea L. M. C. de M. Ferreira	_____ Assinatura do participante ou responsável legal
--	---

Apêndice 2 – Modelo da entrevista dos estudantes do magistério indígena tamî'kan

Aspectos do contexto histórico-cultural da comunidade e da família do indígena

- Com quem você morou na infância?
- Quantos irmãos vocês eram?
- Quem lhe incentivou para ir à escola?
- Onde se localizava a escola?
- Fale quem estava presente, onde foi decidido que você iria cursar o magistério e se você recebeu alguma recomendação?
- Como é o seu deslocamento dia a dia para a escola que você trabalha?
- Antes de chegar ao Tamî'kan, você participou de alguma palestra ou teve alguma experiência que despertou a sua vontade de cursar o magistério?
- Quando você foi selecionado para cursar o magistério, como foi a receptividade da escola em que você trabalhava e da comunidade?
- Como a comunidade lhe vê aluno do magistério? Ela pede colaboração? Quase sempre, isso é comum, o professor é aquele que sabe e não pode tirar o corpo fora, porque não tem como, ele é cobrado mesmo.
- O que os líderes da sua comunidade pensam do professor?
- Como são os professores da escola em que você atua? indígenas ou não indígenas? Como é a sua relação com eles?
- No seu tempo de Ensino Fundamental, com quantos anos as crianças começavam estudar?
- Durante o processo de escolha o que seus colegas da comunidade falaram?
- Durante o curso Tamî'kan, qual a importância dos seus colegas de turma?
- O que a sua família falou quando você escolheu fazer magistério? Apoiou totalmente, a minha mãe disse para eu não desperdiçar essa oportunidade por nada.
- Que tipo de apoio você recebeu para participar dessa formação?
- Que tipo de apoio você recebe da família para atuar como professor?
- Durante o curso Tamî'kan, você recebeu apoio de quem? Da comunidade? Da família?

- Você seria professor(a) fora da sua comunidade?
- O representante da sua comunidade participa das ações promovidas pelo curso?
- O representante da sua comunidade acompanha a sua atividade de docência?

Aspectos do contexto histórico cultural da escolaridade do indígena

- Com que idade você começou a estudar? Por quê?
- Você acha que teve algum professor(a) na Educação Básica que pode ter influenciado a sua escolha de ser professor?
- Sobre a época em que você cursou o Ensino Fundamental, você lembra quais eram os apoios que a SECD oferecia à escola?
- Lembrando o seu período de aluno da Educação Básica, Cite uma experiência que marcou uma das principais dificuldades da época:
- Lembrando o período de aluno da Educação Básica, cite uma experiência que marcou positivamente o valor do ensino e do estudo:
- O que você acha sobre as avaliações durante o seu período de aluno da Educação Básica?
- Lembrando o período de aluno da Educação Básica. Os professores eram indígenas ou não indígenas? Como era a sua relação com eles?
- Lembrando o período de aluno da Educação Básica, as lideranças indígenas frequentavam a escola?

Aspectos do contexto histórico cultural do uso da língua indígena

- Durante o curso Tamî'kan você teve dificuldades para estudar a língua indígena?
- Você tem domínio da língua indígena? Fale sobre os seus sentimentos em relação ao domínio ou não domínio:
- A escola em que você cursou a Educação Básica oferecia aula de língua indígena?
- Em caso afirmativo, quem ministrava as aulas?
- E na atualidade, como os seus alunos se portam nessas aulas?
- A escola em que você atua como professor, na época em que você começou a cursar o Tamî'kan, oferecia aula de língua indígena?
- Você conhece alguma escola que não oferta a língua indígena? Por quê? Falta professor?

- Na sua escola quantos professores dominam a língua indígena? Só o que dá aula.
- Que língua seus pais falavam com você?
- Quando criança, no caso de conviver com a língua indígena em casa e com a língua portuguesa na escola, como você se sentia?

Aspectos do contexto histórico cultural da formação de magistério indígena

- Como foram as suas viagens para o local das etapas do curso?
- Sobre as hospedagens: onde era a sua preferência na cidade de Boa Vista ou nas comunidades indígenas?
- Durante o curso Tamî'kan você teve dificuldades para estudar a língua indígena?
- Como você percebe o apoio da SECD em relação ao Tamî'kan?.
- Como você percebe o apoio da direção do CEFORR em relação ao Tamî'kan?
- Como você percebe o apoio da Coordenação do Tamî'kan em relação ao seu curso?
- Como você percebe o apoio pedagógico da Coordenação do Tamî'kan em relação às atividades de acompanhamento dos estágios e atividades extraclasse do seu curso?
- Cite uma experiência em que você tentou aplicar algo aprendido no curso Tamî'kan e que marcou negativamente/deficiências:
- Cite uma experiência em que você tentou aplicar algo aprendido no curso Tamî'kan e que marcou positivamente/aprendizagem:
- Você recomendaria o curso Tamî'kan para alguém da sua comunidade? Por quê?
- No Curso Tamî'kan, os professores eram indígenas ou não indígenas? Como você se sentiu aprendendo coisas novas?
- Fale das principais dificuldades que você enfrentou no curso e como você se sentiu diante delas?

Aspectos do contexto histórico cultural da atividade profissional do indígena

- Como foi a sua escolha para o magistério?
- Como você se sente sendo professor(a) na comunidade em que você vive? Hoje, atuando como professor(a) você percebe quais apoios da SECD em relação à escola?

- Como você percebe o apoio da SECD em relação às atividades de acompanhamento dos professores da escola em que você atua?
- Se você não fosse professor(a), qual profissão você gostaria de ter?
- Você almeja cursar um nível superior? Caso a resposta seja sim, qual e por quê?
- Fale as principais qualidades que deve ter o professor indígena:
- Fale das principais dificuldades de trabalhar como professor indígena:
- Como você se sentiu na entrevista?

Apêndice 3 – Modelo da entrevista de informante (dirigente do magistério indígena tamî'kan)

- Conte um pouco da sua história com Magistério Indígena Tamî'kan, como ele chegou até você ou como você chegou até ele:
- Quais os principais motivos da implantação do curso de Magistério Indígena Tamî'kan?
- Quais as principais dificuldades, percebidas por você, em relação à realização do Magistério Indígena Tamî'kan?
- Na pesquisa que estamos realizando identificamos um certo sofrimento dos alunos do Magistério Indígena Tamî'kan com relação ao não domínio da língua materna, essa realidade é do seu conhecimento?
- Quais são os seus anseios em relação ao futuro dos povos indígenas?
- Como você se sentiu na entrevista?

Apêndice 4 – Modelo de entrevista do informante (professor(a) formador(a) do magistério indígena tamî'kan)

- Quais as suas principais dificuldades de trabalhar como professor indígena em um curso de Magistério Indígena Tamî'kan?
- Quais as principais dificuldades, percebidas por você, em relação aos alunos indígenas que cursam Magistério Indígena Tamî'kan?
- Quais as principais qualidades dos alunos do curso de Magistério Indígena Tamî'kan?
- Na pesquisa que estamos realizando identificamos um certo sofrimento desses alunos com relação ao não domínio da língua materna, essa realidade é do seu conhecimento?
- A respeito da cultura, o que você percebeu que permanece vivo na história desse grupo étnico que você trabalhou?
- Quais são os seus anseios em relação ao futuro dos povos indígenas?
- Como você se sentiu na entrevista?

Apêndice 5 – Entrevista do primeiro informante (dirigente do magistério indígena tamî'kan)

Edite Silva (Professora Indígenas – Coordenadora do Curso Tamî'kan).

Graduação: Licenciatura Plena em Pedagogia.

Especialista em Alfabetização.

- **Conte um pouco a sua história com Magistério Indígena Tamî'kan, como ele chegou até você ou como você chegou até ele:**

Eu fui convidada e, para mim, isso foi muito importante, eu sou de um povo indígena, eu vim dos Makuxis. Quando eu vi o meu nome sendo indicado, pensei: tem gente confiando em mim, senti uma emoção enorme, eu fiquei muito, muito mexida. Profissionalmente eu me vi com uma nova oportunidade de aprender, porque até aquele momento eu só tinha sido professora. Eu já era pedagoga, sabia dar aula, mas lidar com as pessoas, como falar, como orientar, eu não sabia, eu tive que aprender, foi um grande aprendizado, ainda está sendo, até hoje eu aprendo a coordenar esse curso, os desafios não param, não têm fim. Logo que eu comecei, eu olhava pra eles e sentia muita tristeza de ver as condições deles, eles enfrentam dificuldades muito pesadas para estudar. Eu via aquelas mães com bebês recém-nascidos aos cuidados de pais desajeitados ou de crianças de um pouco mais de oito anos, sendo babás dos irmãos; eu via tudo isso e pensava: é isso mesmo que eu tenho fazer! Isso me fortalecia e afastava o meu medo de coordenar uma formação. Eu me lembro que no dia do primeiro contato com eles, uma reunião onde eu fui apresentada como coordenadora, eu disse para eles: nós vamos enfrentar isso juntos! Foi assim que eu comecei, com muito medo, mas com uma vontade muito maior, a vontade de ajudar, de corresponder com algo que é justo, que é de direito, ver os indígenas, os meus

parentes, estudarem. E por muitas vezes eu escutava e ainda escuto: “Eu quero estudar!” Cada vez que eu ouço esse clamor, todas as minhas inseguranças ficam invisíveis, só eu sei delas, não deixo ninguém ver, principalmente eles, eles já têm muita coisa para enfrentarem. A prova de fogo, a maior prova de tudo isso, foi a primeira vez que fomos para o Surumu, para o Centro de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol. Esse foi o momento do coração do conflito das terras, todos estavam tensos, aflitos, teve quem me perguntasse diretamente: você está nos levando para um lugar sem segurança? Você sabe que está nos levando para um perigo, e fica aí, com essa cara! Mas quanto ao lugar, eu não podia fazer nada, havia sido designado que lá era o lugar viável pela quantidade de alunos para hospedar. O que cabia a mim? Enfrentar tudo com coragem e responsabilidade. [Como foi a decisão final?] Houve uma reunião fechada e depois de muita discussão, eles, alunos e lideranças indígenas, disseram: “nós vamos, não vamos cancelar essa etapa!” Eu nunca falei o que eu estou falando agora: eu fui com muito medo. [Do que você tinha medo?] Nós sofremos ameaças, estava no meio daquela crise entre os dois grupos que queriam demarcação de terras, um que queria em área contínua, que eram a maioria dos indígenas e o outro grupo, que defendia uma demarcação em ilhas, onde se encontravam os empresários da área agrícola, principalmente os plantadores de arroz e soja, alguns políticos e alguns indígenas que não apoiavam a demarcação da outra forma. [como eram as ameaças?] Eu recebi um recado escrito dizendo que eles sabiam onde eu dormia e que iam botar fogo em tudo outra vez, que dessa vez iam começar por mim. É que eles, os arroteiros, no alto do desespero, eles já haviam queimado uma vez o Centro onde fomos fazer essa etapa. Era um momento tenso! Havia desconfiança no ar, inclusive entre eles. Do lado dos

arrozeiros, ameaças e, do lado dos indígenas, cobranças duras! Eles diziam: “Você é professora indígena, tem que se colocar, dizer que todos dependem da terra, você e todos vieram dessas terras, é preciso falar”. Eu compreendo a necessidade da terra, não sou contra a demarcação, mas acho que em algum momento, nesse momento, de alguma forma uns desconfiavam dos outros, por isso ouvi essas coisas. Fui recomendada que o curso seria denunciado em nível nacional, falaram dos riscos que todos nós estávamos correndo e eu ficava no meio de tudo isso, não sabia o que ouvia, quem ouvia, a única mensagem que ficava naquele momento era o perigo. Quem gosta de perigo? Em uma hora de angústia, eu virei pro tuxauas e disse: “se nossas vidas estão correndo riscos vocês vão nos dar garantia, porque o meu papel é trabalhar pela formação do nosso povo e eu vou fazer isso, mas não vou fazer só, vou fazer com a ajuda de vocês, não posso fazer só!” Depois disso fomos para o curso. Lá eles pediam para discutir a demarcação... eu deixava livre, mas eu recomendava: tomem cuidado com o calor das emoções, vocês estão aqui para um objetivo, cuidado com as discussões. Hoje essa parte é história, tem apenas valor histórico, não nos amedronta mais, já passou, hoje tem alunos do Tamî’kan cursando nível superior, isso é muito bom, isso lava tudo, leva toda dor embora. Se eu sáísse hoje da coordenação, eu sairia com a certeza de que eu fiz exatamente o que eu deveria, mas sabendo que ainda posso fazer se precisarem de mim. [quer falar mais sobre essa história?] Tinha receio de ser julgada, se eu me envolvesse demais deixava as emoções tomarem conta de mim e não acompanhava a formação, se me envolvesse de menos eu não participava desse importante momento político do meu povo, tinha que ter equilíbrio e fazer as duas coisas, por isso eu sempre deixava eles discutirem lá no curso, não podia ser diferente,

eram 300 indígenas reunidos, entre eles muitas lideranças. O que me sustentou é que eu contei com a ajuda de muita gente, meu marido e minhas filhas foram muito importantes para mim lidar com isso, para eu coordenar, lidar com essa multidão, porque os alunos eram trezentos, mas eles não vão só e com as famílias são uns 500. A estrutura da minha família não deixou que eu perdesse o controle.

- **Quais os principais motivos da implantação do curso de Magistério Indígena Tamî'kan?**

Os números fizeram essa imposição, as escolas aumentaram, os alunos aumentaram muito! Assim nasceu o pedido dos povos indígenas, as comunidades cobraram e elas cobraram o governo de Roraima. A nossa parte entrou assim: tivemos o cuidado de eleger todas as etnias e eles, lá nas comunidades, escolheram politicamente os alunos que iam participar pela primeira vez. O objetivo é formar esse povo que trabalhava sem formação de professor, tem gente que não entende e pergunta por que magistério? Eu respondo que tem que ser um desenvolvimento assim, que não adiantava fazer um terceiro grau para um pequeno número que já tinha ensino médio nas comunidades, isso, pouco a pouco a UFRR já vem fazendo, era o momento de atingir um número maior, para depois eles fazerem terceiro grau, também um número maior.

- **Quais as principais dificuldades, percebidas por você, em relação à realização do Magistério Indígena Tamî'kan?**

É difícil falar das dificuldades, eu não gosto de ficar reclamando porque dói falar dessas coisas e também porque parece que eu estou reclamando de trabalhar para o meu povo, mas as dificuldades existem. Assumi a coordenação do Tamî'kan,

não porque eu quis, mas porque a Organização dos Professores Indígenas de Roraima – OPIR, me indicou essa função. Quando eu soube, eu já estava indicada. As Organizações me fortaleceram muito! O financeiro foi o mais difícil. Nós tínhamos o início em uma data, e ele só começou muito depois por causa dos recursos. Pra você ter uma ideia, o primeiro semestre, o que você ainda não tinha chegado aqui, na primeira etapa, os alunos chegaram e a alimentação não estava resolvida, foi um corre, corre, um sufoco!

- **Na pesquisa que estou realizando, identificamos um certo sofrimento dos alunos do Magistério Indígena Tamî'kan com relação ao não domínio da língua materna, essa realidade é do seu conhecimento?**

Eu sofro com isso! Quando eu vou para uma reunião, eu penso: se eu falasse pelo menos a língua Makuxi eu faria o meu discurso em Makuxi. Isso me dói muito! Eu entendo a maioria das coisa que se fala, mas eu tenho essa dor de não ser falante. Eu sinto vergonha, eu passo vergonha quando alguém chega e pergunta se eu falo... É uma tristeza! [E no curso, como isso foi tratado?] Você fala das disciplinas? [Fale do que você quiser.] Politicamente, isso foi muito cobrado, a valorização da língua. Tanto eu como as lideranças indígenas, nós cobramos. Eu colocava e pedia para eles falarem entre eles, ajudarem quem não sabia falar. Eu sabia que lá tinha gente que não falava nem uma palavra na língua materna, mas isso não é uma realidade de todos, é só daqueles que vivem mais próximos da cidade, por exemplo, entre os Wai Wai, a língua é muito preservada. [Você já presenciou alguma vez uma cobrança direta das lideranças indígenas?] Sim. Eles têm influência nisso. Nas assembleias eles falam abertamente sobre essa necessidade, eles dizem: “é muito importante resgatar a língua, vamos fazer isso juntos! É preciso resgatar a língua.” [Eles falam algo mais?] Sim. Eles dizem: É por isso que essas coisas estão acontecendo com a

natureza, porque nós não estamos sabendo falar com a natureza. [E você, o que diz sobre isso para os alunos? Quais sentimentos estão em questão quando o assunto é a língua materna?] Eu também incentivo a língua. Veja, quando eu vou para uma reunião, se eu falasse pelo menos a língua Makuxi, seria muito bom, mas eu não falo. [O que você sente?] Isso me dói muito. Eu sinto vergonha quando alguém me pergunta, eu não tenho diálogo na minha língua, é uma tristeza! Essa dificuldade de comunicação de falar de igual pra igual faz eu me sentir um fracasso!

- **Quais são os seus anseios em relação ao futuro dos povos indígenas?**

Desejo que eles sigam em frente que ingressem no nível superior. Eu se pudesse escolher gostaria de ver alguns deles se tornarem doutores, mestres... Eu quero que esses povos sejam cada vez mais autônomos.

- **Como você se sentiu na entrevista?**

Você conviveu comigo mais de ano, sabe que eu nunca falava disso, eu não passava pra vocês muita coisa, eu precisava e preciso da equipe técnica, eu não posso desequilibrar vocês e também eu não gostava de falar disso. Até pouco tempo atrás eu não conseguia falar, não só pelo perigo, porque era delicado, mas porque me angustiava muito toda essa situação. Falar hoje pra você do momento do Surumu, talvez foi um pouco de alívio. Naquele momento do conflito, eu vivi muita angústia, teve um dia que eu disse que me senti traída pelos alunos e desabafei: vocês não sabem como dá trabalho! Eu não gostava de reviver, ainda incomoda um pouco porque o vivido é escrito na alma, não se apaga como se apaga o escrito por lápis. Hoje, quando eu revivi isso mais uma vez, eu me aliviei um pouco, consigo olhar que tudo valeu a pena, que eu faria tudo de novo, talvez melhor.

Apêndice 6 – Entrevista do segundo informante (professor formador do magistério indígena tamî'kan)

Everaldo Sarmento Ferreira (Professor Indígena do Curso Tamî'kan).

Graduação: Licenciatura Plena em Ciências Biológicas.

Especialista em Metodologia do Ensino de Ciências.

Mestre em Ensino de Ciências pela ULBRS-RS.

- **Quais as suas principais dificuldades de trabalhar como professor indígena em um curso de Magistério Indígena Tamî'kan?**

As dificuldades foram duas, e, as duas têm a ver com dificuldades em relação à língua portuguesa. A primeira eu posso dizer que foi um grupo que mal falava português, ele era formado por alguns parentes Ianomamis e Ingaricós, eles compreendiam pouco o que eu falava. As aulas extremamente expositivas, mas angustiaram logo no primeiro momento quando eu percebi isso. Para resolver essa dificuldade de comunicação, eu usei uma estratégia: eu organizei eles em grupos, pedi colaboração e assim sanei em parte essa dificuldade. A outra, é de base teórica mesmo, tem a ver com dificuldade de leitura e interpretação. Nós, brasileiros indígenas, de me um modo geral, somos filhos de analfabetos, que domínio poderíamos ter? A nossa realidade se construiu em meio a uma necessidade de falar a língua portuguesa e um certo distanciamento da nossa língua foi se tornando história, não a história que construímos, mas a história das condições de um povo de um tempo em que se acreditou que esse distanciamento era bom, quer dizer, nem sei se acreditamos, ele foi acontecendo, mas não foi só uma escolha dos povos indígenas. Eu tive um professor que só tinha a oitava série. O que ele ia passar para os alunos? Muitos começam trabalhar sem base nenhuma! Esse é um panorama, indígenas que vão se afastando da língua materna porque da forma que conseguem se tornam

professores, com muitas dificuldades e ao irem para as salas de aula, eles passam esse português com muitas falhas, muitas dificuldades mesmo. Outro agravante é que eles trabalham sem preparo de magistério e trabalhar com essa população exige, além de ter conhecimento específico, digo de domínio de conhecimento mesmo, tem também que conhecer e compreender essa complexa situação histórica do nosso povo. O maior problema das comunidades indígenas é a falta de professor qualificado e isso não é de hoje, faz muito tempo que a gente carrega essa marca, são poucos os que não são indígenas que aceitam esse desafio, pessoas como você e imagino que a sua orientadora também são raras, as pessoas falam em inclusão, mas na hora de olhar e fazer mesmo, é muito pouco o que se vê. Acho que trabalhos assim fazem a gente ir pouco a pouco, caminhar e ir seguindo se desenvolvendo. O que se vê, inclusive aqui em Roraima, é muitas pessoas anti-indígenas. São essas e outras coisas que são as dificuldades da docência, mas vamos seguindo em frente, trabalhos como o Tamí'kan, o meu, o de outros professores, o seu, o apoio dessa universidade que você tá fazendo a sua formação, são caminhos que vão melhorando esse panorama que ainda não é bom, mas já é melhor. Falei muito? [Não, foi muito bom!] Você me disse e eu esqueci, onde é mesmo que você está fazendo o seu doutorado? [Na PUC de Campinas, em São Paulo]. Como eles veem o seu trabalho? [Há muito respeito e colaboração]. Que legal!

- **Quais as principais dificuldades, percebidas por você, em relação aos alunos indígenas que cursam Magistério Indígena Tamí'kan?**

Acho que juntando um pouco o que eu falei da língua, entra a dificuldade de falar com eles os conceitos. Uma coisa são as coisas do dia a dia, outra são os conhecimentos da biologia, específicos, era difícil para eles. Eu procurei usar

analogias com eles... Vocês não conhecem isso? Outras coisas são mais pessoais, mas chegam nas salas de aula, não tem como separar. Eles vêm passar dois meses, trazem filhos, maridos, esposas... é difícil para eles! O aluno ou aluna que vem com acompanhante tem que dividir o seu almoço e jantar porque a comida é só do aluno. O acompanhante não pode nem entrar na fila, se são 100 alunos, são exatamente 100 marmitex. [apareceu na pesquisa uma preferência por etapas do curso na comunidade, você acha que essa questão da alimentação tem uma relação?] Acho que sim, eles reclamavam que nunca vinha peixe, eles diziam que era muito frango, eles já brincavam que estavam pra voar. [Risos]. No começo as organizações mandavam algo, os prefeitos ajudavam, depois ficou só o governo do estado e tudo que se faz só é mais difícil. Lá tinha uma coisa que era difícil. [Onde?] Na comunidade. A estrutura de emergência de saúde era difícil de resolver, mas eles estavam perto do rio, podiam pescar, caçar... Isso é dificuldade porque o indígena não caça só porque quer comer, ele caça porque quer ficar perto do rio, passear na mata, sentir a natureza, você entende? [Sim. Eu já ouvi que existe ritual para caçar, ainda se conserva essa cultura?] Sim, eu penso que todos pedem permissão para entrar na mata e buscar alimento. A natureza é um grande ensinamento, mas nós humanos muitas vezes não queremos aprender com ela, acho que o índio ainda tem muito isso, ele respeita a natureza, gosta dela. [Algo mais?] Sim, lembrei de mais duas coisas, a distância da família e as sextas culturais do curso. Essas sextas eram muito boas porque eles sentiam a cultura. Quanto à distância dos filhos maiores, eu faço uma crítica, depois dessas reflexões eu pensei que a cidade é uma distância não só física, mas é cultural também, se pudesse ser sempre dentro de uma comunidade indígena, acho que seria melhor porque seria mais próximo da realidade deles. O

que acontece é que os filhos ficam largados, isso para uma mãe é dor, não precisa ser indígena, uma mãe longe do filho a mãe se pergunta o que ta comendo, o que ta fazendo... A indígena, quando vê o prato de comida, pensa: o que será que o meu filho tá comendo? Quem está caçando e pescando pra ele? [Você lembra de mais alguma coisa que se relacione com os aspectos culturais desses alunos?] Outra coisa, que talvez interesse, porque vocês são psicólogos, é que nós tivemos dois casos de suicídio durante o início do processo de formação, o que me chama atenção é que os dois aconteceram bem no começo, nas primeiras etapas. Isso entre índios é um caso sério, eles não gostam de se matar. Acho que eles ficaram com depressão, eu não sei se isso tem alguma influência. [O que você sabe?] Eu sei de um caso, eles foram para uma festa de carnaval, lá o indígena se desentendeu com a esposa e, insatisfeito, veio na frente e, em casa, se enforcou. As pessoas que o encontraram acham que ele tinha acabado de se enforcar porque ainda estava com a temperatura do corpo muito parecida com vivo mas ele já estava morto. [Você acha que esse episódio tem alguma relação com a estadia na cidade?] Sim, ele estava em outro contexto e isso pode ter influenciado, acho que sim. Nós temos vários problemas em relação a esse contato, como com as bebidas. O índio só tem hábito de beber o caxiri dele, cachaça e cerveja são diferentes, é outra coisa. Quando eles vêm, eles passam muito tempo e mesmo que se diga que não, tem muitas diferenças. Nós trouxemos para a Malacaxeta 60 Ianomamis, para fazer uma etapa do Magistério Indígena Iarapiari, é um programa específico para a formação desse povo, eles foram trazidos para uma comunidade porque era mais próximo da realidade deles, e como essa comunidade é próxima da cidade, facilitaria o auxílio e a execução como um todo. Acontece que esse perto não foi só para os

professores, eles nos surpreenderam, pegavam o táxi e vinham para a cidade e aqui tinham contato com bebidas, era difícil evitar, não tem como proibir, obrigar ele a ficar em algum lugar, é complexo! Pra mim o ruim não é ele ir é ele provar a bebida e gostar, os parentes gostam, mas eles não têm costume, porque o caxiri que a bebida indígena que mais se aproxima da cerveja e da cachaça, tem álcool, mas não é igual. [algo mais?] Não, acho que não.

- **Quais as principais qualidades dos alunos do curso de Magistério Indígena Tamî'kan?**

Eles tinham muita responsabilidade com os trabalhos, muitas vezes eu ia passear nos alojamentos e eles estavam reunidos, estudando; reclamavam, porque todo aluno reclama, mas eles davam conta, eles entravam pela noite e uma coisa muito bacana é que eles conservam essa coisa de grupo, sempre estavam dois, três, ou mais.

- **Na pesquisa que estamos realizando identificamos um certo sofrimento desses alunos com relação ao não domínio da língua materna, essa realidade é do seu conhecimento?**

Isso causa um certo desconforto, principalmente quando a pergunta vem de um não indígena. É assim: a gente diz que não é falante e esse constrangimento acontece. No meu caso, acho que a minha consciência me ajuda, hoje eu tenho consciência que a culpa não é minha e também não é dos meus pais, é um contexto histórico. Os nossos antepassados não tem formação para saber o que ocasionou esse distanciamento e essas marcas da história ainda estão nos nossos alunos do Tamî'kan. Essa busca da língua é algo que temos que fazer de maneira mais tranquila, porque esse sofrimento é verdadeiro, ele existe, mas eu não sei quem causa, me pergunto se são os indígenas mesmo, do interior deles? O que eu sei é que a LDB garantiu a escola bilíngue, mas não tem professor de língua

suficiente para atender a todas as comunidades e isso fica caminhando lento, como é a maioria das coisas na educação. Pra você ter uma ideia, tem casos que a comunidade recebe professor de língua Wapixana e a comunidade é de origem Makuxi, assim é difícil.

- **A respeito da cultura, o que você percebeu que permanece vivo na história desse grupo étnico em que você trabalhou?**

As superstições, elas ainda vivem. Quando trabalhei com Antropologia eu usei a lenda do Juriti e foi muito legal. Eles ainda conservam que toda serra, todo riacho foi criado por um Deus. Praticamente tudo está embasado na religiosidade, esse é um motivo pelo qual as lendas são muito fortes. [Algo mais?] Algo que eu destacaria é o canaimé, acho que 99% acreditam na existência dele. [Ele é uma entidade do mundo espiritual?] Tem duas versões: uma que é um índio que se veste e se pinta para fazer o mal, este está mais perto do mal feitor, do fora da lei. [Tem exemplo?] Sim. Conheço um caso que o canaimé atacou uma família, usou a filha, bateu no filho e queimou a roça da família, tudo isso, e ninguém viu. [Se você puder dar exemplo do outro também, seria bom.] Na outra versão o canaimé é um espírito e, nesse caso, se você fizer algo errado, mal para alguém, ele pode te perseguir. O exemplo é que o cara foi caçar e voltou da mata perturbado, a língua estava pesada, teve muita febre e morreu falando coisas sem sentido. [Eu tenho uma curiosidade, posso perguntar?] Sim. [Eles vêm como uma punição?] O que eu posso dizer é que sempre tem um motivo, ele vem e mata mesmo, os médicos ficam sem explicação para os tipos de morte. Na maioria das vezes, é preciso que tenha praticado algo errado. [Porque a surpresa dos médicos?] Porque a aparência é péssima! Há comentários de coisas incríveis: que enfiam folhas no reto, furam a

língua com dentes de cobra, é um massacre, não é só uma morte. Mas a febre alta e a língua pesada, sempre acontece. [E pra você, como é o canaimé?] Eu particularmente acho que é mais ligado às crenças. Pelo fato de existir a crença, as pessoas podem se passar por isso e vir a se vestir, pintar e sair para praticar essas atrocidades. Uma coisa que me faz pensar assim, é que o canaimé só persegue o indígena, nunca se viu ou ouviu falar que ele pegou um homem ou uma mulher que não é indígena. Você já ouviu falar em uma pessoa que não é indígena e que sofreu um atentado do canaimé? [Não.] Tá vendo, é uma crença, mas tem gente que se aproveita disso. Sabe na sociedade não indígena quando contam como aconteceu algum crime bárbaro e outro copia e faz igual? [Sim, como você está relacionando isso?] Pra mim, o índio ouve falar e vai fazendo isso através dos tempos, reforçando a crença.

- **Quais são os seus anseios em relação ao futuro dos povos indígenas?**

Nós que estamos a frente da educação indígena, o que a gente mais anseia é a autonomia desses povos, mas nós sabemos que isso é lento, temos consciência de que isso não se faz de uma hora pra outra e que totalmente autônomo, ninguém é. Nós precisamos ter gente formada na educação, na saúde, na gestão territorial... A UFRR tem curso de gestão para indígenas, logo vamos estar tendo os primeiros frutos desse desenvolvimento. Nós só vamos ter professores, médicos, dentistas, enfermeiros, advogados, administradores, antropólogos, engenheiros, agrônomos se a gente tiver educação na comunidade. É preciso que o indígena comece cuidar por exemplo de pequenos trabalhos assistenciais, como atendimentos médicos-odontológicos básicos, não dá pra qualquer coisinha continuar correndo para a cidade. Tem uma coisa importante pra se dizer, a escola de Roraima não vai bem e isso alcança as escolas indígenas,

porque elas são a maioria das escolas no estado, apesar de não serem as mais populosas, então o que to querendo dizer é que indígenas e não indígenas precisam de mais educação no meu estado. Eu gosto muito dessa iniciativa do Tamî'kan, mesmo que tenham muitas falhas, porque sempre tem, é muito válido porque o seu objetivo principal é dar inicialmente essa formação mínima, parece pouco, mas sem ela não teríamos uma arrancada na área pedagógica da educação indígena. Mas não queremos só isso, queremos que eles continuem, que se formem para termos professores formados nas escolas indígenas. Acreditamos que, dessa forma, cada vez mais teremos mais indígenas ingressando na faculdade. Hoje, não temos professores para atuar no ensino médio em todas as comunidades, por isso, primeiro é preciso ter professores. Sabe o sistema de cotas? [Sim]. Acredite, ele é necessário, de outra forma, o indígena e outras populações vão continuar do lado de fora do sistema maior. Nesse momento, a cota é importante, não precisa ser para sempre, mas o negro, o podre e o índio sem essas políticas não vão entrar nas poucas vagas que se oferecem hoje. Veja o contexto: esses alunos têm no ensino fundamental um professor péssimo, raramente com magistério; no ensino médio, quando tem muita sorte, pega professores que cursam nível superior em período de férias na UFRR, me diga como esses alunos vão concorrer com aqueles que sempre tiveram sua formação mais perto do ideal? Tem mais, eles também concorrem com pessoas da região e de outros lugares do Brasil, como é o caso de medicina e direito que vem gente de toda parte do Brasil para fazer vestibular, porque o número de concorrentes, para as pessoas de grande centro, em Roraima, é pequeno. Uma coisa que me indigna é que a UERR não tem política nenhuma para atender indígenas. A UERR é a Universidade do estado e não trabalha com essa população da forma

que deveria. Ela se expandiu nos municípios e esqueceu essa população, já que ela está lá, ela tem a estrutura, ela podia criar cursos em período de férias; eu acho. Os alunos pedem isso, eles perguntam se a UERR não vai criar cursos de formação inicial e continuada para indígenas. A UERR não está fazendo nada pela formação dos indígenas. É só vontade, basta politicamente querer, mas a maioria não tá nem aí. Mas isso é quase geral, esse descaso... eu dou aula em uma faculdade privada de fundamentos da educação indígena e você precisa ver a recepção dos alunos, 90% torcem o nariz no primeiro contato, a minha apresentação e a do programa da disciplina se for fotografado dava outro livro pra o Pierre Well, o autor do livro: o corpo fala. No final, há uma mudança de consciência, de uns 40%, acho que o ponto determinante é que as três vezes que ministrei essa disciplina fizemos o encerramento na comunidade indígena e a experiência é pura emoção, é muito boa! Eu desejo que as crianças de hoje tenham um caminho melhor do que o meu. Eu só saí para estudar com dez anos, todas as minhas irmãs se formaram mais cedo que eu. Os nossos pais tinham isso fechado, nós iríamos estudar, e assim foi. Quando as meninas completavam sete anos, iam morar com um parente na cidade, mas menino, ninguém quer, e eu fui ficando pra trás. Um dia meus pais tomaram uma decisão venderam tudo o que tinham e mudaram para Boa Vista, eles fizeram isso porque eu enlouquecia eles querendo estudar. Minha mãe foi ser lavadeira e o meu pai vigia, assim eles nos sustentaram muitos anos, até que começamos ajudar. Quando eu terminei o ensino fundamental eu fui fazer o magistério e daí em diante, a minha vida mudou, meus pensamentos mudaram, o magistério formou o professor e o homem que hoje eu sou, não estou falando só do curso, eu estou falando da docência, de ser professor. Depois, mais tarde, eu entrei em química,

mas não me identifiquei e saí. Depois, sim, cheguei onde queria, cursei biologia, minha paixão. O meu primeiro trabalho foi como professor de um programa de ensino médio itinerante, a gente deu aula em muitas comunidades que não tinham esse nível de ensino. Depois de alguns anos, já depois do mestrado, bateu uma forte vontade de fazer algo mais importante para o meu povo, aí eu pedi para vir trabalhar no Tamî'kan, eu vim pela minha consciência, porque aqui, eu perco a minha GID, a gratificação de sala de aula, ela me faz falta, mas eu estou feliz fazendo o que eu quero fazer. A gente não pode se submeter sempre ao dinheiro, ele é bom, mas não é tudo. Eu quero que outros parentes sintam essa satisfação que eu sinto de ajudar o nosso povo, é isso que eu desejo para todos.

- **Como você se sentiu na entrevista?**

Foi revelador, é interessante... a gente começa a falar e parece que não quer mais parar, acho que é porque falar do meu povo é sempre muito bom.

Apêndice 7 – Entrevista do terceiro informante (professora formadora do magistério indígena tamî'kan)

Ciléia Salazar (Professor Indígena do Curso Tamî'kan).

Graduação: Licenciatura Plena em História.

Especialista em Metodologia do Ensino de Historia.

- **Quais as suas principais dificuldades de trabalhar como professor indígena em um curso de Magistério Indígena Tamî'kan?**

Os recursos didáticos que eu utilizei poderiam ter sido melhores. Penso que das próximas vezes é preciso que o material seja mais próximo da realidade deles.

Eu levei muita coisa pronta, deixei pouco para construir junto. O dia que eu me abri mais, fui mais flexível, foi o melhor dia, foi um trabalho sobre os tipos de organizações da sociedade e a participação deles foi maravilhosa, altamente enriquecedora. Eles relacionaram as sociedades indígenas e não indígenas falando da diferenças e das semelhanças.

- **Quais as principais dificuldades, percebidas por você, em relação aos alunos indígenas que cursam Magistério Indígena Tamî'kan?**

A compreensão dos textos era complicada, eles faziam a leitura e não conseguiam tirar o que era mais importante, refletir então com perguntas, era raro. Mas como nem tudo é padrão, uns poucos conseguiam fazer um paralelo com a realidade deles. Quando era eu quem lançava as perguntas, melhorava um pouco mais. [O que você fez?] Procurei fazer pequenos grupos para debate, isso eu fiz depois do terceiro dia, coloquei um mais participativo em cada grupo, para ver se ele puxava os outros. Também fiz algumas dinâmicas de interação no primeiro e no segundo dia, eles estavam muito distantes uns dos outros. É pouco tempo para trabalhar, o tempo era interpretado como curto demais. [Quer falar

mais alguma coisa?] É justamente na língua portuguesa a questão, na hora da leitura eles não conseguiam compreender. Um aluno Wai Wai me perguntou se eu podia ler novamente porque ele não tinha compreendido.

- **Quais as principais qualidades dos alunos do curso de Magistério Indígena Tamí'kan?**

Eles são muito dedicados e interessados. Eles eram motivados pra estudar. Os Ianomamis e os Ingaricós apresentavam os trabalhos utilizando as duas línguas, mas um membro do grupo, que sabia mais traduzia, acho isso a manifestação de um esforço muito legal. Eu me surpreendi muitas vezes, eles apresentavam trabalhos maravilhosos, utilizavam muita coisa da própria natureza e tudo era muito criativo.

- **Na pesquisa que estou realizando identificamos um certo sofrimento desses alunos com relação ao não domínio da língua materna, essa realidade é do seu conhecimento?**

Áurea, eu sei exatamente o que você tem ouvido. Eu vou falar um pouquinho de mim. Eu hoje estou procurando fazer cursos para falar a língua do meu povo. Quando eu era criança, eu não me interessei porque já naquele tempo, não falavam boas coisas da nossa língua, falavam que era gíria, a minha mãe repetia isso, não é língua é gíria, É preciso aprender português. Tô aqui, nesse lugar de professora indígena e não sei falar a minha língua, isso me incomoda muito! Eu quero aprender, saber pelo menos o básico, para me comunicar minimamente na língua Makuxi. Mais do que apenas me comunicar eu gostaria de aprender a língua, eu admiro quem fala. Talvez se a gente não tivesse vindo para a cidade, talvez eu fosse falante. Minha mãe sempre falou as duas línguas, mas nunca nos ensinou. Acho que meu pai não queria que nós falássemos, não queria que nós

fôssemos indígenas, ele era piauiense, não tinha origem indígena. Eu me lembro que ele falava: não quero os meus filhos bugres, forma pejorativa que falavam dos indígenas. Eu me sinto triste nesse assunto, se eu falasse a minha língua eu estaria mais próxima da minha identidade, isso é prazeroso, isso é bom, seria muito bom.

- **A respeito da cultura, o que você percebeu que permanece vivo na história desse grupo étnico que você trabalhou?**

A estrutura é diferente, na cultura, os rituais e as crenças ainda existem. A maioria ainda segue muitas coisas dos antepassados; por exemplo, essa questão de pedir licença para tomar banho no rios e caçar, isso eles fazem, eu vi muitos deles fazerem lá no Surumu. No final da disciplina eles pediram para fazer a dança do parichara, eles falaram que precisavam agradecer a etapa, a minha disciplina coincidiu com um encerramento. As superstições, de maneira muito incrível, está intocada, parece coisa do sagrado. [Tem um exemplo?] Sim, tomar banho no rio menstruada, o indígena não faz. [E por quê?] Isso é que é diferente, a resposta não tem uma relação com a higiene, conservação das águas, isso é a primeira coisa que vem na cabeça do não indígena, mas a explicação é que a mãe d'água pega o espírito e a pessoa vai ficar doente. [Uma aluna disse para mim para eu não tomar banho ao meio-dia, você sabe me explicar por quê?] É a questão da mãe d'água que pega o espírito da pessoa e não é só meio-dia, também não pode 18 horas e meia-noite. Quando eu era pequena, lá onde eu morava, tinha uma mulher que dizia que via a mãe d'água e ela contava que de longe ela via sempre uns lençóis brancos e quando ela chegava perto, estavam apenas as pedras molhadas, ela contava isso com voz e expressões de terror, eu morria de medo e nunca ia para o rio sem a minha mãe. Eu adorava o rio, mas só

aproveitava quando ela ia lavar roupa. [O que você pensa hoje disso?] Ainda acredito um pouquinho, mas acho que era para as crianças não irem para o rio sozinhas e também esses horários tem a haver com a hora de alimentos dos bichos, talvez. [Você está dizendo que pode ser uma forma de proteger as crianças?] Acho que sim. Ah! Lembrei de outras coisa: menstruada também não colhe nada, não planta, não come pimenta, limão, ovo porque o sangue fica podre. Eu estudei na faculdade que essa história de não poder comer manga com leite, nasceu no período da escravatura, para que os negros não tomassem o leite dos brancos, criaram essa crendice e ainda hoje, tem muita gente que não come. Hoje, eu como porque estudei, eu ri de mim mesma. Tem também o canaimé, esse eles dizem que é um espírito ruim e que ele mata para fazer acertos de contas ele é aquele que faz a justiça dele. É muito comum usar o canaimé para deixar a criança quieta. [Fizeram medo pra você?] Sim. [Como era ouvir isso?] Eu não tinha tanto medo, eu acreditava, mas às vezes pensava sobre os porquês. Todos eram muito obedientes, mas com muitos temores frente aquilo, eu me perguntava por que eles me fazem medo? Eles não gostam de mim? Não chegava a ter respostas certas e o medo continuava misturado com as dúvidas, era preciso duvidar para se livrar do medo. [Como você vê isso na atualidade?] Vejo que ainda hoje, em pleno século XXI, isso ainda é muito presente, principalmente para os povos das serras, aqueles que vivem em regiões mais afastadas, aqueles que vivem mais próximos, não tanto.

- **Quais são os seus anseios em relação ao futuro dos povos indígenas?**

Eu quero contar uma coisa que aconteceu hoje e que tem algo haver com isso. Eu estava em uma sala, no meu trabalho, e uma pessoa que não é indígena falou: é bom ser índio, hoje índio tem direito de tudo, tem direito de muita coisa. Meu

Deus, sabe o que significa uma pessoa que diz isso? É um deboche, é a mesma coisa que dizer que a gente não tem direito de nada. Infelizmente tem muita gente que acha que o índio tem que tá só na mata, que ele não tem direito a nada, que a gente não é ninguém. Isso é não conhecer e não quer saber o porquê das situações. Isso me incomodou muito, foi boa essa pergunta por que eu tava abafada. Eu fiquei muito incomodada doeu muito, acho que é porque eu fiz o vestibular para vagas indígenas e estou esperando resultados. Eu não sei se vou passar, mas quero trabalhar na área da saúde nas comunidades indígenas. Percebo a precariedade no dia a dia do meu povo. As políticas públicas que existem e não se aplicam, os recursos que nunca chegam porque são desviados e quando a gente ali, assistindo a tudo, vendo que tem direito, mas a coisa não acontece. O estado enquanto nação está tentando de alguma forma tirar a culpa do que aconteceu há séculos atrás, e estão fazendo algumas leis nos últimos tempos, mas nem sempre elas se concretizam. Aqui em Roraima a UFRR oferece no sistema de cotas, duas vagas para medicina, é pouco, mas é uma oportunidade concreta. Eu anseio para mim e para todos os indígenas, desenvolvimento. Eu vejo que nós podemos e devemos ter um espaço na sociedade, já chega de negarem esse espaço, agora chegou a hora. Tem gente que diz que o indígena não deve sair da comunidade, que na estrutura da comunidade não tem lugar pra todo mundo; o que eu acho é que também não tem lugar pra todo mundo na roça. Acho que a estrutura tem que ser construída, que é preciso ter outros profissionais nas áreas indígenas. Eu, se eu for médica um dia, eu quero trabalhar pesquisando porque o índio vive muito. Tem muito índio idoso, eu tenho uma hipótese, tem a ver com a natureza. Falo isso porque a falta de recursos financeiros faz com que se utilize muito os recursos naturais. É

assim, praticamente sem auxílio de saúde, eles cuidam da saúde fazendo uso de remédios e hábitos que se relacionam com a natureza. Sobre a minha vida de professora, eu gostaria de ter sempre um trabalho com a formação, mesmo que eu tenha outra profissão. Trabalhando no Tamí'kan eu me encontrei, me achei, me identifiquei, eu tava procurando algo que eu só encontrei aqui. [Você pode falar mais sobre isso?] Sim. Aqui eu pude fazer perguntas sobre mim, sobre esses povos, suas histórias... por exemplo eu hoje me pergunto quem são realmente os indígenas? Quem colocou esse nome em nós? Aqui, sendo professora, a minha vontade de estudar aflorou e hoje eu posso olhar para trás e dizer que já percorri muito, mas ainda vou chegar em outros lugares, sou feliz com isso, quero, quero muito que todas as pessoas, não importa se são indígenas ou não eu quero que elas cresçam. [Você quer falar algo mais?] Quero só dizer que esse sentimento é forte porque um dia eu saí e apesar dos pesares sou feliz e se alguém desejar fazer caminhos novos eles podem fazer, por isso eu estou contando um pouco da minha história para dar coragem, para ser exemplo, se alguém desejar. Eu sei que você perguntou sobre os meus anseios em relação às pessoas, mas eu sou uma dessas pessoas por isso eu me misturei, ficou confuso? [Não, foi muito bom, você quer falar mais?] Eu quero contar a minha despedida, posso? [Por favor] Eu tinha dez anos, foi a última vez que eu fui lá no nosso lugar. Estava chovendo, era de manhã, mas a visibilidade era turva, o dia era triste! Do cavalo que eu estava a visão que eu tinha era como se as serras estivessem se fechando atrás de mim. Eu olhava para trás e chorava, foi um dia triste, é difícil deixar o lugar da infância, quando essa infância foi boa. Na cidade a vida nova eu me lembro, foi cheia de atrativos, e gostava, aqui estudei todo o fundamental e médio, depois, fui aluna da UFRR. Trabalhei alguns anos

em escolas, gostava de ensinar artes e história mas a minha realização foi realmente o Tamî'kan. Eu desejo fortemente que os indígenas estudem.

- **Como você se sentiu na entrevista?**

Tranquila, espero ter ajudado você! Mesmo tendo que lembrar algumas coisas que ainda me incomodam, foi muito bom poder falar, falar cura. Eu quero agradecer por me convidar para falar, obrigada e sucesso no seu trabalho, quando voltar, conte comigo para reunir o nosso povo e conversarmos sobre o que você aprendeu.

Apêndice 8 – Quadros dos resultados das entrevistas dos sujeitos

- Aspectos do contexto histórico cultural da comunidade e da família do indígena

- Com quem você morou na infância?

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Com minha mãe somente, fui criado só pela mãe porque perdi meu pai aos 2 anos, foram tempos muito duros... Em que sentido? Era muita gente para comer cuidar... todo mundo ajudava mas era difícil para minha mãe!	70% pais 20%	Pais Avós
E.N.N.	Até 6 anos vivi com meus pais e meus irmãos, depois algumas coisas aconteceram e não ficamos mais todos juntos.	mães 10%	
L.Z.T.	Morei sempre com meus pais, com exceção de pais que morrem, onde eu vivo é muito comum as uniões serem para sempre. A minha família sempre foi e ainda é linda esse é o motivo de eu já ter aguentado tanta coisa na minha vida. Eu já sofri muito, professora Áurea.	avós	
R.S.D.	Com meu pai e minha mãe.		
F.L.V.	Com meu pai, mãe e irmãos.		
C.N.D.	Com minha mãe e irmãos, eu não tive pai. Quer dizer, não lembro dele; eu acho que a gente lembra o que é bom, as outras coisas a gente parece que guarda naquele buraco que fica a lenha, embaixo do fogão, onde ninguém entra, porque lá é escuro, empoeirado, pode ter bicho, não é lugar para entrar. Eu me lembro mesmo da minha mãe, que fez tudo por mim, tudo!		
J.N.A.	Com meus pais.		
D.N.L.	Fui criado com uma avó e com uma Irmã, os meus pais moravam em outra comunidade, quando eu tinha 12 anos eles morreram.		
A.N.N.	Pais e irmãos		
J.C.L.	Meus pais e irmãos		

- Quantos irmãos vocês eram?

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	8 no total	Entre	Famílias numerosas Entre 7 e 9
E.N.N.	Nós éramos 7, ainda somos, todos estão vivos.	3 e 7	
L.Z.T.	Nós éramos 7, brigávamos, como todo mundo, eu quero dizer, irmão brigam, mas a gente era	irmãos	

	unido por outro lado; ia pra roça junto e quase sempre voltava junto, só o meu pai ficava pra depois. No almoço também era assim, não importa se era só farinha ou beiju com a caça, a gente gostava de comer juntinho.		
R.S.D.	Eram 9 filhos. Todos ajudavam com a roça e em casa, com os trabalhos da comunidade a gente ia quando ficava mais velho, porque geralmente é mais pesado. É assim, os filhos ajudam os pais, eles vão ensinando as atividades aos filhos e todo mundo faz, lá em casa pelo menos a gente fez e faz.		
F.L.V.	6, uma turma boa, a gente brigava muito e se amava também.		
C.N.D.	3 comigo.		
J.N.A.	6 irmãos.		
D.N.L.	4 irmãos.		
A.N.N.	6 irmãos.		
J.C.L.	8 irmãos.		

• **Quem lhe incentivou para ir à escola?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Minha mãe, ela dizia: estudar é bom, estudem!... eu não pude, mas quero que vocês estudem.	80%	A própria criança
E.N.N.	Fora meus pais, tinha um tio, eu admirava a fluência dele no discurso, ele dava aulas no ensino médio e era muito bom em projetos, ele escrevia com muita facilidade. Mas tarde, ele foi meu professor, na hora de administrar sua aula ele atraía atenção da gente, ele era duro, sério e ao mesmo tempo fazia a gente sentir carinho nas aulas dele. Parecia que a gente era filho e que a gente tava na aula do professor mais responsável do mundo porque ele botava pra cobrar, mas consegui fazer isso com muito respeito. Sempre que a gente chegava perto dele, ele estava diante dos livros. Ele sempre dizia estuda filho, o estudo é bom, ele é daqueles que vai incentivado a gente em palavras e ações.	Fami- liar 10% Prof. 10% Ela Mesma	Membro Membro familiar Um professor
L.Z.T.	Os meu pais, a gente ficava só esperando dá sete anos, era uma longa espera, parece que esse dia nunca chegava, mas um dia como uma mágica, lá estava ele e era só alegria porque ia estudar junto com os irmãos e os parentes; mas também eu sempre quis ir para a escola.		

R.S.D.	Foi a minha vontade, na comunidade as crianças contavam que brincavam de bola, pega-pega e eu queria participar queria brincar junto com eles e tudo isso acontecia na escola, por isso eu queria muito ir. A minha mãe disse que eu ia só brincar eu era muito brincalhão.		
F.L.V.	Uma tia que era professora, ela era uma inspiração.		
C.N.D.	Minha mãe, ela dizia que a gente precisava estudar, não explicava muito o porquê, mas dizia que um dia a gente ia agradecer pra ela. Mas eu mesmo tinha muita vontade de estudar. Eu via a minha irmã ir e eu ficava louca querendo estudar. Nesse tempo que eu ainda não tinha idade, em casa mesmo, eu aprendi algumas palavras, eu copiava dos livros, das revistas que eu pegava e até lia um pouco. Eu aprendi perguntando de quem sabia, eu era uma chata com o livro na mão.		
J.N.A.	A primeira professora que morava nessa área da fazenda. Os meus pais eram analfabetos e trabalhavam em uma fazenda, quando fiz 9 anos de idade, falei para o meu pai que eu queria estudar, mas eu sempre queria ser professora.		
D.N.L.	A minha vó. Ela falava sobre o estudo que é a única forma de conseguir alguma coisa na vida. Era assim que ela falava: O estudo é o caminho, mas cuidado, que tem muitas estradas que se atravessam nesse caminho! [O que você entende dessa fala?] Que para chegar no caminho é preciso deixar de ir pra outros lugares. [Por exemplo?] Ah! Eu acho que quem estuda fica no caminho certo, sem vícios, sofre menos, mas que não é fácil chegar nesse caminho. [Como é o caminho?] A gente vai nele e nele a gente chega em algum lugar.		
A.N.N.	A minha mãe, sempre foi ela.		
J.C.L.	Meus pais.		

• **Onde se localizava a escola?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Na região do Taiano, próximo ao Alto Alegre, Comunidade Tábua Lascada.	100%	Comunidades Indígenas
E.N.N.	Na região de Normandia, Comunidade Caraiuu – Sabiá.	Em Terras	
L.Z.T.	Na região de Alto Alegre, na comunidade de Riachuelo – Súcuba.	Indígenas	
R.S.D.	Na região do Uiramutã, Comunidade Ticoça; é a região mais bonita de Roraima, tem		

	cachoeiras intocadas pelo homem, o cheiro da mata e o barulho das cachoeiras nos fazem leves como pássaros e fortes como o sol. Depois de qualquer dia pesado, um banho de cachoeira e você sai de lá quase dormindo, prontinho para mais um dia de trabalho.		
F.L.V.	Na região de Alto Alegre, Comunidade Boqueirão.		
C.N.D.	Na região de Pacaraima – comunidade das Serras.		
J.N.A.	Na Região do Amajari, Na Comunidade, Madeira.		
D.N.L.	Na região de Alto Alegre, Comunidade da Barata.		
A.N.N.	Na Região da Raposa.		
J.C.L.	Pium.		

- **Fale quem estava presente, onde foi decidido que você iria cursar o magistério e se você recebeu alguma recomendação?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Escolhi ser professor na comunidade, muito antes, antes do dia da assembleia que me indicou. Com a falta de professor e uma vontade de fazer algo pela comunidade... comecei. Primeiro como voluntário, depois tomei gosto e senti que ensinar era bom. Depois surgiu o magistério e vim fazer.	100% Expli- cou como foi a sua entrada do magis- tério	O tuxaua, o agente saúde, pais de alunos e muitos moradores. No evento eles elaboraram as cartas de aconselhamento e de recomendação.
E.N.N.	Eu tenho que explicar uma coisa antes, eu já tinha ensino médio então primeiro decidi que ia cursar universidade e fiz o vestibular e entrei, foi o meu próprio mérito, mas as dificuldades de morar na cidade para cursar história me afastaram dos bancos acadêmicos. Esse era um período que eu estava muito triste me sentia abandonado, sem apoio para cursar esse sonho, eu pensei que estava só; mas de repente, soube da minha indicação para magistério, aí eu senti que não estava só, eles estavam precisando de mim eu saí do isolamento novamente e voltei a estudar, agora eu estou aqui pronto para agir nesse grupo e eu não vou parar, vou fazer meu terceiro grau também.	Falou	
L.Z.T.	A comunidade estava toda lá, representantes pais e muitos alunos. Eu estava nervosa ninguém tinha me indicado, mas tinha seis candidatos e os outros cinco tinham indicação de alguém importante lá do nosso povo. Eu mesma me candidatei eu me indiquei sozinha e acabei ganhando, a comunidade me escolheu porque eu sempre participava de tudo, eu		

	<p>sempre fui ativa na minha comunidade. Quando eu entrei eu já trabalhava, eu sempre disse que queria participar de um curso eu achava e acho que o professor não pode parar de estudar.</p>		
R.S.D.	<p>Atualmente, esse é o melhor assunto pra mim, nunca vou esquecer esse dia. Não foi um sonho, foi real, eu queria ser professor e o dia tinha chegado, mas eu também tinha medo. Todas aquelas pessoa que estavam lá me ajudaram nessa visualização do mundo, do novo mundo que eu ia ter. Eles me apresentaram a melhor novidade que eu podia receber, eles me deram uma vaga pra cursar o magistério. No dia foi engraçado, eu tive medo de ir e eles não quererem meu nome, eu achava que não estava preparado pra estudar. A minha mãe me convidou e eu disse que não ia, fiquei em casa inquieto indeciso e o meu pai também perguntou e no final não aguentei ficar em casa e decidi ir pra reunião. Tinham 15 nomes, mas três não queriam concorrer. Aí eu ganhei a votação, pronto eu estava escolhido. Puxa! Ser professor? Eu fiquei impressionando! Puxa ser professor pra mim no meu ponto de vista tinha que ser bem estudado bem preparado, eu não sabia o que o curso ia trazer pra mim, porque eu me via como uma pessoa não estudada eu queria muito e tinha medo. Na hora que eles colocaram os nomes no quadro e as pessoas votaram, meu coração foi acelerando e o meu nome foi sendo cada vez mais marcado, no final, foram contar e eu foi eleito com 58 votos. Naquele momento ele pediu que eu falasse pra comunidade, mas eu não tinha experiência eu tive vergonha e pensei o que eu vou falar? Eu agradei o voto de confiança e prometi que eu ia estudar e voltar para a comunidade que eu não sabia mas que eu ia aprender a lidar com alunos.</p>		
F.L.V.	<p>Na comunidade, a reunião foi à noite, estava lotado, o tuxaua, o agente saúde, muitos moradores e tinham 4 cartas de aconselhamento, a minha foi votada com a carta de recomendação que tinha mais elementos para a função.</p>		
C.N.D.	<p>Tava todo mundo da comunidade. Eles não tinham ninguém que queria estudar nesse lugar, eles queriam escolher alguém que fizesse o magistério e depois fizesse o combinado de passar 5 anos; aí eu topei, eu pensei muito, porque tinha que voltar e passar 5 anos, mas eu sonhava de fazer professor, queria mesmo, desde criança, aceitei a proposta da comunidade. Eles me indicaram como filho da comunidade mas eu não era filha. Eu fui ouvida em uma reunião e disse que seria comprometida até que um filho de lá quisesse e pudesse dar aula, fui apoiada por todos, todo mundo me</p>		

	aplaudiu, foi um dia marcante na minha vida.		
J.N.A.	O Tuxaua, o agente de saúde, muitos pais e alunos. Eles fizeram uma carta de recomendação e dessa primeira vez eu fiquei de fora. Eu já trabalhava como voluntária. Continuei trabalhando, independente de salário, os pais apoiaram e eu segui. Depois eu fui indicada outra vez, ai eu fui.		
D.N.L.	Foi até certo ponto pela necessidade. Apesar da minha família ser de professor e eu tinha uma base, eu também queria o emprego, eu quero deixar claro isso, tem muita gente que fica só falando em sonho... o sonho é bom quando ele traz alguma coisa boa pra tua vida. Outra coisa, eu acho que uma força muito grande para eu decidir isso, a carreira de professor, não foi só por mim, foi pela minha vó; por ela, a coisa mais bonita era a carreira de professor. Eu tenho uma história diferente para ser professor, meus colegas, 99% foram escolhidos por uma comunidade, eu não, eu corri pra uma pessoa amiga da família um deputado e ele me ajudou porque a minha comunidade não queria porque eu não era da comunidade. Tive uma ajuda política. Foi muito difícil está aqui, mas eu consegui. A política ajuda, mas a gente tem que querer e lutar, porque a política não sabe o que você quer, é você que precisa pedir e lutar. No meu caso deu certo, mas eu também sei que as vezes nem com a política dá certo.		
A.N.N.	Pais de alunos, muita gente, toda a comunidade.		
J.C.L.	Nossa, não dou conta de dizer, estava a comunidade em peso.		

• **Como é o seu deslocamento dia a dia para a escola que você trabalha?**

Sujeitos	Falás	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Normalmente a pé mesmo porque é perto, às vezes quando vou levar algum material ou lanche para as crianças, vou de bicicleta.	80%	A pé
E.N.N.	Eu ando a pé sempre, essa é uma coisa que me incomoda na cidade, tudo é muito longe e não dá.	10%	Moto
L.Z.T.	Sempre vou andando e no caminho encontro alunos, pais é gostoso, o caminho é na sombra, tem canto de pássaros é gostoso ir e voltar a pé para o trabalho, aqui na cidade é bem diferente esse barulho dos carros as vezes me chateia.	10%	Bike
R.S.D.	De bicicleta.		
F.L.V.	De moto ou a pé.		

C.N.D.	De pé, é pertinho.		
J.N.A.	Moro do lado da escola é tranquilo a ida e a volta.		
D.N.L.	Eu e minha família mora na cidade. Quando vou de Boa Vista pra lá vou de transporte próprio e lá tudo é perto eu ando a pé. [Você mora na cidade e trabalha na comunidade indígena?] Sim, é bem pertinho, mas, por causa da aula, eu fico lá a semana toda.		
A.N.N.	A pé.		
J.C.L.	É perto, vou de bike, + ou – 4km .		

- **Antes de chegar ao Tamí'kan, você participou de alguma palestra ou teve alguma experiência que despertou a sua vontade de cursar o magistério?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sim. Nas reuniões indígenas sempre se fala da importância do índio estudar, mas de curso não, o magistério foi o primeiro.	40% Não	A maioria participava de Reuniões Indígenas
E.N.N.	Sim. Eu tinha segundo grau e por já ter sido tuxaua e ser professor, já tinha feito alguns cursos.	30% Reuniões	
L.Z.T.	Eu sempre participei das assembleias da minha comunidade eu sempre fui lá e dei minha opinião essa coisa de ser ativa nas ações que o meu povo precisa do dia a dia, sabe? Por exemplo? Ah! Pode ser uma construção de algo, uma limpeza, alguém precisando começar uma roça... essas coisas mais comunitárias. [É algo específico de curso para formação de professor?] Não. Mesmo já trabalhando como voluntária na minha casa, ajudando as crianças nas tarefas, eu nunca participei de cursos, eu até gostaria.	30% Cursos na área de educação	
R.S.D.	Não, nunca.		
F.L.V.	Só do magistério em Educação Física.		
C.N.D.	Não. Nunca.		
J.N.A.	Quando fiz ensino médio diferenciado como aluno indígena isso despertou em mim o desejo de aprofundar nos meus valores culturais quis conhecer mais como funcionava a educação indígena, antes disso eu não me via índia, eu fui despertar para isso mais ou menos com 10 anos, e, lá pelos 15 ou 16, aí veio forte o desejo de ser indígena. [Como você se via?] Como uma criança que morava numa fazenda, que o pai é vaqueiro, que a mãe ajudava na casa e que eu ainda não tinha idade, por isso não trabalhava,		

	só estudava na escola dos fazendeiros.		
D.N.L.	Não.		
A.N.N.	Não.		
J.C.L.	Só de reuniões das organizações indígenas.		

- **Quando você foi selecionado para cursar o magistério, como foi a receptividade da escola em que você trabalhava e da comunidade? Manifestaram algum anseio?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Na reunião eles preferiram eu e me escolheram, eu fui o eleito porque eu já estava trabalhando como voluntário e a comunidade, não considerou os outros 03 que queriam acharam que eu tinha que ser eleito porque eu tinha querido ser professor antes de aparecer o curso.	90% apoiados 10% Não	A maioria foi convidada e apoiado, no entanto, já trabalhavam como voluntários. Um apenas não foi convidado e logo não teve apoio da Comunidade
E.N.N.	Foi uma expectativa de dois meses, todos falavam comigo e eu ficava esperando alegre, feliz, muito feliz.	apoiados	
L.Z.T.	Acho que eles gostaram porque tinham seis candidatos comigo e eles me escolheram por voto, então eu acho que tá tudo bem para eles.		
R.S.D.	A comunidade foi 10 comigo, eles podiam ter escolhido outros, muitos queriam, esses votos que eu recebi tem fala, pra mim quer dizer: Você é capaz, nós queremos você.		
F.L.V.	Não, acho que não.		
C.N.D.	Eles queriam que fosse eu, então foi boa.		
J.N.A.	Todo mundo ficou feliz tive apoio de todos os moradores. Ser professora era o meu sonho, eu quero me formar nessa área de professor. Eu ficava imaginando eu tenho que fazer magistério porque se eu não fizer, eu não posso fazer o superior, como eu vou conseguir ser professor um dia de verdade? Eu tenho que passar no concurso, mas eu vou ter que fazer e passar.		
D.N.L.	Sempre teve manifestação. Eu me identifiquei com indígena, mas tem gente que não me vê como indígenas, tem o preconceito comigo, solta piadinha de mau gosto. O pior é que às vezes julgam ser amigos.		
A.N.N.	Eles me indicaram, então eu fui.		
J.C.L.	Eu fui indicada pela comunidade, eles acreditavam em mim porque eu era da comunidade e já estava fazendo um bom		

	trabalho. O tuxaua acreditava em mim e, além disso, me incentivava e dava apoio. Sempre fui apoiada por eles quando tinha dificuldade.		
--	--	--	--

• **Como a comunidade lhe vê aluno do magistério? Ela pede colaboração?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Quase sempre, isso é comum, o professor é aquele que sabe e não pode tirar o corpo fora, porque não tem como, ele é cobrado mesmo.	100%	Colaborador em assuntos escolares e não escolares
E.N.N.	Todo professor que é professor indígena mesmo, ajuda, faz junto, escreve, e digo mais, às vezes, se oferece, sem que alguém tenha pedido ajuda.	Sim	
L.Z.T.	Eles acham que a gente sabe tudo! Risos... Engraçado é que a gente quando tá aqui acha que não sabe nada e quando a gente chega lá, a gente realmente sabe, não muito como eles dizem, pensam... mas a gente sabe.		
R.S.D.	Sim, Eles acham a gente o sabido, é engraçado! (risos).		
F.L.V.	Pede muito ela vê como uma liderança mesmo. Se tá faltando alguma coisa na comunidade o professor tem que tomar iniciativa, se não tomar eles cobram. As vezes é algo que envolve um pai, uma mãe do professor, eles não querem saber, você não pode misturar nada, tem que resolver. Professor precisa dar conta, mas ele tem o respeito, a consideração de todos. O professor é importante pra todos.		
C.N.D.	Eles me cobram muito. Pra eles, o professor é estudado; principalmente o tuxaua, ele quer que eu esteja em tudo. Eu sou o caminho, uma luz na comunidade. Eu tenho que acender o escuro. Se eu tô faltando é o mesmo que tá faltando a metade da comunidade. Eles me veem que eu sou capaz.		
J.N.A.	Que o professor sabe de tudo, que ele, ali dentro da escola, tem que saber lidar com todas as situações tem que ser psicólogo, médico... é assim o professor ele tem que exercer várias funções ali, senão ele não é bom.		
D.N.L.	Sim, em documentos e eu faço todos, não importa quem pede.		
A.N.N.	Sim, o professor é sempre muito solicitado.		
J.C.L.	Rsrs... sim, o professor faz muitas coisas na comunidade, ele não dá só a aula dele, mas é preciso, a gente tem que ajudar mesmo, não estou reclamando não.		

• **O que os líderes da sua comunidade pensam do professor?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Que a gente sabe mais e que por isso ele tem que dá exemplo dentro e fora da sala de aula, não importa se ele tá na roça, na sala de aula, na mercearia... ele não pode fumar... essas coisas de vício... você sabe, o que mais... Não é?	100%	É considerado exemplo, líder, indispensável, ajudante, fonte de alta informação, representante da comunidade, colaborador na redação de documentos e projetos.
E.N.N.	Eles pensam que o professor é uma fonte de alta informação. Eles acreditam que nós podemos responder, reivindicar e ter resposta e principalmente que a gente representa a comunidade e que por isso tem que estar junto, sempre.	80% com nuances de cobranças.	
L.Z.T.	Ah! Que a gente tem que ajudar escrever documentos e a gente ajuda mesmo.	20%	
R.S.D.	Eles cobram muito, eu digo pra eles: eu vou aprender, estou aprendendo, não sei tudo. Eles pedem que a gente ajude eles em termos de buscar projetos pra eles desenvolver, pra fazer documentos e outras coisa. As vezes também procura pra pedir colaboração financeira pra fazer algo. [Você pode dar um exemplo?] Sim, festejos.	Vê com naturalidade as cobranças.	
F.L.V.	Há! Eles pensam assim que o professor é o braço direito ali do tuxaua. Na comunidade o professor é indispensável nas horas que tem algo a resolver ele sempre é chamado, ninguém esquece do professor. Eu acho muito diferente quando eu ouço os professores não indígenas falando que o professor anda sem respeito na sociedade deles. É assim mesmo? [O que você ouviu falar e achou diferente?] Que o diretor não atende o professor, que o aluno faz o que quer na sala de aula, que tem gente que tem vergonha de ser professor, que os professores adoecem muito de tristeza, dessas coisas aí, sei lá, eu já ouvi um monte dessas coisas. [Infelizmente, algumas dessas coisas eu também já ouvi e mais do isso, tive oportunidade de ler pesquisas com resultados muito próximos do que você falou.]		
C.N.D.	Que a gente tem que ajudar, mas é isso mesmo, porque a gente estuda se não é para ajudar as pessoas? Então estudo não prestava assim.		
J.N.A.	Me vê como uma profissional que tem que contribuir que cursa o magistério. Ver a gente como uma pessoa importante eles acham que a gente sabe, a cobrança é bastante.		
D.N.L.	Que a gente sabe mais que todo mundo. [O que você pensa disso?] É muita responsabilidade, queria ser só um colaborador, não a cabeça que		

	resolve tudo, esse tipo de cabeça é problema porque engana, não sabe tudo, ninguém sabe, eu não sei. [Porque esse tipo de cabeça engana?]. Porque a gente começa acreditar que pode mais e se dá mal, tem que fingir em algum momento, tem que ser assim, simples e pronto, se não sabe diz, não sei. [Eles aceitam?] Às vezes.		
A.N.N.	Que ele é o que sabe.		
J.C.L.	Vê a gente como aquele que não pode negar ajuda, um ajudante forte, o segundo na ordem da comunidade, então, eu me vejo assim, como uma pessoa, como um líder da comunidade porque eles me consideram muito por eu fazer o meu trabalho. Pensam que o professor é líder da comunidade pessoa que faz parte da comunidade, que serve pra levar a comunidade em frente. Vê a gente como a única porta de saída. O único meio de resolver os problemas da comunidade. Todos os problemas a gente tem que tá envolvida.		

• **Como são os professores da escola que você atua? indígenas ou não indígenas? Como é a sua relação com eles?**

Sujeitos	Falás	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Os dois, lá tem índios e não índios.	80%	O cotidiano das escolas indígenas é compartilhado com não indígenas
E.N.N.	A maioria é indígena. Na minha vista, a relação é boa até agora vi só algumas divergências com alguns colegas.	Os dois 20%	
L.Z.T.	Tem os dois, a relação de colegas é boa, já aconteceu de algum não indígena ser criticado porque não permanece na comunidade no final de semana, porque ele fica perdendo o convívio da comunidade, mas eu acho isso um exagero, ele quer e precisa ver a família dele, não é mesmo? [Quem critica?] As lideranças, os pais, muita gente.	Só indígena	
R.S.D.	A maioria é indígena, é tudo normal.		
F.L.V.	Indígenas e não indígenas, todo mundo convive bem.		
C.N.D.	Lá só tem eu por enquanto.		
J.N.A.	Todos são indígenas, a gente se dá bem o contato é muito bom.		
D.N.L.	São indígenas.		
A.N.N.	A maioria é indígena, tudo tranquilo.		
J.C.L.	Os dois, o dia a dia é bom, todas as relações são tranquilas.		

- **No seu tempo de Ensino Fundamental, com quantos anos as crianças começavam estudar?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Com mais ou menos 8 anos às vezes, mais tarde... 9 ou 10.	70% com 7 anos	Entre 7 e 10 anos A maioria iniciou no tempo previsto em Lei, mas também houveram inclusões no ensino formal tardias.
E.N.N.	Aos 7 ou 8 anos.	20% com até 10 anos	
L.Z.T.	Com sete, só no primário que hoje a gente chama de Fundamental porque naquele tempo não tinha pré-escola.	10% até 8 anos.	
R.S.D.	7 anos.		
F.L.V.	Com 7.		
C.N.D.	Com 7, 8 ou 9.		
J.N.A.	Com mais ou menos 8 anos às vezes, mais tarde... 9 ou 10.		
D.N.L.	Com 7 anos.		
A.N.N.	Com 7 anos.		
J.C.L.	Com 7 anos.		

- **Durante o processo de escolha o que seus colegas da comunidade falaram?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Os amigos nada acho que eles não tinham certeza que eu ia ser escolhido e não queriam que eu ficasse triste se algo desse errado.	30%	Não opinaram Torceram Torceram contra Não se lembra
E.N.N.	Eles esperaram torcendo, junto comigo.	Não opinaram	
L.Z.T.	Uma amiga me deu muita força.	30%	
R.S.D.	Que eu era louco.	torceram	
F.L.V.	Não. Não falaram nada.	30%	
C.N.D.	Meu marido e minha mãe apoiaram, amigos não.	torceram contra	
J.N.A.	Alguns ficaram chateados porque a comunidade me escolheu acredito que alguns ficaram com inveja. Foi feito tipo uma eleição, mas os pais indicaram eu, ai, as que perderam, ficara muito chateadas.	10%	
D.N.L.	Foi uma lição de vida, umas pessoas pensavam que eu estava enfraquecido pensava que eu não era capaz, fiquei triste, mas não desisti. Aqueles que pensavam que estavam me prejudicando	Não lembra	

	me ajudavam e muito.		
A.N.N.	Não me lembro.		
J.C.L.	Que eu ia dar conta, me deram força. Eles apoiaram, a comunidade toda apoiou.		

• **Durante o curso Tamí'kan, qual a importância dos seus colegas de turma?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Amigos é tudo!!! Quando a gente tem pouco recurso é que sabe. A etapa eu me lembro que foi dura foi uma na escola Barão Parima. Para vir do Surumu o transporte era muito caro, eu não tinha dinheiro para o ônibus de linha então para conseguir o dinheiro eu emprestava... era muito difícil! Teve um tempo que eu fiquei devendo R\$ 180,00, pra mim isso é muita grana. Nesse tempo eu vendi um bichinho e eu paguei direitinho, não gosto de dever, dever é feio, a gente tem que governar o dinheiro ele não pode governar a gente, mas quando é pouco, essa luta é grande. A solução foi rachar a gasolina com um amigo que vinha de moto. O sol era de rachar, mas a gente chegava e gastava menos. Eu tinha medo da gente cair da moto.	100% de-clarou a existência de companheirismo.	Amizade, solidariedade, companheirismo, doação, ajuda, família, empréstimo, confraternização, união, casamento, convivência.
E.N.N.	Eles foram bons companheiros, o grupo todo se ajudava, sem a conversa dentro e fora de sala de aula, nós não aguentaríamos a saudade das famílias. A gente tinha um grupo que colhia informação sobre quem estava precisando de alguma coisa, aí o líder da turma ia nos alojamentos e visitava os doentes e levava medicamentos. Muitas vezes, alguém estava lá no fundo da rede, e ai chegava a ajuda, eu acho que pelas condições de cada um eles ajudavam mais do que esses doentes esperavam.		
L.Z.T.	Os parentes ajudam sempre, um índio pode tá chateado com o parente, mas se ele pede ajuda, a gente é mole, a gente esquece e vai lá e ajuda mesmo.		
R.S.D.	No curso a gente é uma grande família, não importa a etnia, todos se ajudam. É um tal de emprestar dinheiro para apostila, caderno... Nas comunidades, a gente se reúne come junto, visita os que moram lá, passeia por perto. A gente se encontra na bola, no refeitório, à noite lá pelos alojamentos, redes, até caça.		
F.L.V.	Foram importantes todo mundo estava sempre participando de tudo que aconteceu na sala de aula, e, nas dificuldades, de alojamento, alimentação... um ajudava o outro. Foi assim		

	um incentivando o outro... Na minha turma todo mundo estava sempre unidos.		
C.N.D.	Eles eram unidos comigo, a gente conheceu parentes de outras etnias, foi muito legal e continua sendo, tem gente que casou, se separou, teve de tudo, até filho sabe como é?... quando pessoas se encontram, se são muitas pessoa...[É bom?]. Sim. Com certeza.		
J.N.A.	Compartilhar experiências com quem eu nunca tinha visto foi o melhor da convivência, foi boa!		
D.N.L.	A maioria foi muito legal comigo, não tenho queixas dos meus colegas, foram legais.		
A.N.N.	Todos se ajudaram, sempre que alguém precisava de algo, lá estava a ajuda. Eles foram muito companheiros, a gente se considerava irmão sempre ajudava um ao outro.		
J.C.L.	Eles foram fundamentais, fora da comunidade é preciso ter amigos, senão a gente não aguenta.		

• **O que a sua família falou quando você escolheu fazer magistério?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Apoiou totalmente, a minha mãe disse para eu não desperdiçar essa oportunidade por nada.	100% apoiou	Apoio da família
E.N.N.	Na verdade, a minha indicação saiu de um irmão, liderança indígena na comunidade, mas é bom eu explicar que para nós índios, isso nem sempre basta porque a maioria das coisas passa nas assembleias, normalmente a gente vota.		
L.Z.T.	Minha mãe ficou muito feliz, me encheu de parabéns!		
R.S.D.	Eles apoiaram e continuam apoiando		
F.L.V.	Minha mãe disse que eu ia ter um trabalho e que isso era a melhor coisa do mundo, porque o homem sem trabalho é como um copo sem água, vazio; pode até ter beleza, mas nunca vai ter conteúdo, porque tudo vem do trabalho. Se a gente trabalha a gente tem condições de organizar a nossa vida, ajudar o outro, ensinar, aprender; ela disse para eu ter um cuidado, não ser aquele professor que só estuda, tem que estudar e trabalhar, eu acho que ela queria falar dos conteúdos e das atividades, ainda não entendi direito. Tem professor que só estuda e não ensina? [Não, eu creio que não, eu particularmente penso até que têm professores que estudam pouco, que deveriam estudar mais. O que a gente ouviu falar que tem haver com isso... é que tem pessoas que discursam muito		

	bem, mas têm dificuldades para realizar aulas. Sobre o trabalho, acho muito legal esse ensinamento, acho fundamental, para mim, trabalhar é desenvolvimento. Quer falar mais?] Não, acho que é isso mesmo.		
C.N.D.	A minha mãe disse que ser professor ia mudar a minha vida e tá mudando mesmo. [Em que?] eu hoje sei umas coisas, muitas coisas, que eu não sabia.		
J.N.A.	Parabenizou eles sabiam que eu queria me formar na área da educação.		
D.N.L.	Disseram que é um caminho que dói, mais que é o mais lindo que alguém pode fazer.		
A.N.N.	Apoiaram.		
J.C.L.	Eles disseram para eu não desistir. Falaram também, assim, que eu ia me envolver bater cabeça com a comunidade, que ser professor o problema é que não era só dar conta dos alunos, disseram que eles podiam não me apoiar, que eu podia ficar só.		

• **Que tipo de apoio você recebeu para participar dessa formação?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Eu tenho parentes na cidade e quando foi alguma etapa aqui, eu tinha a hospedagem.	100% Recebeu algum tipo de apoio	Hospedagem, Financeiro, Incentivo, Passagens e Cuidado com os filhos.
E.N.N.	Financeiro de alguns parentes.		
L.Z.T.	Da comunidade a aceitação de eu mesma ter me indicado, da família, tudo o que eles podem fazer.		
R.S.D.	Financeiro, sem ele a gente não se firma, na cidade, não tem jeito, a comida é paga e custa caro.		
F.L.V.	Qualquer um é só eu dizer, se eles puderem fazer, eles fazem.		
C.N.D.	Incentivo, muitas vezes ajudavam com passagens e cuidando dos meus dois filhos.		
J.N.A.	Incentivo, muita força.		
D.N.L.	Financeiro, a gente não tem dinheiro, tem que aceitar ajuda para estudar, não pode ser orgulhoso.		
A.N.N.	Palavras, dinheiro... essas coisas que a gente precisa		
J.C.L.	Muito apoio, financeiro, de ajuda para aguentar os problemas.		

• **Que tipo de apoio você recebe da família para atuar como professor?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Quando preciso peço dinheiro, sempre o dinheiro...	70%	Financeiro,
E.N.N.	Tudo o que eu peço minha esposa faz, hoje vivo com a nova família que construí e é lá que recebo ajuda, apoio, de tudo, de tudo!	Apoio de tudo 30%	Cuidados com Os filhos, Incentivo
L.Z.T.	Financeiro, eles em muitos momentos venderam algo para me dar dinheiro para eu viajar para o curso, estudar é caro, custa dinheiro, mesmo sendo um curso de grátis, sempre tem despesas, hoje eu sei que não tem estudo sem recurso e me pergunto será se esse é o motivo de nós indígenas termos ficado tão longe do saber da escola? [Fale mais disso:] Penso assim, lá é longe, a escola raramente chega ao ensino médio, para vir para a cidade é difícil, tem transporte, tem que morar, comer, beber, viver aqui e tem que ir pro curso todo dia tem que pagar apostilas, livro é uma dificuldade muito grande, e o acesso a internet? Tem que ter computador, ter luz elétrica, saber, pra isso tem que fazer curso e como fazer tudo isso lá? Tem que sair, e o dinheiro é curto, é muito curto.	Financeiro	
R.S.D.	Quando eu tenho que viajar, eles cuidam de tudo, me dão dinheiro, essas coisas de pai e mãe.		
F.L.V.	Qualquer um é só eu dizer, se eles puderem fazer, eles fazem.		
C.N.D.	Sim eu tenho muito apoio da minha mãe e das minhas irmãs pra cuidar das minhas 3 filhas.		
J.N.A.	Incentivo, tudo que eu preciso, toda dificuldade tenho ajuda.		
D.N.L.	Eu sempre tenho ajuda para materiais.		
A.N.N.	Se preciso eles ajudam.		
J.C.L.	A minha mãe cuida de tudo para eu trabalhar.		

• **Durante o curso Tamî'kan, você recebeu apoio de quem? Da comunidade? Da família?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Comunidade me apoia acreditando em mim e a família você sabe ela pega junto mesmo... se precisar os parentes tão aí.	80%	Comunidade se implica e a
E.N.N.	Da comunidade e da família.	Comunidade e família 20% família	Família apoia em tudo o que é

L.Z.T.	Principalmente da família e do representante da comunidade.		possível.
R.S.D.	Muito da família, a comunidade é mais aquela coisa de botar a confiança na gente.		
F.L.V.	Principalmente da minha mãe.		
C.N.D.	A comunidade e a família ajudavam mandando rancho, farinha... Eu tinha vontade de desistir, era difícil porque eu tinha que largar tudo e eles me incentivavam me dando forças. Eles me deram forças pra eu continuar estudando, agora eu vou acabar mesmo.		
J.N.A.	De muita gente, eu tenho que dizer um monte de obrigados.		
D.N.L.	Da família, e foi financeiro e apoio de incentivo. Eles diziam se era aquilo mesmo que eu queria que eu não ligasse pra o que estava acontecendo que isso era coisa passageira.		
A.N.N.	Um pouco de todo mundo.		
J.C.L.	Um pouco dos dois.		

• **Você seria professor(a) fora da sua comunidade?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sim em outras comunidades e também na cidade, mas eu só sairia da minha comunidade em último caso.	50% Escolas em geral	A maioria assumiria a docência em qualquer espaço educacional,
E.N.N.	Com certeza sim, mas não gostaria de ir embora da minha comunidade.	40% preferência pela comunidade	demonstram que o vínculo profissional os levaria a morar fora de suas comunidades de origem, no entanto, há preferência pelas terras indígenas.
L.Z.T.	Sim eu nunca tive esse pensamento de ficar só na comunidade que nasci, já que eu tô me dedicando para ser professora possa dar aula em outra comunidade, o importante é eu ser professora.	10% Só na comunidade	
R.S.D.	Sim, porque não? Um professor deve estar onde tem aluno, vaga para ele trabalhar, eu sou do meu povo onde eu estiver, mas eu posso ajudar outras pessoas crescer. Um dia muitos professores que não são índios saíram das suas casas e foram para as comunidades trabalharem e eles não deixaram de ser eles, eu quero dizer que eu posso até da aula para crianças que não são índias, igual a eles. [Se eu incomodei com essa pergunta, eu quero pedir desculpas.] Não, professora Áurea, não precisa pedir desculpas, eu falei isso porque sei que você tá na sua pesquisa, é pra as pessoa saberem que... aquelas que não sabem que a gente pode. [Você quer		

	falar mais?] Não, acho que é isso, eu conto com pessoas como você pra contar pro mundo que a gente tem nossas dificuldades, mas a gente quer estudar, se formar, crescer.		
F.L.V.	Sim. Acho que sim e em comunidades não indígenas também. O curso é de professor, a gente não estuda só as coisas da sociedade indígena a gente tem que saber dos conteúdos, das metodologias, tem que ter didática. Eu falo pro meus amigos que quando eu voltar queria trabalhar na minha comunidade mas o problema é o seletivo... ele te leva pra onde tem vaga e as vezes é outra comunidade.		
C.N.D.	Sim. Onde eu estiver eu sou professora, trabalhando com o conhecimento, eu devo pesquisar. Em comunidade não indígena, não trabalharia, isso não.		
J.N.A.	Com certeza! A partir de quando você ama a sua profissão você trabalha aonde tem trabalho.		
D.N.L.	Sim. Se a gente é professor, não importa onde tá o aluno, é lá que eu tenho que tá.		
A.N.N.	Sim. Na sede, sim.		
J.C.L.	Sim, a profissão é para a escola, e escola tem em muitos lugares.		

• **O representante da sua comunidade participa das ações promovidas pelo curso?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sim sempre que tem as sextas-feiras culturais e outras coisas que a coordenação do curso convida.	80% Sim 20% Não	A maioria das lideranças indígenas se implicam na formação.
E.N.N.	Quase sempre, as vezes é difícil o deslocamento pela questão financeira, mas ele sempre vem.		
L.Z.T.	Sim ele sempre vem. Quando tinha APM, tudo era controlado APM, junto com ele, hoje a APM não tá funcionando, mas, as coisas chegam na escola e a gente junto vai organizando.		
R.S.D.	Sim, quando ele não vem é difícil, é porque aconteceu alguma coisa.		
F.L.V.	Não. Nunca.		
C.N.D.	Não. Nunca. É muito longe!		
J.N.A.	Sim, ele costuma ir, principalmente para as sextas culturais.		

D.N.L.	Não. Só o vi em um evento.		
A.N.N.	Sim.		
J.C.L.	Sim, sempre que ele pode.		

• **O representante da sua comunidade acompanha a sua atividade de docência?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Essas visitas são uma vez por mês e sempre que eu precisar que o Tuxaua vá a escola, a minha sala de aula... ele vai, mas eu sou aqueles que raramente chama, então a gente se vê mais nas reuniões mensais.	90% Sim 10% As vezes	Na atualidade a maior parte dos tuxauas são presentes no desenvolvimento das ações escolares.
E.N.N.	Sim ele é muito atuante, participa das reuniões mensais e vem se eu chamar.		
L.Z.T.	Lá na escola tem reuniões e ele não falta, o diretor convida e ele vai, e pergunta e dá opinião e sempre colabora. Ele também vai nas salas e incentiva os alunos para o estudo. Acho que posso dizer que o lema hoje na comunidade indígena é estudar e se formar, não conheço nenhuma liderança indígena que seja contra isso.		
R.S.D.	Sim, isso é certo, ou eu pedindo ou não, lá tá ele, olhando... perguntando... sempre presente na escola.		
F.L.V.	Ele vai na escola só se é chamado.		
C.N.D.	Ele é participativo pergunta como tá os alunos, a minha atividade, a minha relação com os alunos... ele vai uma vez ou duas vezes por semana.		
J.N.A.	Ele é muito participativo, ele vai sempre na escola.		
D.N.L.	Sim, ele visita a escola.		
A.N.N.	Sim, ele vai sempre na escola.		
J.C.L.	Sim, ele faz reuniões mensais.		

• **Aspectos do contexto histórico-cultural da escolaridade do indígena**

• **Você acha que teve algum professor(a) na Educação Básica que pode ter influenciado a sua escolha de ser professor?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Acho que não, os professores eram muito duros com os alunos, eles não eram exemplos pra	60% Sim	A maioria foi citada como rígida,

	ninguém.	40% Não	mas também mencionaram a presença de profissionais comprometidos com a aprendizagem, incentivadores e carinhosos.
E.N.N.	Foi quando comecei a conviver com um professor que me corrigia, no começo, pensei que ele pegava o lado pessoal, mas depois de muitos anos eu entendi o seu lado da responsabilidade. Esse professor fez eu me sentir envergonhado, não foi porque ele quis não, ele me perguntou o porquê de eu não saber falar a língua; me senti diminuído, mas isso teve um outro lado interessante, ele me elogiava por eu falar bem a língua portuguesa, ele me perguntava por que eu falava bem, quem me ensinava? Sentia que ele me admirava pelo português e eu gostava disso.		
L.Z.T.	Essa historia é pelo avesso, eu tive um professor que chegava na sala de aula e jogava atividade pra nós fazer e eu era a única aluna que sabia ler; como ele geralmente chegava bêbado eu ajudava as crianças, ele me incentivou sem saber; porque quando eu via que ele estava bêbado eu sabia o que era pra eu fazer e fazia porque senão não tinha aula, assim eu comecei a me interessar e cada vez que ele chegava bêbado eu ficava feliz porque eu ia ser a professora e ficava me achando a pessoa mais importante do mundo, do planeta sei lá... Por tudo isso, é as avessas, porque eu deveria ter tido um exemplo e tive um exemplo contrário, mas eu não desejo isso pra ninguém porque se a pessoa não for daquelas que quer ser professor, não vai dar certo, vai se afastar da escola para sempre e não é isso que a gente quer pro ser humano, a gente quer gente que sabe das coisas e que principalmente é educado e respeitoso.		
R.S.D.	A gente teve um professor mais ou menos na terceira série que falava muita coisa pra gente, a parti dali que eu comecei a entender que eles incentivavam pra a gente ser uma pessoa assim estudada... eu antes queria ser motorista, depois eu queria ser soldado, e eu cheguei a ser pensar de ser um doutor, mas eu sonhava mesmo dirigindo um carro, e sempre ficava com a ideia de que eu ia morrer cuidando de pessoas. Esse professor dizia estudem pra vocês ter uma profissão... ele abriu o meu ver pra outras profissões, porque o que mais me encantava era o carro, ai eu comecei a pensar diferente, se eu tiver um trabalho, eu posso comprar um carro. Eu me lembro também que ele dizia para a gente estudar e trabalhar na nossa comunidade.		
F.L.V.	Não.		
C.N.D.	Quando eu comecei a estudar eu tinha um cunhado e ele era professor e eu queria ser como ele, cursar o magistério. Eu ia pra reuniões, assembleias e os professores sempre tavam lá. Eles falavam em aula diferenciada e		

	eu pensava como é estudo diferenciado... eu tinha curiosidade, eu me interessava por essa coisa de ensino. Eu queria, sempre quis ser professora. Acho que se têm uma influência, foi ele.		
J.N.A.	Não.		
D.N.L.	Teve um professor que eu sempre me espelhei. Hoje eu não sei onde ele está. O jeito dele de tratar as pessoas era especial, ele era carinhoso, mas não perdia o lado firme, também era extrovertido; ele sabia diferenciar momentos, ele considerava todo mundo de um jeito só ele não mudava, dentro da escola e fora ele era aquele cara legal.		
A.N.N.	Não.		
J.C.L.	Teve sim uma professora, ela creditava muito em nós ela dizia amanhã ou depois pode ser um de vocês aqui; ai eu fui estudando e estudando e consegui. Ela disse que um dia ela voltaria lá e disse que queria ver nós lendo mais. Queria ver um de nós sendo professor e ela voltou e me encontrou no lugar que ela disse, quando ela falou as coisas daquele tempo, foi bonito demais aquele sentimento foi nascendo dentro de mim e lembrei tudo, tudinho e a gente se abraçou muito e chorou também.		

- **Sobre a época em que você cursou o Ensino Fundamental, você lembra quais eram os apoios que a Secretaria de Educação Cultural e Desportos oferecia à escola?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Materiais como lápis e caderno e a merenda... essa era boa.	100% Lanche	Mencionaram o padrão, farda, lanche e material escolar, mas também lembraram das precárias condições das instalações físicas.
E.N.N.	Lembro bem da farda e do material escolar.		
L.Z.T.	Tinha sempre um lanche de mingau e macarrão com sardinha que eu adorava e também davam farda, chegava atrasada, mas davam. Ah! E o material de lápis e caderno nunca faltou.		
R.S.D.	Lembro só da merenda, era boa.		
F.L.V.	Acho que farda, material escolar e merenda.		
C.N.D.	Lembro bem da farda e do material escolar.		
J.N.A.	Merenda chegou algumas vezes. A escola não tinha apoio nenhum porque não era bem uma escola, era uma iniciativa dos fazendeiros. Era feita de palha. Era um barracão de paredes de palha e nele só tinha uma sala, a que eu estudava.		

D.N.L.	Lembro da merenda.		
A.N.N.	Lembro da merenda e de lápis.		
J.C.L.	Lembro de uma caixas que chegavam, mas eu nunca soube o que era, mas tinha merenda, acho que eles mandavam.		

• **Lembrando o seu período de aluno da Educação Básica, Cite uma experiência que marcou uma das principais dificuldades da época:**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Os professores... não tenho boas lembranças... Poderia falar de várias coisas, mas vou contar um dia que quis repetir o lanche e não deixaram porque o professor disse que eu me comportei mal, sabe o que eu fiz? Eu perguntei na hora que não podia... tinha hora para perguntar. Nunca vou fazer isso com um aluno, antes eu pensava que aquilo tinha sido desumano hoje sei que é antipedagógico e também não é humano. Outra coisa que eu quero falar é que eles não respeitavam o que a gente podia vestir, para entrar em sala exigiam vestimentas limpas e sem ser rasgadas. Um dia era inverno, eu só tinha 3 roupas melhores e como algumas estavam molhadas aí fui com a rasgada e ele não me deixou entrar, mandou eu voltar para casa e me humilhou, foi feio. É isso, algumas crianças iam assim porque não tinham... Ah!... se o material criava orelha de burro, mandavam a gente mostrar e todos riam. Nas aulas quando a gente falava alguma coisa em língua indígena eu tinha vergonha dos alunos que não eram índios porque essas outras crianças ficavam debochando da gente, chamavam a gente de inglês ou de índio era como uma discriminação, mas a gente não se considera da Guiana, nós somos do Brasil, igual eles, mas nós somos índios sim, mas não da Guiana.	100% Abriram questões que estavam silenciadas	As questões foram sociais, econômicas e psíquicas. Tristeza; Angústia; Discriminação; Vergonha; Nostalgia; Violência; Medo; Ciúmes; Raiva; Indignação; Rigidez; Imobilidade; Enfrentamento; Descaso Público;
E.N.N.	Eu não lembro de dificuldades na escola, eu lembro de dificuldades da vida, do trabalho da roça... mas a colheita era boa.		Humilhação; Desrespeito;
L.Z.T.	Eu repeti a 2ª série eu me cortei sério nos joelhos e não tinha como andar. Outra coisa é que fui perseguida na escola, eu, 2 irmãos e mais 3 primos gente. Tinha uns alunos sem educação que batia na gente na hora da saída, quando estava dando a hora de ir embora eu ficava me tremendo porque sabia que ia correr com fome porque senão eu ia apanhar, eu apanhei muitas vezes até ficar boa de corrida. [Você sabe por que eles faziam isso?] Porque eles achavam que a gente sabia mais eles		Esquecimento discriminação ou omissão?

	<p>tinham inveja, diziam que o professor só ensinava a gente. Apesar da inveja, peia que a gente pegava, eu sempre me interessei.</p>		
R.S.D.	<p>Há! Isso dói muito lembrar! Teve palmatória, foi nos anos de 96/97. Quando a gente não fazia a atividade a gente pegava peia segura nas mãos. O professor era indígena, acredite, ele colocava a gente de joelhos de braços abertos de frente pra parede, a gente sofria, foi sofrido ver e passar por isso. Se puxasse a mão era pior, ele batia com mais força, mais raiva. Quando a gente chegava em casa e contava para os pais eles nem se preocupavam, eles apoiavam ou não importavam. A minha mãe dizia que se eu não me comportasse eu ia pegar peia na escola. Tinha que ir pra aula preparado pra apanhar, por qualquer motivo, a gente podia apanhar, isso é escola? Hoje eu olho para isso e com o pouco que já estudei e fico inconformado! Muita crueldade, só quem passou é que sabe. Muitos colegas choravam gritando, isso perturbava, outros, apenas deixavam a lágrima descer, ficavam ali, parados, duros, quase apagado. Era triste, muito triste mesmo. Esse mesmo professor exigia bolsa para o material escolar, mas a gente só tinha sacos, alguns tinham bolsas que ganhavam. Na época nossos pais não tinham como comprar uma bolsa. Eu me lembro que pedi e o meu pai explicou que não tinha o dinheiro. Eu chorei muito, entendi, mas fiquei pensando naquele louco, o que ele ia fazer. Será se eu ia apanhar porque meu pai não tem dinheiro? Teve um dia que tinha um aluno descalço e ele pedia que a gente viesse calçado e com unhas limpas, ele era cruel, o menino, disse que não tinha sandálias e ele mandou ele ir embora e só voltar calçado. No final da aula fomos a casa dele para levar um calçado, ele estava com a cara inchada de tanto chorar, nesse dia não dormi direito. [Você está bem? Quer parar com a entrevista?] Não professora, eu tenho vergonha, mas eu gostei de contar pra mais pessoas me ajudarem a não acontecer mais essas coisas.</p>		
F.L.V.	<p>A falta de professor ficava dias sem aula... Todo mundo ficava muito triste.</p>		
C.N.D.	<p>Eu me lembro dum professor na escola multisseriado, ele batia, brigava, [batia como?] Ele perguntava tabuada, se não soubesse, a peia era certa. Eu apanhei uma vez, doeu muito, eu senti muita vergonha, tinha colega que ria e tinha colega que chorava junto com a gente que apanhava; tinha uns também que não olhava, baixava a cabeça de tanto medo. Depois quando eu não apanhei mais, eu era a referência dele e ele pediu pra eu bater na mão do meu colega com força porque ele errou, e</p>		

	<p>aí ele bateu em mim de novo. [Porque ele bateu em você?] Ele disse que bateu com força pra me ensinar como bater com força. Ele bateu duas vezes em cada mão, eu não fiz o que ele pediu, saí correndo e ele bateu forte no colega e ficou gritando bem alto que ele era burro.</p>		
J.N.A.	<p>No meu tempo de ensino médio foi implantado a educação indígena na comunidade, pra mim foi muito difícil, era a noite, distante, eu precisava levar a criança de 3 anos. Chegava em casa todo dia 1:00h da manhã. A criança você pode imaginar, sofria, e eu também. Quando chovia, não tinha como passar, a ponte lavava e não tinha como retornar, eu ficava na escola, esperava a chuva passar, a água escorrer, aí eu ia pra casa. Teve um dia que eu amanheci na escola e não sei como foi isso, era um dia de temporal, quando acordei estava na escola, eu e meu filho.</p>		
D.N.L.	<p>Uma lembrança que me marcou? Eu fiquei reprovado na minha época de escola e quando ficava tinha que fazer tudo de novo, um ano perdido por causa que tirei 25, eu peguei uma pisa. Repetir foi muito humilhante! Eu posso contar outra coisa? [Sim.] Peguei muito castigo porque eu sou hiperativo e eu era o primeiro a terminar a tarefa; aí eu ia bagunçar, dá cascudo... Ela não gostava, claro, me colocava atrás da porta, e de costa para a parede. Eu nem lhe conto quantas vezes eu fiquei assim! Quanto mais ela fazia, mais eu tinha raiva e fazia o que ela não queria que eu fizesse. Naquela época isso era loucura da minha porque eles achavam que podia fazer e faziam mesmo. [Por quê? Você hoje tem explicação?] Os pais permitiam. Lá em casa era assim: se o meu filho não se comportar bem, pode botar ele de castigo. Ai, já viu, né?</p>		
A.N.N.	<p>Nesse momento, não me vem nada.</p>		
J.C.L.	<p>No meu tempo quando eu comecei estudar o aluno não tinha liberdade que tem hoje, o aluno não podia falar quase nada... o tempo era muito ruim a gente saia tímido, tinha medo de falar, eles castigavam, ficava sem intervalo, sem merenda, não deixava brincar, dizia pra gente ficar lendo, fazendo tarefa direto. Presenciei professor batendo com régua na cabeça de colegas eu não passei por isso, mais eu assisti era comum, e os pais, nesse tempo apoiavam eles brigavam mais ainda com os alunos nesse tempo era liberado punir, podia punir, eu vejo muita diferença de hoje. Doía estudar.</p>		

- **Lembrando o período de aluno da Educação Básica, cite uma experiência que marcou positivamente o valor do ensino e do estudo.**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	As aulas de Educação Física com bolas que nós fazíamos de meias, era uma alegria só. A Matemática também, sempre gostei da matéria eu me sentia inteligente as minhas notas eram sempre boas.	90% tem uma exp. boa 10% Não tem	As questões foram sociais, econômicas e psíquicas. Criatividade;
E.N.N.	As aulas que se relacionavam com as artes indígenas, me lembro que chamava os produtos de artesanato e uma professora explicou: “isso é mais do que artesanato, isso é arte indígena porque em cada peça tem algo da alma de vocês ou dos seus antepassados, não é uma coisa do agora, é uma coisa que percorreu gerações e vocês ao fazerem as peças dão vida a pedra, a semente, ao barro... e, fazendo isso, o que vive na história do povo indígena vira um pouco de arte e esse pouco de arte retrata uma vida nova.” Isso fazia eu me achar importante, feliz fazendo aquelas peças que eu achava feia no começo, depois comecei achar lindas. Eu olhava para elas e pensava: Eu não fiz só, aí tem um pouco de mim, do meu avô, de quem mais? Eu viajava. [O que você fazia?] Colares, kokás, muitas coisas.		Autoestima; Alteridade. Pertença a Alegria; Autonomia; Satisfação; Natureza; Frustração; Autoestima; Decepção;
L.Z.T.	Não lembro.		Felicidade
R.S.D.	Uma experiência que eu não esqueço foi ser líder de turma. Lá chegou a escola ativa, e nesse programa tinha o “governo estudantil”. Era como se fosse uma associação tinha os membros, era pra representar as turmas com um intercâmbio, o governo tinha que falar, fazer projetos, trabalhos. Foi uma coisa que eu me senti muito feliz e também com medo de ir pra outra comunidade falar. Essa interação esse intercâmbio a gente refletia era muito interessante. Eu me sentia feliz quando as pessoas falavam: aluno que fala por eles sabe se expressar, eu me sentia muito feliz eu era importante naquele momento porque eu me destacava, mas eu não conseguia isso só, os professores me orientavam. Eu acho que um dia eu posso ser um político, não para fazer o que esses que estão no poder fazem, se eu for eu quero governar direito. [E como é?] Junto com a comunidade.		Reconhecimento; Respeito; Admiração; Hábitos; Compromisso; Liberdade; Dedicação.
F.L.V.	A gente não tinha bola, então a gente jogava futebol com limão tanja, quando espocava, a gente arrancava outro e continuava a brincadeira. Nesse momento, não tinha tristeza, só alegria. Fecho os olhos e vou lá, naquele tempo... era gostoso, depois tinha banho de rio e descanso. [Das aulas, alguma lembrança?]		

	Não, só das brincadeiras.		
C.N.D.	Na 8ª uma professora me prometeu um presente, mas ela não cumpriu, até hoje, o presente nunca chegou. Eu gostava porque eu gostava de ler, e, no dia de ler texto eu me sentia feliz, eu me sentia importante por causa disso ela me elogiava, aliás tinha 3 professores que me marcaram, eles três me enchiam de elogios. O presente foi prometido na sétima e na oitava, mas prometeu e o presente... nunca chegou. [Você quer falar mais?] Sim, foram as pessoas que me trataram como gente, como humano, isso eu não esqueço, mas que ela mentiu, ela mentiu!		
J.N.A.	A primeira professora, ela era muito respeitosa.		
D.N.L.	A primeira professora! Como ela era amiga, amável parecia como uma mãe! Por ser criança nunca colocava a gente de castigo. Ela sempre tinha um jeito suave de chegar com a gente. Foi a minha primeira paixão, tem pessoas que marcam a gente, essa marcou.		
A.N.N.	Uma professora que ensinava conteúdo e outras coisas que a gente não aprendia em casa. {pode citar um exemplo?} Sim, modos de comer.		
J.C.L.	Os recreios eram bem animados e teve um professor que marcou ele tinha uma dedicação grande com os alunos e com a escola, ele faltava morar na escola, ele ia a tarde para ensinar quem tava atrasado, e ai, findava que ia todo mundo, era muito alegre estudar com ele. Acho que é isso, esse professor, a liberdade pra brincar no recreio, os jogos, principalmente bola.		

• **O que você acha sobre as avaliações durante o seu período de aluno da Educação Básica?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Era prova a maioria de marcar, hoje eu sei que isso atrapalha um pouco o aluno aprender pensar e fiquei pensando será se eu tenho dificuldade de analisar texto por isso? Eu me lembro que a gente estudava no início do bimestre e era cobrado no final.	70% Decorar 30% Limitantes	Muito objetivas prejudicavam o pensar Decorativas e rígidas.
E.N.N.	Eram muito tradicionais, como chamamos hoje: provas e mais provas. Tinha que estudar um semestre inteiro, decorar, todas essas coisas que não são boas.		Prova, o terror Sem atrativo.
L.Z.T.	A prova era por bimestre, era o terror da gente, e a gente estudava os pontos e fazia. Tinha também a redação nas sextas-feiras tinha que		Fracas, era só decorar Uma única chance.

	ser contado o que aprendeu quem não sabia escrever desenhava isso era na 3ª e também na quarta 4ª. Você sabia que tinha criança que não lia na quarta série? [Imagino que sim, entre os não indígenas infelizmente também ocorre.]		Decepção, Medo, Angustia.
R.S.D.	Eram de decorar, muito chatas.		
F.L.V.	Eram sem graça. Tinha que decorar um monte de coisas que nem caíam na prova. Passava a noite escrevendo, decorando e dava certo.		
C.N.D.	Era no final do bimestre, era escrita... dava medo, muito medo! os professores diziam: amanhã vai ter prova e ela não está fácil, tem de estudar! Eu ficava pra morrer de preocupada ia pra roça, onde eu fosse eu levava o caderno embaixo do braço. Eu queria decorar tudo e eu conseguia gravar, eu era boa de gravar. [você alcançava boas notas?] Sim. Sempre.		
J.N.A.	No final de cada bimestre tinha prova escrita valendo 100, se não conseguisse, não tinha recuperação, ficava reprovada.		
D.N.L.	Eram muito fracas, eu sabia tudo, não tinha graça, eles repetiam os exercícios. Era só decorar.		
A.N.N.	Sempre muito dura, muito rígida, tinha que ser daquele jeito e pronto. Se decorasse daquele mesmo jeitinho, tudo bem ia ser aprovada, senão, era reprovação certa.		
J.C.L.	Eram bem tradicionais, tinha que decorar um monte coisas ou então ficava reprovado mesmo. As provas eram daquelas que só davam no final do semestre, fazia prova oralmente também. Era ruim, dava nervoso, por mais que a gente estudasse essa pressa, hora contada pra lembrar as coisas não era boa ideia.		

• **Lembrando o período de aluno da Educação Básica, os professores eram indígenas ou não indígenas? Como era a sua relação com eles?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	A maioria dos meus sempre foi não indígena, mas sempre teve e tem até hoje os dois na escola, sempre foi tranquilo, mas a gente não podia se falar muito, era bagunça falar muito.	50% Maioria indígena	Nas perguntas indiretas sobre dificuldades e avaliações as respostas parecem trazer sentimento de esquecimento discriminação,
E.N.N.	Muitos eram indígenas, eu sempre me dei bem com meus professores.	20% Indígena	omissão e até mesmo violência. No entanto, quando responderam uma
L.Z.T.	A maioria era indígena, e eu me dava bem com eles.	20% indígenas não indígena	
R.S.D.	Eram mais indígenas, a gente se dava bem, quando não lutava contra eles. Não, tirando os que bateram na gente, é verdade, eram gente	10% só	

	boa.	indígena	questão mais direta sobre quem eram os sujeitos que ministravam aulas, sendo a maioria indígenas, as respostas entram em contradição, declaram uma relação respeitosa e amistosa.
F.L.V.	Eram indígenas, a gente se entendia.		
C.N.D.	Eram os dois, acho que nunca teve escola só feita de indígenas, só aquelas aulas particulares que tinham nas casas da comunidade há muito tempo atrás, no tempo dos meus avós.		
J.N.A.	Todos não indígenas, sempre foi muito bom.		
D.N.L.	Indígenas. [E a relação?]. Boa!		
A.N.N.	Eram indígenas e não indígenas.		
J.C.L.	A maioria era indígena.		

• **Lembrando o período de aluno da Educação Básica, as lideranças indígenas frequentavam a escola?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Não, eles eram ocupados com outras coisas.	100% Não	A presença das lideranças indígenas como parceiros na e da escola é um novo comportamento que foi produzido.
E.N.N.	Era diferente, eles vinham só se chamasse.		
L.Z.T.	Não. Não tenho lembrança deles na escola.		
R.S.D.	Não esse papel de ir na escola não era papel deles.		
F.L.V.	Essa coisa do tuxaua nas escola é novo, no meu tempo de criança era diferente, ele cuidava de outras coisa.		
C.N.D.	Não, só se chamasse, era difícil ver líder indígena na escola.		
J.N.A.	Eles não frequentavam a escola não, não que eu me lembre.		
D.N.L.	Naquele tempo não era tanto assim como é hoje que já tem a presença deles na escola.		
A.N.N.	Eu não tenho essa lembrança.		
J.C.L.	Não, nesse tempo, não.		

• **Aspectos do contexto histórico-cultural do uso da língua indígena**

• **Durante o curso Tamî'kan você teve dificuldades para estudar a língua materna?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Não, eu gosto, acho que a dificuldade é porque ela é difícil mesmo não porque eu tenho travo com ela.	50% Sim 50% Não	Sobre os que declaram a dificuldade lemos

E.N.N.	Não, apesar da língua portuguesa ter sido o meu berço, eu admiro e gosto de falar a língua Makuxi.	nas entrelinhas a angústia da insegurança e sobre os que não tiveram dificuldade, observamos a satisfação do contato com a língua indígena.
L.Z.T.	Não, nenhuma, eu sou falante, sei ler e escrever na minha língua e dou aula de língua materna.	
R.S.D.	Sim. No início no ensino fundamental eu tinha estudado, mas pouco, a tradução era difícil, eu leio e falo um pouco.	
F.L.V.	Sim, também tive vergonha de não saber e também fiquei emocionado de aprender algumas coisas, misturou tudo. [O quê?] Esses sentimentos de vergonha e alegria.	
C.N.D.	Um pouco, porque eu sei falar pouco, mas eu entendo e eu queria saber mais, isso me dá uma agonia, mas mesmo sabendo pouco, eu ajudei alguns parentes que não sabiam nada, nadinha. [Como?] Na pronuncia, porque eu não sei escrever.	
J.N.A.	Sim. Porque meus pais não eram falantes e eu não sabia falar.	
D.N.L.	De falar sim, foi uma das maiores dificuldades. O meus avós eram falantes eu nunca tive preocupação de aprender. Quando criança e jovem a gente não tá nem ai, eu tenho arrependimento de não ter me interessado mais.	
A.N.N.	Não. Foi uma boa experiência.	
J.C.L.	Não foi um desafio muito bom, eu gostei muito.	

• **Você tem domínio da língua materna? Fale sobre os seus sentimentos em relação ao domínio ou não domínio:**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Eu não tenho domínio, falta um curso para a gente dominar, eu gostaria muito, mas nos cursos são sempre tão pouco. Na minha comunidade não tem falante. Eu ia me sentir mais confiante para ensinar eu deveria ter esse conhecimento eu me angustio com isso! Não adianta ser indígena e não falar a língua! Eu quero falar a língua dos meus antepassados.	90% Não 10% Sim	Nas falas que expressaram o não domínio da língua indígena, percebemos angústia, vergonha, tristeza, nostalgia, culpa, ansiedade, confusão etc. E ainda fica claro a presença da cobrança pelo domínio, a exclusão e discriminação que sentem frente a
E.N.N.	Não tenho domínio. Não sei se tenho vergonha... acho que sinto tristeza quando alguém me pergunta pela língua indígena. Eu quero estudar e ter domínio. O professor índio, ele tem que falar porque a língua é o maior valor de um povo. Se eu digo que sou do povo Makuxi, se eu sou do povo, eu tenho que falar, mesmo que eu fale a língua portuguesa de		

	forma autêntica.		essa situação.
L.Z.T.	É uma coisa muito boa falar duas línguas, eu gostaria de saber outras, nossa língua está distante do nosso povo, mas ela tá aí, tem comunidades que conservam, outras que já falam só o português, quando eu olho pra tudo isso me dá um pouco de tristeza, eu queria mais pessoas falando a nossa língua, mas não tem muita gente ajudando. Eu me sinto importante não só por falar mas porque eu ensino, eu tô fazendo a minha parte, mas ela é pequena aí eu fico alegre e triste ao mesmo tempo, eu misturo esses sentimentos quando eu falo disso, você entende? [Sim eu entendo, você explicando, eu compreendo.]		A estudante que fala duas línguas, começa falando do quanto é bom falar duas línguas, mas se posiciona como alegre e triste no atual contexto pois acredita que o que ela faz é pouco perto da ação que seria necessária para que muitos e quem sabe todos dominassem a língua.
R.S.D.	Domínio não, eu não sei tudo o que significa, eu sei diálogos básicos. Eu vejo assim eu sou indígena e não sou falante, sou filho de falante isso trás pra mim uma responsabilidade ou pra ela? Eu tinha que aprender a minha língua e ela não me incentivava. Eu fico achando que tenho culpa... que eu sou crecidinho e deveria ter ido aprender em algum lugar, mas eu não me conformo, porque será que ela não ensinou? Eu faço um esforço e lembro: eles mesmos estavam sempre usando mais a língua portuguesa. Quando as pessoas me perguntam: você é indígena e não sabe falar a sua língua? Eu fico todo desconcertado! E não para por aí, eles são de pisar mesmo e dizem também que eu tô perdendo a minha cultura... Eu fico triste! Isso me faz eu refletir... eu fico triste, triste mesmo. Acho que sofro essa falha da minha mãe de não me ensinar. [Você falou: “isso me faz refletir...” o que mais você pensa?] Eu penso que sou índio porque eu vivo como índio, eu como as coisas que índio gosta, eu acredito nas histórias do meu povo, eu planto roça, eu adoro damurida, eu sei lá mais o que... Só porque eu não falo a língua dos meus antepassados não significa que eu não seja índio, eu aprendi outras coisas e continuo sendo índio. Quando um maranhense vem do maranhão ele deixa de ser maranhense? Eu amo o mato, não importa se tem carapanã ou pium, eu amo o cheiro de mato de terra molhada, de tomar banho de rio e isso é todo dia; lá na minha comunidade tem muita gente que vai acampar, mas não fica, diga sinceramente professora Áurea, você tem esses hábitos que eu citei? [Não todos e tem alguns que são diferentes, gosto de muitas coisas que você falou porque eu gosto da natureza, mas não convivo com ela.] Olha aí, é isso, acho que falei muito, desculpa! [Não foi muito bom, podemos continuar?] Sim [um longo suspiro]. [Antes de passar para a próxima pergunta, eu quero lhe dizer que eu e as pessoas que estão me		

	ajudando a pensar esse trabalho acreditam que você é índio, por isso eu estou lhe entrevistando.] Eu sei, eu fico feliz por isso.		
F.L.V.	Não. Como eu estava falando, me sinto com um pouco de vergonha. Se a gente for ver, isso é uma deficiência nossa bem séria. Que todos não dominassem tudo bem porque muito tempo já passou e agente aprendeu um monte de coisas, mas eu acho que pelo menos a maioria deveria saber, dominar mesmo.		
C.N.D.	Eu me sinto triste porque eu não tenho esse domínio. Eu tenho vontade, eu sou indígena! Eu entendo bastante, mas eu não sei escrever direito. Eu comecei a estudar magistério e eu já tinha interesse e no estudo isso me despertou mais ainda. [Por quê?] Os professores explicaram o valor da língua, eu e os colegas todos lemos coisas dessas notícias. Eu cobro a minha mãe porque ela é falante e não ensinou a gente. Lá na comunidade eles me cobram também, eu tento, eu tô aprendendo com aqueles que falam, mas é difícil passar uma vida falando uma língua e depois meter outra na cabeça, mas eu vou conseguir, eu sei que vou conseguir, eu sou índia e indígena luta, senão eu não estava aqui. [Desejo que você consiga alcançar esse desejo!] Eu tenho que conseguir, um professor é o exemplo do seu povo, tem que falar a sua língua, essa dor eu posso tirar de mim, outras vão passar uma vida e não vai dar. [Você se refere aquele professor da palmatória?] Sim, e de outras coisinhas.		
J.N.A.	Não. Eu me sinto muito triste, às vezes, eu sinto que devia.		
D.N.L.	Eu não sei não, mas como eu gostaria! Eu sempre fico curioso e descobri algumas frases, eu falo um pouco, mas é muito pouco, não posso dizer que sei. [Quer falar algo mais que você sinta?] Quando alguém me pergunta fico sem graça. [Fale mais um pouco desse sentimento, você pode?] Sim. Hoje o que tá em questão é a educação diferenciada e ela passa a ser assim quando você tem um domínio bilíngue; e, quando você tem uma escola que só fala português, por mais que você se sinta bem porque você domina essa língua e tá conseguindo fazer o seu trabalho, tem o inverso... a gente se sente excluído onde só tem falantes. Quando a gente tá em lugares assim, a gente se pergunta: porque eu não falo? A gente pensa em culpar os antepassados e pergunta: porque não ensinaram? [E tem alguma resposta?] Eu tenho uma resposta: você conviver no meio de uma família que falava e você não aprendeu... eu coloco a culpa em cima de mim mesmo, porque naquele tempo era só em casa mesmo com os pais, a convivência era		

	aquilo tudo. Eu devia ter me interessado mais.		
A.N.N.	Não, mas eu falo pouco, gostaria de dominar.		
J.C.L.	Não, mas eu gostaria. Tive um pouco de dificuldade foi o primeiro contato que eu tive com os não indígenas, no tempo que eu estudava e 8ª não tinha na escola. Eles perguntaram por que eu não falava a língua do meu povo, senti vergonha, assim, não perca de cultura, eu acho que sou indígena, mas naquele momento fiquei frágil, mas hoje eu não sinto mais isso, o que comprova a gente ser índio é o RANI (Certidão de Registro Administrativo de Nascimento Indígena), basta o RANI, não preciso falar a língua, a língua faz parte da cultura, dos valores. Naquele dia eu me senti um pouco fora, mas hoje, não penso que isso é uma coisa que faz com que eu não seja. Eu sou indígena.		

• **A escola em que você cursou a Educação Básica oferecia aula de língua materna?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Não, naquele tempo era tudo português e o inglês era dado no ensino médio.	100% Não	As aulas de língua indígena nas escolas das comunidades é uma realidade recente.
E.N.N.	Não, antigamente não tinha a língua materna, essa lei da escola bilíngue é recente.		
L.Z.T.	Não. Eu aprendi em casa com minha mãe e minha vó.		
R.S.D.	Não, mas naquele tempo a gente ouvia muito a língua, porque os mais velhos falavam. Tinha umas pessoas que já tinham estudado e esses colegas que sabiam mais eles riam dos que estavam começando, mas no final, eles ajudaram. Quando eu comecei a estudar a língua materna... que estranho! A gente começava a imitar os velhinhos o nome dos animais foi muito interessante, sempre me lembro disso. Foi tão bom! Não sei por que tem gente que não se interessa.		
F.L.V.	Não, infelizmente isso é novo, veio por força da LDB.		
C.N.D.	Não, só tive no ensino médio.		
J.N.A.	Não. Lá ninguém sabia a língua do nosso povo.		
D.N.L.	Não existia, nem se ouvia falar.		
A.N.N.	Não, só vim ter língua materna muito depois, lá pelo ensino médio.		

J.C.L.	Não, no ensino médio sim.		
--------	---------------------------	--	--

• **Em caso afirmativo, quem ministrava as aulas? Qual era o seu interesse por essas aulas?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sem resposta, porque não teve Língua Indígena no Ensino Fundamental.	100% s/ resp.	
E.N.N.	Sem resposta, porque não teve Língua Indígena no Ensino Fundamental.		
L.Z.T.	Sem resposta, porque aprendeu em família.		
R.S.D.	Sem resposta, porque não teve Língua Indígena no Ensino Fundamental.		
F.L.V.	Sem resposta, porque não teve Língua Indígena no Ensino Fundamental.		
C.N.D.	Sem resposta, porque não teve Língua Indígena no Ensino Fundamental.		
J.N.A.	Sem resposta, porque não teve Língua Indígena no Ensino Fundamental.		
D.N.L.	Sem resposta, porque não teve Língua Indígena no Ensino Fundamental.		
A.N.N.	Sem resposta, porque não teve Língua Indígena no Ensino Fundamental.		
J.C.L.	Sem resposta, porque não teve língua indígena no Ensino Fundamental.		

• **E na atualidade, como os seus alunos se portam nessas aulas?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Os alunos dizem eles que querem aprender o que levam eles a terem emprego, eles dizem que querem entrar no mercado de trabalho. Cada vez é mais difícil... com as crianças pequenas é tranquilo mas com os jovens é difícil! Os alunos ainda não valorizam ainda hoje.	100% Crianças aceitam e gostam Jovens Nem sempre	As crianças participam e gostam; Os jovens questionam o uso para futuras profissões; rejeitam; querem aprender os assuntos do vestibular; acham difícil; acham que para continuidade do estudo não é necessária. Observamos a falta de interesse e
E.N.N.	Não dou aula de língua materna, mas é assim, os parentes que trabalham com os pequeninos dizem que eles adoram, mas os grandes rejeitam e debocham da própria língua.		
L.Z.T.	Os pequeninos amam, só posso falar deles porque não dou aulas para os grandes. [Você já ouviu falar que tem alunos grandes em outras comunidades que não gostam de participar das aulas de língua materna?] Sim já ouvi, eu fico triste, muito triste, mas ainda bem que os meus		

	alunos gostam.		necessidade.
R.S.D.	Hoje tem escolas que a gente ouve falar que os alunos rejeitam, mas na minha escola eu digo para os professores que nós temos que saber sobre a importância da língua. Sempre chega um antropólogo e pergunta: e você fala? A gente fica sem graça, mas diz a verdade: não, não falo. Acho que não importa quem quebrou essa parte da cultura, mas ela se quebrou, ou mudou? não sei. A gente fica confuso, será que estamos valorizando mais a cultura dos outros? Eles ficam percebendo coisas e falam pra gente e a gente se sente índio, mas se pergunta por que eles não vêm a gente como índio, por isso eu queria falar, para acabar com essa dúvida de que eu sou índio. Eu queria falar e escrever bem na língua indígena.		Também existem pais que não têm interesse que os filhos aprendam.
F.L.V.	Pelo o que eu vejo, os grandes querem só aprender os assuntos do vestibular e os pequenininhos, esses ainda gostam, é difícil a nossa parte de professor nisso, a gente sofre, porque a gente explica e tem muitos pais que não querem que os filhos aprendam, eles dizem que a língua tem que ser o português e a gente se desespera porque eles não entendem que tem que ser as duas, assim como tá na LDB, educação bilíngue.		
C.N.D.	As Crianças são mais interessadas eles não têm muita dificuldade, mas eles gostam e querem aprender. Os adolescentes, são diferentes, tem uns que já dizem: professora eu não gosto de falar língua indígena, isso é difícil! Eu converso e explico que pra nós isso é a coisa mais importante pra nós hoje.		
J.N.A.	Não há muito interesse, o que eles dizem é que a língua indígena é coisa do passado; não Achrom importante aprender, eles nem se interessam.		
D.N.L.	É difícil por tem perdido o domínio da língua materna, mesmo com a gente explicando o valor cultural que tem a língua, eles não querem mais saber da língua materna e aprender. [Você afirma isso com base em alguma fala que você ouviu?] Sim. [Você pode citar exemplo?] Eles classificam como esquisita, feia... De vez em quando eu assisto às aulas... As crianças algumas têm interesse, mas, os jovens, muito dizem que aquilo não vai servir pra o mercado de trabalho. Se eles vierem para a cidade eles não vão usar a língua materna. Pra eles, quanto mais estiverem afastados da língua materna, pra eles, na visão deles é o melhor.		
A.N.N.	Os menores gostam, os grandes, nem sempre.		

J.C.L.	As crianças de 1ª a 4ª são dispostas e gostam de falar, mas, os adolescentes por mais que o professor incentive, eles não gostam dessa prática de sala de aula. Os alunos do ensino médio eles achavam que o ensino da língua é um tempo perdido. Falam se chegar na cidade não precisaria falar a língua materna. Eles querem vir pra a cidade pra da continuidade aos estudos, pra fazer faculdade e talvez trabalhar por aqui mesmo.		
--------	---	--	--

• **A escola em que você atua como professor, na época em que você começou a cursar o Tamî'kan, oferecia aula de língua materna?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sim, hoje quase todas as escolas têm.	80% Sim	Na atualidade, a maioria das escolas tem a oferta da língua indígena.
E.N.N.	Sim, até hoje é o mesmo professor.	20% Não	
L.Z.T.	Sim, hoje em dia tem professores em quase todas as escolas, eu acho que todas.		
R.S.D.	Sim, já tinha professor de língua materna.		
F.L.V.	Sim, mais recentemente, todas têm.		
C.N.D.	Não, lá não tinha professor.		
J.N.A.	Não.		
D.N.L.	Sim.		
A.N.N.	Sim, hoje é geral, quase todas as escolas têm.		
J.C.L.	Sim, nessa época já tinha professor.		

• **Você conhece alguma escola que não oferta a língua materna? Por quê? Falta professor?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Não sei de nenhuma que não ofereça a língua materna, acho que todas têm.	80% Não	Os tuxauas se implicam e quando não há professor eles solicitam.
E.N.N.	Não.	20% Sim	
L.Z.T.	Não, acho que todas têm, mesmo porque quando ficam sem, os representantes, diretores e tuxauas pedem até conseguirem, eles não deixam a Secretaria em paz.		
R.S.D.	Não todas têm.		
F.L.V.	Eu já ouvi falar, mas não fica muito tempo sem professor nessa área porque os tuxauas pedem até sair, eles não desistem, colam na Secretaria de Educação e sai.		
C.N.D.	Hoje todas têm.		

J.N.A.	Sim. Tem escolas que só tem um professor e essas não tem professor de língua. [Por quê?] A SECD diz que a quantidade de aluno não justifica ter professor de língua.		
D.N.L.	Não.		
A.N.N.	Não.		
J.C.L.	Não, acho que hoje todas têm.		

• **Na sua escola quantos professores dominam a língua materna?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Só o que dá aula.	60% 01	O domínio da língua indígena hoje é restrito ao prof. da disciplina.
E.N.N.	Somente dois.	20% 02	
L.Z.T.	Eu e um colega.	10% 03	
R.S.D.	Três, porque eu não conto porque não é domínio total. A gente refletiu lá na comunidade que o professor indígena tem que ser falante da língua dele e de outras línguas.	10% 00	
F.L.V.	Só um, é uma pena.		
C.N.D.	Nenhum.		
J.N.A.	Um.		
D.N.L.	Dois, um Wapixana e um Makuxi		
A.N.N.	Um.		
J.C.L.	Um.		

• **Que língua seus pais falavam com você?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Somente o Português.	90% Port	A maioria desde a família só teve contato com a L. Portuguesa. Apenas um estudante teve convívio em família com a Língua Indígena.
E.N.N.	Na minha casa só se falava língua portuguesa, o que eu aprendi foi depois de grande com interesse e perguntando dos mais velhos.	10% As 02	
L.Z.T.	Falavam português e na língua materna, mas a minha mãe, mais na língua materna.		
R.S.D.	Português.		
F.L.V.	O português, somente o português.		
C.N.D.	Só português, mas a minha mãe era falante, mas ela não falava com a gente. Ela dizia que tinha que ir pra escola e aprender o português. Eu acho que ela podia ter ensinado, quem sabe eu sabia mais um pouquinho?		

J.N.A.	Os meus pais sempre falaram a língua portuguesa, eles não falam a língua materna.		
D.N.L.	Português. Sempre, no meu caso eram avós.		
A.N.N.	O Português.		
J.C.L.	Somente o português.		

• **Quando criança, no caso de conviver com a língua indígena em casa e com a língua portuguesa na escola, como você se sentia?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sem resposta, porque sempre falou português.	90% s/	Maioria sempre falou português.
E.N.N.	Sem resposta, porque sempre falou português.	Resp.	
L.Z.T.	Eu gostava, me achava em dentro de dois mundos que se juntavam as vezes, tinha coisa que eu só conseguia entender se tivesse na minha língua e tinha coisas que o português me clareava a cabeça, era assim, tinha uma coisa que completava outra por isso sempre foi bom, nunca foi ruim conviver com duas línguas, acho que é porque era uma coisa de todo dia, não de vez em quando.	10% gostou	
R.S.D.	Sem resposta, porque sempre falou português.		
F.L.V.	Sem resposta, porque sempre falou português.		
C.N.D.	Sem resposta, porque sempre falou português.		
J.N.A.	Sem resposta, porque sempre falou português.		
D.N.L.	Sem resposta, porque sempre falou português.		
A.N.N.	Sem resposta, porque sempre falou português.		
J.C.L.	Sem resposta, porque sempre falou português.		

• **Aspectos do contexto histórico cultural da formação de magistério indígena:**

• **Como foram as suas viagens para o local das etapas do curso?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sempre muito difíceis, o financeiro é uma coisa que trava a gente e é preciso criar para não fazer o que ele quer que a gente faça... [O que é?] Ficar ser estudar.	70% Difíceis 30% Tudo bem	A maioria considerou as viagens difíceis, mas alguns avaliaram as dificuldades como menores frente ao objetivo.
E.N.N.	Difícil! O ponto de encontro era na escola para ir pra Boa Vista ou pra outra comunidade, a gente marcava para uma condução ir buscar, mas aconteceu um atraso e nessa etapa cheguei depois de dias.		

L.Z.T.	Sempre com um pouco de sacrifício financeiro, mas sempre explodindo de alegria, cada vez que eu ia, no caminho, brigavam dois pensamentos... o desconforto da viagem e o pensamento: eu estou no caminho do meu sonho, do início do meu sonho porque eu não preciso parar, eu não vou parar, eu vou me formar, vou ser uma grande professora, daquelas que os alunos adoram e que ensina mesmo e não manda os alunos mais sabidos ensinarem.		
R.S.D.	Tudo bem, sou acostumado a viajar de todo jeito, de carro, ônibus, motos e até bicicleta, o que importa é chegar.		
F.L.V.	Na primeira vez vim praticamente de carona, depois passei no seletivo comecei a trabalhar e podia pagar o ônibus, logo mais tarde, mudei de escola, eu fui trabalhar em São Marcos, aí era longe e a minha mãe financiou uma moto pra mim.		
C.N.D.	Foi muito ruim! Eu não gosto nem de lembrar, as dificuldades são grandes eu ando 30 km de bicicleta pra pegar a estrada que passa carro. Sempre é muito difícil essa parte, teve muitas dificuldades que eu quis desistir, muito sofrimento. Os meus filhos e marido iam juntos, as crianças são pequenas, ele tinha que ir pra cuidar das crianças... eu tenho que ficar pela estrada, eu tenho que levar lona, porque se chove tem que armar e esperar a chuva, por causa das crianças. A bicicleta é emprestada... lama, e carro demorava muito as crianças reclamavam de fome, tinha que dormir na beira da estrada... pium, muito pium, carapanã de noite, essa parte é muito ruim.		
J.N.A.	Na primeira etapa eu estava sem contar com o marido, ele estava desempregado, não tinha como vir. Eu emprestava dinheiro pra pagar ônibus e ajudar no material pra comprar apostilas, passei muita vergonha, mas eu pedia ajuda.		
D.N.L.	Pra ir para o curso todo dia era auto os custos. Mesmo tendo parentes na cidade, o deslocamento sempre exige dinheiro e pra mim é muito.		
A.N.N.	Sempre com muitas dificuldades, mas foram todos os alunos, não fui só eu.		
J.C.L.	Sempre boas, porque eu estava indo para o Tamî'kan.		

- **Sobre as hospedagens: onde era a sua preferência na cidade de Boa Vista ou nas comunidades indígenas?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Na cidade tinha uma família era bom, mas na comunidade indígena sempre é melhor. [O que é melhor?] É mais seguro.	80% Com.	A maioria expressou preferência pela realização do curso em áreas indígenas. Outros, consideraram a questão do lugar menos importante.
E.N.N.	Não tive preferência o lugar que fosse indicado era bom para mim. O mais importante é e sempre foi o curso, o local as vezes dificulta mas não impede o desejo de estudar, crescer, se formar. Eu pego essas apostilas, eu leio, eu gosto, eu adoro!	20% Os 02 lug.	
L.Z.T.	Tanto faz o lugar nunca me importei com isso, é... não importa porque quando a gente quer vencer a gente vai em qualquer lugar, se junta, se gruda naqueles que podem ajudar e vai. Quando eu estava em Boa Vista eu aproveitava o que tinha lá e quando estava na comunidade eu ia comer damurida depois da aulas com umas colegas e era muito gostoso também. [O que você gostava de visitar em Boa Vista?][Nós fomos na praça algumas vezes e o supermercado é legal!		
R.S.D.	Pra mim na cidade te uma coisa importante mais facilidade pra apostila, nas comunidades e difícil. Na comunidade a convivência fica mais entre os parentes eles convidam pra almoçar oferece algo pra gente. A comida na cidade tem que tira do bolso mesmo.		
F.L.V.	No Surumu foi melhor pelo fato de ser uma comunidade, a gente ficava sem medo, não tinha muito transito essas coisas. [Você teve medo quando foi na cidade?] Sim, os parentes saem e a gente fica preocupada. Lá também a comida foi melhor. Era divertido, a gente ficava mais junto. Aqui foi bom também, mas a gente fica mais longe. [De que, de quem?] Um do outro.		
C.N.D.	Foi melhor na comunidade indígena, era mais aberta, mais livre. Não tinha muita preocupação, na cidade é difícil pra chegar na escola, o bandido quase rouba minha bike. A comida era boa a gente comia com os alunos e nas casas dos parentes. Era ruim só quando eu não conseguia comida pro meu marido. Teve gente que dizia que a água não era boa, mas eu as crianças bebemos e não aconteceu nada.		
J.N.A.	Foi melhor no Surumu, nas terras indígenas é melhor, nós alugamos uma casa e tivemos toda liberdade pra estudar; em Boa Vista, eram 30, em um quarto. A gente comprava o material da casa a comida e cozinhava e limpava, nós mesmo.		
D.N.L.	Na cidade, porque eu tenho minha mãe adotiva na cidade. Depois de um tempo eu consegui		

	minha casa, eu me desfiz de um transporte pra ajudar na compra dessa casa, eu adoro o meu teto.		
A.N.N.	Nas comunidades.		
J.C.L.	Eu achei melhor na comunidade indígena porque a gente se sentiu mais em casa tinha contato com os parentes, podia sair um pouco, tinha mais liberdade. Lá a gente podia caçar, pescar e fazer uma damurida. O rio Surumu tem um pouco de peixe não muito mais tem.		

• **Durante o curso Tamí'kan você teve dificuldades para estudar a língua portuguesa?**

Sujeitos	Falas	%	Pré-indicadores
P.E.D.	Não, eu gosto.	70% Não	A maioria disse que não teve dificuldades com a língua portuguesa. Poucos declaram como uma das principais dificuldades.
E.N.N.	Não, é a língua do meu berço.	30% Sim	
L.Z.T.	Não, quer dizer, um pouco, pegamos a mudança da ortografia e tivemos que apagar algumas informações para formar outras.		
R.S.D.	Sim. A interpretação de textos era difícil. Eu sempre procurava não pensar na dificuldade, eu perguntava daqueles que sabem mais, do professor, eu me virava, sem o português não dá pra estudar, tem que aprender e pronto.		
F.L.V.	Não, é a língua que eu conheço. A dificuldade é porque ela é difícil mesmo, não é porque ela não é a língua dos meus antepassados.		
C.N.D.	Não, foi tranquilo.		
J.N.A.	Não, eu gosto de falar português.		
D.N.L.	Pra mim não foi tão difícil porque é a língua que predomina hoje no nosso meio. A nossa comunidade fala português. [Como você vê isso?] É assim, é normal é a 1ª língua nossa.		
A.N.N.	Sim, interpretação de textos é difícil pra mim, mas melhorei no curso.		
J.C.L.	Português é difícil, mas a gente entende. Pra gente assim é uma língua que precisa aprofundar mais, eu senti que precisava aprofundar mais a língua portuguesa.		

• **Como você percebe o apoio da SECD, em relação ao Tamí'kan?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sempre fico achando que ela poderia fazer mais, mas acho bom que ela ofereça essa	60%	A maioria percebe o apoio da

	oportunidade.	Razoável	Secretaria de Educação como razoável; as principais reclamações são as instalações físicas onde se realiza o curso.
E.N.N.	Muito bom, tem gente que reclama, mas formar 300 índios de uma vez só é muito esforço de muita gente, sou grato a esse povo que deixou suas casas e foi pra lá, ou por dinheiro ou por ideal, mas foi lá, deu seu recado e valeu.	20% Fraco 10% Muito bom	
L.Z.T.	Foi bom, a única coisa ruim é que furou alguns cronogramas e como a gente tem que vir da comunidade pra cá, as vezes, mexeu no calendário das aulas das crianças.		
R.S.D.	Teve pouca participação o exemplo é o transporte a gente solicitava apoio não teve ajuda. Teve uma vez um tão velho que não dava pra se apoiar na porta, senão ficava lá no meio da estrada. No local do curso faltou água limpa pra beber uma vez. A gente pediu e demorou chegar a solução. A gente pediu um carro porque lá perto tinha uma fonte confiável e o carro demorou dias para chegar.		
F.L.V.	Fraco. O governo podia se comprometer mais.		
C.N.D.	Eu percebi que eles foram presentes só nos eventos.		
J.N.A.	Acho que não tem dado muito apoio para o curso falta organizarem melhor os alojamentos.		
D.N.L.	A gente vem de uma família humilde, nesses lugares o apoio é livro e as merendas que era o papel deles mesmo! Lápis e caderno era a família, cansei de ver minha vó subir no caminhão pra ir a feira vender a produção pra comprar material pra nós. Nós tínhamos material escolar porque era assim, uma luta a vida da minha vó. Ela queria os filhos formados, por isso eu estudo. Foi duro a vida dela, ela nunca desistiu da gente. Vale a pena estudar pra ela ver onde ela está.		
A.N.N.	Os gestores vão sempre por lá.		
J.C.L.	Pelo que eu sei o apoio deles é bem pouco, mas quem sai ganhando mais são eles porque eles ganham professores formandos, eles usam isso, que formam professores tantos professores... mas eles não dizem de quem partiu a ideia ela foi da própria comunidade, dos parentes mesmo. Acho que lá é assim tem gente que se preocupa com a gente e gente que toma proveito da formação da gente. [Isso te incomoda?] Um pouco, mas eu acho bom é que a formação sai, ai a dor vai e se some um pouco nela.		

- **Como você percebe o apoio da direção do CEFORR, em relação ao Tamí'kan?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	As vezes muito bom, as vezes a gente se sente sem gente perto, meio solto sabe?	50% Bom	Considerado por uma metade como uma ação que poderia ser melhor e pela outra como muito boa.
E.N.N.	Igual. Eles também lutam, buscam orçamento, vão atrás de professor, organiza cronogramas lugar de comer, dormir, não é fácil fazer tudo o que eles fazem!...	50% Razoável	
L.Z.T.	Eu não tenho o que reclamar eu sei que eles fizeram o possível, algumas coisas falharam, mas a maioria das coisas sempre que a gente precisava tinha.		
R.S.D.	Vejo assim que não foi assim uma coisa que a gente esperava, muitas coisas que a gente solicitava não tinha. Por exemplo, os alojamentos eram quase sempre em sala de aula e ai já viu né? Muita gente junta, muito calor, dormir era ruim, mas as aulas eram boas.		
F.L.V.	Foi mais ou menos, eles nunca estavam com a gente diretamente, mas, acompanhavam a distancia... mas não foi como deveria ser os 99% que se queria.		
C.N.D.	Eu não acho que foi... não sei dizer bem, deu apoio mas não tanto, mais nos eventos, eles até tavam. A gente pedia as coisas, mas, nem sempre conseguiam.		
J.N.A.	Tem trabalhado pra dar continuidade mas é muito difícil, mesmo eles querendo é difícil fazer, mas eles tem se esforçado bastante.		
D.N.L.	Pra mim foram tranquilos, nada me afetou diretamente.		
A.N.N.	Eles fazem o que podem.		
J.C.L.	O CEFORR sempre deu apoio ia lá perguntava em que parte eles podiam melhorar, a direção ia lá também e perguntavam sempre sobre como estavam as aulas, até perguntavam como a gente estava, nunca deixavam de ir, mesmo no Surumu eles foram lá.		

- **Como você percebe o apoio da Coordenação do Tamí'kan, em relação ao seu curso?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sempre estive junto, na dor e na alegria, fazendo junto, perguntando... dividindo, passando a bola pra gente e a gente	90% Bom 10% Insatis-	A maioria ficou muito satisfeito com o papel da

	devolvendo.	feito com a coordenadora	equipe pedagógica, apenas uma pessoa declarou uma insatisfação com a coordenadora do programa.
E.N.N.	Essa sempre faz mais do que pode, sabemos que eles muitas vezes tiram dinheiro do bolso e ajudam coisas que não era da obrigação deles.		
L.Z.T.	Eu, assim... Ela foi bastante articuladora sempre reunia, o trabalho dela era coletivamente, ela não trabalha individualmente, sempre que acontecia algo, ela falava pra gente, pra mim essa parte da coordenação foi 99% em tudo que fez.		
R.S.D.	O diálogo que a gente teve foi sempre muito bom, houve alguns avanços em termos dos nossos pedidos ela conseguia ajudar algumas coisas. Sempre ela dizia consegui, não consegui, ela dava resposta, isso é bom.		
F.L.V.	Acho que 100%, a equipe é presente, eles vão pra lá e ficam mesmo, só vão pra cidade quando acaba. É um povo guerreiro. Mesmo não podendo fazer muita coisa pela gente, sempre tava ali... eu quero ser professor assim que não desiste, não tem graça ser professor onde tudo é fácil, os alunos são 11... a gente que tem raça de professor, tem de sentir a nossa força naquele cara duro de mudar, naquela comunidade com mil e uma diferença, esse sim é professor.		
C.N.D.	Deram muito apoio, muito guerreiro esse povo da coordenação, lutou sempre pelo curso e acompanhou todo dia. Sempre participou o que era pra ser resolvido, ela a coordenadora e a equipe dela, lutava pra não faltar nada, ela a coordenadora, teve uma participação muito grande.		
J.N.A.	Ela tem sido batalhadora, incomparável ela ta ali sempre correndo atrás ela não desiste.		
D.N.L.	Fui perseguido, mas só pelo titular é bom dizer isso, porque uma coordenação tem muita gente não se faz nada sozinho. O caso é que ela talvez achava que eu estava tomando vaga de alguém, ela apresentava preconceito porque eu representava uma comunidade que não era a minha de origem. Houve uma reunião que eu devia assinar uma desistência alegando que eu estava tomando vaga de gente. Tuxauas e representante da SECD, mas, na hora, eles abriram mão porque eu era de região, mas a líder não, eu disse que não assinava e não assinei mas eu sofri muito por isso. [O que você sentiu?] Sofrimento porque quem me discriminou foi uma índia que já estudou, ela não podia fazer isso, ela é índia, é		

	formada, tem pós-graduação ela não deve ficar presa nisso. Ela tem que ficar alegre e dá apoio, é um indígena querendo estudar, eu só moro na cidade, mas eu sou indígena. Eu espero que ela tenha se arrependido.		
A.N.N.	Incansável.		
J.C.L.	A coordenação foi uma equipe que sempre teve presente buscando, correndo atrás, eles estavam lá diretamente com a gente, ficavam lá, qualquer coisa que a gente quisesse, o que eles pudesse fazer, eles faziam, apoiavam até questões de saúde. O apoio da coordenação era total.		

- **Como você percebe o apoio pedagógico da Coordenação do Tamí'kan, em relação às atividades de acompanhamento dos estágios e atividades extra-classe do seu curso?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Falta gente, poderia ser melhor.	90% Razoável	A maioria considerou o apoio pedagógico do estágio razoável, apontando que poderia ter sido melhor.
E.N.N.	A ida nas comunidades quase não acontece, mas justiça seja feita, sempre que buscamos a coordenação alguém nos atende, todos, todos mesmo.	10% Boa	
L.Z.T.	Eu acho que os professores sempre trabalharam muito. Eles fizeram o que puderam. Sempre que eu procurei alguém eu fui muito bem atendida.		
R.S.D.	Lá na minha comunidade foram uma vez, mas no CEFORR sempre fui bem recebido, o povo que atende a gente com os projetos didáticos ou memoriais CEFORR é 10.		
F.L.V.	Na cidade, sempre foi bom, mas no local de trabalho da gente eles não chegam. [Porque na cidade foi bom?] Porque lá sempre tem professor, eles trabalham lá e é só chegar e mesmo aqueles que não trabalham no Tamí'kan, eles também atendem a gente.		
C.N.D.	Eles sempre fazem o melhor deles. Quando eu comecei escrever meu memorial quase pus louca a equipe do pedagógico. Mas eles dificilmente vão para a comunidade.		
J.N.A.	Difícil de sair, é meio parado essa parte.		
D.N.L.	Tudo bem.		
A.N.N.	Um pouco falha, porque não tem como ir lá onde estamos, é muito complicado.		
J.C.L.	Eles ajudavam muito quando a gente tava na cidade, nunca faltava gente para nos atender,		

	mas quando a gente voltava para nossas escolas, aí era muita solidão.		
--	---	--	--

- **Cite uma experiência em que você tentou aplicar algo aprendido no curso Tamí'kan e que marcou negativamente/deficiências:**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Foi um projeto de resgate da língua, precisei de apoio dos pais dos mais velhos. No início disseram que iam ajudar, mas não foi bem assim, fiquei eu e os alunos no meio do caminho, como uma pessoa que bebeu um pouco de água e o poço secou, eu e as crianças queríamos beber mais dessa água chamada tradição, cultura que é a língua mas o poço, aqueles que sabem a língua na comunidade não deram conta de saciar essa sede, começaram a dar desculpas e a não irem mais aos encontros e paramos, doeu.	70% Língua 20% Bom 10% Produção	A maioria considerou as atividades realizadas com o tema língua indígena como marco mais difícil do seu processo de formação. Alguns consideraram que as atividades foram realizadas com sucesso. Poucos acharam que as atividades mais difíceis de realizar foram as que exigiram alguma produção de material.
E.N.N.	Foi a experiência com a língua eu tentei colocar nas salas nas quintas – feiras e não tive sucesso porque eu não tinha domínio para ultrapassar esse limite. [O que você sentiu?] Senti que precisava estudar mais, fiquei preocupado e triste, até hoje eu não encontrei um jeito, uma metodologia que me oriente. [Você ainda quer fazer algum trabalho com a língua materna?] Sim, muitos, mas eu tenho que estudar.		
L.Z.T.	As atividades que não deram certo foi porque os alunos faltavam muito. Os atrapalhos foram nas continuidades, mas tudo foi aproveitado, não teve atividades ruim.		
R.S.D.	Isso foi com relação 6ª cultural, tentei aplicar esse evento lá na escola e deu tudo ao contrário. Devido falta de conhecimento dos professores pegou só pra mim, mas eu expliquei tudo, fez o projetinho, mas no momento parece que eles não compreenderam, faltou material... trajes indígenas, artes indígenas, foi complicado foi difícil.		
F.L.V.	Foi um exercício de produção de material, não deu certo por falta de estrutura na escola material... As cartilhas avançaram, mas não foram terminadas... faltou recurso.		
C.N.D.	A experiência que não deu certo foi somente com a língua indígena, as crianças tem interesse, mas não tá dando certo. [Por quê?] Se eu fosse falante mesmo seria melhor. Lá quando eu vou trabalhar eu não tenho aquele domínio acho que é por causa de mim que eles estão falando com dificuldade a língua. É culpa		

	minha! Por causa de mim mesmo! Os pais deles pedem as coisas em língua indígena, eles tão fazendo a parte deles, mas por causa de mim eles não tão conseguindo aprender falar. Eu tento, mas eu sinto que não dá certo. [O que você sente?] Vontade de chorar porque eles não tão aprendendo.		
J.N.A.	Queria trabalhar com língua materna, mas eu não sou falante e tentei, mas eu senti muita dificuldade. Eu experimentei tristeza, eu vi que não estava preparada para trabalhar a minha língua. Ai... ai eu tive que parar, quem podia me ajudar, não me ajudou, muitas vezes quem sabe não quer ensinar a língua, mas não me pergunte por que eu não sei, mas tem gente que não gosta de ensinar. Não sei... só sei que fico com dor, com dor de não saber.		
D.N.L.	Sempre o que eu aprendi deu certo.		
A.N.N.	O projeto sobre a língua estava tudo pronto e mudei de escola.		
J.C.L.	Eu tentei fazer um projeto de cânticos em Makuxi, só que foi difícil a gente treinava todo dia, mas não deu certo porque os pais não apoiavam eu me senti triste, não podia fazer sem o apoio dos pais. {Porque você acha que pais não apoiaram?} A educação indígena diz que a gente deve revitalizar a cultura, mas eu acho que eles não querem que a gente ensine porque alguns dizem que isso são coisas que não existem mais ele querem que agente ensine coisas novas mais coisas da realidade geral de hoje, nessas horas, é difícil.		

- **Cite uma experiência em que você tentou aplicar algo aprendido no curso Tamí'kan e que marcou positivamente/aprendizagem:**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Foi um projeto didático que construímos sobre os animais da região e suas principais características, traduzidos para a nossa língua, quem ajudou foi um professor da escola o de língua, claro. Acho que deu certo porque resolvemos o começo, o meio e o fim lá mesmo.	40% L. Indígena 20% Projetos 40% Variados	Da mesma forma que os estudantes consideram mais difícil realizar atividades com o tema língua indígena, também citaram que as atividades das quais mais gostaram foram as que realizaram com o mesmo tema.
E.N.N.	Atividade por projeto didáticos eu tive privilegio de trabalhar, esse trabalho me deu sucesso na escola e na comunidade foi um trabalho que brilhou para mim e para os meus alunos, me senti realizado eu apresentei os projetos junto com os alunos em uma tarde de exposição na comunidade e me senti realizado.		

	Hoje os outros me chamam para fazer outros projetos e eu sempre vou.		
L.Z.T.	Foi a construção de um dicionário e de um caderno de memória. [Você pode falar um pouco dos dois? Como eram? O que registravam? Quando?] O dicionário, nos dois, tive ajuda dos pais, meus alunos são pequenos, poucos sabem escrever. O dicionário eles tinham que perguntar sobre cumprimentos ou frases nobres. [O que são frases nobres? São atos educados, gentis. [Entendi]. Ai, sim eles levavam para a casa e perguntavam dos pais e com ajuda deles anotavam frases como bom dia, boa tarde, muito obrigado... Cada aluno ficava um dia com essa missão, se ele não conseguisse, voltava com o caderno para cumprir a parte dele. No final fizemos uma apostila, queríamos um livro, mas não tinha recurso para ele e ficou assim mesmo. E o caderno de memória? Cada dia, no final da aula, um aluno tinha que escrever o que ele aprendeu, mas tinha que ser na língua, podia ser só uma palavra, mas tinha que ser na língua, valia de tudo, podia pedir ajuda do colega, os que não conseguiram misturavam parte em português, parte língua materna e assim o caderno foi um sucesso. Eu queria corrigir no mesmo ano, mas não deu tempo, assim só fiz no ano seguinte, eles falaram que foi muito difícil, mas que gostaram. Qual a idade deles? O dicionário foi com crianças de 07 anos e o caderno com crianças de 08, 09 e 10 anos.		
R.S.D.	Foi uma aula de língua portuguesa, a gente primeiro fez um torneio de futebol e queimada, depois a gente tinha que escrever sobre isso, como essas são as duas brincadeiras preferidas, as redações foram 10!		
F.L.V.	Foi um encerramento de atividades, nós unimos todos os professores e fiz um exercício de um grande seminário, mas foi os nossos alunos que deram aulas sobre ciências. Ah! Também teve jogos e brincadeiras também teve competição.		
C.N.D.	As atividades com jogos são bem aceitas é o que os alunos mais gostam. Ah! Eles gostavam de dramatização também de canto eles gostam de cantar. Eu acho que eles gostam de aula diferente.		
J.N.A.	Eu gostei de aprender trabalhar por área de conhecimento! Até hoje eu faço atividades e envolvo os pais, os que querem ir. Eu ainda trabalho, por exemplo, a identidade, a cultura e a autonomia e continuo trabalhando assim. É muito legal, eles participam muito. Mas alguns pais criticaram, os que não aceitaram essa aula disseram que devia trabalhar para o vestibular. É injustiça, porque isso não é todo dia, é pro		

	índigena ser mais ele mesmo, mais forte, eu dou os conteúdos também.		
D.N.L.	Todas foram válidas, mas, trabalhar por projetos, foi muito legal.		
A.N.N.	Os trabalhos em grupo, todos foram muitos proveitosos.		
J.C.L.	No meu entendimento foram os projetos de pesquisa, eu pesquisei se tinha pessoas que falavam a língua e os alunos se envolveram e descobriram que não tinha gente que falava a língua. Eles investigaram os próprios pais e a comunidade. Não tô dizendo que achei bom não ter falante, quero deixar claro que conhecer a minha realidade foi muito bom.		

- **Você recomendaria o curso Tamí'kan para alguém da sua comunidade? Por quê?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sim. Aqui a gente aprende muito parece mais uma faculdade. Os professores enchem a gente de leitura e pergunta, pergunta e mais pergunta a gente vive fervendo, mas é bom. O convívio com outras etnias também é muito legal. Eu conheci um monte de parentes que eu nunca imaginaria conhecer se eu não tivesse vindo.	100% Sim	O curso de magistério é assinalado como sinônimo de desenvolvimento.
E.N.N.	Sim. Aqui se aprende a valorizar a cultura indígena na escola, sabe, antes do curso, mesmo já tendo feito trabalhos na escola, ficava me perguntando para que mesmo a escola? Tudo o que se ensina serve para a vida? Hoje não sei responder tudo isso, mas sei que a cultura pode ser vista e vivida dentro da escola. Aprendi também que existe educação indígena, que é aquela que se aprende na família, na comunidade e a educação escolar indígena que é pra gente ensinar mesmo pra valer os conteúdos das ciências.		
L.Z.T.	Sim. Aqui, além de aprender uma profissão somos valorizados pelo que somos, não precisamos ser o que alguns querem, diferentes, nós somos nós mesmos, indígenas em desenvolvimento. [O que você quer dizer com querem com que vocês sejam diferentes?] Tem gente que não entende que nós estamos aprendendo, ainda estamos no magistério, mas nós vamos saber muito um dia.		
R.S.D.	Sim. É o curso que todo professor de ensino fundamental deveria fazer.		
F.L.V.	Com certeza. [Por quê?] É um curso que a		

	gente aprende o que é ser professor indígena.		
C.N.D.	Sim. É lindo o Tamí'kan. Façam! É um portal para viajar para outros campos.		
J.N.A.	Sim, mas só para aqueles que querem, para não ter parente em sala de aula sem paciência e sem vontade de dar aula, dar aula é sério. Lá a gente estuda sobre a educação diferenciada, prepara pra trabalhar com indígena. Quem vai pra lá volta com pensamento diferente.		
D.N.L.	Sim. Lá é um curso que a gente aprende muitas coisas de como ser professor.		
A.N.N.	Sim, gostaria que muitos fizessem, mesmo que não fossem dar aula, sabe por quê? Porque a gente aprende coisa pra gente, pra vida e pra profissão.		
J.C.L.	Sim, eu recomendaria. Ele é uma habilitação própria para professor indígena, ele valoriza a questão da cultura ele trabalha de fato a educação diferenciada.		

**No Curso Tamí'kan, os professores eram indígenas ou não indígenas?
Como era a sua relação com eles?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sempre boa. Só teve um engraçadinho que falou em matemática quem sabe... sabe! Muita gente se ofendeu, mas eu que gosto da matéria nem me preocupei. Muitos eram não indígenas, mas tinha indígena também.	100% Não indígena.	Os estudantes têm consciência de que a maior parte dos professores formadores do Tamí'kan são não indígenas.
E.N.N.	Acho que em maioria não indígenas.		
L.Z.T.	A grande maioria não indígena, mas pessoas que conhecem a causa dos indígenas, acho que por isso a relação sempre foi boa. Pessoas que conhecem o contexto geral são pessoas que têm mais condições de ajudarem. Eu sinto que cresci.		
R.S.D.	Os dois.		
F.L.V.	A maioria era não indígena, mas todos muito simpáticos e responsáveis, eu nunca vi nenhuma falta de respeito com o nosso povo, é gente que entende que a gente tem direito a educação, não porque tá escrito, mas porque acredita que a gente sabe, que a gente vai se formar e que fica feliz com isso. Essas pessoas não são só professores, são riquezas de Roraima, do Brasil, eu sou muito grato a eles por tudo que eles me ensinaram e ensinaram pros meus parentes.		

C.N.D.	Os dois, mas foi tudo bem, eles nunca nos maltrataram.		
J.N.A.	A maior parte não indígena, mas eles eram ótimos.		
D.N.L.	Os dois.		
A.N.N.	Os dois.		
J.C.L.,	Os dois.		

• **Como você se sentiu aprendendo coisas novas?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	É maravilhoso, não sei dizer... acho que é como se eu sáisse um pouco de mim para me ver de fora e depois entrar de novo em mim e esse olhar de dentro e de fora não para, vai e volta e começa de novo. É assim: o professor diz: como é a lenda do Canaimé lá na sua comunidade? Quando eu falo eu boto pra fora o que eu aprendi, mas o outro índio, de outra comunidade também fala e ele e eu nos misturamos a respeito dessa lenda; e ai a gente vai conversando e depois eu acredito um pouco no que ele diz e ele também passa a aceitar um pouco da forma como eu aprendi lá na minha comunidade e o professor conversa outras coisas e depois a gente chega noutras ideias que antes a gente não tinha, é como entrar no mundo do outro parente e ele entrar no meu e o professor entrar nesses dois, mas o legal é que depois disso a ideia muda, não sei é para melhor mas ela muda, é maravilhoso mudar!	100% Sentiu-se bem	A aceitação do curso é unânime, o foco da valorização dos estudantes está entre aprender uma profissão e a implicação que esta tem na continuidade da cultura indígena.
E.N.N.	Eu me senti que fazia parte dessa criação nova da minha pessoa, eu era eu mesmo, mas o meu pensamento não era mais só meu, passou a ser dos professores, dos colegas...		
L.Z.T.	Ah professora eu aprendi muitas coisas novas... mesmo eu já trabalhava com textinhos, mas eu conheci vários metodologias ricas...a gente fez a música, parodia sabe? Foi muito legal, eu nem sabia que podia criar algo tão bonito! Essas atividades de música, de poesia, mexem com a gente, deixam a gente mais sentimental, mais gente.		
R.S.D.	Eu me senti como uma nova pessoa eu aprendi coisas que eu nunca tinha conhecido, nunca tinha visto, e, nem tinha a pretensão de conhecer. O melhor de tudo isso, é ir lá na comunidade e colocar esse mundo mais amplo pra meus alunos, foi muito bom pensar e fazer coisas novas do ensino. Com esse pensamento de melhora, de homem novo, é que eu chego lá		

	quando chego das etapas daqui.		
F.L.V.	O Tamî'kan mexeu comigo, agora eu não quero mais parar, eu vou ser Doutor em Educação, pode escrever isso; se eu precisar te entrevistar você deixa? [Sim com certeza, será uma honra!]		
C.N.D.	Eu nunca vou esquecer esse magistério eu posso até ser doutora um dia, mas foi esse magistério é a minha luz de começo e o começo é historia e historia não se luta contra ela, se entende ela e se vive ela. Acho que é isso o magistério fez eu aprender coisas novas mas ele fez mais que isso ele me deu um começo e eu quero que essa história seja muito, muito boa. Não quero que as crianças da comunidade tenham lembranças tristes da escola.		
J.N.A.	Senti uma profissional com novos pensamentos, eu pensava que sabia, mas lá descobri que eu precisava de outros conhecimentos. Nossa! De muitos outros conhecimentos.		
D.N.L.	Me senti como se eu fosse um homem feliz!		
A.N.N.	Aprender é interessante, quanto mais é melhor, então é coisa que dá muita alegria, muita satisfação, não é? Acho que é assim, muito bom, porque coisa ruim ninguém quer muito, só um tiquinho e já basta.		
J.C.L.	Foi e tá sendo muito bom, parece que quando a gente começa aprender, não para mais, parece que destrava alguma coisa que estava enferrujada. Me sentia como uma pessoa assim que conseguiu avançar objetivos e quando eu voltava pra lá eu levava o conhecimento e me sentia útil de ajudar os meus parentes.		

- **Fale das principais dificuldades que você enfrentou no curso e como você se sentiu diante delas?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	A produção textual era difícil a gente tinha que unir as duas realidades. A Língua materna também foi uma dificuldade, não para aprender, mas para mim foi pouca, eu fiquei esperando mais e não veio, cada etapa, foram 2 eram só 40h aulas. Seria bom que tivesse mais horas isso seria uma maneira de valorizar a língua materna.	40% Com as disciplinas 30% pessoal 30% Fi- nanceiros	As dificuldades com as disciplinas marcaram a L. Português, L. Indígena e Matemática. No âmbito pessoal relacionaram questões com doenças. No aspecto
E.N.N.	A Primeira coisa, a mais ruim de todas, foi conviver fora da família, cada etapa, era 2 meses de muita saudade preocupação. O que os filhos estão fazendo? O que estão comendo?		

	<p>Outro, foram alguns problemas de saúde, sem recursos para se locomover, hospital, essas coisas. Depender da coordenação para ir e vir... Na aprendizagem da interpretação de textos, muitas vezes, foi desesperadora. Tive dificuldades com matemática e com a língua materna, ela foi um desafio, mas o curso foi um estímulo para querer falar a língua indígena, porque eu falo muito pouco.</p>		<p>financeiro o foco foi os custos de uma formação.</p>
L.Z.T.	<p>A minha dificuldade foi pessoal, com o marido, mas eu não quero falar disso, pode ser? [Sim claro. Fale só o que você sente que pode falar.] Eu enfrentei essa dor muito sozinha, tinha e tenho vergonha de falar disso; o que me deu força foi que pra entrar eu fiz uma carta de compromisso que eu não ia desistir e então eu me peguei nisso e não desisti.</p>		
R.S.D.	<p>Foi com um professor, logo no início do curso, eu não tinha raciocínio lógico pra construir um texto de 10 linhas; pra mim, era muito, o professor quase não tinha paciência. [O que ele fazia dizia?] Ele queria recolher rápido e ficava perguntando: “Já concluíram? Já terminaram?” E me dava uma coisa e eu colocava pelo menos 5 linhas e ele falava tem que ser mais. Hoje eu sinto que era necessário aprender a importância da leitura, e hoje eu agradeço.</p>		
F.L.V.	<p>Tive dor de dente na época não tinha apoio de saúde e um dente estragado me incomodou muito. Um professor do curso me levou pra atendimento de moto e eu fiquei bem.</p>		
C.N.D.	<p>Somente financeiro pra estudar precisa de dinheiro. Do estudo eu não sabia com sistematizar, eu era só não tinha companheiro pra compartilhar, memorial é difícil de escrever, sistematizar era um problema pra mim.</p>		
J.N.A.	<p>A principal dificuldade foi a financeira, os deslocamentos e o momento que caí doente e tive que ser internada.</p>		
D.N.L.	<p>Sempre é difícil sair da comunidade pra Boa Vista, quem tem dinheiro sobrando todo dia pra ônibus? Eu não tenho. A gente sempre se vira, a gente tira do nosso próprio suor.</p>		
A.N.N.	<p>Foi doença e algumas coisas de conteúdo, mas essas eu acho que é normal. [O que, por exemplo?], Ah! o português, a interpretação.</p>		
J.C.L.	<p>Alguns momentos, no tami'kam foram ao Barão de Parima, foi um dia que os alunos estavam de férias, mas nós estávamos um pouco misturados com aqueles que estavam fazendo recuperação. Um disse: “nossa escola tá cheia de caboco”. Essa foi uma coisa que eu</p>		

	<p>presenciei porque a gente ouve falar que tem, mas nunca tinha ouvindo, dessa vez ele demonstrou.</p> <p>[O que sentiu?] No momento eu senti raiva eu sei que eles não estavam acima de nós, por mais que eles sentisse isso, eles não tinham direito de falar essa barbaridade na nossa cara. Foi uma coisa bem pesada mesmo.</p> <p>[Sobre as dificuldades do dia a dia do curso, algo a dizer?] Foram várias, a 1ª foi o financeiro estudar sem dinheiro é difícil, as apostilhas foi um investimento que naquele momento era muito pra mim, tinha que tirar R\$ 10,00 e não era só isso, eu gastava com higiene, calçados, essas coisas para ir para aula, cadernos, lápis, se somar tudo... Acho que tinha que ter uma ajuda, estudar é caro, será se podia ter um SUS de educação? Um lugar que daria apoio para essas coisas que a gente precisa.</p>		
--	--	--	--

- **Aspectos do contexto histórico cultural da atividade profissional do indígena:**

- **Como foi a sua escolha para o magistério?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Eu queria só ser voluntário, mas acabei sendo eleito e fiquei. Eu não queria ser professor, eu queria ser técnico em Agronomia.	80% Queria	Além da profissão Professor aparecer de forma ampla, também foi citados: Jornalismo e Técnico em Agronomia.
E.N.N.	Eu gostaria de lembrar uma coisa que falei antes, quando eu estive no curso historia, lá eu me senti raquítico, mas vou considerar como se eu estivesse saído do zero. Eu acho que estar lá nesse lugar que eu não fazia parte da construção foi bom, porque ele foi uma ponte que me ligou com o Tamí'kam. [Agora você está em um lugar que ajudou a construir?] Sim, quando fui tuxaua, cheguei a pedir esses cursos.	20% A história pessoal	
L.Z.T.	Foi acontecendo na vida, principalmente lá na infância.		
R.S.D.	Primeiro eu fui voluntário, depois eu fui eleito e agora eu sou professor temporário e ganho R\$ 1.230,00. Acho que eu posso dizer que eu quis e ganhei chance de realizar, nessa vida não basta querer, tem muita gente que não se importa e até atrapalha.		
F.L.V.	Quando eu terminei o ensino médio tive oportunidade de fazer o curso de Educação Física de nível médio, eu posso dar aula até o sexto ano. Com eu voltei para a comunidade e		

	gostava muito de esporte, eu comecei a ser auxiliar na escola, eu no começo era voluntário, mas eu só dava aula de conteúdos de sala quando o professor faltava. Bem depois, surgiu o magistério indígena, ai foi demais.		
C.N.D.	Não sei quando surgiu, é de criança, eu sonhava desde faz tempo, vendo os professores, eu queria um dia ser uma professora ou jornalista, até que eu me interessei e fui fazer essa inscrição pra o Tamí'kam e depois que comecei a estudar ai fiz o seletivo e adoro ser professora. Tem gente que é professor e não gosta de ser professor? [Acredito que em várias profissões tem gente insatisfeita com o que faz.] Ah! Eu não, eu gosto.		
J.N.A.	É sonho de criança, eu sou aquela que ama a profissão de professor.		
D.N.L.	Não sei, talvez tenha haver com a minha primeira professora, minha avó.		
A.N.N.	Fui escolhida e eu queria muito e tudo deu certo.		
J.C.L.	Foi na infância.		

• **Como você se sente sendo professor(a) na comunidade em que você vive?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Eu me sinto muito bem eu gosto de ser professor, a comunidade me apoia, me aceita, acredita no meu trabalho, por isso eu estou aqui.	90% Feliz	A maioria se sente muito bem porque tem a anuência do outro, apenas um, pelo fato de não ter sido escolhido pela comunidade sente tristeza pela ausência de apoio.
E.N.N.	Muito bem, eu sou respeitado, tenho força política, tudo o que eu falo, sou ouvido, as vezes não sou aceito, mas sou ouvido com seriedade, gosto de ser respeitado mas também respeito os meus parentes e os que não são parentes.	10% Triste esta onde a comunidade não queria	
L.Z.T.	Eu me sinto feliz porque eu posso ajudar as próximas gerações a não ficarem muito distante da língua como muitos estão agora. Quando eu comecei a trabalhar eu notei logo de cara que a comunidade não estava mais valorizando a língua e tomei um choque, uma coisa é você ouvir falar isso na comunidade, uma vez aqui, outra vez ali, outra é você ouvir dos pais nas reuniões algo diferente da alegria das minhas crianças ao estudarem a língua, minha cabeça fez um nó. Esse nó ainda não consegui desfazer eu sou filha de lá eu nasci e dou aula lá, o		

	tuxaua me incentiva e eu vou seguindo, lutando, me sinto colaboradora de lá. Eu sou orgulhosa, feliz porque eu sou a única filha que se interessa em estudar, os meus irmãos foram para a escola, mas pararam. Sou filha de analfabeto, estudar pra mim é muito, muito.		
R.S.D.	Eu me sinto honrado, feliz, com coragem para lidar com a escola. A comunidade me aceita, gosta de mim, quer que eu continue e isso me dá força. Ser professor indígena é ser exemplo, é ser referência.		
F.L.V.	Me sinto feliz por estar ajudando a comunidade eles valorizam muito os professores e eu não sou dessa comunidade. Eu tive uma professora no outro magistério que disse se eu colocasse meu nome eu ia ser escolhido. Ela disse que tinha certeza ai eu fui lá e coloquei, eu acreditei nela, eu fui que fui, confiante mesmo coloquei meu nome lá e fiquei com uma vaga e nesse tempo eu só era voluntário.		
C.N.D.	É gostoso trabalhar onde você construiu com as próprias mãos. Nós trabalhamos de sol a sol pra construir uma escola pra nós. É um barracão de palha e as paredes são de palha também, mas a crianças adoram, não faltam, a escola é uma alegria. Eles me suvinam dizem que não estudam com outro professor, eles me adoram e eu também, não sei como vai ser quando eu for morar em outro lugar. Eu me sinto uma professora que gosta muito de ser professora. Eu sou feliz porque eu gosto de ajudar essa comunidade. Lá eu consigo desenvolver projetos eles me respeitam, gostam de mim. Eles gostam muito de mim, dizem que não vão deixar eu sair de lá. Eles valorizam meu trabalho e gostam da minha família. A gente não é dois, a gente é só um nessa vida não dá pra trabalhar num lugar onde as pessoas não gostam da gente, só gosta que a gente dê aula, as pessoa tem que gostar da gente por tudo isso, não por uma parte só.		
J.N.A.	Eu me vejo uma pessoa privilegiada eu sou a primeira a buscar o magistério na comunidade e dentro da minha família eu sou a única, todos me dão força.		
D.N.L.	Hoje as comunidades tem preocupação com os professores ela incentiva a estudar pra que voltem pra ensinar as crianças. Isso é como as comunidades fazem. Lá onde eu trabalho eu não sinto isso porque o meu caso é diferente, eles não me queriam, mas entendo, fico triste mas eu entendo.		
A.N.N.	É muito bom poder trabalhar para o meu povo.		

J.C.L.	A minha vontade sempre foi essa desde pequena, e com o tempo foi aumentando, assim que eu terminei o ensino médio e lutei, e, consegui ser professor temporário. Só depois concorri e ganhei o primeiro no processo seletivo, é bom trabalhar onde eu quero com aquilo que eu quero.		
--------	--	--	--

• **Hoje trabalhando como professor(a) você percebe quais apoios da SECD, em relação a escola?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Pouco, ainda são os mesmos do meu tempo de criança: farda, merenda e às vezes algum material escolar.	100% Pouco	Os estudantes, trabalhando como professores leigos, vêm o mesmo apoio se repetir: farda, merenda e material escolar.
E.N.N.	Poucos, mas sempre acontecem... tem alguns cursos de capacitação, alguma coisa.		
L.Z.T.	Mais em materiais.		
R.S.D.	Coisas de lanche, a merenda escolar... deixa eu ver... farda, acho que é só, tem tempo que a gente não recebe cadernos, lápis...		
F.L.V.	Acho que não tem apoio eles mandam material, mas o espaço é ruim, os barracões estão praticamente caindo, praticamente não tem apoio. O que eles mandam é merenda, papel caderno, livro didático e isso é parte da obrigação, do dever deles. Na nossa escola o diretor continua dando o jeito dele.		
C.N.D.	De uma forma ela apoia... merenda eles que entregam, mas material a gente tem que ir buscar eu frete carro, pago carro, às vezes, vou de ônibus, vai até certo lugar o material, de lá em diante, os alunos carregam, os pais... é difícil! É uma luta, no inverno é pior, muito pior, a gente faz isso com chuva... aí você já viu, tem lama, tem dia, que a gente se pergunta: por quê? [Você tem respostas?] Sim. Lá é longe mesmo, vai demorar ser perto, tem que ter paciência.		
J.N.A.	Raramente vejo algo do Governo feito pela aquela escola. Lá não tem estrutura material.		
D.N.L.	Material escolar, merenda, farda... nada mais do que as obrigações deles.		
A.N.N.	Acho que fora a merenda, as coisas de escola, são bem poucas.		
J.C.L.	A merenda chega, outros produtos, às vezes.		

- **Como você percebe o apoio da SECD, em relação as atividades de acompanhamento dos professores da escola em que você trabalha?**

Sujeitos	Falas	%	Pré-indicadores
P.E.D.	Acontece, mas é muito pouco. Eles dizem que tem poucas pessoas para se deslocarem para as comunidades e isso sempre é muito lento, mas acho que a iniciativa de um magistério é boa.	50% Não acontece 50% Pouco	O apoio da Secretaria Estadual no que tange o acompanhamento foi classificado como pouco e inexistente.
E.N.N.	Precisava de mais presença, às vezes me sinto muito só.		
L.Z.T.	Aconteceu pouco.		
R.S.D.	Desde que eu tô na escola, teve uma capacitação só. Vamos ver daqui pra frente, ainda tenho pouco tempo lá, não quero ser injusto.		
F.L.V.	Não tem nenhum acompanhamento só fazem o Censo escolar porque têm que fazer.		
C.N.D.	Nunca acontece. Eu penso que sou bem abandonada. Só não sou mais porque a comunidade anda e corre junto comigo, é verdade, eles ajuda muito.		
J.N.A.	O acompanhamento não acontece! Não temos apoio da SECD.		
D.N.L.	Nenhum.		
A.N.N.	Difícil, muito difícil, alguns raros cursos de capacitação.		
J.C.L.	Eles não vão lá.		

- **Se você não fosse professor(a)? Qual profissão você gostaria de ter?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Gosto da agronomia eu queria ser um bom técnico, mas também já pense em enfermeiro. Acho que saúde e educação tem que andar juntos e acho que eu seria um bom enfermeiro porque hoje eu sei um pouco mais sobre essa profissão de ensinar.	80% Prof. 20% Outra Profissão	Quando colocamos pela terceira vez a questão da escolha, mas desta vez, solicitando o ideal, além do magistério outros anseios se manifestaram: agronomia; enfermagem; música; direito. antropologia; comercio; militar e licenciatura em letras e a
E.N.N.	Acho que seria músico, gosto de escrever letras de musica, mas também gosto de escrever outras coisas, eu gostaria de estudar direito e trabalhar para o desenvolvimento intelectual, pessoal e social do meu povo.		
L.Z.T.	Eu quero ser professora sempre!!! Amo ser professora, os cursos que eu quero fazer são terceiro grau de professor: o Magistério		

	Indígena da UFRR e Licenciatura em Letras.		intercultural ofertada Federal Roraima.
R.S.D.	Eu quero ser professor mesmo, quero fazer o curso de Antropologia e a Licenciatura Intercultural. Eu gosto da história da cultura do homem. No nosso caso, nós temos tanta história pra contar mostrar nossa convivência real eu queria mostrar essas coisas para pra o Brasil.		pela de
F.L.V.	Eu nem sei, eu nunca me imaginei sendo outra profissão, logo que terminei o ensino fui logo sendo professor. Antes eu fazia pão, mas era para ajudar a família, talvez se eu não tivesse sido professor eu poderia ser um empresário da área do pão, mas eu não ia ser feliz, eu sou feliz sendo professor.		
C.N.D.	Outra coisa só se fosse jornalista para apresentar divulgar as questões da vida dos indígenas já pensei em ser advogada também, mas eu gosto mesmo de ser professora.		
J.N.A.	Cheguei pensar em ser advogada. [Você ainda pensa nisso?] Penso, mas não pra deixar de ser professora.		
D.N.L.	Eu tive sempre esse sonho, outra coisa, só se fosse carreira militar. Eu queria ser professor mesmo.		
A.N.N.	Professora mesmo.		
J.C.L.	Eu acho que a minha vontade era ser da segurança, mas eu desisti e fui ser professor porque isso foi a minha preferência ia ser um trabalho que eu ia fazer com a comunidade, eu me senti mais a vontade.		

- **Você almeja cursar um nível superior? Caso a resposta seja sim, qual e por quê?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Sim. Se eu tiver oportunidade, seria a Enfermagem e o Magistério Superior Indígena da UFRR.	100% sim	A maioria permanece com foco na docência quando a pergunta se volta novamente para uma possibilidade real e não ideal.
E.N.N.	A Licenciatura Intercultural da UFRR e Direito.		
L.Z.T.	Magistério Indígena da UFRR e Licenciatura em Letras.		
R.S.D.	Antropologia e a Licenciatura Intercultural.		
F.L.V.	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura Intercultural.		

C.N.D.	Jornalismo, Direito e Licenciatura Intercultural.		
J.N.A.	Pedagogia e Direito		
D.N.L.	Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação.		
A.N.N.	Licenciatura Intercultural		
J.C.L.	Licenciatura Intercultural		

• **Fale as principais qualidades que deve ter o professor indígena:**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Deve ter bons hábitos, ser paciente com o ritmo dos alunos, ser solidário, criativo e pesquisador.	100% Focaram as qualidades relacionadas com atitudes solidárias e comunitárias.	Além de características ligadas a comportamentos pessoais, também citaram modos de ser e viver como professor na ambiência comunitária. As qualidades citadas foram: ser falante da língua indígena, crítico, solidário, criativo, hábitos saudáveis, flexível, corajoso, pesquisador etc.
E.N.N.	Para ele se qualificado precisa esta dentro de um processo de capacitação sempre, por isso acho que a principal qualidade deveria ser gostar de estudar; mas também não posso pensar em um humano que não tem um caráter respeitoso e educado, solidário. Eu penso que essas são as qualidades. Mas tem uma coisa que é mais geral, ele tem que ser participativo nas assembleias e reuniões ele não pode parar em frente de si ele tem que se movimentar com os outros índios em várias direções porque a realidade indígena é complexa e não dá pra gente olhar só pro nosso umbigo, o do vizinho também tem fome, precisa de casa, de terra para plantar de ar para respirar e essas coisas se faz junto.		
L.Z.T.	Pra mim o professor indígena deve estar formado, em primeiro lugar, sem interesse, não dá. Ele deve aprender e língua, ser colaborador, mas tem vários que não querem, lá na minha escola tem um que diz que ele não sabe a língua materna e que ele não quer aprender, acho isso um absurdo, como ele quer ser professor desse jeito?		
R.S.D.	Ele deve ser uma pessoa a segura o professor tem que trazer confiança para o aluno e para a comunidade. Tem de ter respeito com as outras autoridades, saber lidar com outras pessoas, ser participativo, pesquisador. O papel do professor indígena é mais do que dar aulas, ele é aquele que organiza a comunidade. Tem que ser comprometido com o povo, mas não pode ferir quem não é índio. Na minha família eu sou uma referência pra eles, isso é		

	<p>importante, porque o professor não é professor só na escola, ele tem de ser bom na família também. Eu tenho um irmão que começou a fumar minha vó disse pra mim não entrar naquilo que eu tinha que estudar me formar e eu perguntava e o meu irmão, ele não vai estudar? Sabe, sem perceber as coisas foram acontecendo, com o tempo eu fui entendendo que para ser professor na comunidade a gente tem que trabalhar na escola, ajudar no posto, ajudar a família e eu ainda trabalho na roça, a maioria dos professores fazem isso. Eu planto feijão, milho, melancia, batata, mamão, macaxeira, banana e ainda crio galinha e porco. É bom! [sorriu].</p>		
F.L.V.	<p>Ele tem em que ser bem flexível, praticamente ele é a costa larga da comunidade. Não tem só que saber ser crítico, tem que saber se criticado, tem que ter postura, ser colaborador, pesquisador seria o ideal, mas a gente ainda não sabe fazer. Também tem que ter domínio da língua se ele tem isso taria bem encaminhado, faltou a língua ele fica sem uma parte.</p>		
C.N.D.	<p>Tem que ser um professor que ajuda ou que tenta ajudar a comunidade. Pesquisador, pra ajudar a comunidade porque se investigar ele vai saber o que o povo precisa. Ele tem que se comunicar bem e ser justo. Um professor que é professor de verdade não prefere nenhum aluno. Isso na comunidade é preciso ter cuidado, porque tem índio e não índio e isso é problemático porque se um percebe preferência, lá vem problema. Mas eu acho que o principal mesmo é ele saber, se ele sabe, ele sabe que não pode fazer essas coisas e também vai ensinar tudo direitinho.</p>		
J.N.A.	<p>Deve ter força pra não baixar a cabeça, ser lutador e corajoso, é difícil ser professor indígena de verdade! Tem que se dar pra comunidade e pro aluno, sempre, todo dia!</p>		
D.N.L.	<p>Tem que ser como uma ancora segura, não pode ser frágil, nem na escola, nem na família, tem que ser exemplo, porque ele é importante. A profissão de professor indígena não é lugar de fracos, é lugar de união e de força. [Alguma outra qualidade?] Acho que acima de tudo, tem que gostar do quando faz, não adianta estar por necessidade, tem que ser as duas coisas. Deve ser parente sincero. É preciso ter domínio da língua pra se sentir mais seguro dentro da comunidade. Eu me sinto realizado, mas eu me sinto em dívida</p>		

	porque ainda não sei falar, dominar ideal, completo. Dento da escola é preciso ser falante e exercer adequadamente o professor também tem que saber ser professor.		
A.N.N.	Precisa ser um professor que goste de ajudar a comunidade e também tem que ser pesquisador, aprendemos isso, é uma forma de conhecer mais os nossos alunos, temos que aprender a pesquisar, assim como você tá fazendo.		
J.C.L.	Tem que ser inserido em tudo, investigador, critico, e ao mesmo tempo assim ele tem que ser participativo na comunidade, saber um pouco de políticas, legislação, medicina porque ele é convidado pra dar opinião, dar um esclarecimento sabre um determinado sobre muitas coisas. Ele também deve aprender a língua materna porque isso seria uma conquista, no meu lugar de professor eu vejo assim, o professor ali é o protagonista ele deve aprender para poder ensinar.		

• **Fale das principais dificuldades de trabalhar como professor indígena:**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	As instalações físicas são muito precárias, não tem atrativo para os alunos porque não tem tecnologia, livros variados... e as vezes tem interferência demais da natureza, no meu caso é em um barracão e essa estrutura criada pela comunidade, claro é sem paredes e eles recebem muitos ruídos que as vezes atrapalham os vinte e quatro alunos.	90% Tem dificuldades 10% Não tem dificuldades	As principais dificuldades arroladas foram: espaço físico, discriminação, financeiro, ajuda dos pais, não ter domínio da língua indígena, realizar atividades culturais. Ao mesmo tempo falaram da necessidade de superação.
E.N.N.	As crianças trazem questões polêmicas, de dor, por riem delas no recreio ou em outro lugar, e eu saber que isso vai longe... que eles ainda vão enfrentar muitas coisas. Acho difícil trabalhar com essa coisa do emotivo daquele que não tem sensibilidade e humanidade.		
L.Z.T.	Não tenho grandes dificuldades, por exemplo: se falta caderno eu faço uma aula diferente sem caderno, em uma folha A4. Quando o aluno falta ou ele ta doente eu vou atrás dele ou costumo mandar bilhete por um colega. Desde quando comecei sempre colaborei. Tem uma coisa que me deixa meio preocupada, a comunidade se localiza na gente se alguém da cidade é professor e faltar não cobram, se é indígena eles cobram; mas		

	<p>não sei se isso é dificuldade, acho que é assim mesmo, sou eu quem devo ter cuidado com o meu povo assim o outro pode seguir o exemplo se não fica tudo uma bagunça só, então acho que não é dificuldade não, só me ajudou a pensar alto. Obrigada!</p>		
R.S.D.	<p>Acho que a gente espera ajuda e às vezes essa ajuda não vem. Na terceira etapa do curso, quando eu voltei, achei que os alunos estavam com muitas tarefas atrasadas e eu disse pra os pais vocês me abandonaram eu estou só, como vocês querem que os filhos de vocês estudem no futuro, tem que ser agora, a hora é agora, depois eles já quer outra coisa, a gente tem que agir agora, me ajudem, e acredite, eles melhoraram. Outra foi o dinheiro, como eu fui 2 anos voluntario quem me ajudava era a minha vó aposentada e em Boa Vista eu me virava. Foi difícil esse momento quando eu comecei a viajar eu só tinha recurso quando eu recebia da vovó, mas quando acabava eu recebia ajuda de colegas pra tirar xerox das apostilas. Eu ficava triste, mas eu pedia ou eu ficava fora da aula, da formação, aí eu não queria isso não, aí eu pedia, mas era muito doído pedir. Quando tive doente, foi pior, fiquei devendo R\$ 80,00 para um colega, foi difícil, mas eu paguei.</p>		
F.L.V.	<p>Mas a questão financeira... eu nunca tive apoio da comunidade. A minha mãe queria que a gente soubesse se segurar e assim foi, não pedi apoio de outras pessoas, toda dificuldades foi nós mesmo que seguramos.</p>		
C.N.D.	<p>Ele tem que falar a língua eu tenho que aprender a falar se eu quero ser professora, isso é a minha maior dificuldade! Eu sinto vergonha de não saber a minha língua. Outra coisa é que lá é uma comunidade isolada, de difícil acesso, os professores que vão não conseguem passar 6 meses, um ano é o máximo. Eu sou a única que aceita ficar por lá até hoje. Meu marido acha que é longe e tem muito pium, ele me apoia, mas quer ir embora, de vez em quando, ele pede, mas eu quero ficar lá; eu tenho que ajudar até chegar algum pra ajudar a comunidade, eu prometi, eu vou cumprir.</p>		
J.N.A.			
D.N.L.	<p>Quando a gente tem um trabalho de grande importância para a comunidade indígena, uma atividade mais cultural, tem gente que diz que isso é coisa do passado. [Colega professor diz isso?] Sim e pai também. [Você acha disso?] Acho que eles deviam buscar mais conhecimento sobre educação indígena se eles continuam assim a gente não vai</p>		

	alcançar nosso objetivo de fazer os alunos se reconhecerem com indígenas; essa é a parte mais difícil, fazer contato com o meu próprio povo que fala o que não sabe. [Você pode dar um exemplo de um fato que alguém se comportou assim?] Sim, eu estava criando um dicionário de plantas, árvores frutíferas, essas coisas da fauna e teve gente que disse isso aí. [O que você sentiu?] Tristeza e raiva.		
A.N.N.	É quando a gente quer fazer algo e a comunidade não ajuda, assim fica difícil.		
J.C.L.	A dificuldade é na própria comunidade, tem pais que não aceitam certos tipos de trabalho, Por exemplos se a gente propõe uma horta escolar os pais reclamam porque eles acham que a escola é só pra ler e escrever eles acham que isso é trabalhar, eles dizem: “os meus filhos vão pra escola pra estudar não pra trabalhar” se fosse pra isso eu levava eles pra a roça.		

• **Como você se sentiu na entrevista?**

Sujeitos	Falas	Quant.	Pré-indicadores
P.E.D.	Só bem no começo eu fiquei triste. [Por quê?] Você fez uma pergunta sobre a infância e eu rápido lembrei coisas que eu não gosto de lembrar. [São coisas que fizeram você sofrer?] Sim, fome. [Você não precisa falar disso]. Não tem problema, hoje eu consigo falar, mas nunca é bom.	100% Bem	Algo muito interessante foi a questão da ajuda ser recorrente, sentiram-se ajudando a realização do trabalho.
E.N.N.	Eu senti... [Risos] que eu aprendi um pouco como sua entrevista, um dia eu vou tá aí no seu lugar, e eu fiquei aqui, aprendendo olhando como faz. [Eu vou torcer por isso e se eu puder ajudar na realização dessa vontade, conte comigo!]		Analisaram também como um espaço de se confrontar com lembranças, nesse sentido,
L.Z.T.	Muito bem! Tudo tranquilo! Eu lembrei de um monte de coisas que eu ainda posso usar no meu memorial, eu fiquei muito pensativa numas coisas, mas isso é bom!		explicaram que sentiram tristeza ao recordar de alguns momentos, mas também puderam pensar sobre muitas questões que não costumam pensar no cotidiano.
R.S.D.	Nossa! Eu estou um pouco cansado da cabeça! Eu acho que me empolguei muito, mas eu acho que valeu a pena, eu botei pra fora uma coisas que ficavam rodando o meu pensamento me dando sensação ruim. Foi muito bom, eu espero ter ajudado você. Eu quero dizer outra coisa: eu me senti importante, um jovem importante da sociedade eu fui entrevistado para uma pesquisa de doutorado! Nossa! É muito importante isso, obrigado! Será se um dia eu vou ser essas pessoas que brilham? [Para mim você já é e vai		Um aprendizado, enfim.

	continuar sendo.]		
F.L.V.	Acho que eu precisei pensar em coisas que eu nunca tinha parado para pensar, nesse aspecto foi muito bom. Quando alguém não pergunta, não provoca a gente, a pergunta serve para isso mesmo, a gente nos primeiros segundos, não sabe nem o que vai dizer e depois diz, sai coisas que a gente nem sabe que sabe, mas a gente pensa sobre aquilo e sai. Foi uma sacudida!		
C.N.D.	Eu me senti bem, é bom ajudar você, quando eu ajudo você nessa pesquisa eu ajudo meu povo porque você conhece a gente, a nossa realidade. Eu já fui convidada para dar entrevista para um professor, mas eu não fui, eu me livrei dele; [Você teve vontade de se livrar de mim?] Não, porque eu conheço você.		
J.N.A.	Eu acho que eu falei mais do que devia, mas é isso, tudo o que disse, eu vivi. Foi muito bom poder lembrar de tanta coisa desde a minha infância me fez pensar, a gente estudou que a reflexão deve fazer parte da vida do professor, eu acho que eu fiz esse exercício porque eu respondi coisas pessoais, da escola, dos alunos, do meu tempo de infância, foi uma retrospectiva, eu quero muito ler a sua interpretação disso tudo, acho que vai me ajudar ainda mais.		
D.N.L.	Achei que foi muito bom falar dos momentos difíceis, eu já falei um pouco mais deles no memorial, acho que vai me deixando mais leve, parece que a gente vai se acostumando que já passou; e das coisas boas... das coisas boas eu acho que foi uma oportunidade para eu lembrar que foi muito longe que eu fui, foram muitos passos, mas eu quero mais, eu quero ser um excelente professor.		
A.N.N.	Tudo tranquilo, já acabou? Agora que eu estava empolgada... rrs.		
J.C.L.	Importante, nunca ninguém fez tanta pergunta para mim, é bom a gente ajudar alguém que está estudando, eu te ajudei, não foi? [Sim, muito, Obrigada].		