FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EDILENE FERREIRA GAMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA: PROJETO AÇAÍ II - IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICA

PORTO VELHO
2022

EDILENE FERREIRA GAMA

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA: PROJETO AÇAÍ II - IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, da Fundação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Professor Dr. Célio José Borges.

Linha de Pesquisa 1: Formação Docente

PORTO VELHO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

G184f Gama, Edilene Ferreira.

Formação de professores indígenas em Rondônia: Projeto Açaí II - implicações para a educação étnica / Edilene Ferreira Gama. -- Porto Velho, RO, 2022.

133 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Célio José Borges

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Professores indígenas. 2.Formação docente. 3.Bilinguismo. 4.Interculturalidade. 5.Projeto Açaí II. I. Borges, Célio José. II. Título.

CDU 371.133(811.1)

Bibliotecário(a) Renata Cortinhas Bulhões CRB 11/1010

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO

"FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA:PROJETO AÇAÍ II -IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICA"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação *Stricto Sensu* em Educação–Mestrado Acadêmico em Educação(PPGE/MEDUC), vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas(NCH) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Linha de Pesquisa: Formação Docente, como requisito para obtenção do grau de Mestra em Educação.

Data da aprovação: 20/04/2022

Membros da Banca Examinadora:

Prof. Dr. Célio José Borges(Orientador/Presidente-PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira(Membra Externa-PPGECH/UFAM)Prof. Dr. Clarides

Henrich de Barba(Membro Interno-PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Valmir Flores Pinto(Membro Externo Suplente-PPGECH/UFAM)

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França(Membra Interna Suplente PPGE/UNIR

Documento assinado eletronicamente por **CELIO JOSE BORGES**, **Docente**, em 29/04/2022, às 11:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento noart. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **VALMIR FLORES PINTO**, **Usuário Externo**, em 29/04/2022, às 11:23, conforme horário oficial de Brasília, comfundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **EULINA MARIA LEITE NOGUEIRA**, **Usuário Externo**, em 29/04/2022, às 11:40, conforme horário oficial de Brasília,com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **CLARIDES HENRICH DE BARBA**, **Docente**, em 29/04/2022, às 19:46, conforme horário oficial de Brasília, comfundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA**, **Docente**, em 11/05/2022, às 23:00, conforme horário oficial deBrasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0951800** e o código CRC **FB4D66C4**.

AGRADECIMENTOS

À Espiritualidade Superior pela presença constante em minha vida e que me faz ter esperança e fé para prosseguir acreditando e trabalhando para um mundo melhor.

Aos Professores indígenas Kaxarari por compartilharem comigo suas experiências e seus conhecimentos.

Ao professor Reinaldo Carneiro de Morais, tutor do Projeto Açaí, por sua colaboração a esta pesquisa.

Aos meus filhos Joyce, Alexandre e Geovana e ao meu esposo Edmar por darem sentido a minha vida e me incentivarem nos momentos difíceis.

Ao meu Orientador, Prof. Dr. Célio José Borges, com quem tenho dívida impagável pela generosidade com que partilhou comigo seus conhecimentos, pela paciência e respeito com que sempre me tratou durante todo o processo.

Às amigas Rosângela, Luciara, Josineide e demais que me auxiliaram discutindo ideias, compartilhando de si mesmas durante esse processo.

Aos professores do PPGE/UNIR, com quem tenho dívida de gratidão intelectual por seus ensinamentos.

A professora Cleidimara Alves, por graciosamente me auxiliar com o questionário online e também partilhar da sua experiência em pesquisa.

Ao secretário do PPGE/UNIR, José Arikapú, pela excelência do seu serviço e a forma tão humana e gentil com que atende os que o procuram.

A banca de qualificação, professor Clarides, professora Eulina, professor Valmir e professora Rosângela pela gentileza em ler esse trabalho e indicar mudanças que trouxeram melhorias ao texto.

A diretora da EMEIF 13 de Maio, Jocimara Maria Ribeiro, que me apoiou desde o início, neste processo de qualificação.

A professora Viviane Lindsay da Escrita e Ponto por seu otimismo e disposição para ajudar.

A minha irmã Edileia, sempre incentivando e me fazendo ir adiante, com seu bom humor e seu amor incansável. A todos da família que compreenderam as ausências.

A minha médica, Dr. Vanessa, por acreditar e me convencer de que era possível, apesar das limitações enfrentadas.

A Coordenadora do setor de educação indígena da CRE/Extrema/SEDUC, Márcia, pelo empenho incansável durante todo o período dessa pesquisa. E a todos os funcionários do setor que a auxiliaram.

A Coordenação de Educação Escolar Indígena que sempre esteve presente, fornecendo as informações necessárias, liderada pelo professor Antônio Puruborá. A Diretora Geral de Educação, SEDUC, professora Irany de Oliveira e a chefe de gabinete Anna Lúcia Pacini.

Ao Secretário Estadual de Educação, professor Suamy Vivecananda Lacerda.

Aos responsáveis pela FUNAI/PVH e pela FUNAI/AC, Alto Purus por tanto auxílio e orientação recebida na condução desse processo.

Aos amigos que, longe ou perto, fizeram-se presente nessa caminhada desde a primeira hora.

HOMENAGEM PÓSTUMA

Valderi Cesar Kaxarari

Ao Deus que me anima.
Ao meu esposo.
Aos filhos de minha alma.
Aos amigos que aquecem meu coração.

GAMA, Edilene Ferreira. **Formação de professores indígenas em Rondônia**: Projeto Açaí II- implicações para a educação étnica. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2022.

RESUMO

Esta pesquisa realizou um estudo sobre a formação de professores indígenas Kaxarari através do Projeto Açaí II, como parte integrante das políticas para a educação escolar indígena da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia - SEDUC/RO. A formação presencial e semipresencial ocorreu no período entre 2009 e 2014, tendo a participação de 10 professores dessa etnia. O objetivo central é analisar a formação e a profissionalização dos professores indígenas Kaxarari com ênfase nas características específicas da educação étnica. A formação docente e os aspectos étnicos, interculturalidade e bilinguismo, foram analisadas no contexto dos Referenciais para a formação de professores indígenas (RFPI), do projeto político pedagógico do Projeto Açaí II, e dos autores Maher (2006, 1996), Almeida (2017), Nobre (2009), D'Angelis (2017), Venere (2011), Orellana (20011) e Walsh (2009). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, nos moldes definidos por Minayo (2001) e Yin (2005). Nos procedimentos de coleta de dados, foram utilizados em uma primeira etapa, questionários junto a SEDUC/RO e ao tutor regional da Coordenadoria Regional de Educação, CRE/Extrema, bem como aos professores Kaxarari formados pelo Projeto Açaí II, que responderam ao questionário online e em uma segunda etapa, foram posteriormente entrevistados na forma presencial, tendo participado efetivamente da pesquisa 08 dos 10 professores. Os dados mostram um alinhamento entre as diretrizes dos RFPI e do Projeto Açaí II, indicando, porém, um aspecto de desajuste, uma lacuna, no que se refere à produção de material didático específico, que já era anunciado nos estudos do referencial citado. Os professores Kaxarari relatam que as temáticas de interculturalidade e bilinguismo foram abordadas, entretanto, as respostas apontam um caminho mais multicultural que intercultural. No que tange a língua indígena, é perceptível os encaminhamentos que a tratam como segunda língua no currículo escolar indígena, para a qual também o material didático produzido pelos cursistas não foi, em sua maioria, reproduzido, deixando esse anseio perceptível nas respostas desses docentes respondentes. Apesar das ressalvas, as respostas apresentadas por eles sobre a formação realizada pelo Projeto Açaí II indicam a importância que essa formação teve em suas ações como professores tanto na escola quanto na comunidade, possibilitando as mudanças que puderam implantar como professores, na sua vivência cotidiana.

Palavras-chave: Professores indígenas. Formação docente. Bilinguismo. Interculturalidade. Projeto Açaí II.

GAMA, Edilene Ferreira. **Training of indigenous teachers in Rondônia**: Project Açaí II - implications for ethnic education. Dissertation (Academic Master's in Education) Strictu Sensu Graduate Program in Education, Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2022.

ABSTRACT

This research analyzes the training of indigenous Kaxarari teachers through the Açaí II Project, as an integral part of the policies for indigenous school education of the State Department of Education of Rondônia - SEDUC/RO. The face-to-face and blended training took place between 2009 and 2014, with the participation of 10 teachers of this ethnicity. The main objective is to analyze the training and professionalization of indigenous Kaxarari teachers with emphasis on the specific characteristics of ethnic education. Teacher training and ethnic aspects, interculturality and bilingualism were analyzed in the context of the References for the Training of Indigenous Teachers (RFPI), the political pedagogical project of the Açaí II Project, and the authors Maher (2006, 1996), Almeida (2017)), Nobre (2009), D'Angelis (2017), Venere (2011), Orellana (20011) and Walsh (2009). This is a qualitative research, of the case study type, along the lines defined by Minayo (2001) and Yin (2005). In the data collection procedures, questionnaires were used in a first step with SEDUC/RO and the regional tutor of the Regional Education Coordination, CRE/Extrema, as well as the Kaxarari teachers trained by the Açaí II Project, who responded to the online questionnaire. and in a second stage, they were later interviewed in person, with 08 of the 10 teachers having effectively participated in the research. The data show an alignment between the guidelines of the RFPI and the Açaí II Project, indicating, however, an aspect of maladjustment, a gap, with regard to the production of specific didactic material, which was already announced in the studies of the aforementioned reference. Kaxarari teachers report that the themes of interculturality and bilingualism were addressed, however the answers point to a more multicultural than intercultural path. Regarding the indigenous language, it is noticeable the referrals that treat it as a second language in the indigenous school curriculum, for which the didactic material produced by the course participants was not, for the most part, reproduced, leaving this desire perceptible in the responses of these responding teachers. . Despite the reservations, the answers presented by them about the training carried out by the Açaí II Project indicate the importance that this training had in their actions as teachers both at school and in the community, enabling the changes they were able to implement as teachers, in their daily life.

Keywords: Indigenous teachers. Teacher training. Bilingualism. Interculturality. Acai II Project.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Mapa conceitual.....23
Figura 02 - Mapa do Estado de Rondônia.....51
Figura 03 - Mapa das Terras Indígenas de Rondônia.....52
Figura 04 - Mapa das Línguas Indígenas de RO.....54
Figura 05 - Mapa da TI Kaxarari.....61
Figura 06 - Professores indígenas Kaxarari, formandos do Projeto Açaí II.....88
Figura 07 - Nuvem de palavras.....90
Figura 08 - Foto do Acompanhamento na etapa não presencial do Projeto Açaí II.....95
Figura 09 - Glossário de Línguas Indígenas confeccionado pela SEDUC, com base no trabalho dos cursistas do Projeto Açaí II.....110

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Matrículas indígenas – Censo 2018..... 35
Quadro 02 - Comparativo das competências.....46
Quadro 03 - Povos e terras indígenas de Rondônia.....52
Quadro 04 - EIEEFM Kurana Kaxarari.....63
Quadro 05 - Escola Indígena Santa Maria Kaxarari.....64
Quadro 06 - Escola Indígena Kawapu.....64
Quadro 07 - Escola Indígena Kaibu.....65
Quadro 08 - Escola Indígena Kaxarari Binu.....65
Quadro 09 - Escola Indígena Kaxarari Abya.....66
Quadro 10 - Escola Indígena Apuly.....66
Quadro 11 - Escola Indígena Kaxarari Floresta Maia.....67
Quadro 12 - Escola Indígena Kaxarari Kunanari.....67
Quadro 13 - Distribuição de vagas por etnia, no Projeto Açaí II.....75
Quadro 14 - Línguas indígenas atendidas pelo Projeto Açaí II – Rondônia.....76
Quadro 15 - Linguagens e códigos.....78
Quadro 16 - Ciências da natureza e matemática.....78
Quadro 17 - Ciências humanas.....78
Quadro 18 - Cultura indígena.....79
Quadro 19 - Formação pedagógica.....79
Quadro 20 - Carga horária do Projeto Açaí I.....79
Quadro 21 – Sujeitos da Pesquisa.....87
Quadro 22 - Motivação e dificuldades para cursar o Projeto Açaí II.....91
Quadro 23 - Participação da SEDUC nas fases presencial e semipresencial.....93
Quadro 24 - O bilinguismo e os materiais didáticos bilingues.....96
Quadro 25 - interculturalidade e mediação cultural.....97
Quadro 26 - O Projeto Açaí II e ação docente.....98
Quadro 27 - O Projeto Açaí e a profissionalização dos Professores Kaxarari.....99
Quadro 28 - Educação Escolar Indígena em RO; Contribuições.....100
Quadro 29 - O bilinguismo na comunidade indígena enquanto contexto para a educação escolar.....102
Quadro 30 - Domínio da LM pelos docentes.....103
Quadro 31 - Alfabetização e Língua materna.....105

Quadro 32 - O papel da escola na preservação da LM.....107
Quadro 33 - Projeto Açaí II e LM.....108
Quadro 34 - A interculturalidade e a organização pedagógica no Projeto Açaí II.....111
Quadro 35 - O professor como mediador intercultural.....111
Quadro 36 - A interculturalidade e o calendário escolar indígena.....113
Quadro 37 - Interculturalidade: pensamento e ação docente.....115
Quadro 38 - Reflexões sobre o Projeto Açaí II.....118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CEEJA	Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos
CEE/RO	Conselho Estadual de Educação de Rondônia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
COMIN	Conselho de Missão entre os Povos Indígenas
CONEP	Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPI	Comissão Pró- Índio
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNAI/AC	Fundação Nacional do Índio no Acre
FUNAI/RO	Fundação Nacional do Índio em Rondônia
IAMÁ	Instituto de Antropologia e Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases Nacional
LI	Língua Indígena
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NEIRO	Núcleo de Educação Indígena de Rondônia
ONG	Organização Não Governamental
OPAN	Operação Anchieta
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
REN	Representação de Ensino
RFPI	Referencial Nacional para Formação de Professores Indígenas
RNFP	Referencial Nacional para a Formação de Professores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SIL	Summer Institute of Linguistics
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Terra Indígena
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 16

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: MARCO HISTÓRICO E MARCO LEGAL 24
2.1 Educação indígena..... 24
2.2 Marco histórico da educação escolar indígena 28
2.3 Interculturalidade..... 39
2.4 Bilinguismo..... 42
2.5 Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas 44

3 HISTORICIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA 50
3.1 Dados, fatos e ações intervenientes no tempo e espaço 51
3.2 A educação escolar indígena em Rondônia.....58
3.3 A Etnia Kaxarari 61

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA..... 70
4.1 Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia: Projeto Açaí I.....70
4.2 Programa de Formação de Professores indígenas de Rondônia: Projeto Açaí II 74

5 METODOLOGIA DA PESQUISA 82
5.1 Enfoque Metodológico 82
5.2 Procedimentos para coleta e análise de dados..... 84

6 O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES KAXARARI NO PROJETO AÇAÍ II.91
6.1 Vivências dos professores Kaxarari no Projeto Açaí II – Parte 01 91
6.2 Vivências dos professores Kaxarari no Projeto Açaí II - Parte II 101
6.2.1 Bilinguismo 101
6.2.2 Interculturalidade – conceito em construção 110
6.2.3 Como os professores indígenas Kaxarari avaliam o Projeto Açaí II 118

7 CONSIDERAÇÕES GERAIS 124

REFERÊNCIAS 128

1 INTRODUÇÃO

O reconhecimento legal do direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilingue para os povos indígenas, outorgada ao Ministério da Educação a sua coordenação e repassada aos estados e municípios sua execução, fez-se urgente estabelecer programas de formação de professores indígenas para atendê-la. Em Rondônia, a primeira formação em magistério intercultural como política pública se deu através do Projeto Açaí. Esta pesquisa analisa o projeto já em sua segunda etapa, ocorrida entre 2009 e 2014, na perspectiva dos docentes Kaxarari.

Através da reflexão sobre a educação escolar indígena como processo iniciado desde a colonização, análise dos referenciais teóricos, documentos legais e do projeto político pedagógico do programa de formação de professores indígenas de Rondônia Açaí II no diálogo com os dados levantados junto aos professores cursistas, este trabalho busca apresentar uma visão holística desse modelo educacional, das contribuições representadas por essa formação profissional e os percalços a serem superados.

Ao exercer o cargo de Coordenadora Regional de Educação em Extrema, estrurura vinculada a SEDUC/RO, entre 2011 e 2018, experienciei a primeira vivência com educação escolar indígena.

A coordenadoria era responsável pela educação escolar nas comunidades Kaxarari e nesse período alguns professores cursavam o Projeto Açaí II, magistério étnico com objetivo de profissionalização em serviço.

Ao perceber que a educação escolar indígena é tratada como uma modalidade tímida, quase despercebida pelos sistemas educacionais, e que seus professores lutam para que se tenham as condições mais básicas para a educação das gerações futuras Kaxarari, cresceu em mim o desejo de entender e me aprofundar na temática através do que entendo ser um ato político.

Maher (1996, p. 61) é concisa ao se posicionar por uma pesquisa que não pode ser neutra.

> Nossa seleção do que é relevante para a análise, assim como esta em si, estão contaminadas pela nossa história pessoal, por nosso posicionamento ideológico. Ademais, objetividade, desinteresse e distanciamento dos sujeitos da pesquisa não permitem que esta contribua fortalecimento político, já que para tanto pressupõe-se o conhecimento das intenções das pressuposições do estudo.

A pesquisa foi norteada pela seguinte questão, como problema de pesquisa: De que forma e em que medida o Projeto Açaí II contribuiu para a formação e profissionalização dos professores indígenas Kaxarari, nos aspectos da interculturalidade e do bilinguismo?

Possibilitando assim estabelecer como objetivo geral analisar a formação e a profissionalização dos professores indígenas Kaxarari por participaram do Projeto Açaí II, programa oferecido pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), tendo como aspecto prioritário para esta investigação as características da educação étnica no que tange a interculturalidade e o bilinguismo.

E como objetivos específicos, caracterizar a educação escolar indígena através de sua história e da legislação vigente; identificar os pilares da formação de professores indígenas; e analisar o Projeto Açaí II e as mudanças promovidas nas ações desses professores indígenas.

A justificativa teórica para esse estudo é a contribuição que agrega ao campo através da reflexão crítica acerca da educação escolar indígena, em particular no estado de Rondônia, e a formação docente étnica, além de servir de fundamento para estudos posteriores na área temática, aumentando a base de dados de conhecimentos sobre outros aspectos que podem ser consideradas recentes no contexto histórico dos povos originários, tendo em vista que estão aqui a mais de quinhentos anos e somente a menos de quarenta alcançaram alguns direitos fundamentais.

Como justificativa prática é possível observar que o estado de Rondônia possui uma população indígena de doze mil e quinze pessoas, membros de diversas etnias, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) no censo indígena de 2010. Cada vez que um pesquisador aborda essa temática, contribui para visibilizar uma parte da nossa sociedade tão pouco vista, tão pouco reconhecida.

Quando se reporta a educação escolar indígena, há uma escassez de estudos e um afunilamento ainda maior quando o tema é a formação de professor indígena em Rondônia, onde o número de pesquisas é baixo. Uma consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações, no dia 30 de abril de 2021, usando como critério o quinquênio de 2015 a 2021, utilizando as palavras-chave “educação indígena” e “Rondônia”, foram encontradas cinco teses e cinco dissertações.

A hipótese desta pesquisa, fundamentada na análise dos dados, é de que a formação em magistério através do Projeto Açaí II, ao abordar as especificidades que caracterizam a educação étnica, interculturalidade e bilinguismo, possibilitou aos professores indígenas Kaxarari uma formação que, além de escolarizar e titular, tenha impactado positivamente na ação docente de cada um.

Apesar do otimismo descrito na hipótese, foi constante neste trabalho o reconhecimento de que a educação escolar indígena sofre com as consequências das políticas implantadas a partir do contato com os colonizadores, forçando as populações originárias a lutarem por sua sobrevivência, tanto em situações de extermínio, quanto em tentativas de aculturamento através de programas escolares integracionistas/assimilacionistas, que predominaram na época do Brasil colônia, com a chegada dos jesuítas, bem como no período republicano até a década de 1960.

Do mesmo modo, após conquistarem mudanças favoráveis da Constituição Federal (CF) de 1988, convivem ainda, com colonialidade do poder em seu cotidiano. Tratamos aqui do conceito de colonialidade definido por Walsh (2009) como sendo a permanência do pensamento colonialista, com todas as suas mazelas, ainda aplicados nos dias atuais.

Durante o processo surgiram muitas perguntas, cujas respostas foram necessárias para alcançar êxito do objetivo maior dessa dissertação: Qual a política de formação de professores indígenas estabelecida pelo MEC? De que forma a história da escolarização indígena está interligada ao surgimento da categoria de professor indígena? Quais as principais contribuições do Projeto Açaí II na formação dos professores indígenas? Quais e como os aspectos da educação étnica foram tratados no Projeto Açaí II? Qual a análise que os cursistas Kaxarari fazem sobre a formação ofertada pela SEDUC em relação a sua ação docente?

Apresento essa perspectiva a partir dos princípios da pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso, nesse aspecto trabalhando com Minayo (2001) e Yin (2005) por reconhecer o ser humano como singular e universal no processo de investigação, valorizando a ideia de intensidade em detrimento da quantidade e cujas conclusões alcançadas são reflexos das multiperspectivas resultantes da consulta a diferentes fontes exploradas pela pesquisadora, cujo fenômeno é demonstrado no exercício sistematizado de descrição e análise.

A coleta de dados, na etapa documental, foi realizada junto a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, especificamente no Núcleo de Educação Escolar indígena e na etapa de campo, junto aos professores Kaxarari, cursistas do Açaí II, com a utilização de questionário e entrevista.

Nos procedimentos de coleta de dados foram utilizados, em uma primeira etapa, questionários junto a SEDUC/RO e ao tutor regional da Coordenadoria Regional de Educação, CRE/Extrema, bem como aos professores Kaxarari formados pelo Projeto Açaí II, que responderam ao questionário online. E em uma segunda etapa, foram entrevistados na forma presencial, tendo participado efetivamente da pesquisa 08 dos 10 professores.

No primeiro caso foi aberto um processo no Sistema Estadual de Informação, através do qual foi solicitada uma relação de documentos referentes ao projeto, tendo em vista a impossibilidade de um encontro pessoal em razão da pandemia da COVID-19. Pelo mesmo motivo, foi elaborado um questionário através do Google Forms que, com o apoio do setor de educação escolar indígena da Coordenadoria Regional de Educação de Extrema /CRE-Extrema, foi respondido por quatro professoras e quatro professores que atuam em cinco comunidades dessa etnia: Pedreira, Paxiúba, Barrinha, Txakubi e Marmelinho.

As respostas ao questionário, embora tenham trazido muitas colaborações, deixou lacunas, algumas por razões de entendimento da língua e outras pelo uso das tecnologias da informação. Mas com o avanço da vacinação para COVID-19, com autorização da Fundação Nacional do Índio do Acre (FUNAI/AC), e apoio da Coordenadoria Regional de Educação, mais especificamente do setor de Educação Escolar Indígena, foi obtida a oportunidade de realizar visitas as comunidades e entrevistar pessoalmente esses professores, experiência que, além de exitosa para a pesquisa, trouxe realizações pessoais no exercício da escuta e de uma compreensão maior sobre a cultura Kaxarari.

A principal dificuldade encontrada para essa pesquisa foi o diálogo com órgãos públicos e agências reguladoras, como Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e Fundação Nacional do Índio (FUNAI), pela necessidade de seguir regras diferenciadas para pesquisa com populações indígenas.

No caminhar da pesquisa, desde a elaboração do projeto, muitos temas se mostraram relevantes para a compreensão pretendida, surgindo assim a necessidade de aprofundar na história da escolarização dos povos indígenas e também nas leis que regem essa modalidade de educação na atualidade para contextualizar e dialogar sobre a formação do professor indígena.

A dimensão histórica da relação entre indígenas e não indígenas, por meio da escola e dos processos envolvidos numa conjuntura nacional, surge como primeiro passo para processar a importância das mudanças que possibilitam hoje a existência da categoria de professor indígena.

Nesse ponto foram marcantes os autores Ferreira (2001), Troquez (2006, 2014), D'Angelis (2006, 2008, 2017), Faustino (2006), Maher (1996, 2006), Mancini e Troquez (2009), Almeida (2017), Tassarini (2008), Grupioni (2006), Marta (2018) e Carneiro (2008).

A dimensão legal da educação escolar indígena e da formação de seus professores ao longo das últimas décadas, torna-se determinante para o objetivo dessa pesquisa. Do entendimento desses diplomas, compreende-se a composição do programa que estamos

propondo a analisar. Para embasar a compreensão dessa subseção utilizamos os autores: Faustino (2006), Matos e Monte (2006), Collet (2006), Walsh (2009), Monserrat (2006) e Gomes (2012).

Após essas análises, adentramos no tema da história indígena em Rondônia, mais próximo a nós e também dos sujeitos da pesquisa, que sofrem o impacto direto desse contato. Contar essa história não foi fácil porque o lugar de fala não pertence aos que tiveram sua cultura e liberdade subjugadas.

Constata-se que nos livros utilizados para ensinar História e Geografia nas escolas de Ensino Médio, em sua maioria, as populações indígenas são inexistentes, em outros há uma página, pequena referência sobre elas, ou uma relação das terras indígenas homologadas.

Já nos textos da pós-graduação, encontram-se indicativos que contribuem para o entendimento da invisibilidade de que foram vestidos esses povos, podendo ser destacados alguns autores, dentre eles Ribeiro (1962), Cunha (2016) e Souza (2011). Seguindo essa linha de pensamento, prosseguimos estudando a nação Kaxarari, numa breve história embasada por Gomes (2009).

Ainda, tomando como base as pesquisas realizadas por Venere (2011) e Orellana (2011), permitiu-se alcançar o tema principal do objeto de estudo que é a formação de professores indígenas através do Projeto Açaí, em particular sua etapa II. Nesse sentido, recorrendo a esses autores, possibilitou melhor visualização dos objetivos propostos nesta pesquisa e fazer alguns destaques.

Orellana (2011, p. 50) afirma que: “O conceito de interculturalidade difundido nos cursos de formação é o que enfatiza o contato, o diálogo entre as culturas, a interação e a interlocução, a reciprocidade e o confronto entre identidade e diferença”.

Venere (2011, p. 155) em sua tese de doutorado, tendo como propósito analisar a formação oferecida e sua capacidade de atender a educação escolar indígena nas suas especificidades, em sua conclusão aponta que, apesar do sucesso do projeto, “é preciso que o currículo seja diferenciado e construído juntamente com a comunidade indígena [...] que aja discussão sobre a infraestrutura deficitária. [...] Que o acompanhamento pedagógico seja realizado constantemente com os professores indígenas nas escolas das aldeias”.

O texto está dividido em três dimensões: o macrocampo histórico que aborda a educação escolar em suas origens, o micro campo, abordando as questões de leis e documentos oficiais e o campo da formação de professores indígenas, em geral e em particular o Projeto Açaí II, realizado no período entre 2009 e 2014, que possibilitou a formação de 156 cursistas indígenas.

Nessa perspectiva, a dissertação busca entrelaçar teoria e prática, ou seja, o conhecimento do que se diz e do que se faz, tendo sua apresentação organizada da forma que se segue:

Na segunda seção: A educação escolar indígena no Brasil, apresentamos a contextualização histórica, social e política dos povos originários iniciando por uma reflexão sobre preconceitos e visões distorcidas sobre essas populações.

Abordando as experiências de escolarização realizadas por religiosos, para salvamento das almas pagãs e a política de branqueamento[1] com objetivo de negar as culturas desses povos e tentando integrá-los à sociedade nacional, de modo a extinguir seus modos de vida e o próprio índio, encerrando se seção com uma análise sobre diplomas legais e referenciais teóricos oficiais ainda em vigor na atualidade.

Sem pretensão de esgotar o tema por abranger um longo período de tempo e diversas variantes, a escolarização dos povos indígenas, a partir do contato, foi organizado por períodos baseados nos estudos de Ferreira (2001), estruturado por fatos que marcaram determinados momentos históricos ocorridos a partir do contato com a civilização ocidental.

Entretanto, o entendimento que se defende é de que não há período estanque sendo normal e comum, e com a convivência concomitante resulta em que uma das formas vai precarizando as outras.

Do mesmo modo, há que se considerar o papel da legislação vigente sobre a escolarização dos povos originários que, após muitas lutas envolvendo organizações indígenas e não indígenas, conseguiu substancioso avanço na área a partir da Constituição Federal de 1988, que retirou os índios da tutela do Estado, assegurando em relação a educação que poderia ser em língua materna e, através de métodos próprios, a partir da qual as legislações infraconstitucionais foram regulamentando o processo da educação étnica.

Dentro desta abordagem das questões legais, enfatizamos a interculturalidade e o bilinguismo, que caracterizam a educação escolar indígena no formato atual como temáticas bases para a formação dos professores indígenas.

Na terceira seção tratamos da Historicização dos povos indígenas de Rondônia com objetivo de compreender como esse processo de colonização dessa região do país afetou e fragilizou as etnias nativas, focando nas políticas públicas dirigidas aos povos originários e a forma como foram executadas.

---

[1] Branqueamento de populações indígenas: processo de despir esses povos de seus hábitos, culturas e atribuir-lhe o papel de um branco de segunda categoria.

Como subseção, a narrativa sobre a Nação Kaxarari, como objeto de estudo desta pesquisa, sendo os mesmos parte integrante desses povos originários, sofrendo sob as mesmas políticas através das quais estiveram à beira da extinção e que, através de suas lutas, hoje podem se ufanar de terem suas escolas e seus professores indígenas como meio para sobreviver e prosperarem como povo.

A formação de professores indígenas em Rondônia é o tema da quarta seção, na qual o programa Açaí é descrito nas etapas I e II, sendo este último de forma mais detalhada por se tratar do foco dessa pesquisa, sob o enfoque dos princípios que adjetivam a educação indígena: bilinguismo e interculturalidade e temáticas subjacentes.

A quinta seção relata o desenvolvimento da pesquisa como quem desenha um grafismo[2], narrando os traços seguidos, tendo em mente o objetivo do desenho como um todo, dentro da proposta de compreensão da docência étnica e suas características específicas.

Na sexta seção está a análise dos dados coletados, embasada na literatura estudada, tendo em vista o objetivo de pesquisa e a questão norteadora, divididos entre dados do questionário e da entrevista.

Em complemento aos dados apresentados das entrevistas, por opção da pesquisadora, será acrescentada uma subseção dedicada a manifestações dos professores em relação aos sonhos que acalentam para a educação escolar indígena Kaxarari, cujo objetivo é abrir espaço para a pronúncia dos ideais de quem conduz a educação indígena nessas comunidades, após a qual estão as considerações gerais.

Cabe esclarecer que na elaboração desse texto, foram revisados os termos utilizados na intenção de evitarmos expressões etnofóbicas que perpetuam a discriminação pela qual ainda passam os povos nativos, bem como as respostas do questionário e da entrevista serão mantidas em sua originalidade de escrita e fala e identificados os/as respondentes por solicitação dos mesmos.

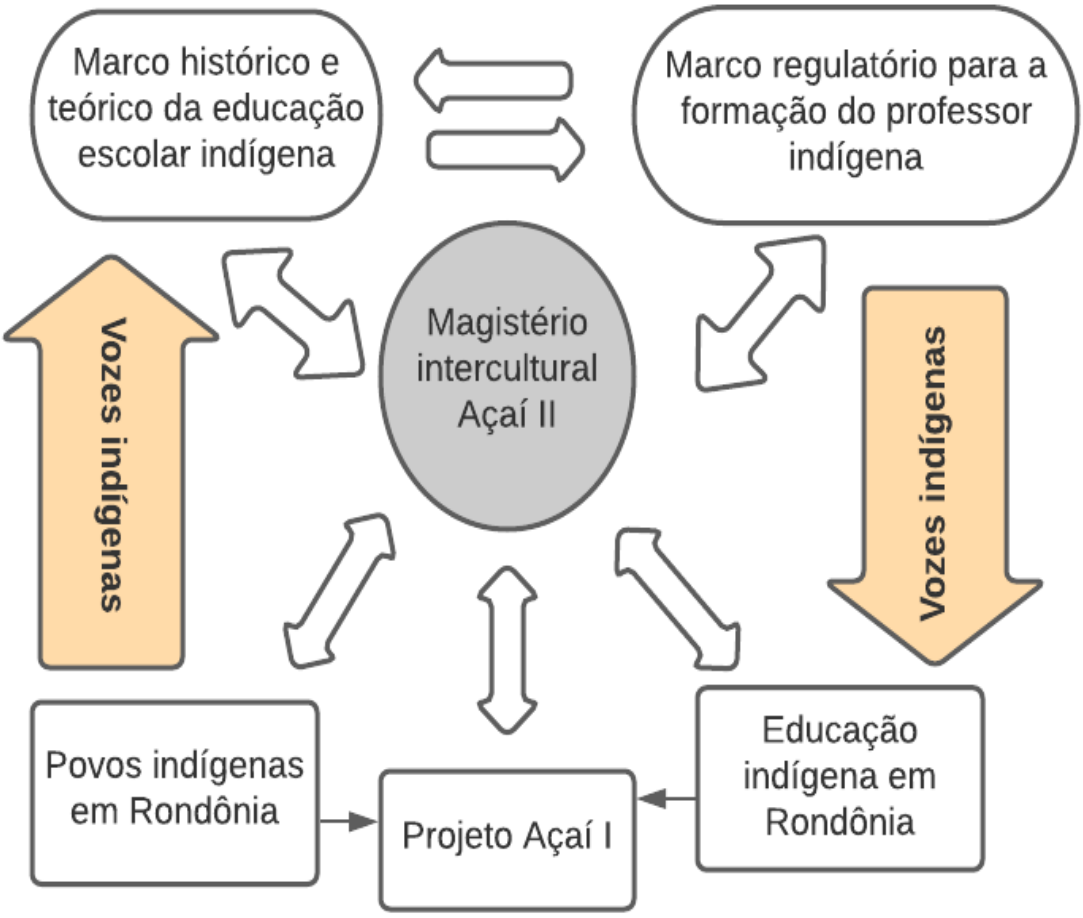
Com relação a linguagem e a terminologia adotada, os termos língua indígena e língua étnica serão utilizados quando o texto for referente aos povos originários de maneira ampla. No que concerne à comunidade Kaxarari, ao referir-se a sua língua nativa, adota-se o termo Língua Materna por ser esse o conceito que utilizam em suas comunicações.

O mapa conceitual abaixo foi elaborado com objetivo de demonstrar de forma visual as relações entre a temática principal e o escopo com a qual se relaciona.

---

[2] Arte corporal indígena constituído de desenhos baseados em traços e com objetivos específicos.

Figura 01 - Mapa conceitual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Essa dissertação tem a expectativa de realizar uma análise capaz de demonstrar que em cada sujeito da pesquisa encontra-se mais do que a resposta a uma pergunta. Que em cada professor indígena está presente uma luta, uma dor e vitórias cotidianas diante da colonialidade do pensamento dominante.

Nas considerações gerais, em sintonia com os objetivos propostos, é possível concluir, que para os docentes sujeitos da pesquisa o Projeto Açaí trouxe benefícios, principalmente no conhecimento sobre disciplinas do campo pedagógico, que para eles representava uma limitação, possibilitando a eles incorporarem em suas práticas docentes muito do que foi aprendido nessa formação.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL: MARCO HISTÓRICO E MARCO LEGAL

Nesta seção, será apresentado um breve estudo sobre a educação escolar indígena no Brasil, indicando que há dois caminhos que conduziram a educação escolar indígena e a formação de seus professores até as propostas atualmente estipuladas e disponíveis, ou seja, a história que se desenrolou desde o contato inicial com os colonizadores e as leis, de início visando a destruição por assimilação dos povos originários à sociedade nacional, mas que foram modificadas a partir das lutas dos movimentos indígenas e pró-indígenas a exigirem direitos que deveriam ser-lhes inerentes.

É sobre essas discussões que versa o capítulo inicial, objetivando esclarecer o quanto algumas posturas históricas ainda estão presentes e como influenciam a vida dos povos étnicos e também os novos caminhos presentes nos diplomas legais que, mesmo possuindo aberturas para novas conquistas, estão longe de se tornarem fatos, exigindo organização e persistência por parte dos povos indígenas para que sejam consolidados.

2.1 Educação indígena

Considerando ter sido no processo histórico desde a colonização que se vem desenhando paulatinamente os contornos da educação étnica, é pertinente um estudo, ainda que breve, para solidificar a compreensão do caminho trilhado rumo à docência indígena qualificada, sempre por iniciativa e exigência dos movimentos indígenas, incansáveis na busca por seus direitos.

A compreensão da educação étnica inicia-se a partir da definição do conceito entre educação e escolarização indígena. É consenso entre vários pesquisadores da área, dentre os quais Troquez (2014), D'Angelis (2006), Faustino (2006) e Maher (2006), o posicionamento que distingue os conceitos de educação indígena e educação escolar indígena, sendo que a segunda ocorreu a partir da colonização, enquanto a primeira retrocede a existência dos povos pré-colombianos. Essa pedagogia étnica é de comprovada eficiência prática, visto que garantiu a sobrevivência dessas etnias até os dias de hoje.

A distinção entre as duas pedagogias é reconhecida até mesmo na legislação, no Parecer 14 de 09 de setembro de 1999, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre as diretrizes para a educação escolar indígena.

Segundo esse parecer, a educação indígena visa formar seus membros de acordo com os modos próprios de ser e viver de cada povo. A escolarização é uma necessidade que surgiu a partir do contato com a sociedade nacional, cuja valorização reside no favorecimento da compreensão do funcionamento da mesma, utilizada para novos conhecimentos e tecnologias, em benefício do próprio índio. (BRASIL, 1999)

Maher (2006) reafirma a diferenciação quando diz ser a "educação indígena" referente aos processos educativos tradicionais de cada povo e que são absolutamente naturais: aprende-se a nadar, nadando; aprende-se a pescar, pescando; aprende-se a plantar, plantando. Não há um horário, nem um espaço dedicado a aprendizagem, nem mesmo os discursos educativos tradicionais, tais como: preste atenção, olhe aqui, dentre outros.

Troquez (2014), D'Angelis (2006) e Maher (2006) convergem nas afirmações referentes à educação étnica ao defenderem que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir seus conhecimentos culturais, histórias e vivências. Não há necessidade de escola para perpetuar a educação e os saberes indígenas.

Para Maher (2006, p. 17)

> Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora.

A partir desta fala da autora, é possível inferir que a educação com hora marcada e espaço delimitado é conceito ocidental, inserido pelo colonizador como mecanismo de controle das populações originárias.

Conceito compartilhado por Troquez (2014 p. 53), ao afirmar que "a educação indígena é tomada como um processo contínuo, total e global envolvendo todas as áreas e etapas da vida do indivíduo e conta com a participação da comunidade", que em muito difere desse conceito ocidentalizado.

Convergindo com ambas, D'Ângelis (2006, p. 157) reconhece que:

> A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não está provado (nem faria sentido que alguém tentasse provar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma mais adequada, mais eficiente, mais segura para garantir-se a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento.

A necessidade de escolarização surgiu a partir do contato com o europeu, onde os conhecimentos étnicos se mostraram insuficientes para garantir a convivência em igualdade com as sociedades no entorno.

O objetivo da educação étnica é fazer do indígena o melhor cidadão da sua comunidade, seja ele Kaxarari, Karitiana, ou outra etnia. Os conhecimentos precisam ser eminentemente úteis para aquela sociedade e nisto se embasa a pedagogia indígena.

Inicialmente, tinha-se uma ideia de que a educação indígena era apenas oral sem muita organização (MANCINI; TROQUEZ, 2009). No entanto, Florestan Fernandes (2009), em seu Ensaio sobre a educação Tupinambá, revela que essa prática educacional étnica formava o ser humano em todos os aspectos, numa pedagogia concreta, organizada, autodeterminada, cujo maior fator de diferenciação no processo era baseado no sexo biológico da criança.

A realidade da vida diária e da sobrevivência eram o objetivo da sua educação, aprendia-se em todos os momentos e com todos os membros da comunidade, habilidades necessárias para a vida como de fato era. (MATOS; MONTE, 2006)

Cabe aqui uma ressalva sobre como a cultura eurocêntrica sempre interferiu na etno identidade de várias maneiras, sendo uma das mais evidentes a criação do mito do indígena genérico.

No imaginário nacional, o indígena é um ser abstrato, ausente, sempre longe, permanecendo com uma cultura dita primitiva e imutável. Diante disso, não podem ser senhores das suas decisões pessoais e comunitárias, sem poder para aceitar a cultura como algo em permanente mudança.

Se, no entanto, o termo índio foi utilizado para invisibilizar, através das lutas para assumirem seu lugar da fala[3], os movimentos indígenas ressignificaram a terminologia que atualmente é usada para unir etnias Brasil afora numa identidade maior, que sustenta as reivindicações coletivas e transforma-os em parentes (Almeida, 2017).

A esse respeito, Gersem Baniwa (2006, p 30) se manifesta que:

> os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes.

Neste sentido, Daniel Mundukuru (2012, p. 219-220) se posiciona:

> Os próprios indígenas passaram a assumir de forma autônoma os rumos de sua história, atrelando aos aspetos culturais – dança, canto, espiritualidade... – uma nova consciência étnica que não estava limitada pela diferença entre os povos, mas por aquilo que tinham em comum e que, naquela ocasião, foi o resgate do termo índio.

[3]Embasado no conceito desenvolvido por Djamila Ribeiro.

De modo geral é possível perceber que em grande parte das escolas não indígenas, além da escassez, ou, por vezes da ausência de informações sobre os indígenas nos livros didáticos, há um número considerável de obras que trazem afirmações generalizadas ou errôneas sobre os povos nativos. (MANCINI e TROQUEZ, 2009)

É possível ver nas comemorações alusivas ao Dia do Índio, 19 de abril, escolas que perpetuam o conceito do indígena através de caricaturas pseudoculturais, pintando as crianças com tinta guache e colocando penas de galinha em suas cabeças, dentre outras atitudes que servem para enganar e para mutilar o conceito do indígena na sua singularidade e realidade "Esta é uma estratégia eficaz quando se quer dominar alguém: destituí-lo de qualquer singularidade e emprestar-lhe a invisibilidade". (MAHER, 2006, p. 15)

A visão deturpada dos povos originários pela sociedade nacional abriga extremos, enquanto alguns veem-nos como agressivos, não confiáveis, preguiçosos, mentirosos, outros mitificam o ideal "bom selvagem", puro e ingênuo, protetor das florestas.

Entretanto nenhuma dessas formas é factível porque "índio ri, índio chora, tem ciúme, tem inveja, tem ambições pessoais, capaz de fazer renúncias dificílimas. Muitos protegem nossas florestas, alguns comercializam madeira de lei". (MAHER, 2006, p. 20)

É dessa forma, sendo pessoas reais de carne e osso, são homens e mulheres sujeitos históricos numa cultura sempre em movimento, com sentimento de pertença e dignidade, com habilidade de se adaptar, de escolherem e tornarem-se senhores de sua história no passado e no presente e não apenas vítimas.

Outro conceito equivocado é o do "índio transitório" cuja identidade étnica se atrela a uma visão estática de cultura, ligada a comportamentos primitivos ou ultrapassados.

A ilusão do primitivismo, embasada numa perspectiva evolucionista a-histórica levaria esses grupos a extinção e para os defensores dessa teoria, os indígenas que passaram por mudanças nas tradições, trocando o remédio natural por remédios fabricados pelos não indígenas dirigindo carros, usando roupas, telecomunicações, etc, perderam sua cultura e deixaram de ser índios. (TROQUEZ, 2014)

Pensar a perda de identidade relacionada a traços de cultura é ignorar que a questão étnica está muito mais ligada ao sentimento de pertença e ao reconhecimento pelo grupo de que o sujeito a ele pertence, do que a repetição de atitudes e atividades primitivas no cotidiano.

Os seres humanos indígenas estão sujeitos a transformações históricas, como qualquer indivíduo e como consequência se apropriam de novos hábitos, ressignificam seu universo

simbólico e, entre dificuldades e avanços, vão construindo suas vidas, agregando o que consideram melhor, abandonando outras ideias. Nesse sentido, “A cultura indígena não define o índio, mas, ao contrário, porque o indivíduo é índio, a cultura de que ele é portador é definida como sendo indígena”. (MAHER, 1996, p. 19)

Troquez (2009) chama atenção ao fato de que a compreensão cultural e educacional da temática indígena não ocorre sem que se considerem a especificidade dos espaços e das práticas culturais como parte de um contexto político e econômico das sociedades étnicas em relação aos nacionais, quer se trate de uma política indigenista ou do indigenismo, sendo a primeira definida como as políticas oficiais do Estado acerca das populações nativas e o outro formado por movimentos de apoio e reivindicações em favor das populações originárias.

A partir da compreensão do conceito de sujeito índio e educação indígena ora apresentados, cabe nesse ponto a reflexão sobre a escolarização indígena, historicamente representada por períodos mais ou menos definidos que visam enfocar a evolução desse processo que parte da dominação, até as conquistas atuais dos povos nativos. (PORTELA, 2011)

2.2 Marco histórico da educação escolar indígena

A abordagem desta subseção tem como objetivo explicitar como ocorreu o processo de escolarização dos povos originários partindo do período do contato entre estes e os europeus.

Esta análise será realizada enfatizando momentos que serviram de divisor de águas e por marcarem rupturas entre momentos futuros ou passados em relação às políticas públicas voltadas à educação escolar indígena.

Não significa que as características de um determinado período não pudessem ser encontradas em outros, pois comportamentos e humanidades não podem ser represados, mas tão somente agrupados para melhorar a compreensão dos fatos. (TASSARINI, 2008)

De forma oposta à educação indígena ancestral, situa-se a educação escolar indígena que chega aos povos nativos de forma exógena e independente do desejo de recebê-la. Ao referir-se à escolarização indígena e suas divisões históricas, o conceito engloba escolas nas aldeias, escolas rurais que atendem indígenas e escolas proselitistas cujo objetivo era catequizar, ou evangelizar.

Conforme afirma Grupioni (2006, p. 43):

> A escola, como instituição, surge para os povos indígenas a partir do contato. Impondo-se por meio de diferentes modelos e formas, cumprindo objetivos e

> funções diversas, a escola esteve presente ao longo de toda história de relacionamento dos povos indígenas com representantes do poder colonial e, posteriormente, com representantes do Estado-nação.

Ao estudar a formação de professores indígenas, a retomada a história da educação escolar indígena é indispensável para entender o caminho que levou ao momento atual dessa escola, com todas as suas características.

A escolarização indígena não se deu de forma homogênea e os objetivos, por mais bem delineados que tenham sido com base em uma estrutura de escolas para não índios, contam uma história de dominação e subjugação que interferiram e retardaram a possibilidade de políticas que contemplassem com respeito e autonomia os povos nativos. Ao estudar cada período, é preciso ter em mente que se perpassa, sobrepõe-se e até convivem num mesmo momento, com objetivos distintos.

D'Ângelis (2017), Ferreira (2001), Grupioni (2006), Tassarini (2008) e Troquez (2014) analisam a história da educação escolar indígena e demonstram como esse processo serviu ao extermínio de culturas e de povos inteiros que foram completamente aculturados ou extintos.

A descrição desses períodos envolverá datas e enfoques com objetivo de oferecer dados para uma reflexão mais abrangente sobre o tema.

Seguindo a divisão apresentada por Ferreira (2001), o primeiro período, durante o Brasil- Colônia, foi de catequese e educação com claro objetivo de extermínio cultural ligado à igreja, principalmente aos Jesuítas. As principais características dessas escolas era ensinar a língua portuguesa, aniquilar o xamanismo[4], destruindo os laços com a tribo e submeter os índios aos trabalhos na agricultura ou outros serviços manuais.

Nesse momento da história do Brasil Colônia, foram criados os aldeamentos também chamados reduções indígenas ou padroados, onde eram amontoados indígenas de etnias diferentes, formados em sua maioria por crianças indígenas arrancadas do seu povo e da sua família para que pudesse aprender a língua do branco, com um empenho na profissionalização dessas crianças como forma de produzir mão de obra barata para a coleta das drogas dos sertões e outros trabalhos manuais.

A estratégia dos padroados, partindo de diferentes ordens religiosas, perdurou durante longo período, mesmo durante o império e, sob o manto da catequese e da educação, serviam-

[4] Conjunto de crenças ancestrais e ritualísticas visando a integração do espírito com a natureza.

se da mão de obra nativa para a coleta de especiarias e drogas do sertão, visando lucro e se tornando proprietários de grandes áreas de terra. (MARTA, 2018; FERREIRA, 2001)

Grupioni (2006, p 14) faz uma descrição desse modus operandi, de forma incisiva:

> Num primeiro momento, a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a "domesticação" dos povos indígenas, para alcançar sua submissão e para negar suas identidades, promovendo sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais. O exemplo mais acabado deste tipo de estratégia foi a criação de internatos indígenas com o intuito de promover a educação formal das crianças indígenas. Retiradas do convívio familiar, eram proibidas de se comunicarem em suas línguas, obrigadas a aprenderem o português e introduzidas ao aprendizado de uma série de ofícios.

De todo modo, objetivava-se transformar o indígena num cidadão nacional de segunda classe, que fosse dócil, dominasse os rudimentos da língua portuguesa visando tornar-se mão de obra de baixo custo, atendendo as necessidades da sociedade envolvente.

O sucesso desse modelo ficou muito aquém do esperado, porque havia fuga e guerras justas que comprovam que o indígena não era o ser passivo, sem alma, quase um animal, que precisava ser domesticado, como era apregoado. E como consequência, muitas vezes, recusava-se a esse modelo de educação.

Ao passar do ensino que objetivava a conversão do índio para um ensino mais secular, em 1757 foi instituído o Diretório dos Índios pelo Marquês de Pombal, que também expulsou os Jesuítas e tornou, pelo menos na legislação, o Estado co-responsável pela educação étnica, a qual deveria ser ministrada em Língua Portuguesa permanecendo até o final do Império como princípio legal, pouco utilizado. Na prática, permaneceram os aldeamentos, a catequese e a educação para civilização.

Troquez (2014) classifica esse enfoque como etnocêntrico, tendo em vista o fato de que sobrepunha a cultura europeia à cultura dos nativos. Somente os cristãos europeus possuíam alma, virtudes e racionalidades, portanto, deveriam, por sua superioridade em todas as áreas, cuidarem de catequizar para humanizar e/ou domesticar.

Em 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) cujo comando foi entregue ao Marechal Mariano Cândido Rondon, há um ensaio de mudança que Ferreira (2001) ressalta como tendo os mesmos propósitos do período anterior, mas de forma mais discreta, explicando que "[...] após séculos de uma política de extermínio, o Estado resolve criar uma lei cuja política indigenista estava baseada nos ideais positivistas, menos brutal e embasada na tentativa de uma integração ao estado nacional de forma mais respeitosa." (Ibid., p. 74).

A mesma autora destaca que o objetivo era o de proteger os indígenas, civilizando-os até que chegassem a ser incorporados à sociedade não indígena.

Essa mudança foi intensificada na década de 1930, na qual o Estado Novo buscou substituir a educação e catequização dos povos nativos por uma educação visando a integração nacional laica.

O fervor religioso educacional foi substituído pelas questões do aprendizado doméstico e agrícola que facilitava a absorção dos indígenas nessas áreas de trabalho para abastecer os mercados regionais. (FERREIRA, 2001) Há um enfoque integracionista na educação escolar indígena com imposição da cultura dominante, visando a total integração do índio à vida da sociedade. (TROQUEZ, 2014)

O "Programa Educacional Indígena" do Serviço de Proteção ao Índio - SPI substituiu as escolas indígenas pelas chamadas Casas do Índio, objetivando dar uma nova conotação à educação dos povos originários e até mesmo os prédios foram modificados para terem aparência de construções indígenas, mas não levaram em conta a diversidade linguística e cultural dos grupos étnicos. Na prática, a expansão do processo de ocupação do território nacional gerava muito conflito e violência com consequente extermínio de culturas e de vidas. (FERREIRA, 2001)

Ferreira (2001) afirma que esse órgão não podia, por seu organograma, dar conta de um ensino que considerasse tanto as diversas línguas quanto as culturas diferenciadas, abrindo as portas para o início das missões protestantes e supostos pesquisadores, assumirem esses espaços em diversas etnias.

Tassarini (2008) relata haver críticas ao modelo educacional indígena naquele período, principalmente da parte de alguns antropólogos. A autora recorre a Willens (1938) reafirmando que a escola nas aldeias "não diz respeito a vida nativa e não permite a inserção na vida colonial" sendo óbvio que os resultados geravam indígenas que renegavam suas culturas e raízes, mas não encontravam espaço na tal Integração Nacional.

Nesse sentido, pode-se afirmar que "O objetivo dessa escola, é o mesmo desde seu início: fazer do índio um não-índio. É querer usurpá-lo de sua língua, sua cultura, seus conhecimentos". (MAHER, 2006, p. 20), através do modelo integracionista, no qual o indígena passaria de um estado de evolução inferior da sociedade, como selvagens, e seriam integrados a sociedade nacional como trabalhadores, iniciando uma escalada social que os levaria a patamares superiores. (GRUPIONI, 2006).

Grupioni (2006) concorda que como resultado dessa política, muitos indígenas perderam contato com seus modos de viver, seu povo e sua língua, mas não se integraram

harmonicamente, ficando inequívoca a certeza de que o chamado “índio genérico” era um projeto fracassado.

Houve muita resistência, às vezes pacíficas, outras no embate e um sentido de pertença ao grupo étnico que não permitia o extermínio cultural desses povos, mas os tornavam cada vez mais refratários à escola.

Contudo, por vontade própria, muitos indígenas foram produzindo ajuntamentos em tornos dos postos do SPI, que mantinham uma relação de dependência financeira econômica dos mesmos. Isso reduziu o investimento em escolas, remanejados para a manutenção desses espaços onde a população nativa passou a sobreviver na dependência do poder público. (TASSARINI 2008).

Em 1967, após muitas denúncias de abuso de poder e revolta das populações indígenas, foi extinto o SPI e criada a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. O modelo educacional deste contexto apresentou avanços, principalmente na implantação de um ensino bilingue e a criação do Estatuto do Índio por meio da Lei nº 6.001/1973, tornando obrigatória a alfabetização em língua étnica. (FERREIRA, 2001)

Tassarini (2008) enfatiza que nesse processo entre FUNAI e SPI haviam continuidade e rupturas. Permanecia o objetivo de integração nacional, mas assumiam posição diversa em relação ao papel das línguas maternas no processo de escolarização e civilização.

Imbuído no intuito da alfabetização em língua materna, a maioria ágrafas à época, a FUNAI recorreu ao Summer Institute of Linguistics (SIL), que trabalhou na descrição técnica das línguas, por meio de um programa próprio, que possuía objetivos próprios ligados ao protestantismo visando evangelizar e traduzir a Bíblia em várias línguas.

O modelo educacional bilingue-bicultural proposto por esta organização atendia ao que era defendido internacionalmente pela Convenção 107 de Genebra, de 1957, mas a diversidade de nações indígenas era tamanha que muitos povos continuaram desassistidos (FERREIRA, 2001).

Independente da estratégia adotada, Troquez (2014, p. 52), aponta para o fato de que era um bilinguismo de transição que objetivava, em linhas gerais “alfabetizar o índio em língua materna e através dela ensinar-lhes os conteúdos básicos necessários ao objetivo integracionista.”

O objetivo de integração permanecia, apesar do Estatuto do Índio dizer o contrário, tanto que Ferreira (2001) afirma que a organização do tempo escolar era a de uma escola rural, com calendários, horários e conteúdos iguais. Tratava-se de uma escola de brancos adaptadas de forma grosseira para índios.

Grupioni (2006, p. 44) converge na crítica ao modelo SIL/FUNAI sustentando que

> O ensino bilíngüe foi adotado como estratégico para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. Esse método, usado pelo Estado em conjunto com missões religiosas, pode ser descrito como o bilingüismo de transição, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolingüismo da sua língua de origem para o monolingüismo em português. Ao abandonarem suas línguas, pressupunha-se que também abandonassem seus modos de vida e suas identidades diferenciadas. A escola em áreas indígenas servia, assim, para a promoção da homogeneização cultural.

Não obstante as críticas, o modelo citado proporcionou a oportunidade necessária para o surgimento dos movimentos indígenas como reconhece Tassarini (2008, p. 230):

> Essa integração progressiva das línguas nativas no processo escolar e a contratação de indígenas como professores auxiliares (chamados monitores bilingues) foi o início de uma **mobilização indígena** (grifo nosso) que levou ao desenvolvimento do projeto de educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, visando a autodeterminação, à valorização das línguas e culturas indígenas e a manutenção de suas diferenças étnicas.

Sobre esse aspecto Carneiro Filho e Souza (2009) expõe que índio brasileiro é de manifestação, de luta e indica que a pessoa mais apropriada para defendê-lo é ele mesmo e que melhor o fará através de uma escolarização que assegure o que está nos diplomas legais, sendo também gerenciada pelas comunidades nas quais está inserida e ministrada por um professor índio.

Esses ideais foram à origem dos movimentos indígenas e pró-índios no Brasil nas décadas de 1970 e 1980, que encontraram apoio nas alas mais progressistas da Igreja Católica, cuja preocupação com os direitos humanos neste período deu origem ao Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, e a Operação Anchieta (OPAN), em 1969.

Também surgiram movimentos laicos como as Comissões Pró-índios (CPI) em vários estados, como Acre e São Paulo, a União das Nações Indígenas (UNI), que convergiram na luta por pautas de interesses dos povos originários, inclusive a oferta de educação escolar. (FERREIRA, 2001).

Troquez (2014) acrescenta que as reuniões nacionais de indígenas e organizações apoiadoras realizadas nessas décadas nas quais movimentos sociais e políticos cresciam em relevância foram fundamentais na luta por uma educação autodeterminada, definida objetivamente por uma educação do índio, rejeitando a já experenciada educação para o índio.

Enquanto as experiências educacionais feitas para o índio eram mecanismos de assimilação à cultura nacional e negação de seus saberes e vivências, a educação do índio

seria definida pela comunidade e feita para a mesma no intuito de autodeterminação e autopreservação.

Neste enfoque comunitário, a cultura indígena é ensinada paritariamente a qualquer outro conhecimento humano e precisa "ser pensada como a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições." (TROQUEZ, 2014, p. 53).

Com o processo abertura política[5] e o início dos trabalhos da comissão constituinte, os movimentos se intensificaram através de assembleias regionais indígenas em todo o país, resultando no engajamento e na união de lideranças antes isoladas e grupos de trabalho que foram formados para debater e refletir sobre as principais temáticas a serem garantidas na Constituição Federal de 1988, buscando os princípios para garantir a autodeterminação dos povos originários.

As articulações realizadas nos movimentos indígenas e apoiadores convergiam no objetivo de implantação, por parte do estado, de uma educação escolar indígena que representasse a ruptura com o objetivo de integração nacional até então oficiais e aplicáveis e se voltasse para o respeito as suas próprias culturas. (TROQUEZ, 2014).

Esse embate incluiu a luta por retomada das línguas maternas, a interculturalidade e a preservação dos etnos conhecimentos. Foi a valorização da diversidade cultural que marcou o enfoque relativista, rejeitando a ideia de que o sistema de conhecimento do não índio fosse superior a outros existentes.

No centro dessa temática defende-se que há sistemas de conhecimento organizados fora da cultura ocidental, com sua própria coerência, a serem respeitados e difundidos. (TROQUEZ, 2014).

A partir de 1988, com direitos positivados constitucionalmente e, principalmente a partir de 1991, com o direcionamento da educação escolar indígena para a gerência do Ministério da Educação, as últimas três décadas foram de avanços, ainda que tímidos na educação escolar dos povos originários. (BANIWA, 2019).

Segundo divulgação do MEC (2019), em relação ao Censo Escolar da Educação Básica referente ao ano de 2018, o Brasil tem 3345 escolas indígenas, com 255.888 alunos matriculados e 22.590 professores que atuam na modalidade, incluindo os não indígenas. Dessas escolas um percentual de mais de 50% não funciona em prédios escolares, não

[5] Processo de finalização da ditadura militar na Brasil, iniciado em 1974 e encerrado em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil.

possuem regularização. E as condições de precariedade só aumentam com mais de 40% de escolas sem água filtrada, sem energia elétrica, sem esgoto sanitário, dentre outras mazelas do abandono que vive a educação escolar indígena.

Quadro 01 - Matrículas indígenas – Censo 2018

Creches	5.365
Pré-escola	27.053
Ensino Fundamental	174.422
Ensino Médio	26.878
Educação de Jovens e Adultos	21.891
Educação Profissional	279

Elaborado pela pesquisadora a partir da divulgação do Censo escolar 2018, 2022.

Há no quantitativo de matrículas um relatório que demonstra a falta de atendimento na educação infantil, levando a maioria dos alunos indígenas direto ao ensino fundamental e também um acesso ínfimo ao Ensino Médio e a educação profissional.

As causas desses problemas, segundo Baniwa (2019) é o olhar jurídico e administrativo que iguala a educação escolar indígena à não indígena, por não reconhecer o custo diferenciado e a diferença colonial que ainda perdura, quando se trata de subsidiar tanto escolas quanto materiais escolares diferenciados, que são direitos garantidos, não efetivados.

Baniwa (2019) lista os desafios ainda persistentes que pesam sobre a educação escolar indígena:

Em primeiro lugar, a falta de definição das obrigações dos entes no Regime de Colaboração, da qual se utilizam os membros para se furtarem de amparar a educação escolar indígena.

O segundo é a falta do cumprimento das leis existentes. O Brasil é pródigo em legislações, que se cumpridas, trariam resultado invejável. Mas os sistemas se omitem sem qualquer tipo de punição.

Um terceiro problema detectado pelo autor é a descontinuidade de programas e políticas a cada vez que muda um governo, ou surgem novos interesses do grande capital.

Não se pode deixar de citar a organização das escolas indígenas nos moldes das escolas não indígenas, nos tempos letivos, currículos e calendários. Já nascendo assim fracassada enquanto educação escolar diferenciada.

E ainda, a precarização da profissão de professor indígena, com contratos temporários, sem carreira definida e, a maioria, sem possibilidade de formação superior.

Agregada a essa situação que se arrasta, apesar das lutas dos movimentos indígenas e indigenistas, da maior visibilidade através das mídias, atualmente, os indígenas brasileiros

voltam a sua vigilância contra as ações de um governo ultraconservador que busca meios e formas para a retirada de direitos e garantias legais.

Através do Marco Legal, se propõe analisar e refletir sobre as garantias legais, buscando delinear os contornos da educação escolar indígena no Brasil, na atualidade.

Nessa perspectiva, na Constituição Federal de 1988, muitos avanços consequentes desses embates foram positivados e reafirmados através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN nº 9.394/1996, trazendo para a educação indígena um novo alinhamento nascido dos movimentos sociais nacionais e internacionais que buscavam a convivência respeitosa entre os povos originários e seus colonizadores.

Se há certo consenso acerca dos aspectos estudados anteriormente, o modelo atual de escolarização indígena tem seus apoiadores entusiastas, há também os que apoiam com ressalvas e os pesquisadores que o criticam por sua base culturalista que mascara muitos dos problemas dos povos étnicos que perduram na atualidade.

Com isso, o objetivo desse tópico, é expor o conteúdo em destaque nesses diplomas legais como base para subsidiar a reflexão sobre o delineamento da educação escolar indígena e da formação profissional docente indígena desejável por esses textos, seus contextos e contradições.

A fim de entender o posicionamento dos autores que embasam a pesquisa, é necessário tomar conhecimento das mudanças nos textos legais, ocorridas a partir da Constituição Federal de 1988, que retirou as populações étnicas do regime de tutela e da orientação integradora da Carta Magna de 1934 e suas predecessoras, cujo objetivo era incorporar os sílvícolas à comunhão nacional e reconheceu aos índios direitos específicos, devendo o Estado prestar-lhes assessoria. As legislações infraconstitucionais foram especificando e detalhando os novos direitos conquistados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional da Educação – PNE nº 10.172/2001 elencam maneiras para efetivar os direitos constitucionais garantidos.

O Decreto nº 26/1991 outorga a efetivação desse direito aos estados e municípios, através de suas secretarias de educação, bem como no parecer nº 14/1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) afirma ser a primeira vez que se debruça sobre a pauta da educação indígena.

O documento contempla vários aspectos da educação étnica, tendo por base a versão preliminar do Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena (RCNEI), sendo resposta a uma consulta do estado do Rio Grande do Sul.

Vale destacar que este texto traz critérios muito pertinentes para a formação do professor indígena, permitindo ser explorado nessa reflexão um pouco mais adiante.

A resolução nº 03/1999 do CNE fixa as diretrizes para funcionamento das escolas indígenas, desde a definição do conceito de escola indígena até as questões a serem cumpridas para autorização de funcionamento e reconhecimento.

O Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, caracterizado por metas e estratégias, traz a educação indígena em quase todas as metas no sentido de expansão do acesso e permanência na educação básica e superior de forma idêntica para todos, diferente do plano anterior, PNE nº 10.172/2001 estruturado com capítulos específicos sobre educação indígena.

Apresentado esse breve painel de aspectos jurídicos, faz-se necessário breve detalhamento de alguns destes textos a começar pela Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 210, garante o uso das línguas maternas e meios próprios de aprendizagem, bem como a proteção as manifestações artísticas e culturais das nações étnicas.

A partir dessa garantia constitucional na LDBN nº 9.394/1996, pela primeira vez, ficou explícita a possibilidade da escolarização em língua materna sendo anteriormente obrigatório que ocorresse exclusivamente em Língua Portuguesa. Nas disposições gerais da LDBN nº 9.394/1996, nos artigos 78/79 estão explicitados dois aspectos basilares que se tornaram eixos estruturantes para a recém-nascida escolarização indígena: bilíngue e intercultural.

Por adjetivarem a educação escolar indígena e guiarem as políticas públicas para a formação de professores, o bilinguismo e a interculturalidade serão detalhados em subseção própria incluídos pela Lei nº 12.416, de 2011.

> **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 bilingüe 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.
> **Art. 79.** 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.
> **§ 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.
> **§ 3º** No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais.

Percebe-se que a década de 1990 foi profícua em lançamentos de referenciais e guias nas diversas modalidades de educação. Em 1998, o Ministério da Educação, MEC, lança o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, RCNEI, elaborado com participação de alguns professores indígenas de várias etnias e técnicos com experiência em educação étnica, adotado pelas redes como base na elaboração do currículo próprio.

Em 2002 é lançado pelo MEC, o guia chamado Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, RFPI, que foi elaborado por técnicos e professores que trabalhavam com a questão da escolarização étnica através de ONGs, instituições religiosas e órgãos públicos.

Nesse momento, já estavam sendo executadas ações no formato proposto, recebidas com visível entusiasmo pelos pesquisadores da área e movimentos indígenas. Muitos estudos sobre a literatura da época mostram um mínimo de vozes dissonantes e a celebração do ensino intercultural e bilingue como messiânico. Grupioni (2006, p. 45) compartilha desse sentimento, afirmando:

> De algo historicamente imposto, a escola passou a ser tomada e depois reivindicada por comunidades indígenas, que pressentiram nela a possibilidade de construção de novos caminhos para se relacionarem e se posicionarem frente aos representantes da sociedade envolvente, com a qual estão cada vez mais em contato. Novos modelos de escola indígena estão surgindo, pautados por paradigmas de respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas.

Trilhando por esses vários aspectos é possível perceber que nenhuma teoria é unânime e no caso em tela tanto há posições de defesa, como a de Grupioni (2006), bem como há os discursos de Maher (2006), Matos e Monte (2006), dentre outros, que questionam a validade do “pacote padrão” ofertado, diante da grande diversidade apresentada pelos grupos étnicos, por razões da forma de contato com o colonizador, aculturamento, dentre outras. As autoras alegam que a legislação obriga a oferta de um combo que, na maioria das vezes, tem um encaixe forçado e desrespeitoso.

As autoras Colet (2006), Faustino (2006) e Troquez (2006) pesquisam o advento da legislação pró-índio e os enfoques presentes nos textos observam que houve uma manobra em nível internacional para calar os movimentos de base, através de um discurso palatável e

agradável que retira o foco dos problemas sócio econômicos para a arena da cultura, atribuindo a pobreza e a baixa qualidade de vida aos desentendimentos culturais entre as populações étnicas e nacionais.

Para D'Ângelis (2008), a escola indígena deveria ser local onde o índio aprende a ler o mundo da sociedade envolvente e a sobreviver dignamente, em contato ou isolado.

Com a atual legislação, a educação indígena e a escolarização indígena se tornaram conceitos embaralhados e de pouca utilidade, como consequência, o atual modelo de escolarização é a consagração de uma educação mal feita, sem nenhum contributo para a preservação cultural, que não é avaliada e, portanto, não tem suas deficiências reveladas.

Os posicionamentos ora relatados têm por base um dos enfoques: culturalista, legalista ou revisionista.

O primeiro, centrado no conceito de interculturalidade, visa uma educação escolar indígena com objetivo de fortalecimento étnico, valorização e respeito à diversidade cultural.

A reflexão necessária sobre este posicionamento está na perspectiva de que para a sociedade capitalista alguns conteúdos e saberes já estão valorados acima de qualquer outro e seus seguidores possuem poder suficiente para mantê-los em sua posição. (TROQUEZ, 2014)

O enfoque legalista busca o cumprimento de direitos garantidos na legislação. Troquez (2014, p. 58) enfatiza que os seus defensores assumem uma postura de aliança com o "Estado" sendo facilmente observável em textos sobre educação indígena que retratam a função "salvadora" das leis atuais sobre o tema.

Por outro lado, textos mais recentes abordam o tema a partir do enfoque revisionista, que não negam o avanço representado pelos textos oficiais, entretanto, afirmam a necessidade de revisar o que funciona e o que não é colocado em prática. "O caminho apontado é o de educação escolar indígena a ser reavaliada partindo de cada comunidade com objetivo de rever e devolver a autonomia dos seus próprios integrantes." (TROQUEZ, 2014, p. 59).

2.3 Interculturalidade

O objetivo da interculturalidade, que adjetiva o artigo 78 da LDBN nº 9.394/1996, juntamente com o bilinguismo, é o de conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente distantes, sendo o pilar e a razão de ser da escola indígena (MAHER, 2006).

Grupioni (2006), Maher (2006), Matos e Monte (2006) tratam a interculturalidade como avanço na educação do índio, na superação das relações de dominação, ferramenta para

diminuir a desigualdade através de um novo reconhecimento legal de suas culturas e a possibilidade de vê-las respeitadas e preservadas através da escola.

No entanto, antes dos anos de 1980, não há nenhuma discussão ou documento que tenha tratado da interculturalidade, até a Conferência Mundial do México (1975) sobre cultura e desenvolvimento, que recomendou aos países latinos americanos esse apoio cultural aos povos étnicos como forma de evitar futuros conflitos.

Após o registro desse evento, o termo passou a ser repetido nas lutas e reinvindicações dos movimentos indígenas e ONGs envolvidas no processo. (FAUSTINO, 2006).

Com as novas legislações, o foco da educação indígena está na comparação da escola que antes era integracionista e agora é intercultural, respeitando o índio com suas crenças, costumes, línguas e formas de conhecimento.

Esse discurso esconde as origens históricas do estado de privação em que se encontra a maioria dos indígenas, relacionada ao sistema capitalista com sua lógica de expropriação/apropriação para a acumulação. (FAUSTINO, 2006).

Numa perspectiva crítica a afirmação de Collet (2006, p. 116) “A educação intercultural é apenas uma adequação às mudanças que têm ocorrido no mundo nas últimas décadas, as quais seguiriam um modelo “neoliberal” de dominação, que sob a aparência de inclusão, excluiriam cada vez mais certas parcelas da população”. Complementa a tese de Walsh (2009) que afirma que a interculturalidade é sempre entendida como o relacionamento que os alunos indígenas devem ter com a sociedade dominante e nunca vice-versa.

A origem do movimento intercultural está no movimento culturalista que resumidamente pode ser definido como um movimento identitário, tais como o feminismo, o movimento negro, dentre outros, que retira o foco dos problemas sociais ligados a questão econômica de quem possui ou não os meios de produção, para o campo dos direitos culturais.

Atribui-se a problemática da pobreza entre negros e índios, dentre outros grupos, a diferenças culturais específicas, ignorando 300 anos de exploração e expropriação que sofreram (FAUSTINO, 2006)

O IBGE, em pesquisa realizada em 2010, relata que o Brasil possui uma população indígena de 896.917 indígenas, entre os aldeados, desaldeados e vivendo em área urbana.

No ano 2000, o próprio Instituto já havia apresentado estatística afirmando que 38% desses indígenas vivem em estado de pobreza extrema; dado corroborado pela Organização das Nações Unidas, através da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL). (COLLET, 2006).

Há indicadores que podem comprovar a ineficiência do culturalismo em alcançar a libertação e a valorização dos povos indígenas ao observar que a situação de pobreza e oportunidades diminuídas não se alterou significativamente desde a implantação do novo modelo. (COLLET, 2006).

Para Kokotovic (2000, p. 294) "As celebrações pós modernistas da diferença cultural não levam em conta a desigualdade estrutural e por isso não servem para enfrentar a concentração do poder econômico e político que tem efetuado a reestruturação neoliberal", (tradução nossa).

Há muitos percalços a serem enfrentados sobre a convergência de ideias críticas diante do conceito de interculturalidade e suas possíveis interpretações. Faustino (2006, p. 113) expõe algumas dessas dificuldades:

> Reconhece-se que mostrar a inadequação da política do multiculturalismo e da interculturalidade, bem como seus limites à educação indígena, não é empreitada fácil por vários motivos. Primeiro, porque os conceitos, além de serem novos, sofisticados, atraentes, sedutores e darem a ideia de serem democráticos, são esperançosos e soam muito bem aos ouvidos. Segundo, porque estão no auge da moda, na mídia e fazem parte da retórica discursiva de muitas lideranças de movimentos sociais, governos, dirigentes dos organismos internacionais, intelectuais (críticos e conservadores) e organizações não governamentais dos mais diferentes credos.

No entanto, o reconhecimento dos desafios não é o limite e no intuito de avançar, Walsh (2009) e Troquez (2006) esclarecem dois enfoques sugestivos sobre o trabalho com o interculturalismo no ambiente escolar indígena: o funcional e o crítico.

No primeiro, o discurso sobre a pobreza é substituído pelo discurso sobre a cultura, ignorando que as relações interculturais estão intrinsecamente ligadas as desigualdades econômicas e as relações de poder e que não se conquista uma sociedade justa apenas com afirmação e reconhecimento da diversidade, com discursos e com teorias.

No segundo, utilizando a forma crítica de educação intercultural, o objetivo é o reconhecimento das desigualdades sociais como política de perpetuação do poderio sobre as populações étnicas.

> Por isso, a interculturalidade critica deve ser entendida como uma ferramenta pedagógica, que coloca em questionamento contínuo a racionalização, subalternização e inferiorização e seus padrões de poder; viabiliza maneiras distintas de ser, viver e saber, e busca o crescimento e a criação de compreensão e condição que não só articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito (WALSH, 2009. p. 15. Tradução nossa)

A luta entre as culturas indígenas e a cultura do entorno é desigual, pois a segunda se impõe sobre as primeiras, sendo muitas vezes devastadora e cruel a elas.

2.4 Bilinguismo

Associado ao ensino intercultural, na LDBN nº 9.394/1996, em seu artigo 78, está o bilinguismo. E na Constituição Federal de 1988, garantiu-se no artigo 210 o ensino em língua materna para as comunidades étnicas.

Mesmo não sendo uma experiência nova, é apontado como uma conquista importante para muitos indígenas e por pesquisadores da área por se tratar, pela primeira vez, de um bilinguismo aditivo. (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006; MONSERRAT, 2006; MATOS e MONTE, 2006).

O Brasil possui uma situação linguística muito variada. Se perguntarmos aleatoriamente a alguém quantas línguas são faladas no Brasil, provavelmente a resposta será: uma, a língua portuguesa.

No entanto, no país, são faladas 180 línguas indígenas, 30 línguas de imigrantes e 02 línguas de sinais. É uma variedade incrível, sendo o monolinguismo nacional um mito resultante da inculcação ideológica histórica com objetivo de dominação ou aculturamento dos povos étnicos. (MAHER, 2006)

Por que não se pensa de imediato numa situação ao menos similar a esta, quando se indaga o cidadão nacional? “O que acontece é que uma língua vale o que o seu falante vale socialmente. E aos falantes de línguas minoritárias (índios, imigrantes e surdos) não se atribui valor social e político, por isso suas línguas acabam não tendo prestígio e também não existindo” (MAHER, 2006, p. 30)

Maher (1996) esclarece que a diglossia, soberania de uma língua sobre outra, quando a primeira é usada para documentos, comunicações ou textos oficiais, tendo a segunda sido relegada a comunicações orais, contação de histórias e situações domésticas refletem o conflito sociolinguístico dos povos originários. Como consequência dessa situação diglóssica há uma forte inclinação a ampliação do uso da língua portuguesa.

O conceito de bilinguismo não é estável, nem coeso porque as habilidades dos falantes com as diversas línguas estão sempre em movimento, ora dominando mais uma língua que outra, ficando mais ou menos próximos de uma língua que de outra, a depender do tipo do discurso e para quem se fala. (MAHER, 1996)

Mesmo assim, esse deslocamento diglóssico não é irrevogável, nem incontrolável, pois os falantes das línguas étnicas podem oferecer resistência e retomar territórios linguísticos, como parte de uma luta história, social, política e cultural, tomando a língua como uma das batalhas dessa guerra pela autodeterminação dos povos. (MAHER, 1996)

Embora a língua de um grupo não seja fundamental para que sua existência se perpetue, ela geralmente ocupa um lugar central na cultura e na própria visão de identidade desse grupo e neste ponto a autora afirma que:

> Não podemos perder de vista que nem as alterações das culturas indígenas levam, necessariamente, a sua destruição nem o letramento é, intrinsecamente, bom ou ruim. O que tem que ser considerado é a que fim está servindo a escrita em língua indígena" (MAHER, 1996, p. 134)

Matos e Monte (2006) ressalta a diversidade linguística como um fator que dificulta o entendimento do bilinguismo padrão, aplicado a todos os povos, não havendo utilidade e a possibilidade dessa padronização se tornar significativa. E o que se conceitua como língua indígena?

Todas as faladas pelos povos étnicos, inclusive a portuguesa, única forma de comunicação em muitos povos cuja língua étnica foi extinta. A língua do índio é a que ele usa para se comunicar. Falar língua indígena não torna ninguém índio e vice-versa. Há, inclusive, muitos missionários e pesquisadores que são fluentes em algumas línguas nativas sem que este fato possa torná-los indígenas. (MAHER, 1996).

Embora haja uma tendência ao bilinguismo em razão do contato com a sociedade entorno, ainda existem indivíduos monolíngues em língua materna, outros monolíngues em língua portuguesa.

Há os multilíngues que residem em fronteiras e falam até três línguas com fluência e outras situações nas quais não se pode entregar um pacote legal que obrigue a um bilinguismo idealizado. (MATOS; MONTE, 2006).

Fica evidente nos Referenciais para a educação indígena o objetivo da escola em transmitir um código de lecto escrito para a língua étnica. Ocorre que a maioria dessas línguas são ágrafas por séculos e sua função se perpetuou por cumprir plenamente o papel social de comunicação entre seus falantes. Ao trazê-la para a escola, há o risco de torná-la uma língua que só se usa na escola, perdendo-se o motivo de preservação da mesma, que é o seu uso cotidiano. (D'ÂNGELIS, 2017).

Em geral, as línguas são utilizadas na escola para transmitir conteúdos eurocêntricos alheios à cultura própria ou adaptados de forma muito superficial ao contexto indígena, dando a elas um papel pedagógico muito inferior a língua portuguesa.

Em muitas escolas indígenas a língua étnica é trabalhada como segunda língua, perdendo-se um dos pilares das culturas ancestrais. (MAHER, 1996)

Para Grupioni (2006) a escola tem um papel importantíssimo de protagonista na preservação das línguas étnicas, mas esta não é uma opinião consensual entre linguistas e estudiosos da educação escolar indígena.

Dentre as vozes dissonantes, destacamos Matos e Monte (2006), Ruth Monserrat (2006), Maher (1996) que veem a escola como coadjuvante nesse processo, mas não tendo alcance suficiente para tomar a si a responsabilidade de capitaneá-lo.

Não obstante a crença na possibilidade de sobrevivência e valorização da linguagem étnica, Monserrat (2006, p. 132) afirma que "Para equacionar adequadamente a questão das línguas indígenas, numa perspectiva de futuro, primeiro é preciso que seus falantes a queiram conservar e desenvolver, ou seja, que desejem continuar utilizando-a".

Na mesma linha de pensamento, cumpre ressaltar que:

> Embora os processos de preservação e revitalização linguística fíquem, se não inviáveis, pelo menos dificultados sem o compromisso explícito de que a escola indígena irá trabalhar contra a tendência diglóssica pró-língua portuguesa, a escola sozinha não consegue reverter ou impedir a continuidade da tendência pró extinção das línguas indígenas. (MAHER, 1996, p. 235)

Quando se trata de bilinguismo, afora questões de gerenciamento e administração governamental, como formação docente e materiais para trabalho, existem as peculiaridades intrínsecas à situação linguística de cada povo e a questão maior que está imbricada com as de fundo socioeconômico e sobrevivência em meio à sociedade nacional, que requer a adoção de uma postura crítica em relação às línguas indígenas que contribua para a sua perpetuação.

2.5 Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas

Nesse tópico serão apresentadas algumas abordagens das diretrizes para a formação de professores indígenas, em particular, uma análise da Resolução CEB/CNE nº 05 de 22 de junho de 2012, que define diretrizes curriculares para educação escolar indígena, no que tange a formação de professores indígenas, seção II, artigos 19 a 21 e dos Referenciais curriculares para a formação de professores indígenas (RFPI).

Nesse sentido, a atenção no estudo desses documentos estará focada, principalmente, nos aspectos étnicos das orientações propostas.

A resolução nº 05/2012 CEB/CNE, destaca na seção II as atribuições do professor indígena e lhe atribuindo como um dos papéis principais o de ser o articulador entre as sociedades indígena e nacional, papel que extrapola suas atividades docentes. Também lhe é

atribuída a conciliação entre os saberes étnicos e os conhecimentos ocidentais. Betty Mindlin (2003, p. 150), a esse respeito, afirma:

> O conjunto de qualidades necessárias mostra que pessoas heroicas estes profissionais deveriam ser, com equilíbrio de acrobatas. Como sua função e o sistema escolar em si são relativamente novos, exige-se deles um domínio de conceitos de duas sociedades, uma crítica permanente das formas sociais em que estão inseridos, para irem inventando e criando os modos de reprodução e inovação de tradições, da relação entre gerações, dos valores culturais. Uma meta bastante alta, considerando que muitos desses professores são jovens, falam na melhor das hipóteses o português como segunda língua, tiveram pouca ou nenhuma escolaridade e, pouca experiência urbana.

Através da idealização e exacerbação do papel do professor, esconde-se a falta de responsabilização do sistema de ensino público a quem, de fato e de direito, caberia assumir a maioria dessas atribuições.

Após definir o papel do professor indígena, a resolução supracitada elenca critérios para a formação inicial desse profissional, dentre eles ocorrer em cursos de licenciatura intercultural, sendo admitidos os cursos de magistério intercultural; formação em serviço; ênfase na constituição de competências baseadas em fatores da cultura indígena; e habilidade na construção de currículo e projetos pedagógicos próprios, bem como a construção de materiais didáticos.

As normas definem a formação do professor indígena como de um profissional polivalente, que se volte para a comunidade, como um guia, na perspectiva do conteúdo étnico cultural e alguém que deva intermediar a convivência com a cultura ocidental.

A indagação sempre presente é a de como se materializa essa formação que, além de se equilibrar em dois mundos, lida com a figura desse profissional cujo perfil não é único.

As diferenças existentes por motivos do contato, por convivência com os ocidentais e por ser a própria cultura um conceito sempre em movimento, nunca atemporal, leva a particularidades entre nações que muitas vezes não condizem com o discurso de uma formação com um currículo homogêneo.

Para orientar esse processo de formação de professores indígenas, o MEC/SECADI lançou em 2002, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas - RFPI, revisando-os em 2005.

O trabalho de coordenação e redação do documento foi de Luís Donisete Grupioni e Nietta Lindenberg Monte. Além de consultores especializados, a elaboração contou com 15 professores indígenas de 13 etnias diferentes, de 11 estados brasileiros.

Acerca desta participação, a pesquisadora Vilisa Gomes (2012) aponta a questão da pequena representatividade das populações étnicas nesta construção, tendo em vista a existência de mais de 220 povos originários no Brasil e cerca de 180 idiomas. Essa pequena amostra participante dos povos indígenas, tem apenas o papel de chancela sobre a democracia na construção do mesmo.

Nesse diálogo entre autores e referenciais oficiais, cabe destacar este objetivo de:

> Construir referenciais e orientações que possam nortear a tarefa de implantação permanente de programas de formação de professores indígenas, de modo que atendam das comunidades indígenas e as exigências legais de titulação do professorado em atuação nas escolas indígenas no país. (BRASIL, 2005, p. 09)

E que o RFPI está organizado em 06 capítulos, assim distribuídos: Aspectos legais, institucionais e administrativos da implantação dos programas de formação de professores; Os professores indígenas; As características gerais do currículo de formação de professores indígenas; A avaliação nos programas de formação; Material didático e pesquisa e Implicações para a gestão institucional de programas de formação de professores indígenas.

O documento elaborado foi baseado em experiências consideradas de sucesso em alguns estados, como por exemplo, o de Roraima, mas também atende a um período em que o país vivia uma farta elaboração de documentos na área da educação e cujos conteúdos são bem similares.

Neste bojo estão os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), Referencial Nacional para a Formação de Professores (RNFP) e Referencial para a Formação de Professores Indígenas (RFPI).

Almeida (2017) compara a organização desses últimos dois documentos para mostrar similitudes que acompanham o pensamento governamental à época.

Quadro 02 - Comparativo das competências

RFPI	RFP
Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos.	Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos.
Conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas.	Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação.
Conhecimentos culturais relativos sobre a natureza e a sociedade.	Cultura Geral e Profissional.
Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção, socialização e dos valores entre as gerações.	Conhecimento experiencial e contextualizado e Conhecimento pedagógico.

Fonte: Almeida, 2017.

Os RFPI oferecem algumas opções sobre organização de etapas e modalidades de currículo de estudos de formação, havendo uma predominância dos modelos de formação concomitante à própria prática e incentivo a reflexão através de registros em diários e memoriais.

Devem ser ofertadas as disciplinas consideradas de caráter universal, adaptadas à cada realidade, disciplinas específicas para o exercício da docência, como as didáticas de cada área, e os conhecimentos étnicos e linguísticos de cada povo.

Inicialmente, o documento traz um levantamento de legislações sobre educação indígena e professores indígenas para, na sequência, traçar um perfil idealizado desses profissionais, com as características desejáveis não só para a docência étnica, mas também para o papel social de intermediador entre a própria cultura e a sociedade do entorno, gerando vivências interculturais de colaboração e respeito mútuos através da interculturalidade.

Representando a política vigente, esses textos trazem uma visão educacional neoliberalista através do ensino baseado em competências e o RFPI também adota essa teoria. "Na concepção e no debate atual, o conceito de competência profissional reúne saberes teóricos e experiências a serem desenvolvidos nas situações de trabalho." (BRASIL, 2002, p. 28).

Entretanto, a voz dos movimentos indígenas não pode ser ignorada e dessa forma a confecção desse documento foi realizada em meio a conflitos de interesse e assimilação de conceitos "no contexto da diferença colonial, onde a colonialidade opera, mas carrega o potencial da decolonialidade". (ALMEIDA, 2017, p. 147).

Ao mesmo tempo em que atende as reivindicações dos movimentos sociais e indígenas, o Estado Nação lida com as exigências dos organismos financeiros internacionais para que haja um aparato de atendimento normativo garantidor da segurança do padrão matriz mundial do poder. (ALMEIDA, 2017)

Almeida (2017) relaciona esse fato à polissemia do termo interculturalidade no documento oficial, que se coloca em base teórica, com significados em disputa. Para a autora, o uso do termo em alguns trechos do documento é confundido com o multiculturalismo, como na página 33, que afirma a formação de professores em situação de diversidade cultural. (Ibid., p. 149).

Para Walsh (2009, p. 142) a diversidade cultural não coaduna com a interculturalidade crítica, que está além do mero reconhecimento de que existem nações outras, epistemologias diferentes, esta exige um projeto sempre inacabado, outra forma de Estado, com práticas políticas, educacionais e culturais diferenciadas.

Neste documento reforça-se a ideia de um professor multitarefa, cujo papel está para além da escola e que deverá ser preparado para tarefas como: elaborar requerimentos, ofícios, solicitar serviços de saúde, demandas de acesso, dentre outros, demandando uma polivalência que, às vezes, toma o espaço das atividades pedagógicas.

Reconhecendo os conflitos vivenciados pela educação indígena, o RFPI afirma:

> Tais condições conflitivas, a própria natureza intercultural da educação escolar indígena e da inserção da escola indígena como parte diferenciada da educação básica pública, devem ser objeto constante de reflexão e avaliação nos espaços coletivos de cada comunidade, nas situações de cursos e em outras situações, junto dos professores formadores e dos diversos atores educacionais. Só dessa maneira pode se discutir, compreender e superar, quando necessário e possível, algumas das condições potencializadoras desses conflitos (BRASIL, 2002, p. 21)

O texto sugere que são os povos indígenas responsáveis por construir essa interculturalidade, atendendo as práticas desejadas pelo poder público sem que haja uma ação governamental no sentido de entender como responsabilidade de todos a solução do problema, que não é dos povos originários, mas da sociedade geral. (ALMEIDA, 2017)

O problema com esse modelo de interculturalidade funcional ao Estado, defendido no RFPI, é que, além de ser um pacote igual a ser doado a povos diversos, cujos contextos sócio históricos e econômicos também são diferentes, em todas as vezes cabe ao professor indígena, aos povos originários a iniciativa do respeito a diversidade e a culturas diversificadas. É uma interculturalidade de via única.

No bojo das contradições presentes no documento, também se defende a interculturalidade crítica em afirmações, tais como:

> Tais dinâmicas de intercâmbio e diálogo, se realizadas a partir de uma matriz crítica e histórica, podem favorecer conexões entre conhecimentos indígenas e não indígenas e ajudar a relacionar o conhecimento escolar com a vida social e política mais ampla. Podem enfim ajudar no diagnóstico, compreensão e modificação dos aspectos e circunstâncias que se apresentam como problemáticos na própria realidade. (BRASIL, 2002, p. 38)

Outro aspecto que caracteriza a educação étnica é o bilinguismo, cuja abordagem no RFPI é reduzida em duas páginas e meia sem, no entanto, mencionar como aplicar na realidade da formação de professores indígenas.

Nobre (2009) problematiza tal abordagem em razão da enorme variedade de línguas indígenas, de situações linguísticas e do volume de escolas indígenas no país, com os mais variados currículos, afirmando a ausência de consenso sobre o tipo de educação bilíngue que deve ocorrer na escola e, portanto, que formação deve ser ofertada ao professor nesta área?

Para Maher (2006), apenas a adjetivação dessa escola como bilíngue não garante a valorização da língua indígena, pois na acepção original do termo, onde quer que se faça uso de duas línguas na escola, haverá o bilinguismo. Entretanto, quando se observa essa planificação, nega-se que alunos e professores possuem níveis diferentes de proficiência em ambas as línguas.

Na formação de professores indígenas os RFPI expõem as contradições envolvendo o bilinguismo ao afirmar que a maior parte do curso é realizada em língua portuguesa, por ser a primeira língua dos formadores e arriscadas situações de valorização insuficiente das línguas nativas. (BRASIL, 2002)

A proposta para dirimir essa diglossia favorável a língua portuguesa nos cursos de profissionalização de professores indígenas é distribuir horas de utilização da língua materna não só na disciplina específica, para que realize pesquisa, relatórios, memoriais, diários de classe e variados tipos de comunicação em todas as áreas do currículo.

Há no RFPI uma ênfase na produção de material pedagógico para uso em sala de aula em língua materna embasada no fato de serem escassos esses materiais para culturas originárias, fazendo com que o professor o prepare ou tenha que utilizar o mesmo material utilizado em escolas não indígenas.

Como nem sempre a língua indígena possui a variedade escrita, na formação desse docente é preciso haver um conteúdo substancioso para que ele exerça a função também de escritor da sua fala.

Quando se trata da multiplicidade de línguas e processos de valorização das mesmas, os RFPI deixam muito a desejar, pois apontam aspectos que dificultam o processo e quase nenhum caminho para saná-los.

3 HISTORICIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE RONDÔNIA

A análise da formação dos professores indígenas, quando feita apenas da perspectiva de um fato isolado como retrato 3x4, que não abrange os contextos históricos, antropológico e etnológico, posiciona-se como se a história fosse formada por quadros independentes.

O objetivo desta seção é trazer as contribuições de campos científicos diversos para resgatar o fio condutor intrínseco que liga o momento atual retratado como consequência de uma série de eventos por onde caminharam os povos étnicos em sua jornada até o presente.

Este estudo multissituado busca ligar a realidade social, política e econômica das populações indígenas, como definidoras da educação a elas ofertadas gerando entendimento quanto aos seus movimentos e suas reivindicações.

Nesse ponto o texto terá como foco as ações indigenistas e as estratégias utilizadas para vencer a resistência das populações étnicas em Rondônia, principalmente utilizando-se de variadas formas de violência, veladas ou explícitas, na crueldade realizada pelas políticas governamentais no processo de ocupação da Amazônia Ocidental.

Eliaquim Timóteo de Cunha (2016), em sua dissertação denominada “Quando esse tal de SPI chegou”, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), detalha o trabalho realizado pelo órgão em Rondônia, incluindo documentos e discursos do Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, embasado nos ideais positivistas por ele defendido.

Trata-se de uma obra de um preciosismo ímpar por todo o esmero de uma história contada a partir de relatórios dos diferentes postos de atuação dentro do Território Federal de Guaporé, no que hoje é o Estado de Rondônia.

Bem como a pesquisa detalhada, exposta por Marta (2018), no e-book “Rondônia: da colonização à integração latino-americana”, que retrata a história da ocupação desde as primeiras incursões até a atualidade.

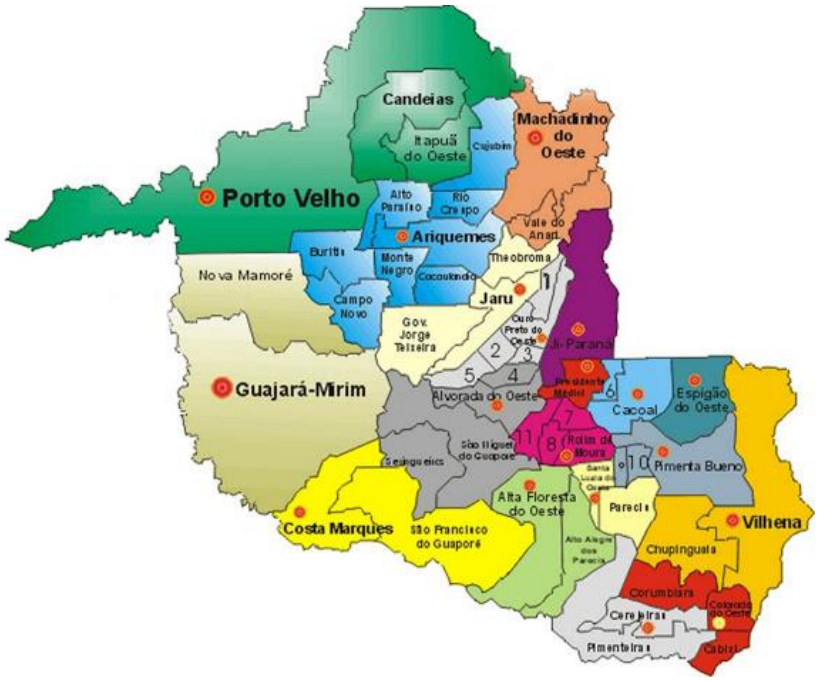
De forma complementar, a dissertação de Leidiane Fani Felzke (2007) “Quando os ouriços começam a cair”, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), contribuiu para uma visão geral e concisa do quadro estudado, retratando de forma sucinta o arcabouço dessa história.

Embora de grande interesse para o entendimento da implantação da educação escolar indígena em Rondônia e da compreensão da necessidade de formação específica para seus professores, a abordagem da temática será como contexto, berço de construção dessa realidade. Devido aos múltiplos aspectos e camadas de interpretação dos fatos, o aprofundamento nessa área requer outros estudos, devidamente direcionados.

3.1 Dados, fatos e ações intervenientes no tempo e espaço

O estado de Rondônia, criado em 1981, tem como capital a cidade de Porto Velho, estando localizado na Região Norte do Brasil, fazendo fronteira com os estados de Mato Grosso, Amazonas, Acre e a República da Bolívia, ocupando uma área de 237.590,547 km² e uma população de 1.815.278 habitantes, segundo projeção do IBGE para 2021. (IBGE, 2020).

Figura 02 - Mapa do Estado de Rondônia

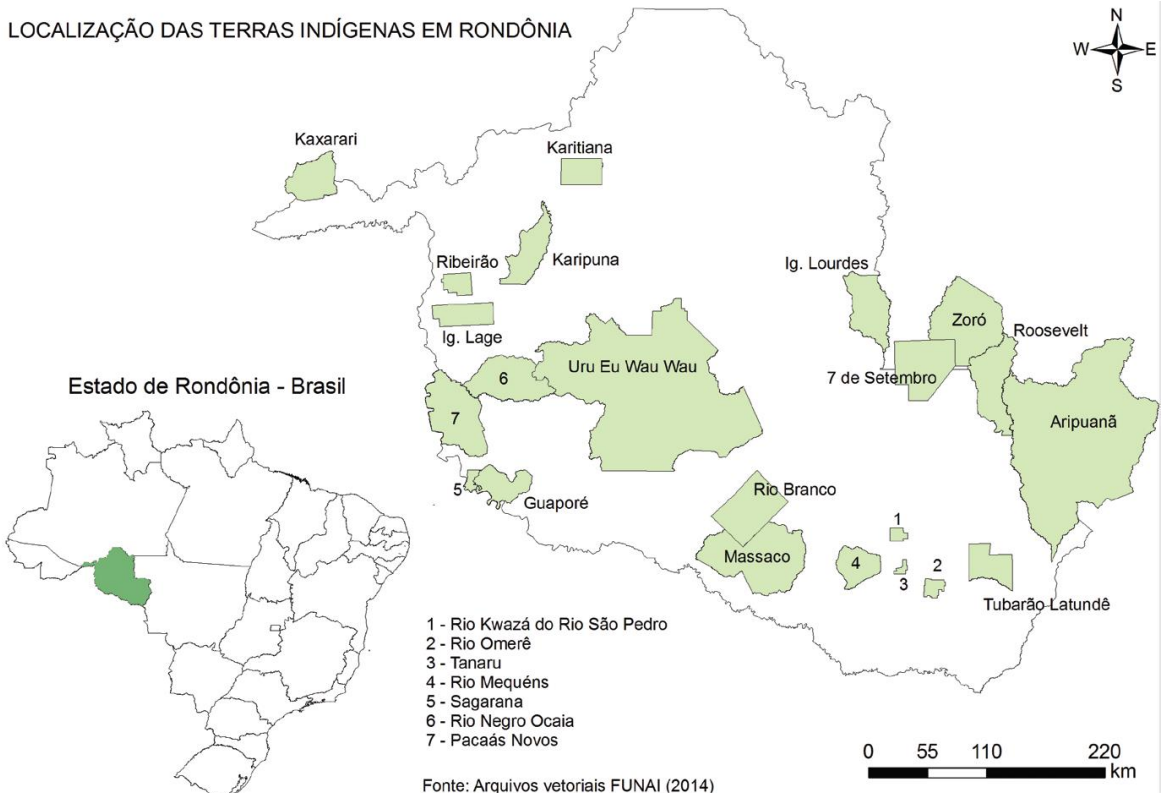


Fonte: Brasil. Ministério da Defesa – disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/programa_calha_norte/pcn-estado-de-rondonia.pdf

A presença da população indígena é marcante em Rondônia, como exemplo de resistência à violência, ao extermínio, às doenças, ao escravagismo e tantas outras mazelas provocadas pelo contato com os ocidentais. Ferreira (2017, s/n) aponta a existência de mais de 80.000 índios nessa área até 1930, população esta que mesmo com lutas e resistência, chegou aos anos de 1980 com pouco mais de 2000 pessoas. Atualmente houve uma retomada de crescimento populacional, tendo o IBGE (2010) registrado uma população de 12.015 pessoas autodeclaradas indígenas.

Rondônia apresenta a maior diversidade étnica de um estado brasileiro, com a população indígena distribuída em mais de 30 etnias, com presença comprovada de povos isolados e povos desaldeados. Essas etnias atualmente estão distribuídas em 22 Terras Indígenas conforme mapa abaixo:

Figura 03 - Mapa das Terras Indígenas de Rondônia



Fonte: FUNAI , 2014

Em consequência das políticas de expansão e povoamento do estado, muitas etnias foram expulsas de suas terras e hoje dividem o mesmo espaço com outros povos, na mesma TI, conforme relacionado abaixo:

Quadro 03 - Povos e terras indígenas de Rondônia.

TERRA INDÍGENA	SITUAÇÃO	MUNICÍPIOS	POVOS
Igarapé Lage	Regularizada	Guajará-Mirim e Nova Mamoré	Pakaanova ou Oro Wari
Igarapé Lourdes	Regularizada	Ji-Paraná	Gavião
Igarapé Ribeirão	Regularizada	Nova Mamoré	Pakaanova ou Oro Wari
Karipuna	Regularizada	Nova Mamoré e Porto Velho	Karipuna
Karitiana	Regularizada	Porto Velho	Karitiana
Kaxarari	Regularizada	Lábrea/AM e Porto Velho/RO	Kaxarari
Kwazá do Rio São Pedro	Regularizada	Parecis	Aikanã, Kwazá

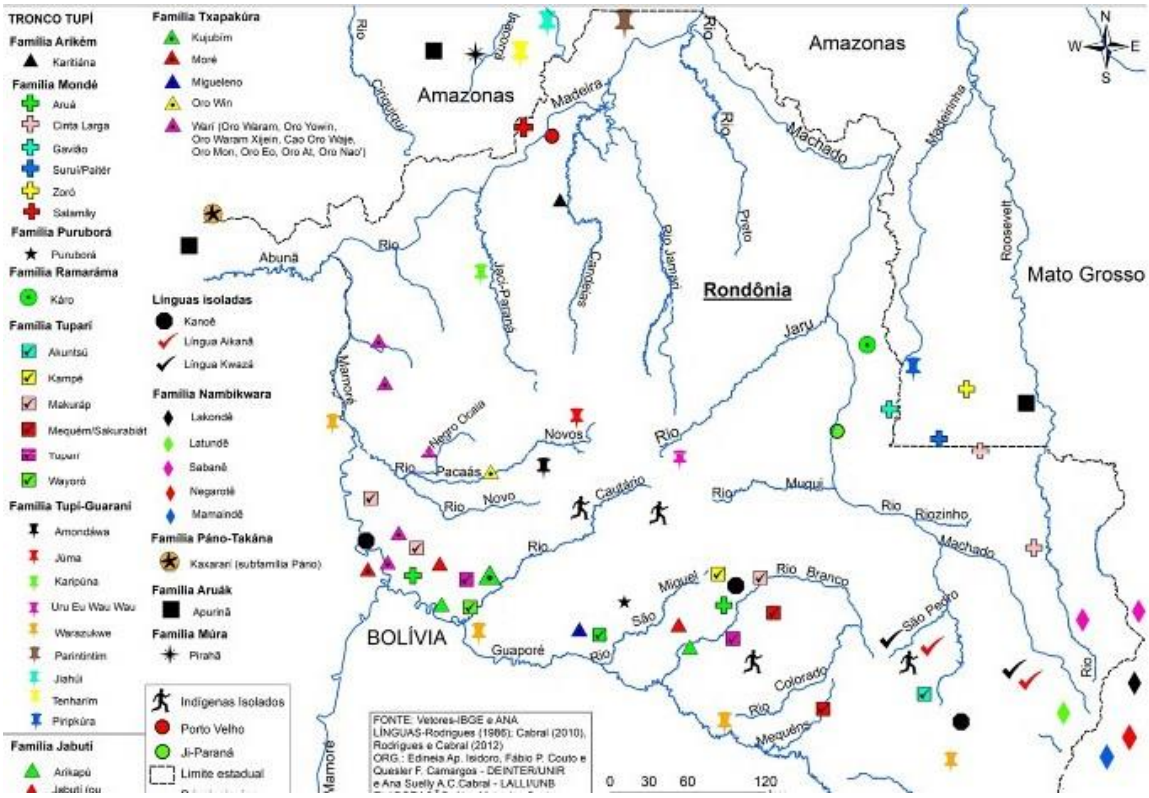
Massaco	Regularizada	Alta Floresta d' Oeste e São Francisco do Guaporé	Isolados
Pacaas Novas	Regularizada	Guajará-Mirim	Pakaanova ou Oro Wari
Parque Aripuanã	Regularizada	Juína/MT e Vilhena/RO	Cinta Larga
Rio Branco	Regularizada	Alta Floresta d' Oeste, São Francisco do Guaporé e São Miguel doGuaporé	Arikapu, Macurap, Tupari
Rio Guaporé	Regularizada	Guajará-Mirim	Jabuti, Macurap, Oro Wari
Rio Negro Ocaia	Regularizada	Guajará-Mirim	Pakaanova ou Oro Wari

Fonte: BRASIL/MPF, 2017.

Em situação oposta, estão povos indígenas desaldeados, ou em área urbana que lutam ainda por suas terras ancestrais e também por direitos básicos que são garantidos a população indígena pela CF/1988, mas cuja efetivação vem lhes sendo continuamente negados. No Panewa (2002) encontramos uma relação dessas etnias: Miguelenho, Cassupá, Massaká, Atikum, Puroborá, Urubu, Salamãi, Cujubim, Jaboti, Wayoró, Kampé e Canoé.

Com a diversidade de povos indígenas em Rondônia, há também uma diversidade linguística, oculta pela invisibilização promovida pelo idioma oficial que induz a ideia de que esse território é monolíngue em LP.

Figura 04 - Mapa das Línguas Indígenas de RO



Fonte: Cabral, 2018.

Desde o século XVII houveram tentativas de colonizar essa região e os primeiros a se instalarem foram os padres Jesuítas com objetivo declarado de salvar as almas dos gentios e os tornarem sensíveis aos interesses portugueses. As missões religiosas, os padroados, com seus aldeamentos, tratavam de utilizar mão de obra e conhecimento indígena para obter salsaparrilha, canela e outras especiarias, que eram comercializadas pelos padres. Cumpre ressaltar que as ordens religiosas colocaram sob seus domínios grandes áreas de terra que permaneceram em suas posses. (MARTA, 2018).

No período de 1890 até 1910, denominado primeiro ciclo da borracha em Rondônia, os grandes parques industriais britânicos e estadunidenses foram os determinantes do curso dos acontecimentos, com pouquíssima intromissão do governo brasileiro. Calcula-se em meio milhão de pessoas que vieram trabalhar nessa economia gomífera, principalmente nordestinos. Entretanto, mesmo esse contingente de mão de obra não supria a demanda e os governos locais foram pressionados a liberar a utilização de força de trabalho indígena, que provocou o deslocamento de etnias inteiras para atender a essas empresas. Os Kanoê, Arikapu e Djeoromitxí foram exemplos dessa migração forçada e que quase foram extintos por doenças contraídas do contato com os demais seringueiros, como o sarampo,pneumonia,

acrescidos de muita violência que vitimou grande parte deles. (TRUBILIANO, 2017) Retirados de suas terras para extrair o látex e o caucho, os indígenas se comprimiam em ajuntamentos forçados, em condições degradantes e eram considerados discordes e bravios. (MARTA, 2017).

Devido a esse ciclo de riqueza, em 1903 o governo brasileiro faz acordo para a construção de uma ferrovia em meio a floresta, para que a Bolívia escoasse sua produção de látex. Não cabe aqui refletir sobre essa epopeia chamada Estrada de Ferro Madeira Mamoré[6], mas o que significou para as populações nativas, que pagaram com suas vidas e com o massacre dos seus modos de viver. A ferrovia atravessou os grupos indígenas, bem como a floresta. Há registro de conflitos entre funcionários e indígenas, grandes epidemias de doenças dizimando as populações e trabalho forçado, principalmente nas subidas de trechos encachoeirados do Rio Madeira. A resistência dos indígenas se fazia por flechamentos e por retiradas dos dormentes durante a noite. Para resolver essa situação, os engenheiros mandaram eletrificar os trilhos durante a noite, matando muitos nativos eletrocutados. (CARNEIRO et al., 2020)

A forma como a população indígena era vista pela sociedade local e nacional é relatada por Carneiro (2020) que cita as obras dos autores locais Julio Nogueira (1913), Victor Hugo (1959) e Francisco Matias (1988) que os retrata como desconfiados, preguiçosos, maus, hostis, covarde e larápios. Esse pensamento revela os preconceitos coloniais que ainda hoje pesam sobre a população nativa pela colonialidade.

No período da Segunda Guerra Mundial, devido ao uso bélico da borracha, a economia da região voltou a aquecer-se, no que ficou registrado como segundo ciclo da borracha. E este, ainda mais nefastos para os povos indígenas, marcado pelas correrias e pela economia de barracão.

O sistema de barracão mantinha os empregados em condições análogas à escravidão. Os trabalhadores, em sua maioria nordestinos e indígenas, eram levados para lugares isolados, a força de coerção e tinham que entregar o fruto de suas extrações ao dono do barracão que, em troca, lhe fornecia mantimentos em valores impagáveis, sem dessa relação poderem se livrar, haja vista a atuação de jagunços.

---

[6] Ferrovia construída entre 1907 a 1912, ligando Porto Velho /RO a Guajará Mirim /RO, com objetivo de garantir ao Brasil a posse da fronteira com a Bolívia. Devido ao grande número de mortes por malária e a dificuldade de transposição dos trechos encachoeirados do Rio Madeira, a obra ficou conhecida através do escritor Márcio Souza como Mad Maria.

Nesse período, ocorreu o que os indígenas denominam de tempo das correrias, que eram expedições organizadas pelos seringalistas com intenção de expropriamento das terras indígenas, tendo como ferramenta o assassinato dos homens e a captura das mulheres e crianças para a venda aos seringueiros e comerciantes locais. Os Kaxarari, Arara e Negarotê são exemplos de etnias que sofreram essas barbáries. (TRUBILIANO, 2017)

Sarde Neto (2004) relata que o governo brasileiro vendia terras sem saber sua localização exata ou se era habitada por populações nativas, não havendo preocupação sobre a maneira como as empresas iriam lidar com áreas ocupadas.

Em 1910, a república cria o Serviço de Proteção ao Índio, SPI, dirigido inicialmente pelo Marechal Cândido Mariano Rondon, cuja filosofia de cunho positivista considerava como missão guiar o selvagem estágio civilizado através de um processo de aproximação pacífica, trazendo-o para a convivência com os civilizados, onde aprenderiam por observação, a se tornarem civilizados.

Entretanto, na prática, a 9ª Inspetoria Regional, Ajudância do Rio Madeira, serviu apenas aos interesses do Estado e do capital. A ação inicial dos funcionários era distribuir armas, facas, facões em lugares estratégicos no meio da mata e repetir essa ação cada vez mais aproximando os presentes do acampamento, como sinal de boa vontade. (CUNHA, 2016).

Quando ocorria o contato, juntos com os presentes ganhos, os indígenas levavam doenças fatais que dizimavam povos inteiros, como o sarampo. Com o decorrer do tempo, muitos povos passaram a viver no entorno dos postos indígenas e trabalhar na pecuária e na plantação de lavouras, tornando também o seu sustento dependente do governo. (SARDE NETO, 2018).

A violência não era declarada, o grande cerco de paz que Rondon pregava, consistia de conduta coercitiva, cortando o acesso a suprimentos, o espaço de circulação e minando a autonomia dos nativos. (FELZKE, 2007).

No entanto, as principais ações do SPI em Rondônia, conforme relato de Cunha (2016, p. 89) foram “a mediação na execução dos projetos estatais e o apoio as iniciativas de exploração dos recursos naturais em territórios étnicos: borracha, madeira, mineração e grilagem de terras entre outras atividades discutidas”.

O conceito de terras indígenas como sendo as tradicionalmente ocupadas por determinada etnia, teve sua aplicação totalmente alterada por ações do órgão indigenista. Durante a construção da Rodovia BR 364, antiga 029, cada etnia que habitava em áreas por onde passava o seu traçado, foi retirada e colocada em outro local, até mesmo dividindo

espaço com povos rivais e, por este motivo, há Terras indígenas - Tis como mais de uma etnia no estado. (CUNHA, 2016)

Também removeram muitos outros povos para possibilitar a exploração das riquezas naturais, principalmente o ouro e a cassiterita, em território onde a presença indígena colidia com os interesses econômicos, em franca violência e corrupção, não importando a opinião dos indígenas envolvidos. Essas ações, repetidas reiteradamente, moldaram o desenho territorial do estado de Rondônia. (CUNHA, 2016).

Sarde Neto (2018) afirma que durante os anos de 1940, sob a tutela do SPI, ocorreram a maior parte dos massacres indígenas no que viria a ser o Estado de Rondônia. Já não estando presente seus quadros Marechal Rondon, nem parceiros como Darcy Ribeiro que trabalhou na instituição de 1947 a 1956, o próprio Sarde Neto apresenta um resumo do que foram os anos finais de atuação desse órgão:

> Agora não eram mais as considerações humanitárias que formavam a base da política indigenista no Brasil, mas os interesses econômicos do capitalismo predatório. A corrupção e o sadismo eram abundantes, indo desde o massacre de tribos inteiras por dinamite, metralhadoras e açúcar misturado com arsênico, a sequestro de escravos para o trabalho doméstico e sexual. Provas confirmavam que agentes do SPI e latifundiários haviam usado armas biológicas como a varíola, gripe, tuberculose e sarampo para exterminar grupos tribais dentro de áreas que pudessem ser exploradas (Ibid., p. 75-76)

A violências, os massacres contra indígenas e a corrupção de funcionários durante a gestão do SPI, estão relatadas no relatório de mais 7.000 páginas produzido pelo procurador Jáder Figueiredo Correia em 1967, por solicitação do Ministro do Interior Afonso Augusto de Albuquerque. Esse documento, conhecido como Relatório Figueiredo[7], que só veio a público integralmente em 2013, e a pressão depois da chacina que ficou conhecida como o Massacre do Paralelo 11, que exterminou 3.500 indígenas Cinta Larga, no Mato Grosso, utilizando o envenenamento por arsênico, obrigou o governo a extinguir o órgão, substituindo-o pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI, em 1967.

As décadas de 1970 e 1980 trouxeram um fluxo muito grande de migração para Rondônia, incentivados pelo governo federal, com base no mito do grande vazio amazônico, com slogans tais como “homens sem terra para terras sem homens”, com intuito de ocupar esses espaços territoriais, que depois serviria de base para a entrada do grande capital.

---

[7] A série documentário Vestígios do Brasil, Direção: Lucia Murat, a partir do Relatório Figueiredo, realizado entre 1967 e 1968, busca reviver a memória de alguns acontecimentos vividos pelas várias etnias sob a égide do SPI

Entretanto, quando o colono recebia seu corte de terra, descobria que era habitada e muitos se dispunham a matar ou morrer por esse chão. Muito sangue foi derramado nesse processo, etnias inteiras perderam suas terras ou foram exterminadas. (FELZKE, 2007).

Sobre a atuação da FUNAI, Felzke (2007) registra dois posicionamentos antagônico: indígenas alegam que o órgão trouxe muitas doenças no contato e pouca cura e a da fundação que alega que, sem a sua presença, a violência e as mortes seriam maiores.

Na década de 1980, muitas lideranças indígenas de Rondônia entraram na luta para a sobrevivência e conquistas de direitos, tendo o apoio do sertanista Apoena Meireles, conforme histórias contadas pelos Paiter Suruí, em coletânea organizada por Pappiani e Lacerda (2016).

Não obstante ao que foi conquistado nessa década, junto a indígenas de todo o país, principalmente as garantias constitucionais e demarcação de terras, vive-se um período de retomada das lutas para a conservação dos direitos que estão sendo enfraquecidos e usurpados pelo grande capital, com apoio de um governo ultradireitista que objetiva legalizar invasões e explorações de riquezas em TI, legalizar a exploração de madeira e a garimpagem, além de não reconhecer os direitos constitucionais sobre os territórios.

3.2 A educação escolar indígena em Rondônia

Até 1991, a educação escolar indígena em todo o território nacional estava sob a égide dos órgãos responsáveis pela população nativa, primeiro o SPI e depois a Funai na forma já exposta anteriormente sobre o funcionamento desses modelos de escolarização em situação nacional e que se aplica em menor escala no estado de Rondônia.

Através do Decreto nº 26/1991, a gestão da educação escolar indígena é transferida do Ministério d Justiça, para o Ministério da Educação, MEC e às respectivas secretarias estaduais e municipais. Em Rondônia, a maioria das escolas indígenas foram municipalizadas, sem a caracterização específicas, mas tratadas como escolas rurais. Somente aos poucos a SEDUC foi assumindo a gestão dessas escolas, reconhecendo suas características específicas e também criando o cargo de professor indígena. (ORELLANA, 2011).

O mesmo autor destaca que os avanços na educação indígena não foram dados a priori, foram as cobranças e reivindicações de grupos indígenas, indigenistas e não governamentais que levou o governo do estado a agir em prol desses direitos. Nesse sentido, cita-se o IAMÀ, o NEIRO, o COMIN e o CIMI. Na área da formação docente, foram realizadas três etapas do Projeto Açaí, formando no total 436 professores indígenas.

A Universidade Federal de Rondônia criou o curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural, que atende várias etnias no Campi de Ji-Paraná, organizado conforme afirma o Projeto pedagógico do curso

> O curso ora em criação, está organizado segundo o princípio de Currículo integrado a partir de Temas Referenciais articulados em Temas Contextuais semestrais obrigatórios (que equivalem a disciplinas), sendo que os três primeiros anos compreendem o Ciclo de Formação Básica que habilitará os professores a atuarem no ensino fundamental, seguido de dois anos que formam o Ciclo de Formação Específica, de acordo com uma ênfase escolhida pelo acadêmico ou acadêmica, a saber: Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar, Ciências da Linguagem Intercultural, Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural, Ciências da Sociedade Intercultural; bem como de atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado que completam a formação do aluno e aluna, com uma carga horária total correspondente a 4000 horas. (UNIR, 2008)

Em 2015, o governo realizou o primeiro concurso para professor indígena em Rondônia, contemplando também o cargo de sabedor indígena, que são membros da comunidade que dominam os conhecimentos tradicionais históricos, culturais e linguísticos do seu povo. Para o cargo não foi exigida escolaridade. Embora inegável avanço, insuficiente para atender a toda a demanda.

No caso do sabedor indígena, não é possível vislumbrar um profissional por etnia, visto que existem várias comunidades para esse mesmo povo e, portanto, várias escolas. Como se daria esse atendimento?

Há também as questões que envolvem os professores de áreas de conhecimento que atendem o segundo segmento do ensino fundamental e o ensino médio. As vagas foram ofertadas no certame, mas não oferecida formação prévia que preparasse os professores indígenas para o exercício da docência nestas etapas.

Quanto aos técnicos em educação, para atender a secretaria escolar, limpeza e merenda, as vagas ofertadas foram poucas, de modo que permanece a situação anterior na qual o professor exerce todas as funções.

Atendendo as reivindicações do movimento indígena, em 2016 foi criado o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena, através da Lei Complementar nº 884/2016 com competência consultiva, deliberativa e de assessoramento as ações educacionais para as pautas de interesse dos povos indígenas.

Outro avanço para as políticas públicas para a educação indígena foi a nomeação do professor Antônio Puruborá, para exercer o cargo de Diretor Estadual da Educação Escolar Indígena, também em 2016, e que permanece no cargo até o presente momento. A presença de um indígena no cargo pode não solucionar todos os problemas, mas é, sem dúvida, salutar

que alguém com maior vivência na causa indígena lidere a política educacional para os povos originários.

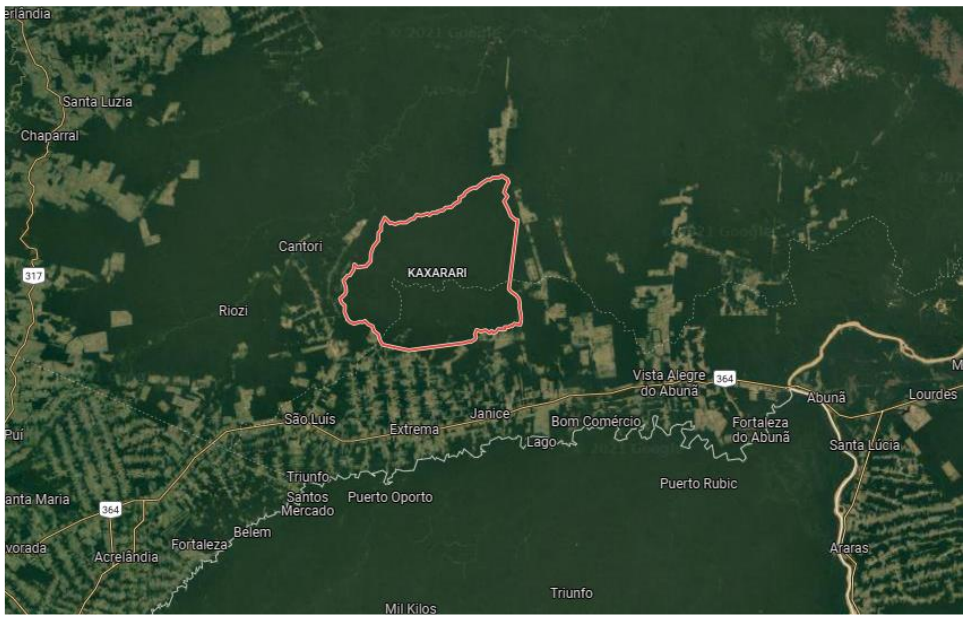
Cabe, no entanto, uma reflexão qual seja a de que o setor de educação indígena fosse composto por membros de outras etnias para que trouxesse outras vozes para dentro da secretaria de educação. Pondera-se que nas próprias CREs se seguisse esse caminho, com professores indígenas liderando a aplicação das políticas educacionais indígenas e buscando soluções para os problemas com relação a educação escolar de suas comunidades.

No entanto, por mais significativos que sejam esses avanços, quando observamos as matrículas de acordo com o censo escolar 2020, não há registro de atendimento a educação infantil e um atendimento mínimo ao Ensino Médio, fazendo com que os que desejam a continuidade da educação básica tenham que se mudar de suas comunidades. São 101 escolas, das quais 58 oferecem a segunda etapa do Ensino Fundamental e somente 26 atuam no Ensino Médio. São 1.856 alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1.469 nos anos finais e 367 no Ensino Médio. (RONDONIA, 2021).

Na planilha enviada pela SEDUC, não foi possível detectar os professores como indígenas ou não, mas apenas que atuam na educação escolar indígena, num total de 1.063 professores. Mas guardadas as proporções podemos inferir que a maioria dos 216 docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental são indígenas, haja vista o amparo da legislação vigente. (RONDONIA, 2021)

3.3 A Etnia Kaxarari

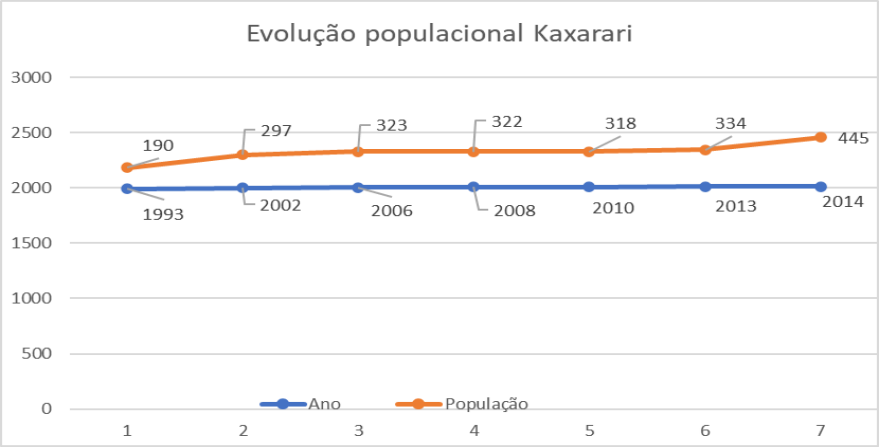
Figura 05 - Mapa da TI Kaxarari



Fonte: Google Earth. Acesso: 14 maio 2021.

O povo Kaxarari habita a fronteira entre os estados de Rondônia e do Amazonas, conforme se vê no mapa. A TI Kaxarari se estende por uma área de 146 mil h/a, abrangendo os dois territórios. A população que antes do contato estimava-se em dois mil indígenas, com a invasão e o massacre de sua gente, com objetivo de extrair castanha, látex e as pedras, foi reduzida a menos de 200 pessoas. Atualmente há uma curva de crescimento dessa população conforme se pode observar. (INSTITUTO PIB AMBIENTAL, s/d).

Gráfico 01 - Gráfico de crescimento da população Kaxarari



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados do Pib Sócioambiental, 2022.

O nome Kaxarari foi dado pelos exploradores, e a alcunha prevaleceu, com os nativos adotando essa nomenclatura no relacionamento com a sociedade do entorno. A língua

indígena Kaxarari vem do tronco pano[8] e a etnia está sob jusrisdição da FUNAI/AC, Alto Purus.

Os Kaxarari dividem sua história em tempo de correrias, tempo de cativeiro e tempo dos direitos. Durante as correrias promovidas por seringalistas, cujo objetivo era matar para expropriar as terras e os bens dela advindos resultando em violência e doenças trazidads pelos invasores. (TRUBILIANO, 2017)

Com a inavasão de seus territórios pelos seeringalistas houve o tempo do cativeiro, no qual se tentava amansar os índios sobreviventes e colocar no cativeiro, sendo forçados a trabalharem na coleta da seiva da seringa, endividados na economia de barracão, sem possibilidade de fugirem. (TRUBILIANO, 2017)

Na década de 1970, a instalação de uma ajudância da FUNAI/AC e a delimitação de sua terra indígena, surge a luta pela demarcação, haja visto tomarem ciência dos seus direitos. Mesmo com a demarcação inicial em 1986, as terras Kaxarari sofreram invasões e foram modificadas. (GOMES, 2009)

Um caso emblemático, deu-se em 1988/1989, no qual algumas pedreiras de interesse exploratório, por parte da empresa Mendes Junior, ficaram fora da área da TI Kaxarari, ao começarem a exploração com equipamentos, tratores, caminhões e dinamite. Isso assustou os indígenas, pois causava doenças, afugentava a caça e um dos principais rios, o Azul, teve as cabeceiras represadas. Os indígenas, junto com a FUNAI, ocuparam o acampamento da empreiteira, onde permaneceram por dois anos, até que a situação fosse revertida. (GOMES, 2019)

Os Kaxarari fazem roçados de subsistência, farinha, pescam e têm uma economia baseada, principalmente, na coleta de castanha. Atualmente, estão divididos em nove comunidades: Paxiúba, Pedreira, Kawapú, mais próximas dos distritos de Extrema, Nova Califórnia e Vista Alegre; Txakuby, Central, Barrinha, Nova, Marmelinho e Buriti as mais distantes. Cada comunidade possui uma liderança, que pode ser homem ou mulher e que pode ser substituída por desejo da comunidade..

A educação escolar indígena do povo Kaxarari está sob jurisdição do setor de educação indígena da CRE/Extrema, SEDUC, sendo que cada uma das nove comunidades possui uma escola, conforme relatório apresentado abaixo. Cabendo lembrar que as escolas

[8] Tronco linguístico Pano - tacana, línguas indígenas faladas por algumas etnias do norte do Brasil, Peru e Bolívia.

Kurana Kaxarari e Floresta Maia foram construídas em alvenaria, inicialmente pelo governo do estado. As escolas Santa Maria, Kawapu, Kaibu, Binu, Abya e Kunanari foram construídas como obras de compensação das Usinas Jirau. A Escola Apuly, por ter sido criada depois de aprovado o plano de obras, resultado da divisão da comunidade Barrinha, não foi contemplada no plano de compensação, restando ao poder público realizar essa obra.

Essas obras realizadas a título de compensação pelos consórcios que construíram os complexos hidrelétricos de Jirau e Santo Antônio, não suprem os danos ambientais e a alteração negativa nos modos de vida tradicionais de indígenas e ribeirinhos.

Os quadros 04, 05,06.07.08.09.10.11 e 12 trazem informações sobre cada escola e imagens das mesmas.

Quadro 04 - EIEEFM Kurana Kaxarari

Escola: **EIEEFM Kurana Kaxarari** – Comunidade **Paxiúba**
Prédio em alvenaria com duas salas de aula, 1 cozinha, dois banheiros sendo masculino e feminino, um pátio coberto localizado no centro da escola, possui energia elétrica e internet.
22 alunos matriculados em Ensino Fundamental e Ensino Médio.

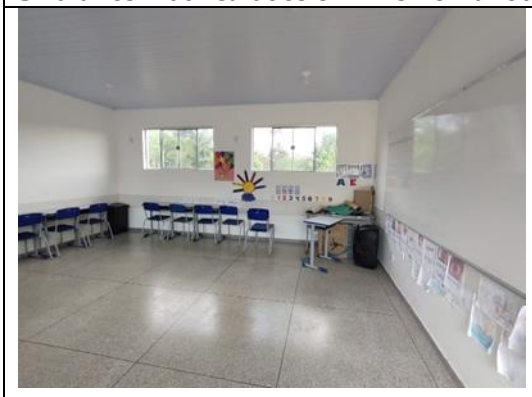
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

Quadro 05 - Escola Indígena Santa Maria Kaxarari

Escola: **EIEEFM Santa Maria Kaxarari** Comunidade **Pedreira**
Prédio novo em alvenaria com duas salas de aula, 1 cozinha, dois banheiros sendo masculino e feminino e 1 sala pequena para biblioteca, possui energia elétrica e internet.
26 alunos matriculados em Ensino Fundamental e Ensino Médio.

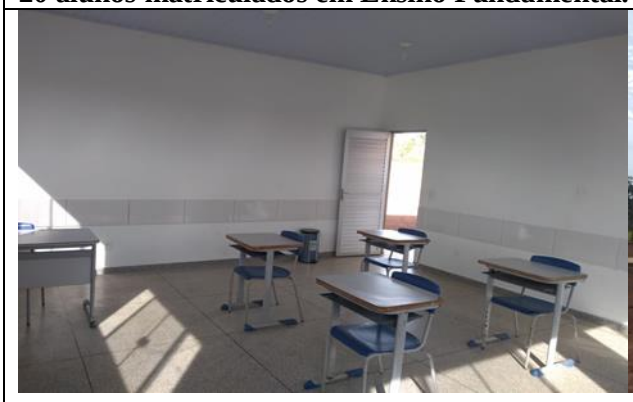
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

Quadro 06 - Escola Indígena Kawapu

Escola : **EIEEF Kawapu** Comunidade **Kawapu**
Prédio novo em alvenaria com 2 salas de aula, 1 cozinha, 1 despensa, 2 banheiro sendo masculino e feminino, 1 refeitório e 1 sala pequena para biblioteca, possui energia elétrica e internet.
34 alunos matriculados em Ensino Fundamental.


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

Quadro 07 - Escola Indígena Kaibu

Escola: **EIEEF Kaibu** Comunidade **Kaibu**
Prédio novo em alvenaria com 2 salas de aula, 1 cozinha, 1 despensa, 2 banheiros sendo masculino e feminino, 1 sala pequena para biblioteca, possui energia elétrica e internet.
20 alunos matriculados em Ensino Fundamental.


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

Quadro 08 - Escola Indígena Kaxarari Binu

Escola: EIEEF **Binu** Comunidade **Nova**
Prédio novo em alvenaria com 2 salas de aula, 1 cozinha, 1 despensa, 2 banheiros sendo masculino e feminino, 1 sala pequena para biblioteca, possui energia elétrica e internet.
09 alunos matriculados em Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

Quadro 09 - Escola Indígena Kaxarari Abya

Escola: **EIEEF Abya** Comunidade **Central**
Prédio novo em alvenaria com 2 salas de aula, 1 cozinha, 1 despensa, 2 banheiros sendo masculino e feminino, possui energia elétrica e internet.
04 alunos matriculados em Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

Quadro 10 - Escola Indígena Apuly

Escola : **EIEEF Apuly** Comunidade **Txakubi**
Estrutura em madeira precária, com uma sala e uma cozinha em madeira, sem banheiros, possui energia elétrica e internet.
09 alunos matriculados em Ensino Fundamental.

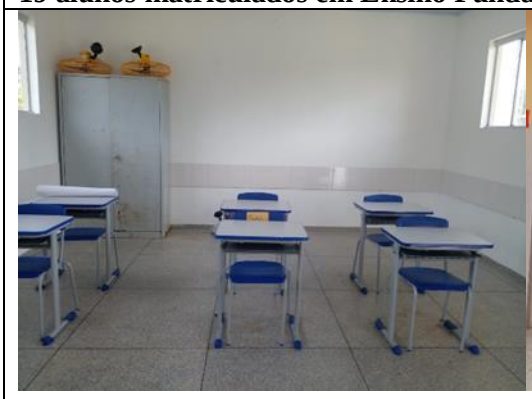
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

Quadro 11 - Escola Indígena Kaxarari Floresta Maia

Escola **: EIEEF Floresta Maia** Comunidade **Marmelinho**
Estrutura em alvenaria, com 2 salas, 1 cozinha 2 banheiros e um pátio no centro da escola, possui energia elétrica e internet.
35 alunos matriculados em Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

Quadro 12 - Escola Indígena Kaxarari Kunanari

Escola: EIEEF **Kunanari** Comunidade **Buriti**
Prédio novo em alvenaria com 2 salas de aula, 1 cozinha, 1 despensa, 2 banheiros sendo masculino e feminino, não possui energia elétrica e não possui internet.
19 alunos matriculados em Ensino Fundamental.


Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados da CRE/Extrema, 2022.

A rede escolar estadual de educação indígena que atende os Kaxarari conta com 178 alunos matriculados, em todo o Ensino Fundamental e Médio. Mas somente as escolas Kurana Kaxarari e Santa Maria atendem a última etapa da educação básica, atendimento esse realizado desde 2012.

A Educação Infantil é sempre objeto de pauta de reivindicações por parte da população, sem avanço pois a Secretaria alega não possuir condições para implantar esse nível de ensino, embora seja um direito constitucional de todas as crianças brasileiras.

A implantação dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio é dificultada pela falta de professores indígenas formados para atuarem nessas etapas e, também não

havendo interesse dos não indígenas devidos as longas distâncias e péssimas condições das estradas na maior parte do ano.

A continuidade no programa de formação de professores indígenas no estado de Rondônia necessita olhar esse problema para equalizar a oferta completa da educação básica de modo a diminuir a necessidade de que adolescentes e jovens se desloquem para áreas urbanas para estudar.

Quase todas as escolas têm acesso a internet e energia elétrica, mas falta uma educação básica completa. Fica a ressalva de que foram anos de reivindicações e manifestações públicas para que conseguissem a energia elétrica e acesso a internet, ficando sem esses serviços a comunidade Buritis, a mais distante da área urbana, já em território amazonense.

Outra reivindicação antiga é a construção de uma quadra poliesportiva para atender alunos indígenas. Na pauta de negociação com o complexo hidrelétrico Jirau já estava essa quadra, mas o entendimento da empresa era de que o futebol não era esporte indígena, por isso se negaram a construir esse espaço e hoje a luta é com a SEDUC para que a quadra seja construída. O professor Edson Oliveira em sua entrevista, relembra esse fato, do qual também presenciada pela pesquisadora como Coordenadora da CRE/Extrema em reunião promovida por representantes da usina.

Essa é a ideia do índio genérico na sua mais pura expressão, a colonialidade operando através do sistema. Somente ao indígena se lhe obriga a uma cultura estática, pois o argumento utilizado não se aplica aos não indígenas nas mesmíssimas condições e que fazem do esporte bretão uma paixão nacional.

Apesar dos percalços a serem ainda solucionados, a infraestrutura, acesso a energia elétrica e acesso a internet não representa a situação da maioria dos povos indígenas brasileiros, conforme dados do último censo e também a maioria das escolas indígenas de Rondônia, principalmente para etnias mais interiorizadas.

Para atender os alunos Kaxarari, são contratados 17 professores indígenas para os anos inciais do ensino fundamental e língua materna e 08 não indígenas, que atuam nos anos finais e no ensino médio. Há também um sabedor indígena, da Comunidade Pedreira que atende a escola dessa localidade, sendo também essa escola a única que possui um técnico contratado para funções de apoio na escola.

Há na CRE/Extrema uma equipe cuja atribuição é oferecer suporte e orientar a educação escolar indígena, visitando também as escolas, levando merenda e outros materiais,

durante todo o ano, enfrentando maiores dificuldades no período das chuvas pois as estradas são precárias e alguns rios transbordam.

As escolas recebem as verbas educacionais de forma direta, através do Consórcio do Conselho Escolar. A modalidade consorciada de conselho escolar se deve ao fato que o recurso movimentado por uma escola com pouquíssimos alunos é irrisório até para efetuar uma compra e merenda escolar. Mesmo na forma com que é realizada, há espaço para a atuação das comunidades nestas aquisições.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RONDÔNIA

A formação de professores indígenas em Rondônia, como possibilidade de constituir uma política de estado para os povos indígenas, começou a ser discutido pelos grupos interessados, composto por organizações não governamentais como Instituto de Antropologia e Meio Ambiente (IAMÁ), o CIMI, o COMIN e órgãos governamentais como a FUNAI e o Núcleo de Educação Indígena de Rondônia (NEIRO).

A primeira iniciativa de formação docente indígena em Rondônia, foi do IAMÁ, em 1992, que capacitou 30 professores reunindo os povos de Ji-Paraná e Cacoal. A partir desse curso, as organizações indígenas passaram a reivindicar que o estado assumisse o compromisso de formar professores indígenas. (VENERE, 2011).

Após liberação de recurso federal e os trâmites necessários a implantação, iniciou-se, em 1998, o Programa de Formação de Professores Indígenas em RO, denominado Projeto Açaí, concluindo em 2004. Em 2009, uma nova turma se inicia com o Projeto Açaí II, concluindo em 2014.

4.1 Programa de Formação de Professores Indígenas de Rondônia - Projeto Açaí I

Nesta subseção é abordado o projeto de formação de professores indígenas denominado Açaí, em sua primeira turma ou etapa. O objetivo ao trazer este tema como parte desta dissertação é a compreensão do processo de formação de professores indígenas como política de estado e concomitantemente como base para a organização e realização do programa de formação de professores indígenas Açaí II.

Serão abordados o alcance desse projeto através do quantitativo de cursistas e etnias atendidas. A organização do curso, nos quesitos grade, professores e materiais didáticos. Complementarmente, a divergência entre a SEDUC e CEE/RO na questão de autorização e reconhecimento do curso.

Esse estudo encontrou embasamento na tese de Venere (2011) Universidade Estadual Paullista (UNESP), “Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no estado de Rôndonia”, bem como na dissertação de Orellana (2011) Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), “Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios”.

A política de formação de professores indígenas em Rondônia surgiu das lutas e das reivindicações das organizações indígenas e não indígenas, defensoras dos direitos dos povos

originários em Rondônia., tais como o CIMI e o Conselho de Missão entre Povos Indígenas (COMIN).

O objetivo do projeto, citado por Venere (2011) e Orellana (2011) tem como cerne o ideal de melhoria na educação escolar indígena em Rondônia, mostrando que a mantenedora reconhece o professor indígena como o profissional capaz de gerir as mudanças necessárias ao alcance de uma educação escolar indígena que atenda aos povos originários de forma específica com êxito.

Criado através do Decreto Estadual nº 8.516, de 15 de outubro de 1998, que instituiu o Curso de Formação de Professores indígenas, foi desenvolvido em onze etapas, por um período de seis anos. (ORELLANA, 2011).

Nessa primeira etapa foram contemplados 128 professores, 30 etnias, que já atuavam na docência em suas comunidades. Destes, 116 concluíram o curso. Orellana (2011) traz a relação de etnias que participaram dessa primeira turma: Arara, Aikanã, Arikapu, Amondawa, Campé, Cão Oro At, Canoé, Gavião, Jaboti, Karitiana, Kaxarari, Nambikwara, Latundê, Makurap, Oro Waran, OroWaran Xijein, Oro Waje, Oro Eo, Uru-Eu-Wau-Wau, Oro Não, Oro Win (Towati), Suruí, Sakirabiat, Tupari, Oro At, Zoró, Cabixi, Cinta Larga, Karipuna, Kwazá, Oro Mon e Sabanê.

A organização do curso foi exaustivamente debatida com os indígenas e movimentos de defesa dos povos originários. O objetivo desse debate foi chegar a um consenso que atendesse de forma específica e diferenciada todos os povos contemplados para que seus professores pudessem ser porta voz de uma educação étnica e diferenciada.

> Toda a estrutura do Projeto foi discutida com as representações das comunidades indígenas de Rondônia, resultando em um projeto básico elaborado pela SEDUC. Uma das discussões que tomou tempo significativo foi com relação à carga horária, pois era preciso estabelecer alguns critérios que estivessem de acordo com a disponibilidades dos professores indígenas, mas que atendessem aos critérios legais e normativos da legislação educacional brasileira. (VENERE, 2011, p. 82)

Essa forma democrática na elaboração e criação do Projeto de formação em magistério indígena Açaí, foi sem dúvida um indicativo de que a formação viria a se preocupar se realmente com os aspectos considerados importantes pelos povos indígenas de Rondônia.

Ultrapassada a fase dos debates, Venere (2011, p. 87) relata que

> O Projeto foi previsto para ser desenvolvido em cinco (05) anos, totalizando 4620 horas, dividido em duas etapas intensivas anuais de aproximadamente 35 dias cada uma, correspondente a quatro/cinco semanas com carga horária em torno de 250 horas por etapa, totalizando, ao termino do curso, 2700 horas de ensino presencial e 1920 horas não presencial, com o acompanhamento pedagógico.

O mesmo autor enfatiza que devido a falta de acompanhamento nas comunidades, foram criadas duas etapas denominadas “Açaí nas aldeias”, que consistiu no deslocamento do professor ministrante até as aldeias e que o autor aponta como efetiva em termos de trocas culturais.

A certificação do Projeto Açaí, seria feita pelo Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Padre Moretti, mas, para que isso ocorresse, cabia ao CEE/RO emitir parecer que reconhecesse o curso na sua integralidade como formação profissionalizante e também como nível médio possibilitando a continuidade de estudos.

Essa situação tomou um grande tempo, pois o CEE/RO não aceitava a possibilidade de estudos baseando-se no fato de que a maioria dos cursistas não possuía o Ensino Fundamental completo, conforme parecer 031/1998. A solicitação da SEDUC foi provida parcialmente no que tange ao aspecto profissionalizante do curso, mas negada no que se refere a continuidade de estudos. Somente os cursistas que apresentassem documentação probatória do ensino médio poderiam avançar em sua escolaridade, ressaltando que haviam cursistas que não apresentavam sequer os quatro primeiros anos de escolaridade.

Após reivindicações e pressão dos cursistas e das entidades, em 2005, a SEDUC solicitou novo parecer embasado nos relatórios de etapas e outros documentos e em 23/01/2006, o CEE/RO publica o parecer 015/2005, no qual reconhece, com base na grade de estudos a possiblidade de continuidade de estudos aos professores indígenas cursistas.

O corpo docente, nesta primeira edição, foi selecionado entre pessoas qualificadas, com experiência em educação indígena e formação de professores indígenas, com preferência para os consultores cadastrados pelo MEC, com objetivo de desenvolver a grade curricular, respeitando o objetivo central e a filosofia do curso. (VENERE, 2011).

A matriz curricular sustentava-se em três eixos, conforme quadro abaixo:

Tabela 01 - Matriz Curricular Açaí I

DISCIPLINAS		CARGA HORÁRIA		
		Ensino presencial Intensivo	Ensino não presencial – atividade complementar	Total
EIXO 1: LINGUAGENS E CÓDIGOS				
Língua Portuguesa		350	100	450
Língua Indígena		300	150	450
Literaturas		150	50	200
Matemática		300	100	400
Artes		100	40	140
Educação Física		100	40	140
Subtotal		1300	480	1780

	EIXO 2: CULTURA SOCIEDADE E NATUREZA			
Sociologia		100	40	140
História		150	50	200
Geografia		150	50	200
Ciências naturais (Quim; Fis; Biol)		300	100	400
Antropologia		100	40	140
Subtotal		800	280	1080
	EIXO 3: PEDAGOGIA INDÍGENA			
Metodologia Científica		50	20	70
Fundamentos da Educação		100	40	140
Legislação		100	40	140
Práticas de Ensino		250	80	330
Métodos e Técnicas de Pesquisa		100	40	140
Estágio supervisionado		-	200	200
Subtotal		600	420	1020
TOTAL GERAL		2700	1180	3880Fonte

Fonte: Venere, 2011.

É possível observar que a grade do curso contempla as disciplinas do núcleo comum do ensino médio regular e as disciplinas específicas para a formação de professores indígenas que Venere (2011, p. 92) relata ser embasada no RCNEI e RFPI.

> Para dar conta dessa proposta curricular, os princípios metodológicos são o bilinguismo e a interculturalidade, a produção de conhecimento, a totalidade e a especificidade indígena a qual é assegurada pela participação efetiva, em todas as etapas do curso, de mestres tradicionais, os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional desde o seu ponto de vista

Tratando-se de um curso semipresencial, cada Representação de Ensino (REN) contaria com um profissional responsável por acompanhar os cursistas na comunidade, para desenvolver atividades juntamente com os professores em sala de aula.

Orellana (2011) e Venere (2011) ressaltam duas fragilidades principais na execução do projeto: as questões do acompanhamento e dos materiais didáticos. A primeira atribuída a falta de infraestrutura das RENs para que o responsável pudesse desempenhar seu papel, tais como combustível, voadeira, automóvel.

No que concerne ao material didático, havia sido pactuado com os cursistas que a SEDUC publicaria o material didático produzido por eles para que fossem utilizados nas escolas e, por motivos não relatados pela mantenedora, isso não aconteceu.

Dos alunos que iniciaram o curso, 116 terminaram em 2005 e, através de sua pesquisa, Venere (2011) afirma que o curso atingiu seus objetivos e foi um avanço, apesar das fragilidades citadas.

4.2 Programa de formação de professores indígenas de Rondônia: Projeto Açaí II

O objetivo deste tópico é realizar uma exposição analítica do programa Açaí II para formação de professores indígenas, objeto de estudo desta pesquisa, especificamente em relação aos aspectos étnicos, nas dimensões organizativas e na abordagem das diretrizes oficiais para a temática.

Nesta síntese acerca do projeto serão destacados, de modo geral, a contextualização, os objetivos do programa, bem como a abrangência da diversidade cultural étnica na seleção dos cursistas e a grade curricular com ênfase nos aspectos étnicos identificados.

Em particular e de forma mais específica, serão analisados os aspectos da interculturalidade e da questão do ensino bilingue, no projeto e nos anexos curriculares, buscando informações subjacentes a contextualização dessa temática que orienta a educação escolar indígena.

Após quatro anos do final do Projeto Açaí I, em 2004, o curso de magistério indígena Açaí II teve início em 2009 e término em 2014. Atendeu a 157 docentes indígenas, num processo de continuidade da política de formação para professores indígenas da rede estadual de educação, com curso de magistério nível médio, vinculada a um projeto de estruturação da educação básica nas diversas etnias.

A SEDUC dividiu as vagas por município e as Representações de Ensino[9] equalizaram a distribuição das mesmas, sendo que na maioria dos casos, as comunidades indígenas foram consultadas.

Como pré-requisito, o aluno deveria ter Ensino Fundamental completo e já exercer a docência em sua comunidade. A exigência do ensino fundamental completo evitaria os problemas de continuidade de estudos que ocorreram no Açaí I, quando o CEE/RO se opôs e resistiu a autorizar o direito a continuidade de estudos para os cursistas, pois vários não tinham completado o Ensino Fundamental, o que retardou a certificação dos cursistas (ORELLANA, 2011)

Para melhor visualização das informações será apresentada a distribuição das vagas por etnia:

[9]Atualmente Coordenadorias Regionais de Educação - CRE.

Quadro 13 - Distribuição de vagas por etnia, no Projeto Açaí II.

Município	Etnias	Quantitativo
Alta Floresta	Tupari	05
	Aruá	02
	Makurap	01
	Canoé	01
Cacoal	Suruí	13
Espigão D'Oeste	Cinta Larga	10
Extrema	Kaxarari	10
Guajara- Mirim	Arikapu	01
	Arowa	01
	Aruak	01
	Cabixi	02
	Canoé	05
	Cao Oro At	02
	Cujubim	03
	Jaboti	02
	Makurap	02
	Massaká	01
	Oro At	02
	Oro Eo	01
	Oro Mon	08
	Oro Não	21
	Oro Waje	01
	Oro Waram	03
	Oro WaramXijein	07
	Tupari	01
	Wajuru	03
Jaru	Uru Eu WawWaw	02
Ji-Paraná	Gavião	03
	Arara	05
Mirante da Serra	Amondawa	02
Pimenta Bueno	Aikanã	01
Porto Velho	Karitiana	09
	Karipuna	02
Seringueira	Puruborá	02
Vilhena	Aikanã	02
	Latundê	01

Fonte: Seduc, 2008, Projeto Açaí II

Como estabelecido no projeto, os cursistas eram professores bilíngues ou multilíngues, com habilidade em Língua Indígena e Língua Portuguesa, esta última sendo a língua padrão na qual o curso seria ministrado.

Para os organizadores, a pluralidade linguística era um parâmetro desafiador para a organização de turmas, pois o objetivo era maximizar a interação entre os cursistas e destes com os professores, de forma a valorizar a Língua Indígena em cada disciplina ofertada. (SEDUC, 2009).

Quadro 14 – Línguas indígenas atendidas pelo Projeto Açaí II – Rondônia

Etnias	Línguas
Tupari	Tupari
Wajuru	
Makurap	
Suruí	Mondé
Aruá	
Gavião	
Cinta Larga	
Kaxarari	Pano
Arikapu	Jabuti
Jaboti	
Aruak	Aruak
Cabixi	
Canoé	Kanoé
Cao Oro At	Txapakura
Cujubim	
Oro At	
Oro Eo	
Oro Mon	
Oro Não	
Oro Waje	
Oro Waram	
Oro WaramXijein	
Massaká	Aikaná
Aikaná	
Uru Eu WawWaw	Tupi Guarani
Amondawa	
Karipuna	
Arara	Arara
Karitiana	Ariquén
Latundê	Latundê
Puruborá	Puruborá

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em dados do Instituto Sócio Ambiental, 2021.

O objetivo geral indicado no projeto é

> Formar professores que atuam na educação escolar indígena no Estado de Rondônia, oferecendo formação em Nível Médio (Magistério) a partir de um viés intercultural que contribua para a melhoria da Educação Escolar indígena, possibilitando às populações indígenas a valorização de suas tradições étnicas e o acesso aos bens culturais da sociedade nacional. (SEDUC, 2008)

Embora coloque a interculturalidade como viés, quando na verdade se trata de um fundamento básico, não deixa de enfatizar as relações entre culturas e o papel da educação escolar indígena nesse contexto.

No entanto, no parecer 086/2009, da Câmara de Educação Profissional e Superior do CEE/RO, o projeto tem ação supletiva focada em melhorar os conhecimentos dos professores indígenas em Língua Portuguesa e valores científicos que compõe a educação escolar ocidental na atualidade. Diante da importância desse entendimento sobre educação escolar indígena e a formação de seus professores, reproduzimos aqui textualmente a afirmação feita.

> Apresentando-se como alternativa para mudança da realidade atual, em que grande parte dos professores indígenas não participaram de formação convencional para a docência em áreas indígenas, pois, mesmo possuindo domínio sobre conhecimentos próprios da cultura de seu grupo, tem insuficiente domínio da Língua Portuguesa e de valores científicos que compõe a educação escolar nos moldes ocidentais atuais. (CEE/RO, 2009)

Ainda refletindo sobre a forma como a interculturalidade é apresentada no projeto pedagógico do Açaí II, na justificativa observa-se que o conceito de cultura indígena é traçado como manifestação "[...] sutil e subjetiva, no cotidiano de suas vidas contexto familiar e individual" (SEDUC, 2009, p. 6), sendo possível observar a estratégia que elege uma cultura como objetiva, logo, de valor universal e outra cuja valoração não ultrapassa o núcleo familiar.

Essas contradições demonstram a dubiedade do conceito, presente até no RFPI, mas que indica a possiblidade de assumir esse espaço e retomar o termo no significado caracterizado por Walsh (2009) como interculturalidade crítica, no qual a reflexão cultural é acompanhada da consciência de que é a diferença de classes que baliza a sociedade atual e atribui valor a cultura.

Através dos objetivos específicos fica clara a expectativa quanto ao papel do professor indígena a partir do seu processo de profissionalização: desenvolver pesquisas, melhorar o desempenho escolar discente, suprir as necessidades peculiares da sua etnia e construírem métodos e procedimentos de ensino aprendizagem a partir da interação com a sociedade do entorno. (SEDUC, 2008).

Entretanto, em meio a contradições, o projeto abre espaço para que o lugar de fala seja retomado pelos professores e os termos sejam ressignificados a partir de uma prática decolonial.

Para melhor entendimento, cabe elencar os princípios norteadores do programa:

> 1 O respeito às diversidades e as especificidades dos saberes de cada etnia, bem como suas formas de ensinar e aprender.
> 2 O diálogo, a negociação de significados, a interação entre múltiplos olhares sobre a realidade baseado numa estratégia ativa e participativa, privilegiando os projetos de pesquisa e intervenção, as vivências culturais, os jogos, os trabalhos em grupo.
> 3 A autonomia e a independência diante do processo de formação, enfatizando o exercício autônomo, da pesquisa independente, do registro individual e personalizado.
> 4 A interação entre teoria e prática, partindo de problemas e situações reais, da reflexão e do debate coletivo para que os cursistas indígenas tenham contato com atividades e conteúdos disciplinares diversificados, otimizando assim o seu processo de ensino aprendizagem. (SEDUC, 2008)

A formação foi dividida em 4 etapas presenciais e subdividida em 08 módulos, ou seja, 02 módulos para cada etapa, com duração de 220 horas/aula.

Os componentes curriculares foram trabalhados subdivididos em áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Cultura Indígena e Formação Pedagógica.

Quadros com as disciplinas de cada área e a carga horária relativa tanto a etapas presenciais quanto não presenciais.

Quadro 15 - Linguagens e códigos

Componentes curriculares	Presencial	Não presencial	Carga horária	Módulos em que os componentes curriculares serão trabalhados.							
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Língua Portuguesa	170	90	360	x	X	x	x	x	x	x	x
Língua estrangeira moderna (Inglês)	57	63	120	x	X	x	x				
Educação Física	38	42	80					x	x		
Arte	57	63	120	x	X	x	x				
Subtotal	322	358	680								

Fonte: SEDUC, 2008

Quadro 16 - Ciências da natureza e matemática

Componentes curriculares	Presencial	Não presencial	Carga horária	Módulos em que os componentes curriculares serão trabalhados.							
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Química	85	95	180	x	X	x	x				
Matemática	114	126	240	x	X	x	x	x	x		
Física	85	95	180	x	X	x	x				
Biologia	57	63	120	x	X	x					
Subtotal											

Fonte: SEDUC, 2008

Quadro 17 - Ciências humanas

Componentes curriculares	Presencial	Não presencial	Carga horária	Módulos em que os componentes curriculares serão trabalhados.							
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
História	114	126	240	x	X	x	x	x	x		
Geografia	114	126	240	x	X	x	x	x	x		
Filosofia	38	42	80					x	x		
Sociologia	38	42	80					x	x		
Antropologia	29	31	60					x	x		
História de Rondônia	18	22	40							x	

Geografia de Rondônia	18	22	40							x	
Subtotal	369	411	780								

Fonte: SEDUC,2008

Quadro 18 - Cultura indígena

Componentes curriculares	Presencial	Não presencial	Carga horária	Módulos em que os componentes curriculares serão trabalhados.							
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Língua materna	57	63	120					X	x	x	
Literatura com ênfase em cultura indígena	18	22	40								x
Direito dos povos indígenas	14	16	30				X				
Práticas agrícolas	29	31	60								x
Subtotal	118	132	240								

Fonte: SEDUC, 2008

Quadro 19 - Formação pedagógica

Componentes curriculares	Presencial	Não presencial	Carga horária	Módulos em que os componentes curriculares serão trabalhados.							
				1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Psicologia da educação	29	31	60							X	X
Filosofia da educação	29	31	60							X	X
Sociologia da educação	29	31	60							X	X
Estrutura e funcionamento do ensino	29	31	60							X	X
História da educação	29	31	60	X	X						
Currículos e programas	29	31	60							X	X
Fundamentos conceituais e legais	29	31	60							X	X
Didáticas	227	253	480	X	X	X	X	X	X	X	X
Subtotal	430	470	900								
Estágio supervisionado			324								

Fonte: SEDUC, 2008

Na totalidade do curso, pode-se observar que a carga horária ficou assim dividida:

Quadro 20 - Carga horária do Projeto Açaí I

Carga horária total	
Presencial	1768 horas
Não presencial	1926 horas
Estágio Supervisionado	324 horas
Total	4018 horas

Fonte: SEDUC, 2008

Em relação a grade do Açaí I, observa-se o acréscimo de várias disciplinas, principalmente as de cunho pedagógico e as étnicas, que podem ser consideradas uma

evolução no currículo do projeto. A carga horária total do curso foi acrescida em 138 horas, sendo a maior parte dessa carga horária nas fases não presenciais.

De acordo com informações da SEDUC, o quadro de professores foi formado em parceria com outras instituições, não informadas, até o V módulo. A partir daí, foram os próprios técnicos da secretaria que ministraram as disciplinas. Com base nas ementas e relatórios recebidos da mantenedora, foi possível destacar pontos importantes dessa formação, sem especificar o uso do catálogo de profissionais do MEC, que foi utilizado na formação da primeira turma do projeto.

Centrando o foco nos aspectos étnicos, será realizada uma breve análise de algumas disciplinas mais diretamente relacionadas ao objetivo desse estudo.Embora o aspecto intercultural permeie o currículo dessa formação, a partir do seu objetivo, a disciplina de História, em seu conteúdo programático, objetivos e referências bibliográficas é a que mais se aproxima de um diálogo relacional entre as várias culturas existentes.

Assim, partindo dos objetivos de conhecer e valorizar a história de seu povo e o estudo crítico da história do Brasil em diferentes visões, abre espaço para que os cursistas indígenas também ocupem o lugar de fala que lhes cabe.

Reiterando que este é um conceito democrático, o qual não permite retirar do outro sua fala, mas agregar a fala daquele que foi calado pela história. O diálogo intercultural permeia a lista de conteúdos e os autores utilizados como referência são condizentes com o que se propõe para essa disciplina de 240 horas/aula.

O bilinguismo é tratado em duas disciplinas: língua portuguesa e língua materna. Na primeira, a abordagem observada é a de respeito à diglossia de uma ou de outra língua, trazida já no primeiro conteúdo, assim descrito: “O português como primeira língua e/ou como segunda língua” (SEDUC, 2009, p. 29) busca não tornar a língua majoritária como padrão para o ensino, respeitando o que está posto na CF 1988, que oferece a liberdade para os povos indígenas utilizarem suas próprias línguas no processo ensino aprendizagem.

A ementa da disciplina de língua materna, disciplina com 120 horas/aula, dessas apenas 57 presenciais, trouxe alguns indicativos de contradições entre o pensado e o realizado.

Para demonstrar esse ponto, vejamos o terceiro objetivo, de seis:

> Desenvolver um sistema de escrita que possibilite o uso das línguas indígenas: no processo educacional, em todas as disciplinas do currículo escolar; como instrumento de expressão, de comunicação e de criação; como instrumento para desenvolver a autoconfiança e auto estima valorização da língua; como instrumento para a documentação do saber indígena. (SEDUC, 2009, p. 77)

Como desenvolver um sistema de grafia em tão poucas horas, em um curso com tantas línguas diferentes? Em que pese o fato de que a maioria possui um sistema de escrita já consolidado, é possível inferir a inadequabilidade da proposta.

Por meio das questões complementares, realizadas ao Setor Indígena da SEDUC, através dos processos nº 0029336653/2020-68 e nº 0029519376/2021-16, houve um esclarecimento de que o objetivo da disciplina no curso não era ensinar língua materna e os objetivos estão mais alinhados com a questão da oralidade. (SEDUC, 2020).

Nesse sentido, será através das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa que se poderá balizar o que foi ou não realizado durante as aulas.

Por se tratar de um curso com 1926 horas/aula não presenciais, o acompanhamento nessas etapas se torna crucial para a formação docente indígena e para a conexão entre fases presenciais e à distância. Para o acompanhamento dessas fases foram designados tutores, selecionados dentre o quadro funcional da própria secretaria, tendo como pré-requisito experiência comprovada com trabalho com populações indígenas.

Ao tutor cabiam duas funções: acompanhar a prática pedagógica nas escolas indígenas, inclusive atribuindo-lhe notas e realizar encontros quinzenais com os cursistas nos quais deveria receber o memorial[10] e avaliá-lo, além de acompanhar o estágio supervisionado.

O cronograma de término do curso Açaí II era 2012, no entanto, isso veio a ocorrer em 2014, segundo a Secretaria de Educação por causa de trâmites burocráticos que retardaram o cronograma.

[10]Documento elaborado pelo professor cursista, a partir das orientações recebidas e que deve conter suas reflexões sobre sua prática.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A compreensão do objetivo da pesquisa nos move, partindo da base teórica para a sistematização da coleta e análise dos dados. Apoiados em Maher (1996) e Almeida (2017) reitera-se a impossibilidade de realização de uma pesquisa embasada na ideia da neutralidade e objetividade, cuja validade possa ter aplicabilidade universal, sob qualquer aspecto.

Pode-se afirmar que nesta pesquisa buscou-se o respeito pelas epistemologias indígenas, sendo fundamental clarificar, conforme Almeida (2017, p. 129)

> a necessidade de explicitar o nosso lócus da enunciação, ou seja, identificando os sujeitos e o lugar de onde se pronunciam, porque todo e qualquer sujeito epistêmico tem sexualidade, gênero, etnia, classe, espiritualidade, língua, territorialidade, portanto, não há neutralidade na produção de seu conhecimento.

O compromisso da pesquisadora com uma pesquisa engajada difere de uma postura tendenciosa, pois está imbuído da ética em pesquisa, da veracidade diante do outro – o sujeito que se dá a conhecer.

5.1 Enfoque metodológico

No modelo de pesquisa proposto, qualitativa com delineamento de estudo de caso, fazer a narrativa do processo se mostrou fundamental para que os resultados da mesma se façam compreensíveis e confiáveis.

O ato de narrar o processo da pesquisa proporciona a pesquisadora um momento de reflexão em profundidade, contribuindo como preparação para a interpretação dos dados.

As escolhas realizadas pela pesquisadora durante todo o processo tomaram por base os princípios de que o estudo de caso, o contexto sócio histórico, o momento presente da pesquisa, a história pessoal dos sujeitos, suas mudanças naturais exigem caminhos múltiplos de coleta e análise dos dados que no conjunto totalizam a pesquisa.

Todos esses aspectos contribuem também para a compreensão de que a construção, o *designe* ou delineamento da pesquisa tem como ponto de partida um objetivo e uma questão norteadora que possuam a clareza necessária para lançar luz sobre as decisões metodológicas e instrumentais mais pertinentes na busca das respostas necessárias para a compreensão do fenômeno estudado, com base no estudo teórico realizado e nos resultados dos dados obtidos.

Em consonância com o objetivo geral da pesquisa de analisar a formação e a profissionalização dos professores indígenas Kaxarari participantes do Projeto Açaí II, com

ênfase nas características específicas da educação étnica, cumpre ressaltar que o foco de análise são os aspectos étnicos trabalhados no processo formativo e a compreensão dos sujeitos sobre como os mesmos contribuíram para sua profissionalização e ação.

Para efeito desta investigação científica, os aspectos analisados são: a presença da interculturalidade e do bilinguismo no processo de formação docente indígena, bem como no contexto de ação e atuação desses professores, resgatando o Projeto Açaí II e a forma como foi realizado nas etapas presenciais e semipresenciais.

Refletindo sobre o objetivo ora descrito, o caminho da pesquisa qualitativa se mostrou adequado, com base em Minayo (2001, p. 22) que afirma "[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.".

Reforçando a fala da autora, pode-se inferir que, com base na compreensão da complexidade do objetivo proposto, que envolve as relações mais diversificadas, estruturas sociais e educacionais, cujos valores intrínsecos e extrínsecos não podem ser decompostos em unidades isoladas e cuja compreensão está além do quantitativo, optamos por esse tipo de pesquisa, reconhecendo o ser humano como singular e universal no processo de investigação, valorizando a ideia de intensidade em detrimento da quantidade e cujas conclusões alcançadas foram reflexos das multiperspectivas resultantes da consulta a diferentes fontes.

Dentre os métodos possíveis para se realizar uma pesquisa qualitativa, escolhemos o estudo de caso, que segundo o conceito proposto por Yin (2005, p. 32) como "uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos", sendo desta forma o que a temática da formação do professor indígena em seus aspectos étnicos se nos apresenta.

Seguindo esse caminho, Ludke e André (1986, p. 17) afirmam que "o caso, num estudo, pode ser simples e específico, complexo e abstrato, sempre bem delimitado, com um interesse próprio, singular" permitindo, assim, refletir sobre a necessidade de um percurso viável para a realização da pesquisa, que sem qualquer pretensão de exaurir a temática, pretende fazer uma abordagem multissituada na expectativa de responder com profundidade a questão norteadora que indaga sobre a forma, a medida que o Projeto Açaí II contribuiu para a profissionalização e ação dos professores indígenas Kaxarari, nos aspectos específicos concernentes à educação étnica.

Nesse sentido é possível reafirmamos que esta pesquisa não parte de um lugar teórico de neutralidade, porquanto desde a sua concepção, os teóricos que a embasaram e as

perguntas que foram feitas derivam de sujeitos que se pronunciam e de um lugar de fala específico.

Enquanto ocorria o processo de levantamento de dados, teóricos, documentais e na pesquisa com os sujeitos, coube à pesquisadora, em consonância com o orientador, escolher entre autores, documentos e quais procedimentos metodológicos usar na análise das falas dos professores indígenas que cursaram a formação que é o objeto de estudo desta pesquisa.

Aqui se fala e se ouve a voz dos sujeitos indígenas, com suas epistemologias e suas cosmovisões e condições materiais de vida para descobrir como ocorreu e como se experienciou a profissionalização através do Projeto Açaí II e quais as mudanças deflagadas por esse processo em sua ação docente.

5.2 Procedimentos para coleta e análise de dados

O Projeto Açaí II contou com a participação de 157 (cento e cinquenta e sete) professores indígenas, atendendo a 37 (trinta e sete) etnias, oriundos de 17 Terras Indígenas.

A proposta de pesquisa originalmente era de trabalhar com o maior número de participantes possíveis, abrangendo o maior número possível de etnias, pois havia a expectativa de contar com o auxílio da SEDUC e das CREs responsáveis por educação escolar indígena, para coletar as respostas ao questionário.

A Secretaria de educação já havia se mostrado favorável a distribuir esses questionários na forma física, diretamente para as CREs, que fariam a entrega e a coleta aos professores por meio dos setores indígenas de cada regional, pois a maioria das comunidades indígenas não possuía acesso à internet.

Quando já estávamos no processo de delineamento da pesquisa, na etapa do trabalho de construção do questionário, houve o início a pandemia da COVID-19 e as aldeias foram fechadas, bem como os órgãos públicos passaram a se estruturar para o trabalho em home-oficce e, de modo geral, foram adotados os procedimentos temporários de loock down e, de modo massivo, o distanciamento social, mudando, assim, completamente a dinâmica da pesquisa.

A extensão desse fato inviabilizou totalmente o primeiro desenho da pesquisa. Ao analisar essas informações e diante desse novo contexto, entendemos que a melhor forma para atender aos objetivos desta pesquisa seria um recorte que circunscrevesse claramente o objeto, no seu contexto social e histórico, que houvesse viabilidade, ou seja, redefinir a estratégia do questionário para o modo online e delimitar o universo a ser pesquisado, optando por escolher

apenas uma etnia específica, o que possibilitaria, de modo específico, a compreensão em profundidade e exaustividade da vivência de cada sujeito da pesquisa nessa formação.

Assim, a escolha da etnia Kaxarari se deu por critério de conveniência pela proximidade física e conhecimento prévio entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa, o que poderia ser um facilitador na contextualização dos dados e aumentar a própria vontade do professor sujeito da pesquisa em participar da mesma ao ter mantido convivência com a pesquisadora, na forma definida por Minayo (2001).

Também foi relevante como critério, a autorização da FUNAI para a coleta de dados. As pesquisas envolvendo populações indígenas possuem um lastro de burocracia documental obrigatória que, às vezes, inviabiliza o estudo pela demora dos trâmites para obter a documentação e submetê-la a avaliação.

Neste estudo, estávamos sob jurisdição de dois estados, Rondônia e Acre, em razão de serem os Kaxarari, ligados ao estado vizinho e a Coordenadoria Regional da FUNAI do Alto Purus-AC que entendeu o sentido da pesquisa, autorizando a coleta dos dados, o que permitiu a consecução da mesma.

Participaram como sujeitos diretos da pesquisa 8 (oito) professores da etnia Kaxarari, que cursaram a II etapa do Projeto Açaí e que exercem a docência em cinco escolas da mesma etnia, em cinco comunidades diferentes: Pedreira, Paxiúba, Barrinha, Txakuby e Marmelinho, na Terra Indígena (TI) Kaxarari, dentro do estado de Rondônia.

O curso contou com a participação de dez docentes Kaxarari, mas de início já tínhamos conhecimento de que, durante as etapas finais, um deles veio a falecer na região, vítima de acidente e outro não residia mais na TI Kaxarari, no momento da pesquisa.

Por se tratar de estudo realizado sob a perspectiva de uma só etnia, foi tomada a decisão, já durante o percurso, de incluir o tutor desses docentes na pesquisa, pois como se tratou de curso semipresencial, a atuação deste profissional no acompanhamento dos estudos dos cursistas durante as fases não presenciais teve papel direto na formação e ação desses professores, vindo assim a contribuir com informações importantes para maior consistência da pesquisa.

Em um estudo de caso, os autores, tais como Yin (2005) e Minayo (2001), convergem na observação como procedimento de maior relevância tendo em conta a complexidade do caso a ser estudado.

A priori, essa modalidade de coleta foi uma das primeiras opções a serem consideradas, no entanto, diante da pandemia global a partir de março de 2020, tornou-se uma forma inviável para obtenção dos dados, pois, além das escolas estarem fechadas, as

comunidades indígenas também fecharam suas fronteiras como forma de proteção aos povos originários.

Tendo sua principal forma de coleta de dados comprometida em função da COVID-19, buscamos alternativas viáveis, adicionando a pesquisa através dos meios de comunicação eletrônicos, embora o acesso a internet em algumas aldeias seja limitado.

Para superar esta dificuldade contamos com a ação da Coordenadoria Regional de Educação-CRE/Extrema, setor indígena que, em contato via rádio, disponibilizou um computador ao professor indígena que viesse até o distrito de Extrema para que respondesse ao instrumental de pesquisa.

O método para a coleta de dados foi um questionário semiestruturado, via Google Forms, cujo link foi enviado através de convite via e-mail para cada participante individualmente.

Ao clicar no link o entrevistado era redirecionado para a página do questionário, tendo acesso imediato ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o qual, após a leitura, teria que clicar no botão de aceite para ter acesso ao questionário.

A elaboração do questionário foi realizada a partir dos conhecimentos prévios da pesquisadora com o aval do orientador e dos objetivos gerais e específicos, embasado nos Referenciais para a formação de professores indígenas (BRASIL, 2002) e no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de formação de professores indígenas, Açaí I.

O questionário foi estruturado em duas dimensões com vinte e nove perguntas no total, sendo sete fechadas e as demais abertas. A primeira dimensão teve como objetivo caracterizar os sujeitos da pesquisa visando compreender quem são esses docentes.

Na segunda dimensão, com perguntas abertas, o enfoque foi no percurso de cada um no Projeto Açaí II e a contribuição do projeto para a ação profissional dos cursistas.

O questionário foi testado preliminarmente com cinco respondentes diferentes para garantir a funcionabilidade do link, a revisão do texto das perguntas e o salvamento de dados.

As respostas foram obtidas no período entre 30/03/2021 e 29/04/2021, porém, após algumas leituras dos dados coletados, foram encontradas lacunas por conter apenas respostas muito sucintas, algumas não correspondiam a realidade (conhecimento prévio da pesquisadora), sendo insuficientes para a análise do objetivo proposto. Desta forma, foi tomada a decisão em conjunto com o orientador, de realizar nova coleta no formato de entrevista, tendo em vista um cenário mais favorável em relação a saúde pública.

O roteiro da entrevista foi baseado nas temáticas do Projeto Açaí, bilinguismo, interculturalidade e ação docente, mantendo o mesmo foco das perguntas do questionário,

mas entendendo que a dinâmica dessa técnica possibilita a busca de resposta em profundidade. Em função dos fatos já relatados e dificuldades encontradas, nessa etapa as respostas foram obtidas no período de 20/08/2021 a 09/10/2021.

Os professores entrevistados solicitaram a identificação do próprio nome nas entrevistas como forma de ressaltar sua identidade coletiva, conforme manifestação da Professora Rosinalda Said de Souza Kaxarari: "Mostrar quem nós somos" (Informação verbal)[11].

A seguir será apresentado um quadro demonstrativo sobre a realização das entrevistas com a identificação dos respondentes, local de atuação e identificação do local/comunidade a que pertencem**:**

Quadro 21 - Sujeitos da Pesquisa

Professor (a)	Nome da Escola que atuam	Local de residência	Continuidade de estudos	Data da entrevista
Alcilene Souza da Silva Kaxarari	EIEEFM Kurana Kaxarari	Comunidade Paxiúba	Não	01/09/2021
André Alves da Silva Kaxarari	EIEEFM Santa Maria	Comunidade Pedreira	Intercultural	01/09/2021
Edivaldo Costa Kaxarari	EIEEF Apuly	Comunidade Txakuby	Não	09/10/2021
Edson Farias de Oliveira	Não está atuando	Comunidade Barrinha	Não	20/08/2021
Gleiciane César de Souza Kaxarari	Não está atuando	Comunidade Pedreira	Intercultural	01/09/2021
Marcondes Alves Rodrigues Kaxarari	EIEEF Floresta Maia	Comunidade Paxiuba	Não	07/09/2021
Regina Marques Ribeiro	EIEEFM Kurana Kaxarari	Comunidade Paxiúba	Não	01/09/2021
Rosinalda Said de Souza Kaxarari	EIEEFM Santa Maria	Comunidade Pedreira	Não	01/09/2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em informações fornecidas pela SEDUC/RO – CRE/Extrema, 2022.

Com finalidade de registro, a seguir uma fotografia tirada no evento de formatura dos cursistas do Projeto Açaí II, em Guajará Mirim. A formatura dos professores indígenas de Guajará Mirim e Extrema foi realizada em data diferente do restante do estado em virtude do alagamento da BR 364, em 2014. A pesquisadora esteve presente no evento como Coordenadora Regional de Educação da CRE/Extrema.

Da esquerda para a direita, na fileira de cima, vemos a professora Gleiciane Kaxarari, professor Edivaldo Kaxarari, Professor Edson Oliveira, Professora Rosinalda Kaxarari e

[11] Informação concedida por Rosinalda Said de Souza Kaxarari em entrevista realizada pela pesquisadora, em setembro 2021.

professora Elcilene Kaxarari. Na primeira fileira temos em segunda posição o professor André Kaxarari e no início, ao lado direito, a professora Regina Kaxarari.

Figura 06: Professores indígenas Kaxarari, formandos do Projeto Açaí II

Fonte: Acervo da pesquisadora, maio de 2014

Para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro com as temáticas de interesse da pesquisa onde, de modo presencial, a abordagem foi mais fluida, não seguindo igualmente a ordem de conteúdo para todos os entrevistados, ocorrendo num clima mais informal, sendo importante enfatizar que algumas questões não foram respondidas por todos os entrevistados e que, no entanto, as respostas possuem significância por representarem a voz da maioria. A média de tempo de duração da pesquisa/entrevista foi em torno de 40 minutos cada uma.

Cinco entrevistas foram realizadas *in loco* nas escolas das comunidades Pedreira e Paxiúba. O acesso a essas comunidades nos foi proporcionado através do setor de educação escolar indígena da CRE/Extrema, quando, de modo especial, no dia 01/09/2021 a coordenadora informou que havia um deslocamento para essas comunidades, que são as mais próximas do distrito de Extrema e nos convidou para irmos até lá.

Foi um momento emocionante por revermos esses professores e contarmos com a generosidade de cada um ao partilhar seus conhecimentos conosco, sendo de grande aprendizagem.

As outras três entrevistas, pela familiaridade com esses professores, houve o contato prévio por rádio e o convite para que fossem realizadas no distrito. Havendo concordância, foram agendadas e realizadas na residência da pesquisadora, pois tratando-se de professores de comunidades mais afastadas, por vários motivos tornou-se mais viável o modo de coleta

dos dados nesse formato, podendo considerar, nesse caso, que o conhecimento prévio e vivências com esses professores e as boas relações com a SEDUC/CRE/Extrema, foi o que tornou possível essas entrevistas.

Na estrutura da formação através do Projeto Açaí II alternaram-se etapas presenciais e não presenciais e para orientação de estudos e acompanhamento do trabalho dos cursistas no trabalho à distância, a SEDUC nomeava um tutor.

O tutor dos professores indígenas Kaxarari trabalha no setor de educação indígena da CRE/Extrema, tendo se tornado também sujeito da pesquisa, respondendo as perguntas da entrevista enviada por email, bem como contribuindo com várias fotografias ilustrativas do trabalho realizado.

Foram três os principais documentos analisados e utilizados para, junto com o a contextualização histórica e o referencial teóricos abordados anteriormente, constituírem base para a análise da pesquisa: o RFPI (2002) último documento balizador do MEC para a formação de professores indígenas, a LDBN 9394/96 primeiro documento a definir a educação indígena como intercultural e bilíngüe, o PPP do Programa de Formação de professores indígenas Açaí II (2009) e o parecer 086/2009 do CEE/RO (2009) sobre o mesmo.

Também para enriquecimento da pesquisa, houve a suplementação de informação, pela SEDUC que respondeu a um questionário sobre dados gerais concernentes a educação indígena e possibilitou ainda, o acesso aos relatórios de execução de etapas, principalmente das disciplinas envolvendo o bilinguismo e a interculturalidade.

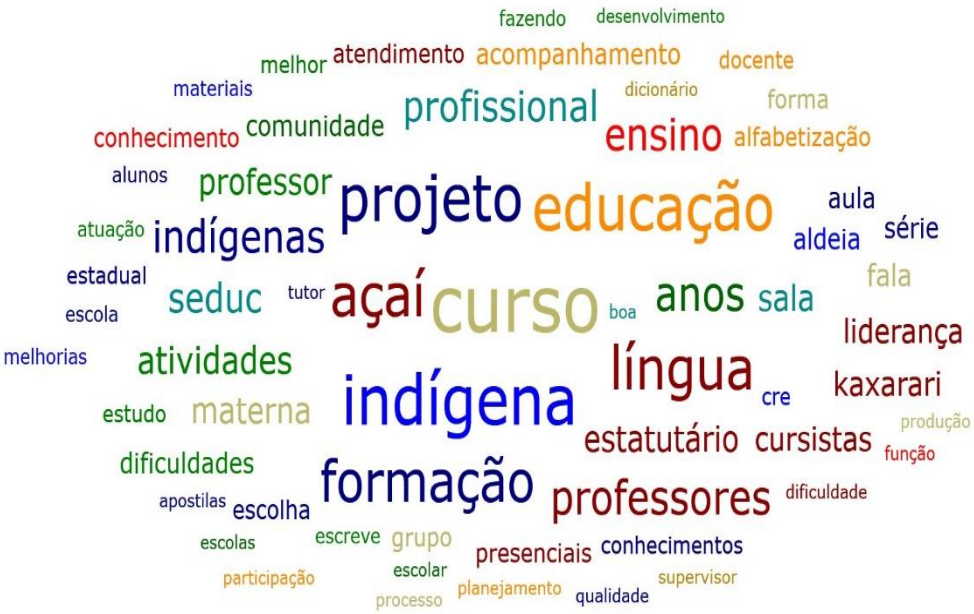
Acompanhando o posicionamento de Maher (2006), na análise dos dados, será respeitada a Língua Portuguesa que ela denomina como indígena, cujas diferenças com as regras formais não são de fato erros a serem corrigidos, mas diferenças a serem respeitadas.

O caminho de compreensão dos dados buscou entender como se deu a formação dos professores indígenas Kaxarari, através do Projeto Açaí II e a forma como essa impactou na atuação de cada um, procedendo a análise das entrevistas concedidas e demais informações conectadas.

Os eventos e trechos destacados foram os que se mostraram pertinentes aos aspectos contextuais da história e legislação indígena, os cursos de formação e os aspectos étnicos do bilinguismo e da interculturalidade. Importa reafirmar o compromisso com a fidedignidade dos dados, que nenhuma informação foi descontextualizada.

Assim e desse modo, serão apresentados os resultados obtidos na coleta e a análise dos dados, porém, antes desse procedimento, apresenta-se a seguir, de modo ilustrativo, uma nuvem das palavras mais presentes nas respostas dos participantes da pesquisa.

Figura 07: Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Reitera-se que o objetivo geral da pesquisa e as questões norteadoras são as linhas balizadoras da análise científica do tema proposto, pois aqui se fala do estudo de um projeto de formação docente indígena, denominado Programa de formação de professores indígenas de Rondônia, Açaí II, com ênfase nos aspectos étnicos do bilinguismo, da interculturalidade e a forma em que contribuiu para a profissionalização e ação docente dos professores Kaxarari, a partir da voz e olhar dos mesmos.

6 O PROTAGONISMO DOS PROFESSORES KAXARARI NO PROJETO AÇAÍ II

Os resultados da pesquisa serão apresentados por ordem de coleta e de acordo com os objetivos, enfatizando os aspectos étnicos que diferenciam a educação escolar indígena, devendo, portanto, guiar o currículo de formação de seus professores.

Os resultados da primeira e segunda coleta serão utilizados de forma complementar, visando uma compreensão aprofundada das temáticas envolvidas na formação docente realizada através do Projeto Açaí II e do contexto no qual os professores Kaxarari exercem a sua docência.

6.1 Vivências dos professores Kaxarari no Projeto Açaí II – Parte 01

Nesta seção serão apresentados os resultados da primeira coleta de dados, obtida através do questionário online que, embora tenha caminhado no sentido de responder as questões da pesquisa, também deixou lacunas que necessitaram de complementação. A apresentação desses dados ocorre por decisão conjunta entre pesquisadora e orientador, embasada na relevância das informações, ainda que paarciais .

Da primeira dimensão do questionário, foi possível extrair uma caracterização dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de professores indígenas, da etnia Kaxarari, cuja idade média está na faixa etária acima de 37 anos e o tempo de atuação docente é de mais de 10 anos para 05 professores e os demais, 04 anos. Todos se tornaram professores por escolha da liderança, quando tinham escolaridade de ensino fundamental e estando 06 vinculados a SEDUC, sendo 05 estatutários, 01 emergencial e os outros 02 não estão exercendo a docência atualmente. Todos trabalham ou trabalharam com alfabetização em turmas unidocentes e com relação a LM, 05 são fluentes e 03 possuem alguma limitação.

Em se tratando das questões diretamente relacionadas ao Projeto Açaí II, segunda dimensão do questionário, os dados indicaram o que se segue:

Quadro 22 - Motivação e dificuldades para cursar o Projeto Açaí II

Qual a principal motivação e as dificuldades que encontrou para cursar o Projeto Açaí II?	**Motivação**	**Dificuldade**
	R1 Sugestão do liderança	R1 - Deslocamento
	R2 Em busca de maior conhecimento para repassar um ensino de qualidade, assim por melhorar educação indígena.	R2 - Primeiramente em sai da minha aldeia ficar mais de 60 dias longe da minha família, viagem longa tempo curtos, as aulas sempre boas, mais muita das vezes acumulo de conteúdo dificultou

		muito.
	R3 Com enterece de conhecer a educação não indígenas e trazer a realidade para sala de aula indígenas pra encloir com a língua Materna Kaxarari.	R3 A minha dificuldade que encontrei é quando eu não tinha o meio de comunicação de contato.
	R4/R05/R06/R07/R08 Formação profissional	R4 Mesmo morando na aldeia muito distante sem comunicação, saia só no final do mês é que recebia a informação aí toda vez saia na quela data pra participar dos cursos.
		R5- Distanciamento da família
		R7 Não tive dificuldade
		R8 Deixar a sala de aula enquanto participava do curso, a distância da família

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Cinco respondentes apontam que a principal motivação para cursar o Projeto Açaí foi aperfeiçoamento profissional. A maioria das respostas aponta para um docente em busca de formação profissional e um deles traz um discurso intercultural inverso, que demonstra a valorização do conteúdo da educação escolar não indígena para fazer parte da educação escolar indígena e especificamente com a língua materna. Nessa resposta observamos a preocupação com a construção de uma educação escolar indígena mais abrangente, demonstrada pelo respondente dois. Apenas o respondente um citou a motivação externa da escolha do liderança para participar da referida formação.

Ter uma formação específica para o professor indígena, nos moldes desenhado pelos RFPI (2002), é um anseio registrado por Venere (2011), quando registra a participação das etnias rondonienses nas reivindicações para a criação e implantação do Projeto de Magistério Intercultural que foi denominado Açaí I. Tal luta envolveu inclusive a participação dos povos indígenas na organização do currículo e na formatação do curso, conforme afirmado por Orellana (2011).

A dificuldades apontadas pelos cursistas do Açaí II reiteram o que Venere (2011) aponta sobre o Açaí I: deslocamento, longos períodos de isolamento, distância da família e até mesmo a preocupação com a sala de aula nessas ausências. Trata-se, portanto, de uma dificuldade persistente em duas etapas do programa, indicando a necessidade de revisão da logística de transporte e alojamento desses professores. Explorando esse aspecto das dificuldades, em 2014, esses cursistas sofreram excepcional obstáculo em razão da enchente do Rio Madeira que isolou a região da Ponta do Abunã e o estado do Acre. O relato do

professor Edivaldo Kaxarari ilustra tanto a situação dos professores Kaxarari, quanto a ação da SEDUC em prol de garantir a participação de todos na etapa final.

> Eu quero dizer que em 2014, naquela época, a gente tava aqui. A gente tava aqui, só que era pra gente ir pra lá. Aí, como tava muito difícil, tava muito alagado, não tinha como nós ir. Aí, foi feito um processo todinho, já quase um mês, aquele processo todo, aí a gente resolveu, o governo resolveu pagar um avião pra levar a gente pra lá. E, aí, foi quando a gente foi pra Rio Branco e de Rio Branco a gente foi pra Porto Velho. Aí, lá, nós fiquemos na época dois meses, dois meses. Teve aula 60 dias. A gente estudava, teve vezes, que a gente estudava 10 horas por dia e, às vezes, a gente estudava 8 horas por dia. Mas, geralmente, a gente estudava de segunda a sábado. Só parava nos domingos. Todo santo dia. Quando a gente voltou de lá, a gente já veio pela estrada. Que também foi uma dificuldade muito grande, quando a gente chegou em Porto Velho, que ninguém queria vim pra cá pq não tinha como passar. Pra passar na balsa tava muito difícil, a gente tinha de enfrentar fila de caminhão com 10km de distância. A gente veio, quando chegou em Porto Velho foi, arrumaram um ônibus escolar pra trazer nós. A gente veio de lá pra cá. Quando chegou ali perto da balsa, já na entrada de guajará mirim, já tinha movimentação de carro. E aí a gente veio devagarzinho, devagarzinho, tentando passar e o pessoal não queria deixar passar, outros ficavam xingando a gente, outros ficavam batendo no ônibus pra gente não passar e o motorista tentando cortar fila. Ainda encostou o ônibus num caminhão. Que não tinha espaço, era lama. A gente com muita luta, umas três hora, pelejando naquele trechozinho, conseguiu chegar na balsa. O pessoal ficou xingando pq um carro do governo e tal. Sempre esculhambando. Teve gente que falou assim: vamo botar fogo nesse carro do governo e tal. E a gente começou a ficar com medo ali dentro. Que a gente era pouco. E o motorista tentando cortar a fila das carretas pra passar. (Informação verbal)[12]

Essa excepcionalidade exigiu muito esforço e medidas específicas que possibilitassem o encerramento dessa etapa do Projeto Açaí II. Para os cursistas, afastados de suas famílias que continuavam isolados do resto do país, com limitação de suprimentos alimentares, dentre outros, com as duras consequências da enchente para a região, foi necessário persistência, perseverança e foco para prosseguir até a conclusão do curso. Convém registrar que o respondente número 07 não encontrou dificuldades nesse processo.

Quadro 23 - Participação da SEDUC nas fases presencial e semipresencial

	Presencial	**Semipresencial**
Como foi a participação da SEDUC nas fases presenciais e semipresenciais do Projeto Açaí	R1- Ruim	R1 Não
	R2- Sempre em parceria fazendo o possível para que todos professores indígena pudessem evoluir, se fez presente apesar do tempo corrido e dificuldades.	R2 Sim tutor responsável fazia acompanhamento marcando encontros para ajudar em algumas dificuldades que tínhamos com alguns conteúdos.
	R3 - A minha avaliação da Seduc é que a coordenação da CRE leva até a mim todas as informações da Seduc para que possa ser realizado a pedido da SEDUC. A sim avalio	R3 Durante o curso o técnico da CRE/Extrema acompanhava até o final do curso, e acompanhava até a CRE local do Distrito, daí quando eu tava com meu veículo já

[12] Informação concedida por Edivaldo Kaxarari, em entrevista realizada pela pesquisadora, em outubro de 2021.

	SEDUC.	ia por minha conta, mas quando não tinha o carro da Seduc ou da CRE local ia me deixa na aldeia.
	R 04/05/06/07/08 Bom	R4 Sim. Tinha um supervisor da CRE que auxiliava nas atividades extra curso
		R05/06/07/08 Um supervisor nos auxiliava

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A atuação da SEDUC, no processo formativo é bem avaliada, mesmo com o respondente um fazendo ressalva que o tempo destinado as atividades foi sempre corrido e com dificuldades. Esse respondente classifica a atuação da mantenedora como ruim, não especificando sob qual aspecto e o respondente três enfatiza o papel da CRE/Extrema como extensão da secretaria de educação nas medidas necessárias para a realização das etapas presenciais e semipresenciais do Açaí II. Através dessas respostas, torna-se difícil analisar a atuação da secretaria, em razão da subjetividade das respostas sem maiores esclarecimentos.

Sobre as fases semipresenciais, mesmo com o respondente um afirmando que não houve acompanhamento, os demais relatam a presença do tutor, pois o acompanhamento era constante, tanto na fase presencial quanto na semipresencial (Respondentes 02, 03 e 04). O tutor, por eles chamado de supervisor, participava das etapas presenciais onde auxiliava os cursistas e também elaborava alguns relatórios de etapas. (SEDUC, 2004).

O tutor, professor Reinaldo Carneiro de Morais, setor indígena da CRE/Extrema, corrobora a informação prestada pela SEDUC, reiterando que sua função

> consistia em fazer a relatoria das atividades acadêmicas nas fases presenciais do Projeto auxiliando os cursistas na execução das atividades propostas pelos docentes e realizando o acompanhamento pedagógico fazendo o assessoramento e relatoria das atividades pedagógicas propostas para as fases não presenciais do curso mediando as dificuldades de aprendizagem entre cursistas e professores ministrantes. (Informação verbal)[13]

Ainda sobre o acompanhamento nas etapas semipresenciais, acrescenta que

> era realizado seguindo um cronograma, onde semanalmente me deslocava para as aldeias, intercaladamente, e me reunia com os cursistas para conferir as atividades já realizadas pelos alunos individualmente e dar sequência às outras atividades propostas pelos professores. Em havendo dúvidas, essas eram tiradas no momento do encontro e oportunamente alguns conhecimentos eram produzidos e concretizados. (Informação verbal)

[13] Informação concedida por Reinaldo Carneiro de Morais, em entrevista realizada pela pesquisadora, em junho de 2021.

Figura 08: Foto do Acompanhamento na etapa não presencial do Projeto Açaí II

Fonte: acervo disponibilizado pelo tutor do Projeto Açaí – CRE/Extrema

O tutor, professor Reinaldo Carneiro de Morais, disponibilizou várias fotografias de momentos em que realizava o acompanhamento, no entanto, a escolha dessas duas foi para expor duas das formas em que esse trabalho era feito. A primeira mostra um grupo de professores Kaxarari reunidos em momentos coletivos de estudos e a segunda mostra o acompanhamento realizado individualmente, representada pela imagem do trabalho na Comunidade Barrinha onde, nesta época, o professor e cursista Edivaldo Kaxarari atuava.

Sobre as dificuldades na realização do assessoramento pedagógico nas etapas não presenciais do projeto, seu relato aponta que

> Apenas eventualmente me sentia impedido de chegar ao local de atendimento (aldeia) em função das péssimas condições das estradas, principalmente no período de inverno, e em algumas ocasiões fiquei impedido de prestar o atendimento quando o veículo do setor indígena estava quebrado ou em outras missões da CRE. (Informação verbal)[14]

Os posicionamentos supracitados, tanto de cursistas como do tutor difere do que Mário Venere (2011) aponta sobre o Projeto Açaí I, ao relatar que uma das principais dificuldades para o cursista da primeira etapa dessa formação foi a falta de acompanhamento nas fases semipresenciais e que eram causadas por falta de técnicos suficientes ou meio de transporte para o deslocamento até as comunidades. Não se pretende neste estudo avaliar melhoria nesse aspecto de forma geral em todo o estado, mas tão somente indicar que o acompanhamento aos

[14] Informação concedida por Reinaldo Carneiro de Moraes, em entrevista realizada pela pesquisadora, em outubro de 2021.

professores indígenas Kaxarari, no Projeto Açaí II, foi realizado de acordo com o previsto, com alguma dificuldade eventual.

Quadro 24 - O bilinguismo e os materiais didáticos bilingues

Como foi trabalhado o bilinguismo e a construção de material didático bilingue no Projeto Açaí II	**Bilinguismo**	**Material didático confeccionado**	**Material didático entregue**
	R01 Não	R1 01 Apostilas	R01 Não
	R02 Teve várias dificuldades porque não teremos como nos expressar literalmente, por ser várias linguagem diferentes.	R02 A forma de elaboração de trabalho com materiais foi várias maneiras: com trabalho de grupos, construindo atividades nos cartaz, apresentação em grupos é também individual, atividades respondendo na escrita é oral, pesquisa de texto pra responder às atividades etc	R02 Não
	R03 O trabalho de bilinguismo foram travados usando as duas língua tanto português é tanto língua Materna Kaxarari: exemplo casa (shumytsha), borboleta (kushkusha)...	R03 Como complemento das atividades em classe.	R03 Sim. Algumas coisas que foi produzido durante o curso foi recebido
	R 04/05/06/07/08 Fazendo alguns materiais em sala de aula.	R04 Na classe fazíamos planejamentos	R 04/05/06/07 Apostilas
		R05 Confeccionado em grupo de estudo	R08 Alguns materiais que fizemos no curso
		R07 Em grupo	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os docentes Kaxarari ao serem indagados sobre o bilinguismo no Projeto Açaí II deixam claro que havia dificuldades pelo ajuntamento de várias línguas no mesmo ambiente, mas revelando a produção de alguns materiais. O respondente 03 evidencia o trabalho bilingue como resumidamente em forma de dicionário no qual se escrevia as palavras em L. Portuguesa e L. Materna. É evidente que, no modelo de formação proposto, a multiplicidade das línguas não pudesse ser devidamente explorada, conforme Maher (1996) relata e com a qual Baniwa (2006) demonstra que soluções outras precisam ser pensadas para este aspecto da educação étnica.

Ao tratar do material didático bilingue, a pergunta não foi bem elaborada, não deixou claro que se tratava de material didático para trabalhar com os alunos das aldeias, sendo possível considerar apenas o indicativo de que boa parte da organização do curso se baseava em grupos por etnia, com objetivo de facilitar o trabalho com línguas e saberes diferentes.

Os materiais produzidos no curso são ainda entraves, desde o Projeto Açaí I, como narra Venere (2011), posto que, apesar da promessa de edição e publicação do que foi confeccionado pelos professores indígenas, isto não aconteceu. A opinião dos respondentes se divide entre positiva e negativa, levando a pesquisadora a concluir que não se pode inferir dessas respostas qualquer posicionamento. A SEDUC, em resposta complementar sobre a temática, narra a produção de um dicionário em língua materna e um dicionário matemático. A equalização das respostas foi realizada através da entrevista cujo resultado se encontra adiante.

Quadro 25 - Interculturalidade e mediação cultural

	Interculturalidade	**Mediação cultural**
De que forma foi trabalhada a interculturalidade no Projeto Açaí II e sob quais aspectos você exerce a função de mediador cultural em sua comunidade.	R01 Não trabalha	R02 Sim, sou uma grande referência pra minha comunidade, sempre estou conversando com todos para que eles sempre corram atrás dos seus objetivos, porque sempre mostro o exemplo como as pessoas tem que buscar o futuro, si correr atrás a gente consegue.
	R02 Da melhor forma possível, em alguns momentos se faz muito difícil por ser várias culturas juntas.	R03 Após da minha formação a comunidade já me convocou pra mim concorrer outros cargos como pra ser um membro da associação é pra administrar trabalho na comunidade ajudando liderança.
	R03 A intercuturalidade foi trabalhado com a valorização da educação não indígenas respeitando todas as formas é regras da língua portuguesa e dentro destas regras também valorizar as formas das regras da língua Materna.	R04 A área da educação
	R04 Nos trabalhos em classe e discussões em grupo de estudo.	R 01/05/06/07//08 Não
	R 04/05/06/07/08 Em grupos de estudos	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A percepção da temática nas respostas aponta para uma ênfase no multiculturalismo e na dificuldade em se trabalhar com as várias culturas. No entanto, chama a atenção a percepção da interculturalidade tratada como algo que vai do não indígena para o indígena, um indicativo de que a aplicação desse conceito manifesta-se na sua forma funcional, alinhado ao que Walsh (2009) retrata como um reconhecimento da diversidade cultural como estratégia para incluir subalternamente as culturas minoritárias.

Na reflexão sobre a interculturalidade crítica ponderamos com Almeida (2017), o reconhecimento de que o professor indígena, por seus conhecimentos exerce papéis variados em sua comunidade, inclusive tendo esse reconhecimento explicitado no próprio RFPI (2002).

A mediação cultural é um desses papéis, cuja importância é fundamental para as lutas do povo indígena, por possuírem o conhecimento da sociedade ocidental e suas leis, além do domínio da linguagem escrita que em muitos casos auxilia o liderança. Embora a maioria afirme exercer somente a docência, alguns são mediadores das relações interculturais de suas comunidades, auxiliando as lideranças.

Entretanto, nas respostas ao questionário, apenas 03 professores afirmaram exercer essa função e os demais dizem concentrar-se unicamente na docência. Entretanto, por ocasião das entrevistas, essas respostas indicam um caminho diferente.

Quadro 26 - O Projeto Açaí II e ação docente

	Atuação antes	**Mudança na atuação**
O Projeto Açaí II e a ação docentte	R01 Fraca	R01 Melhorei muito
	R02 Bem diferente de hoje, o Projeto Açaí trouxe muito conhecimento que antes não tinha, me fez capaz e seguro do que estava fazendo. Antes do projeto era muito difícil, a paixão pela área era muita mais o conhecimento era pouco.	R02 Bem melhor do que era antes, trouxe muito conhecimento para minha vida profissional
	R03 A minha atuação antes do Açaí era muito poucos participação, é eu mesmo não me considerava como professor profissional.	R03 Agora tenho o novo olhar com outros conhecimentos para poder ajudar o meu povo tanto nas contribuições palestras nas reuniões, elaboração de projetos com os pais dos alunos, ensinar os alunos com mais facilidades, mais dinâmicas, brincadeiras
	R04 Eu era emergencial e concorria a uma vaga com vários outros candidatos. Era incerto meu contrato de trabalho	R04 Me preparou para melhor atuação em sala de aula.
	R06 Eu trabalhei como professora dos anos iniciais	R05 Melhorou minha atuação e meu planejamento
	R 05/07/08 Não tinha um bom planejamennto	R06 Eu estou preparada pra atuar novamente
		R07 Hoje desempenho minha pratica docente melhor
		R08 Agora já atuo melhor

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os respondentes, ao se avaliarem como professor antes da formação pelo Projeto Açaí II, identificam sua prática como insegura e carente de algumas técnicas e conhecimentos. Essa consciência da necessidade do aperfeiçoamento está especificada na maioria das respostas e podem apontar a motivação de cada um ao persistir até a conclusão do curso, apesar das dificuldades. A esse respeito podemos inferir que as reivindicações para a implantação do

Projeto Açaí citadas por Venere (2011) foram consequências desse sentimento de insegurança no exercício da docência, mas também a consciência de sua realidade histórica, conforme expõe Baniwa (2001).

As respostas sobre a questão do exercício da docência após cursar o Projeto Açaí II são positivas apontam melhorias, mesmo que a maioria das respostas não explicitem quais foram essas melhorias. O respondente número 03 relata um novo olhar sobre a situação indígena e expõe uma prática que vai para além das paredes da sala de aula, situação desejada na formação de professores, descrita no RFPI (2002) e que Maher (2006) coloca como desafio fundamental ao professor indígena, em sua formação.

Quadro 27 - O Projeto Açaí e a profissionalização dos Professores Kaxarari

Aspectos da profissionalização	Ser professor formado	Continuidade dos estudos	Oferta de formação continuada pela SEDUC
	R01 Importante	R 01 Não	R1 Não
	R02 Foi uma grande honra, ser formado e educado pra trabalhar com as crianças da minha comunidade, me sentir seguro e capaz do que estava fazendo até hoje esse projeto fez e faz melhorias como profissional.	R02 Sim	R2 Sim. Chegamos a sair da aldeia para um curso de 30 dias pra continuação do projeto.
	R03 O que representou pra mim com a minha formação de professor do projeto açaí II é que recebi a capacitação da educação não indígenas com outros conhecimentos novos para ser trabalhado na escola com outro olhar diferentes para o bem do povo	R03 A pós que terminei o Açaí II, o que fiz de curso é com curso nível A. E comecei na faculdade estudando sobre administrativo, mas não terminei, estudei só um ano.	R3 Sim teve outros cursos sim, sobre a formação continuada com mas desenvolvimento de como alfabetizar as crianças e também como planejar as aulas etc.
	R04 Com a minha formação pude concorrer a uma vaga e passar no concurso público	R04 Não cursei	R4 Formação para professores indígena
	R05 Uma boa formação profissional	R05 Não	R5 Na minha época não
	R06 Uma boa formação me ajudou a passar no concurso público mais na época não pude assumir	R06 Sim	R6 Não
	R07 Muito, pois hoje sou estatutário e aperfeiçoei minha formação	R07 Não	R7 Sim. Formação para professores
	R08 Me qualificou	R08 Não	R8 Formação de professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Pessoalmente, cursar o Projeto Açaí II representou a capacitação necessária para a aprovação no concurso público que foi realizado em 2015, que os tirou da condição de

professores emergenciais, sempre na insegurança se haveria contrato no ano seguinte, conforme citamos no tópico educação indígena em Rondônia. Ao todo, 06 dos 08 cursistas foram aprovados, sendo que uma não conseguiu tomar posse em tempo hábil.

Também proporcionou mais segurança na atuação e houve quem o entendesse como meio de aprendizagem dos conteúdos não indígenas, para serem aplicados na escola com outro olhar, indicando a presença da relação intercultural como algo importante na vivência do professor indígena, como já preconizava o parecer do CEE/RO (2009) que autorizou a II etapa do Projeto Açaí II.

Na questão de continuidade nos estudos três professores avançaram para o ensino superior; embora haja uma desistência, dois estão cursando o Curso de graduação em Educação Básica Intercultural, na Universidade Federal de Rondônia, Campi Ji-Paraná. Esta possibilidade de continuação dos estudos foi alvo de muita luta e perseverança diante do CEE/RO quando da primeira etapa do Projeto Açaí I, que, através do parecer 031/1998 CEE/RO, não permitia que os concluintes pudessem prosseguir em seus estudos, sendo esse direito alcançado através do novo parecer 073/2005 CEE/RO, homologado em 23/01/2006. (VENERE, 2011).

Com relação a oferta de formação continuada aos egressos do Projeto Açaí II, a grande divergência de respostas não permite um posicionamento fundamentado acerca do que foi perguntado, indicando uma fragilidade desse instrumental de pesquisa e a forma de aplicação no contexto relacionado.

Quadro 28 - Educação Escolar Indígena em RO; Contribuições

	Projeto Açaí II	**Sugestões**
Educação Escolar Indígena em RO; Contribuições	R01 Fundamental	R01 Precisamos de mais investimentos na educação indígena
	R02 Acredito que o projeto Açaí foi um dos melhores fatores para melhoria da educação indígena, os professores indígenas tínhamos muitas dificuldades esse curso faz grande diferença e trouxe muitas vantagens e grande melhorias e conhecimentos para setor da educação indígena. Creio que todos professores indígena tinha que passar por esse curso	R02 Preciso de muitas melhorias em alguns comunidade ainda não temos escola, que nas educação indígena tivesse pré escola para crianças ter contato com ensino mais cedo mudança no sistema da educação multisseriados, à uma grade falta em matérias didático. Esses são alguns itens que hoje mudasse na educação indígena trariam grandes vantagens e melhorias ao setor da educação indígena
	R03 A qualidade melhor em Rondônia é as contribuições que a SEDUC oferece a capacitação dos professores indígenas Rondônia	R03 Eu quero deixar que a educação indígena é um papel importante que o professor indígenas tem que valorizar com

		muito amor a valorização da cultura do povo onde se reside é da etnia.
	R04 A qualificação profissional para melhorar o ensino dos alunos indígenas	R04 Que continuasse o curso Açaí para os alunos do Ensino médio
	R05/06/07/08 Foi uma boa formação pra ser trabalhada e praticada em sala	R05/06/07/08 Que o projeto tivesse continuidade

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

As respostas sinalizam que os professores veem o Projeto Açaí II como um avanço em sua qualificação docente, principalmente da forma como foi estruturado que possibilitou melhorar o planejamento das aulas e a ação docente posterior e podemos verificar, em acordo com Venere (2011) que apesar de aspectos fragilizados, como a produção do material didático bilingue, a formação desses professores indicou um avanço por eles reconhecido de forma positiva.

Com relação as reinvindicações, embora haja uma resposta que fale do financeiro, a maioria pede uma continuação ao projeto, sem explicitar se através de curso de nível superior ou de outra forma. Os respondentes 02 e 03 abordam temáticas que são caras a educação escolar indígena, tais como a necessidade de ampliar a valorização dos conteúdos étnicos, melhorias em estrutura física e material didático, bem como a ampliação do atendimento para educação infantil e mudança no sistema multisseriado para o Ensino Fundamental.

6.2 Vivências dos professores Kaxarari no Projeto Açaí II - Parte II

Nesta etapa a apresentação e análise dos dados obtidos através das entrevistas terá início pelos aspectos étnicos que caracterizam a educação indígena, o bilinguismo e a interculturalidade, seguido pela compreensão dos professores entrevistados acerca do próprio Projeto de formação Açaí II e de que maneira o mesmo contribuiu para sua ação profissional.

6.2.1 Bilinguismo

Por que a compreensão do bilinguismo no cerne da comunidade indígena estudada é importante para o entendimento desse conceito na escola indígena e na formação do professor indígena?

Embora o assunto se revele de profunda complexidade, a situação linguística de cada etnia, cada comunidade indígena, mesmo aquelas que são localizadas geograficamente

próximas umas das outras, pode possuir diferenças profundas e isso deve ser o fator mais relevante ao determinar a forma como esse princípio será aplicado na educação escolar. Não cabe na realidade um pacote a ser implantado para todas as aldeias e escolas, de modo linear.

Nesta questão, teve a contribuição o diálogo com Monserrat (2006) que enfatiza a importância da reflexão sobre a língua utilizada na comunidade, as questões que envolvem a língua indígena, o que os professores pensam e realizam nesse aspecto, para depois então analisar a abordagem bilíngue no programa de formação de professores indígenas, o Açaí II.

É de relevância esclarecer que, para efeitos dessa análise, será utilizado o termo língua materna (LM) para designar a língua originária em razão de ser esta a designação mais utilizada pelos professores Kaxarari. Cumpre ressaltar também que são aplicáveis os termos língua indígena, língua étnica, dentre outros, mas essa pesquisa objetiva maior fidedignidade aos dados e, reiterando, o tratamento respeitoso aos sujeitos da pesquisa.

Quadro 29 - O bilinguismo na comunidade indígena enquanto contexto para a educação escolar

Qual a língua mais falada na comunidade atualmente?	Agora tá sendo utilizada mais a língua portuguesa. **Alcilene Kaxarari (Paxiúba)**
	A comunidade onde eu resido se fala mais o português atualmente. **Edivaldo Kaxarari (Txakuby)**
	Não só o nosso povo, mas tem muitas etnia que praticamente se perdeu o idioma. **André Kaxarari (Pedreira)**
	Hoje, infelizmente, o português. Tem muitas aldeia já, das nove aldeias tem umas quatro aldeias que o português já dominou. **Edson F. de Oliveira (Barrinha)**
	Lá onde eu trabalho mesmo, mais é língua materna. É muito difícil falar a língua Portuguesa, só quando tiver visita mesmo. **Marcondes Kaxarari (Marmelinho)**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Os professores que fazem parte dessa pesquisa pertencem a etnia Kaxarai e trabalham nas seguintes comunidades: Pedreira, Paxiúba, Barrinha, Txakuby e Marmelinho, tendo em vista a similaridade das respostas entre os professores da mesma comunidade, a pesquisadora destacou cinco respostas, sendo uma de cada comunidade.

As quatro primeiras estão localizadas mais próximas dos distritos de Nova Califórnia e Extrema, no município de Porto Velho, e se observa na fala desses professores a diglossia favorável a Língua Portuguesa (LP), no cotidiano da comunidade.

A partir dessa supremacia da LP no cotidiano dessas aldeias observamos um fato já citado por Maher (1996) quando realizou um estudo junto a CPI/AC e percebeu esse mesmo fenômeno, geralmente ligado as relações com a sociedade circundante.

Com base nas entrevistas possibilita a compreensão de que essa aprendizagem veio se tornando essencial para a sobrevivência dessas comunidades que, a partir da convivência com a sociedade entorno, gerou a necessidade de negociarem e conviverem na língua oficial LP, restando à língua materna LM um papel secundário, de tradição oral, para momentos específicos internos em cada comunidade que, aos poucos, tem se tornado raros, quase uma especificidade dos mais idosos.

Entretanto, a situação do bilinguismo, mesmo em uma mesma etnia, pode variar, como narra um dos respondentes da pesquisa, o professor Marcondes Kaxarari, que trabalha na aldeia Marmelinho, localizada um pouco mais distante dos distritos urbanos já mencionados, sobre a prevalência diglóssica da língua materna Kaxarari, que é utilizada no dia a dia dessa comunidade.

Na fala do professor Edson Oliveira podemos inferir que há ainda outras quatro aldeias que utilizam a língua materna em seu cotidiano, sendo que essas são mais afastadas geograficamente da área urbana e, tem menor contato com o povo da "rua", modo como eles se referem aos polos urbanos.

As respostas indicam nesta questão que o fator que mais influi na adoção da LP no cotidiano dos Kaxarari é a frequência do contato com os não indígenas e que as comunidades mais isoladas tendem a manter a comunicação em LM e essa relação diglóssica é que vai determinar a forma de adoção do bilinguismo nessas escolas, pois atualmente a LP tem se revelado como primeira língua, ou seja, a predominante na maioria das comunidades.

Baniwa (2006) relata a dificuldade em fazer com que as comunidades se comuniquem em LM, restando nessa situação um enfraquecimento da mesma e que Monserrat (2006) afirma ser impossível que a escola reverta a situação, quando a língua indígena ganha o status de segunda língua, língua a ser estudada na escola.

Quadro 30 - Domínio da LM pelos docentes

Você, professor, se comunica bem em língua materna, nas formas falada e escrita?	• Mais na fala. Eu, pelo menos quando tô em casa, eu falo bastante. (Alcilene Kaxarari) • Na parte da escrita sim (Regina Kaxarari) • Sim. Eu tenho compreensão tanto da escrita quanto da fala. (André Kaxarari) • Então, eu, a língua materna, eu entendo tudo. Tudo mesmo. A pessoa falar, eu entendo, sei escrever, sei ler, só não falo. (Gleiciane Kaxarari) • Eu falo e trabalho língua Kaxarari com os alunos. (Rosinalda Kaxarari) • Eu sei falar e escrever nas duas línguas (Marcondes Kaxarari) • Eu sei a língua Kaxarari, mas hoje em dia uns 70% só fala

	português. (Edivaldo Kaxarari) • Tenho conhecimento tanto da língua escrita e da língua falada. (Edson Oliveira)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Cabe nessa questão esclarecer que o objetivo dessa pergunta não é avaliar o domínio dos professores participantes da pesquisa em relação a proficiência em LM. Trata-se de relacionar o fenômeno diglóssico da comunidade em relação à escola através dos docentes que ali atuam.

Diretamente ligada a realidade linguística anteriormente exposta, temos 05 professores que declaram possuir um domínio da língua materna, tanto na fala quanto na escrita, mas 03 professoras tem um domínio limitado da LM.

A professora Gleiciane Kaxarari relata que perdeu o domínio da fala em LM quando tinha 07 anos e os pais vieram morar no distrito e afirma a sua vontade de voltar a falar na língua Kaxarari.

A história dessa professora em relação a sua língua, reforça a idéia de autores como Monserrat (2006), Matos e Monte (2006), Maher (1996), ao observarem que a perpetuação de uma língua se faz no convívio direto e cotidiano com ela.

Entretanto, há um intercâmbio entre essas professoras, conforme relatam Alcilene e Regina que trabalham na mesma escola e uma se declara melhor na fala e a outra na escrita e atuam conjuntamente para estimular o ensino aprendizagem da LM, já que na comunidade onde residem, a língua mais utilizada no cotidiano é a LP.

Diante da situação exposta, observamos o que Maher (1996) já observava entre os professores indígenas do Acre: a imersão em um profundo conflito diglóssico em suas vivências, dentro e fora da escola.

Sobre esse aspecto, é pertinente a fala do professor Marcondes Kaxarari, sobre a realidade do bilinguismo em sua família:

> Hoje eu tô dominando a língua materna, eu tô dominando. Já meus filhos, já não domina. Eles entendem a língua materna. Faz o pedido pra eles em língua materna, eles entende e faz, mas falar, não fala mais. Eles só entende. Então se eles não falar e os filho deles não falar, desaparece. (Informação verbal)[15]

Nessa resposta percebe-se o esforço do professor, enquanto pai, para ensinar a língua materna, mas seus filhos, imersos numa sociedade/comunidade que fala língua portuguesa,

[15] Informação concedida por Marcondes Kaxarari, em entrevista realizada pela pesquisadora, em outubro de 2021.

deixando aos poucos suas raízes linguísticas. É importante observar que o professor Marcondes trabalha na comunidade Marmelinho e reside na comunidade Paxiúba.

Quadro 31 - Alfabetização e Língua materna

Em que língua as crianças são alfabetizadas? Como é o trabalho com língua materna?	Era pra ser alfabetizada primeiro em língua materna mas aqui é o contrário. Eu acho assim que, pessoal meu, deveria ser alfabetizado na língua materna primeiro e que tivesse mais aula na língua materna porque o português já dominou, já tomou conta, já dominou. Só os mais velhos que falam na língua. Os jovens, as pessoas mais jovens não falam. Na minha opinião, tem que ser primeiro língua materna, ensinar primeiro a língua materna, depois o português. Que tá se perdendo, né. **Rosinalda Kaxarari (Comunidade Pedreira)**
	A minha opinião é que primeiramente vem a língua materna, que é a língua principal do povo e cultura, então, nas escolas deveria ser ensinada primeira LM e em segundo a Língua Portuguesa. **Gleiciane Kaxarari (Comunidade Pedreira)**
	Agora tá sendo mais a LP. A aula de LM aprende a escrita, mas não a fala. **Alcilene Kaxarari (Comunidade Paxiúba)** A gente trabalha com duas forma. A gente tira um dia pra trabalhar na língua e no resto da semana, trabalha o Português.
	Com língua materna e no decorrer da semana a gente trabalha todos os dias com a LP. **Edivaldo Kaxarari**. **(Comunidade Txakuby)**
	Na verdade eles são primeiro alfabetizado na LP e depois na LM. **Edson Oliveira (Comunidade Barrinha)**
	Lá onde eu tô trabalhando é mais língua materna ... no caso ali onde eu tô trabalhando, como sou indígena, mais eu tô falando em língua portuguesa porque a LP eles não tão dominando bem, então tô trabalhando mais a LP pra eles entender como é a realidade eles falar a LP, porque falar na LM já domina bem já a escrita. Já em português é diferente, não entende a LP nem a escrita, por isso tô levando os dois A fala da nossa LM a fala já tá bem conservada, a gente pratica bem, agora tem que registrar pra valorizar aquilo que nós tamo falando. **Marcondes Kaxarari (Comunidade Marmelinho)**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Para D'Ângelis (2017) é sempre melhor alfabetizar em LM, entretanto esclarece que "a noção linguística de língua materna significa aquela primeira língua que a criança falou quando pequena, não interessando se isso coincidiu ou não coincidiu com a língua falada pelos parentes da mãe dela". (Ibid., p. 166).

A professora Gleiciane Kaxarari afirma que "Aqui na nossa realidade mesmo, a criança quando nasce, já nasce, já aprende a falar primeiro o português". Essa situação condiz com o posicionamento de Nobre (2009, p. 17) que afirma que não se deve "alfabetizar em português numa comunidade monolingue em língua de língua indígena, como não pode ser uma alfabetização em língua indígena numa comunidade falante de português".

Embora as situações descritas encontrem amparo teórico, os professores valorizam e sonham com a perpetuação da LM. Podemos observar na fala da professora Rosinalda Said Kaxarari a convicção de que a LM deveria vir em primeiro lugar, ao mesmo tempo em que justifica a adoção da LP como língua majoritária na escola em razão de ser a que prevalece na sua comunidade. Notamos a preocupação quando a mesma afirma que a LM está se perdendo. Essa preocupação é compartilhada com os demais professores, que trabalham para ensinar pelo menos o básico de Língua Kaxarari .

Uma situação diferente ocorre na Aldeia Marmelinho, na qual o professor Marcondes Kaxarari é docente: lá se fala a Língua Kaxarari no cotidiano. Há poucos falantes de LP e muitas crianças falam apenas a LM.

Diante da realidade encontrada, o professor optou por alfabetizar em duas línguas. O mesmo justifica explicando a necessidade que as crianças têm de aprenderem a LP para conviverem fora da comunidade, bem como a escrita da LM, já que "a fala está bem conservada." (Marcondes Kaxarari)

O trabalho com a LM é realizado, na maioria dos casos, em um dia específico da semana, algumas vezes juntamente com o sabedor indígena. A forma como a LM é trabalhada, geralmente é parecida como a alfabetização através do método fônico em LP. Podemos observar de forma mais clara na experiência relatada pela professora Alcilene Kaxarari:

> Então, a gente tem que botar o que a gente sabe. Hoje. Oh, naquele dia fiquei explicando pra eles quando, assim, nós tem que botar presente o que o nosso, o vovô de vocês falava pra nós. Isso é muito bom. Ou se vamos esquecer o que ele deixou pra nós? Não, nós não quer esquecer. Então, vamo fazer. Vamo levar em prática, não é brincadeira. Aprender o que é nosso. Nós não vamo escrever só em português, falar só em português, porque não é a nossa língua. A nossa verdadeira é essa, falei pra eles. Aí, eles ficaram todo mundo contente, todo mundo cantava. Todo mundo virou cantor. Mas o certo mesmo era a escola é a comunidade. Aí, sim. Mas a escola ainda é um membro que segura. Segura mesmo. Eu tava dando ano, ano, foi no começo do ano 2020, eu tava dando aula pra um menino que não era indígena, eu tava em língua materna, aí, peguei e mandei ele desenhar uma aranha. Aí, ele pegou e desenhou uma aranha, botou o nome em língua materna, mandei ele colocar. Tia, o que que é isso aqui? Falei assim: parauaçá. Aí, ele falou assim: tá bom. Eu vou chegar em casa e vou falar pra minha mãe, vou mostrar, o parauaçá. Aí, saiu aqui falando, parauaçá, parauaçá. Escutei: mãe, parauaçá. Chegar na mãe e falar: mãe, eu aprendi o parauaçá. Então, é muito interessante, né. E quanto mais cultivar isso aí, melhor. Pode ser um instrumento. (Informação verbal)[16]

Esses esforços que os professores envidam para manter viva a chama da língua materna, de forma muito consciente, não faz parte de uma política de conservação da língua

[16] Informação concedida por Alcilene Kaxarari, em entrevista realizada pela pesquisadora, em agosto de 2021.

por parte do poder público, sendo possível perceber em suas respostas a consciência deste fato e as tentativas de conscientização da própria comunidade para que se voltem para a discussão da temática e se envolvam em ações que realmente possuam força para preservar a sua cultura.

Quadro 32 - O papel da escola na preservação da LM

A escola consegue garantir a perpetuação da LM?	A gente pode salvar essa língua se os pais em casa passar esse conhecimento pros filhos. Aí pode permanecer no meio da gente. (Alcilene Kaxarari)
	A escola pode contribuir um pouco. Quem nem hoje na nossa escola nós temos o professor de LM e tem o Sabedor Indígena. Então a escola pode estar contribuindo, mas quem pode salvar mesmo são a própria família, o próprio povo. (André Kaxarari)
	Não consegue. Isso eu coloco pra minha comunidade lá, quando eu tô lá: Pessoal, a questão da nossa língua quem tem que incentivar a nossa língua é os pais, é os pais que tem que falar com os filhos. (Edson Oliveira)
	Eu acredito que não. Se a gente não tiver um apoio da comunidade, apoio do governo, da coordenação em geral, a gente não consegue fazer. (Edvaldo Kaxarari)
	Pra salvar a LM, depende dos pais, dos familiares dentro de casa onde convive. (Gleiciane Kaxarari)
	Não porque o que eu tava falando: a escola é o lugar onde você vai pegar uma base. Por isso a importância comunitária. (Marcondes Kaxarari)
	Tem que praticar no dia a dia, senão não salva. (Regina Kaxarari)
	A escola tá aqui pra ajudar o aluno a ler e a escrever. A cultura e a língua se aprende em casa. Tô convivendo com pais e mães que falam LM e ensinam seus filhos a falar na LP. (Rosinalda Kaxarari)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

É unânime entre os professores sujeitos da pesquisa o posicionamento que atribui a conservação da língua indígena como dependente do uso da mesma no cotidiano das famílias e da comunidade. A função da escola em relação a preservação da língua seria a de oferecer uma base, focada principalmente na escrita.

Observemos a fala do professor André Kaxarari: “A escola, ela pode contribuir um pouco, que nem hoje na nossa escola nós temos o professor de língua materna e o sabedor indígena, então a escola pode estar contribuindo, mas quem pode salvar mesmo são a própria família, o próprio povo”.

Essa fala encontra amparo no posicionamento de Maher (1996, p. 165) se a comunidade “realmente almejasse que as crianças voltassem a falar fluentemente ela teria que criar mecanismos próprios para tanto: os pais voltariam a falar com seus filhos na língua e não seria necessário cartilha ou escola”.

Esse conceito foi expresso por Monserrat (2006, p. 140): “Dois pré-requisitos são necessários para que uma língua minoritária tenha possibilidade real de sobrevivência: que ela tenha um lugar na sociedade maior e que desempenhe um papel funcional na sociedade que a

utiliza como língua vernácula" e, ao analisar a situação da língua Kaxarari, apontada pelos professores entrevistados, percebe-se que estes requisitos não estão acontecendo na maioria das comunidades.

Essas respostas convergem com o que dizem os autores que embasam a pesquisa. D'Ângelis (2017) aponta a necessidade de uma política, entendida como escolha da comunidade por essa ou aquela língua e que, a partir dessa escolha, o poder público contribua com a valorização dessa língua, através de uma planificação da língua escrita e produção de materiais, sendo que "a forma em que a escola seria decisiva para essa mudança, seria ensinando na língua ao invés de tentar ensinar a língua". (D'ÂNGELIS, 2017, p. 199).

Quadro 33 - Projeto Açaí II e LM

Como foi abordada a questão da LM no Projeto Açaí II e a produção de material didático?	Tem esse livro aqui que eu consegui no Açaí. Aqui tem a Língua de todos os povos, incluindo a nossa. (Alcilene Kaxarari)
	Foi muito importante porque tipo a gente pode tirar uma conclusão, como a gente poderia se esforçar mais pra buscar aquilo que a gente já perdeu, que é nossa língua. A gente, tipo assim, até muito foi falado, como a gente já falou, a gente tinha um projeto de ter a criação de material pra ter esse vai e vem. Mas foi aonde a gente, até hoje, não viu esse modo de que foi falado. Não, vamo criar um material pra ter uma interculturalidade, que o Branco vai entender nós é nós vamo entender o Branco, vamo criar e vamo espalhar. Mas ele meio que só foi lá e parou ali mesmo. (Edivaldo Kaxarari)
	Então, foi trabalhado assim, como nós era várias e várias etnia e nós fomos em um grupo grande, fomos dez cursistas na época no projeto açaí. E até comentar aqui, pra nós, o melhor açaí que aconteceu foi o que nós participemos, o açaí dois. Diz que foi o melhor e foi o melhor mesmo. Porque nós tivemos profissionais, professores que vieram de São Paulo, do Rio de Janeiro, de vários estados, da universidade grande, vieram prali na época pra tá passando conhecimento pra nós, o açaí dois. Então, isso aí tá na história pra nós. Mas é assim, pra trabalhar a questão da cultura, nós juntava um grupo. Por exemplo, tinha tantos Karitiano, vamos supor, cinco Karitiano, ele ia trabalhar a questão da cultura dele. E nós Kaxarari, como nós era em dez, nós ia juntar o grupo e trabalhar a questão, como nós íamos trabalhar pra fazer, tipo assim, um material didático. Então nós juntava o grupo e fazia um planejamento, fazia um projeto e dali a gente ia executando. (Edson Oliveira)
	Então, lá tinha várias etnias, como você acabou de falar. E pra fazer um trabalho, a gente dividia em grupo. E pra apresentar nosso trabalho em língua materna, a gente fazia nosso grupo dos Kaxarari mesmo, os outros também fazia, cada etnia fazia seu grupo. Aí a gente fazia os trabalhos, na língua materna, que tinha que fazer. Agora, ficava mais difícil praqueles que só era uma pessoa. Aí ficava difícil, tinha se juntar com os outros. A maioria fazia um trabalho e ele tinha que, tipo, concordar porque era sozinho. E às vezes tinha dificuldade em sua língua também. Mas pra nós foi, foi mais ou menos, foi bom. A gente fez o que a gente pode. (Material didático) Não. Foi muito falado isso aí. É uma coisa que eu, a muito tempo, desde quando eu trabalho na educação, que eu bato em cima dessa tecla aí, querendo que a gente construa nosso material. Eu já ajudei a construir três cartilha, né, já antiga. Acho que tenho umas lá em casa ainda. E foi falado, foi muito falado. A gente fez alguns trabalhos lá, pensava que ia ser juntado, depois ia mandado pra comunidade, que nós não tem material didático na língua materna. Mas isso não aconteceu, da parte de lá não aconteceu. E eu gostaria muito. Rosinalda Kaxarari

	A gente fez produção de texto, de palavras e tradução de texto de língua portuguesa pra língua materna. (Regina Kaxarari)

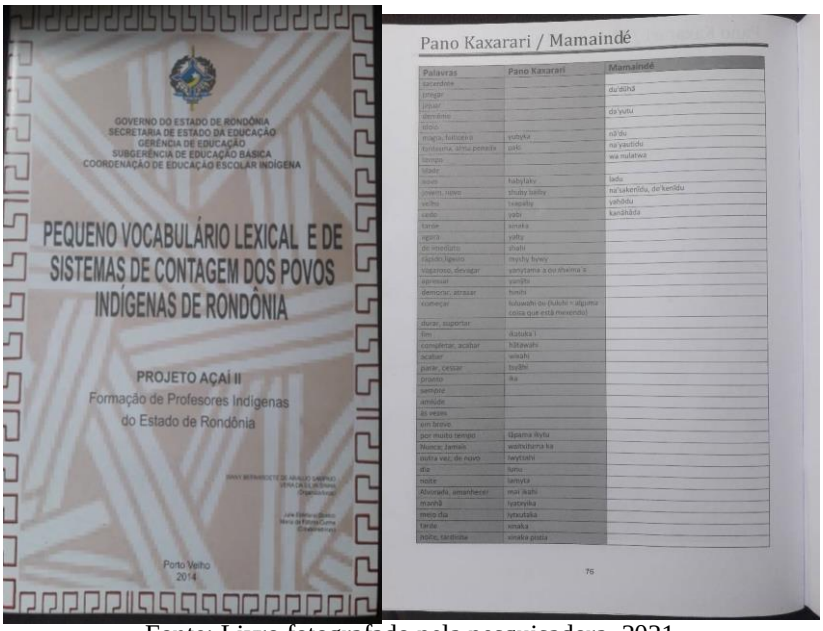
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

A avaliação do bilinguismo no Projeto Açaí é positiva, de acordo com os sujeitos da pesquisa. Os relatórios da disciplina demonstram um trabalho realizado de forma fragmentada, mas isso condiz com a afirmação de Montserrat (2006, p. 138) que o "Estado brasileiro não possui uma política linguística para as sociedades indígenas", fato que compromete até mesmo o bilinguismo previsto em lei, tornando-o vago e deslocado da realidade das múltiplas etnias que fazem parte do povo brasileiro.

Entretanto, as respostas destes professores mostram uma inequívoca contribuição dessa formação para a ação docente de cada um deles e ressaltam o trabalho por afinidade linguística. O posicionamento é diferente quando se trata da questão do material didático na língua materna. No projeto político pedagógico do programa de formação de professores indígenas, Açaí II, estava prevista a reprodução do material produzido em sala de aula para que cada etnia dispusesse de um acervo para trabalhar com seus alunos.

Os relatórios das aulas de Língua Materna, confirmado também nas respostas apresentadas ao questionário, questão 20, apontam a produção de vários materiais durante as atividades do curso, entretanto, somente um breve glossário foi reproduzido, denominado: Pequeno vocabulário lexical e de sistemas de contagem dos povos indígenas de Rondônia, citado acima pela professora Alcilene Kaxarari, como um material importante em seu cotidiano docente. O livro traz dez páginas com palavras em LP e sua correspondência na língua Pano Kaxarari, conforme figura 09:

Figura 09 - Glossário de Línguas Indígenas confeccionado pela SEDUC, com base no trabalho dos cursistas do Projeto Açaí II



Fonte: Livro fotografado pela pesquisadora, 2021.

Esta publicação, embora incipiente, guarda possibilidades de ampliação e melhoramentos a serem feitos por pelas diversas etnias e publicada de forma específica, retratando os etnoconhecimentos dos povos e um vocabulário ainda mais abrangente em cada língua.

6.2.2 Interculturalidade – conceito em construção

A interculturalidade não é algo que está posto, mas um projeto em construção e cuja base é a força do diálogo entre culturas e o modo como se relacionam, tendo como campo de enfrentamento a comunidade, a escola, os professores indígenas e as políticas públicas para a educação escolar indígenas.

A análise dos dados sobre a temática será realizada partindo da forma como se apresentou e foi compreendida pelos professores cursistas, sendo em seguida expandida para as vivências interculturais que se apresentam nas práticas docentes nas comunidades.

Mesmo não apontando questões mais conceituais sobre interculturalidade, as respostas apresentam indícios suficientes que apontam um aprofundamento envolvendo os seguintes aspectos interculturais: a organização do tempo e das epistemologias escolares, a preocupação com o material didático e a função de mediador cultural da comunidade.

Quadro 34 - A interculturalidade e a organização pedagógica no Projeto Açaí II

Interculturalidade no Projeto Açaí II	Mas é assim, pra trabalhar a questão da cultura, nós juntava um grupo. Por exemplo, tinha tantos Karitiano, vamos supor, cinco Karitiano, ele ia trabalhar a questão da cultura dele. E nós Kaxarari, como nós era em dez, nós ia juntar o grupo e trabalhar a questão, como nós íamos trabalhar pra fazer, tipo assim, um material didático. Então nós juntava o grupo e fazia um planejamento, fazia um projeto e dali a gente ia executando. (Edson Oliveira) No Açaí, foi trabalhado da forma que a gente podia fazer. Na realidade, que era pra fazer pra trabalhar, nós nunca tivemos, assim um material, essas coisas pra gente trabalhar. Mas o que nós aprendemos é como é que podia fazer o trabalho. O resgate da cultura, mas não assim com material deixado na escola pra gente trabalhar. Então ficou pra gente elaborar, pra gente fazer e nós mesmo trabalhar. (Marcondes Kaxarari)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Corroborando com as respostas ao questionário, na questão 18, que trata da temática da interculturalidade, persevera o indicativo de que houve o reconhecimento da cultura dos povos originários nos moldes do multiculturalismo, que reconhece a existência das diferenças culturais e operacionaliza o trabalho por língua e etnia, como ponto de partida para as atividades do curso.

O professor Marcondes Kaxarari aprofunda a temática relatando que o resgate cultural foi incentivado pela indicação de métodos através dos quais poderiam, deixando a cargo de cada cursista elaborar o material a ser usado nessa jornada de resgate e preservação da cultura ancestral de cada etnia.

As práticas interculturais, entendidas aqui como a relação de poder entre duas ou mais culturas, que permeiam a educação escolar indígena, apontam alguns caminhos que são trilhados pelos docentes em busca da interculturalidade crítica nos termos caracterizados por Almeida (2017), no qual enuncia que as vivências das mesmas estão eivadas de contradições e conflitos e sujeitas a compreensão do que está no currículo prescrito e na ação docente.

Foram escolhidos os seguintes pontos específicos de fricção cultural e interculturalidade que permeiam a prática do professor indígena Kaxarari: a formação, a mediação intercultural, organização dos tempos e interepistemologias e a relação entre culturas no cotidiano escolar.

Quadro 35 - O professor como mediador intercultural

O professor indígena como mediador intercultural	Aqui, a gente é o braço direito da liderança. (Alcilene Kaxarari)
	Eu vou ajudar a comunidade, elabora um documento, participar de uma reunião aqui na aldeia. Eu não vou mais, tipo assim, largar o meu serviço pra ir participar de uma reunião lá em Rio Branco porque eu já sei o que aconteceu comigo no passado. Então eu só assessoro eles assim. Explicando alguma coisa, fazendo um documento pra eles. (Edson Oliveira)
	Aqui o liderança sabe que pode contar com a gente. (Regina Kaxarari)

	A gente ajuda e fala em reunião aqui na comunidade e fora para buscar melhoria. (Rosinalda Kaxarari)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O conceito de mediar culturalmente é o de ser facilitador das relações entre culturas diferentes, com capacidade de transitar entre as mesmas, embasado no conhecimento sobre ambas. Os RFPI enfatizam a atuação do professor indígena como mediador intercultural ressaltando que

> É o professor indígena quem, em muitas situações, responde, perante outros representantes políticos, pela mediação e interlocução de sua comunidade com o mundo de fora da aldeia. E transforma os elementos culturais, econômicos e científicos oriundos dessa relação em conhecimento sistematizado para a escola intercultural. (MEC, 2002, p. 10)

No presente estudo, a interação realizada dessa forma, mesmo extrapolando os limites da escola e ampliando o campo de responsabilidade para fora da sala de aula, a resposta dos professores cursistas corroboram essa interlocução como parte do seu cotidiano.

No ato de representar sua comunidade e assessorar a liderança, em eventos internos e externos, o professor partilha seu conhecimento em relação à própria cultura como também aprende sobre outras. Essa ideia é compartilhada por vários autores da área, tais como: Baniwa (2013), Grupioni (2006); Maher (2006) e Orellana (2011).

Fica uma ressalva feita pelo professor Edson Oliveira, cursista do Açaí II, cujo exercício da docência e até mesmo seu contrato foi prejudicado por estar sempre a disposição de lideranças, assessorando com seu conhecimento em reuniões e eventos e para tanto se ausentando da escola:

> Eu até faço isso, mas na época eu, por falta de pessoal, minha comunidade por falta de conhecimento, na época eu era professor, e aí como eu tinha mais conhecimento a comunidade pedia pra mim assim, o liderança pedia assim: ah, Edson, nós temos que ir a Rio Branco participar de uma reunião e você tem que ir mais eu. E aí as vezes eu ia com ele, passava dois/três dias lá e voltava pra comunidade. Mas quando a equipe da educação ia na aldeia, aí chegava lá falava: ah, o professor não tá dando aula, o professor tá pra Rio Branco. Eles não sabia, tipo assim, explicar pra equipe o que tava acontecendo de verdade. Aí sempre eu sempre levei aquela paulada. Ah, o Edson não da aula. O Edson. (Informação verbal)[17]

Cumpre reafirmar esse fato como relato isolado, que não impediu que o professor ainda se comprometesse com o papel de mediador cultural, para diversas atividades, mas priorizando a escola e sua função docente.

[17] Informação concedida por Edson Oliveira, em entrevista realizada pela pesquisadora, em agosto de 2021.

Os demais entrevistados demonstram através de suas falas a satisfação em exercer esse papel e serem considerados aptos, como autoridades em suas comunidades. A pesquisa infere que essa atuação pode ser considerada auto formativa, cuja a referência encontra apoio na abordagem curricular intercultural do Projeto Açaí II, principalmente nas disciplinas agrupadas na área de Cultura Indígena, História e Língua Portuguesa. (SEDUC, 2004)

Quadro 36 - A interculturalidade e o calendário escolar indígena

O calendário escolar no espaço intercultural	É. O calendário já vem feito de lá de Porto Velho. E a gente, assim, os pais mesmo, não tão querendo aceitar. Agora mesmo, o calendário que vai vim, até hoje não foi entregado. Vai parar agora em dezembro e voltar, acho, que primeiro de janeiro. E como é que os pais vão levar os filhos pra mata, pra fazer a colheita da castanha? Porque é a única renda, aqui, da comunidade, do povo Kaxarari, é o tempo da castanha. E quando vai, pode saber que vai tudo. Passa duas, três semana na mata, pra poder eles retornar. Vai ficar muito difícil. E essa época, se continuar do jeito que tá vindo lá, as criança vão perder aula, vão perder prova do último bimestre, a gente não tem como ajudar. Porque é o querer dos pais. (Alcilene Kaxarari)
	Primeiramente o calendário. Que nem, tem alguns feriado aí, eu não lembro agora. Eu não cumpriria, eu daria aula nesses feriado, não tem nada a ver comigo, com nós indígena. Eu seguia, dava aula normal naquele dia. Como Tiradentes. Ele é nacional, né? É pra todos. Eu, praticamente, tiraria isso. Trabalharia nessa data, colocava um nosso. Um acontecimento, ali, importante. O falecimento de uma pessoa importante, um cacique, ali, seria o meu feriado. Tem a ver com a comunidade. (André Kaxarari)
	Hoje, nesse calendário escolar indígena, nós temos os feriados indígena mas a gente respeita os dois. Como calendário que é nacional e ao mesmo tempo ter o nosso. Que nem o acontecimento assim da morte. Isso pra nós já é um feriado, um feriado que a gente já respeita pra não fazer naquele dia. Todos anos aquele lá já é feriado. E também assim no tempo da castanha. Isso aí, tipo assim, é igual o natal, ano novo que tá no calendário não indígena. Então a gente tem a data definitiva que naquela época não tem aula. A gente respeita que os pais, os filhos, já tem na colheita da castanha. Então isso, não é todo mundo mas tem a família que já tem esse calendário e a comunidade tem esse calendário. Não é toda a comunidade também, não é todas as escolas. Já varia, cada escola já tem seu calendário. Naquela semana, não trabalha então naquela semana outro já tá trabalhando. Agora se for, tipo assim, o calendário nacional, o nosso é mesmo jeito. Aquela data toda a escola, toda a comunidade fica parada. (Marcondes Kaxarari)
	E hoje em dia, a gente não tem tanto mais essa autonomia. É uma coisa que a gente, como professor, se preocupa mais assim, no tempo da castanha, porque os pais tira os alunos assim da sala, as vezes nem avisa o professor. Nós vamo tá levando o aluno, vamo passar tantos dia. Não. Aí, tem vezes que, as vezes nas aula, eles passa já tem bastante pauta e vão, como se diz, final do ano não termina. Aí eles ficam como desistente. Ele não alcançou aquela média pra poder passar. E tem prejudicado muito a comunidade. A comunidade tá muito preocupada por isso. (Regina Kaxarari)
	O calendário, a gente não segue praticamente o calendário de uma escola não indígena porque nós temos nossos feriado, nossas festividade. Tem nossas reuniões, nossos trabalhos comunitário. Então, tudo isso, a gente vai adaptando nosso calendário. Por exemplo, a nossa festa cultural, que é 19 de abril para nós é letivo, com uma aula diferente. (Rosinalda Kaxarari)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

O calendário escolar na educação indígena, pode ser espaço de encontro ou um choque cultural, ao mesmo tempo sendo campo para tirar a diferença colonial através da interculturalidade crítica, nos termos conceituados por Walsh (2009).

Durante as entrevistas a temática do calendário escolar Kaxarari se mostrou motivo de tensão em razão do calendário letivo 2022 e a coincidência com o período de coleta da castanha, conforme pode ser constatado nas falas da professora Regina Kaxarari que foi muito específica sobre o assunto, quando revela sua preocupação com o aluno que vai trabalhar com sua família e reprova por infrequência e da professora Alcilene Kaxarari corrobora a mesma ideia e preocupação com o calendário vindo da SEDUC.

Os professores Marcondes Kaxarari e Rosinalda Kaxarari trazem um posicionamento revelando que muitas vezes a comunidade e seus professores fazem a adequação do calendário na informalidade buscando equilibrar a diferença em relação a cultura dominante.

Na fala do professor André Kaxarari é perceptível a busca pela interculturalidade crítica, trazendo para o diálogo a questão dos feriados nacionais que não são representativos na cultura étnica, sugerindo que esses dias sejam trabalhados e, em contraposição, datas significativas para a comunidade sejam consideradas como feriados e motivo de paralisação das atividades escolares.

É pertinente aqui transcrever a fala do referido professor acerca do conflito da coleta da castanha com o calendário letivo:

> Olha, tem uma situação, que aconteceu agora, que os pais tão preocupado com essa programação da colheita da castanha. Chegou uma programação pros professores que tem que dar aula, parece que vai ter uma férias em dezembro e já começa dia 3 de janeiro. Então, a colheita da castanha, ela é, praticamente, em janeiro. E muitos alunos, próprio meu mesmo, eles tem 12, 13 ano, esses aluno já sai pra mata pra quebrar castanha com os pais, acampar na mata. Os pais ficam preocupados, os alunos também porque é uma época que cada um ganha seu dinheirinho. E, eu não falei, mas todo mundo sabe que dá pra pegar essa colheita da castanha e transformar ela em conteúdo de aula. Só que aí, tem alguns pais que querem seguir o calendário lá de fora, quer ser certinho. Começa tal data, termina tal data. Igual lá fora. Calendário não indígena. Então, a professora sabe, alguns pais sabe que a colheita da castanha dá pra trabalhar, transformar em conteúdo escolar. De uma forma diferenciada. Só que a gente fica preocupado. Muitos acham que aula é só tempo de sala, porta fechada. Porque que é educação diferenciada? Por causa disso. É pior que outros? Não, é um ensino diferente. Então, dá pra transformar. Eu não falei daquela vez, mas a gente vai fazer uma reunião ainda. A gente vai colocar isso pros pais ficar preocupado que tem como transformar isso em aula. Durante a colheita. (Informação verbal)[18]

Observa-se nesta transcrição que o professor assume seu lugar de fala como indígena, ao reivindicar o direito a uma educação escolar específica e diferenciada, conforme legislação vigente. É a partir desse lugar que indica a possibilidade de mudança no olhar em relação ao calendário.

[18] Informação concedida por André Kaxarari, em entrevista realizada pela pesquisadora, em setembro 2021.

Em seu posicionamento aborda a possibilidade de que a coleta de castanha seja espaço de aprendizagem significativa para os alunos, que nessa atividade precisam desvendar os segredos de fauna, flora, clima, dentre outros e que, sendo uma atividade de economia e subsistência do povo Kaxarari, seja considerada na contagem dos dias letivos efetivamente trabalhados.

Essa abordagem corrobora a especificação feita por Almeida (2017, p. 122) ao mencionar que:

> Selecionar, hierarquizar, definir tempos, são atividades que envolvem poder e nos parece que os povos indígenas ao reivindicar seu currículo intercultural estão entrando nesse campo de disputa, querendo influenciar sobre quais conhecimentos, quais tempos, quais formas de organização serão reconhecidas como importantes.

Entretanto, a presença da cultura hegemônica na comunidade, já demonstrada em relação à língua, não pode ser ignorada na fala do professor quando afirma que há pais que querem o calendário da escola não indígena, sendo um posicionamento indicativo de valorização dessa cultura em detrimento da que lhe é própria, no entanto, ele persiste em sua ideia de tentar demonstrar a possibilidade do exercício da interculturalidade crítica, juntamente com os demais docentes, em reuniões futuras.

Quadro 37 - Interculturalidade: pensamento e ação docente

O professor formado pelo Projeto Açaí II: percepções e ações sobre interculturalidade.	Eu vejo um modo, que nem eu sempre tenho questionado muito, que a coordenação fala que a gente tem que trabalhar diferenciado mas eu acho assim que, pra trabalhar de forma diferenciado, é quando o aluno vai estudar aqui e vai vim lá pra rua e vai encontra dificuldade. Então, no meu ponto de vista, deveria ser uma coisa praticamente igual, tanto lá, como aqui. Pra ninguém tivesse dificuldade quando fosse preciso se deslocar da sua comunidade pra estudar na rua. Então, eu vejo isso aí. Que o conteúdo aqui, ele tá muito fraco. Pra mim, ele deveria ser igualmente lá na rua, pra que quando os alunos de lá chegasse aqui não ficasse pra trás dos outros. Os alunos lá já devia ser preparado pra quando ele sair da aldeia pra ir pra escola do Branco ou fazer faculdade, ele enfrentar de cara e ter capacidade. Porque, pelo que eu vejo hoje, no meu ponto de vista, tá tendo essa preparação lá dentro. (Edivaldo Kaxarari)
	Isso aí eu acho que não tem divisão. É que eu sempre trabalho ali, aonde tô trabalhando, sempre falo com os pais e com as mães das crianças. Lá onde eu to trabalhando, as crianças não domina bem a língua portuguesa. Se no caso sair pra cidade, quando eles vão pra cidade, não sabe da realidade que acontece lá fora. Por isso que é bom ter o conhecimento dos dois lados. Como indígena e como não indígena. Porque você tem que estar dominando os dois. Intercultural, como a senhora tava falando, o preconceito tem muito mas assim, hoje o que eu trabalho, nós indígena trabalha, que a gente valoriza os dois lados. Como a nossa e como a não indígena. Então a indígena tem muita coisa pra aprender também, não é do jeito que eles pensa. Porque é índio, tem que ser aquilo, tem que fazer isso, é da mata, isso não existe. Então é uma coisa que a gente tem que tá trabalhando os dois em todos os momentos. (Marcondes Kaxarari)

	Isso a gente trabalha, como se diz assim, a gente tira uma base dos não indígena e a gente traduz pra eles, conforme eles podem entender, da nossa realidade. É isso aí. Aí, da língua materna nós, a gente produz nossos material mesmo pra poder passar pros nossos alunos dos nosso antepassados, pra eles ter conhecimento, que nem das história, que nem de alguns números, pra eles ter conhecimento, que tem número também na língua materna. Também tem algumas letras, que não é o alfabeto completo que nem o português. E esses aí que a gente vai passando pra eles ter conhecimento do que tem, do que existe, do que não tem, do que não existe. (Regina Kaxarari)
	Porque eu vou ver depois, igual os outro fala, às vezes, conheci pessoas que fala, perdi minha cultura, não sei nada da minha língua, não sei nome, não sei nada. Então, eles tem uma perda de identidade. Nós povos indígenas perdemos nossa identidade. Como nós vamos se apresentar lá fora, sem saber nossa cultura, sem saber nossas raízes, nossa origem. Então, não tem como, né. Então, nós temos que bater mais em cima disso aí, se aprofundar e fazer mesmo. (Rosinalda Kaxarari)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Neste quadro, observamos o posicionamento intercultural dos professores sujeitos da pesquisa, voltado para duas vertentes relacionais: a cultura hegemônica e a cultura própria. O primeiro, descrito pelos professores Edivaldo e Marcondes, é baseado na necessidade de convivência dos indígenas fora da aldeia, inclusive para continuidade dos estudos.

O entendimento do contexto dessas respostas dá o sentido a esse posicionamento, posto que está baseado no fato de que os mesmos professores exercem a docência em comunidades com menor contato com os não indígenas, o que leva a prováveis dificuldades dos jovens indígenas quando precisam conviver fora delas.

Esse posicionamento mostra-se pertinente, pois não indica subalternidade da cultura indígena, mas reconhece a necessidade de conviver com a cultura não indígena de forma mais igualitária, visando melhorias pra própria comunidade.

A fala do professor Marcondes Kaxarari reflete ainda, de modo crítico, na concepção do índio genérico, ao afirmar que convive com posicionamentos que afirmam: “Porque é índio, tem que ser aquilo, tem que fazer isso, é da mata, isso não existe. Então é uma coisa que a gente tem que tá trabalhando os dois em todos os momentos.” (Informação verbal)[19].

Apoiando-se em Maher (1996), destaca-se a natureza volátil da cultura que não pode ser confundida com o ser índio, pois que é o índio quem define sua cultura e não o contrário. A autora exemplifica muito bem esse posicionamento, que será citado na íntegra dada sua relevância para o entendimento do assunto.

> Ou, então, basta apenas pensar um pouco sobre a natureza da nossa própria cultura. Pensemos, à guisa de exemplo, na figura da mulher brasileira. As fotografias tiradas no final do século passado, assim como os romances de Machado de Assis, por

[19] Informação concedida por André Kaxarari, em entrevista realizada pela pesquisadora, em setembro de 2021.

> exemplo, são arquivos nos quais encontramos alguns dos traços culturais (linguagem, aparência, comportamento) deste subgrupo social na época. Quando, entretanto, a televisão nos mostra qualquer mulher brasileira de hoje, se a compararmos com as mulheres de então, poderíamos nos perguntar: "Mas cadê a sombrinha, o espartilho?" Ninguém, com um mínimo de bom senso, lança a pergunta porque sabemos que o país mudou, que o caldo cultural no qual a brasileira contemporânea está inserida não é mais exatamente o mesmo, e, por isso, continuamos reconhecendo-a como mulher: a ausência do espartilho não é suficiente para questionamos sua identidade. Agora, quando a questão é a identidade do índio, aí, inevitavelmente, logo surge o questionamento: "Mas é índio mesmo? Não usa urucum, não fala língua indígena... cadê a pena??? (Ibid., p. 19)

Considera-se representativa a fala complementar do professor André Kaxarari quando afirma: “Hoje, é praticamente metade, contato com a cultura não indígena, as tecnologia cada vez mais chegando, internet, tudo. Mas isso não significa que veio pra acabar. Mas se a souber usar, dá pra usar como ferramenta pra gente melhorar um pouco. É usar a favor da nossa cultura.” (Informação verbal)[20].

Não há cultura estáticas, elas se movem e incorporam da forma que lhes é peculiar, elementos com os quais se deparam, gerando uma via outra, que não é a original, nem a que foi criticamente incorporada formando uma interepistemologia.

Com base em Nobre (2009) pode-se afirmar que esses campos epistemológicos não são simples e as delimitações não são claras, pois possuem fronteiras amplas e flexíveis, fruto das intensas relações interculturais que caracterizam a maioria das populações étnicas desde a colonização.

Sob outro aspecto, os outros dois professores demonstram anseio pela perpetuação da epistemologia que lhes é própria. E, cabe ressalva no sentido de que não estão subalternizando a cultura do não indígena, mas reafirmando a necessidade de uma interculturalidade crítica que valorize também os seus saberes próprios do povo Kaxarari.

As professoras Rosinalda Kaxarari e Regina Kaxarari demonstram preocupação com a preservação cultural diante da entrada da cultura hegemônica na comunidade. A primeira enfatiza a necessidade de insistir nas questões representativas de sua identidade, mas ressalta de forma complementar que “a escola tá aqui pra ajudar o aluno a escrever e a ler. A cultura e a língua, se aprende em casa.” (Informação verbal)[21]. A segunda visualiza a possibilidade de a escola ser utilizada para o ensino dos etnoconhecimentos como parte do currículo.

Duas linhas de reflexão surgem destas falas e que estão fundamentadas na concepção de educação escolar intercultural, ambas coexistindo entre os professores formados pelo

---

[20] Informação concedida por André Kaxarari, em entrevista realizada pela pesquisadora, em setembro de 2021.
[21] Informação concedida por Rosinalda Kaxarari, em entrevista realizada pela pesquisadora, em setembro de 2021.

Projeto Açaí II. A primeira é de reconhecimento de que as perdas culturais não podem ser resolvidas pela escola, dialogando com Nobre (2009) que discorda da inserção dos saberes indígenas no currículo, transformando-os em saberes escolares, que não se relacionam com a educação indígena.

Na segunda percepção, temos o posicionamento da professora Regina Kaxarari que utiliza o conteúdo não indígena como base para inserir os etnoconhecimentos e ajudar a preservá-los. Mesmo diante do risco de ocidentalizar os saberes culturais, a realidade da hegemonia cultural sobre as culturas minoritárias, aponta a necessidade de se canalizar energia em busca de alternativas de preservação cultural.

Sobre essa questão, recorremos a Nobre (2009, p. 15) reiterando que "ambos os movimentos estão na base pedagógica da construção de um currículo diferenciado para a escola indígena, mas vai depender de com que intenção se está empreendendo essa construção.".

6.2.3 Como os professores indígenas Kaxarari avaliam o Projeto Açaí II

Um processo de formação docente é desenhado para determinado fim. Foi demonstrado sobejamente a finalidade do Projeto de Formação de Professores Indígenas em Rondônia, Açaí II e sua relação com a história, com as legislações, sua organização e como entende a educação étnica para esses povos.

Entretanto, o que desvela a abrangência de uma formação docente é o impacto na ação dos professores envolvidos, sua autoavaliação e a percepção desse processo em sua prática. O quadro abaixo remete a essas respostas.

Quadro 38 – Reflexões sobre o Projeto Açaí II

Reflexões sobre o Projeto Açaí I	Avaliar o Açaí. Eu avalio o Açaí, assim, que foi muita aprendizagem que nós aprendemo, muita coisa a gente aprendeu. E valeu a pena, de passar esse tempo, ir pra lá. A gente aprendeu muito conhecimento, muito algo novo que a gente não sabia pra gente trazer pra comunidade, pra gente ajudar nossa comunidade. Isso foi muito importante pra gente. A gente realizar esse sonho que a gente tem de aprender mais e ensinar. Isso foi muito bom pra mim. (Alcilene Kaxarari)
	Foi muito importante porque, tipo, a gente pode tirar uma conclusão, como a gente poderia se esforça mais pra buscar aquilo que a gente já perdeu, que é nossa língua. Então, hoje, pra mim, isso foi uma coisa muito importante porque eu tento fazer isso na minha comunidade de qualquer jeito. Também aprendemo a cultura do não índio que eu procuro ensinar para os alunos porque quando vier aqui pra rua não ficar pra trás. (Edivaldo Kaxarari)

	Pra nós, o melhor Açaí que aconteceu foi o que nós participemos, o Açaí II. Diz que foi o melhor e foi o melhor mesmo, porque nós tivemos profissionais, professores que vieram de São Paulo, do Rio de Janeiro, de vários estados, da universidade grande, vieram prali na época pra tá passando conhecimento pra nós, o Açaí II. Então, isso aí tá na história.(Edson Oliveira)
	Uma coisa é que eu aprendi muita coisa no Açaí, muita coisa que a gente conhecia da nossa cultura, nossa realidade e não tinha conhecimento fora, fora da terra indígena, do nosso trabalho, mas no Açaí foi aprendido muita coisa, como ensinar as crianças, como valorizar nossa cultura, como valorizar a não indígena, então foi muito bom o açaí, pra mim né? Eu tenho certeza que a gente desenvolveu muito como trabalhar na nossa língua materna como trabalhar na língua portuguesa, um conhecimento muito bom, muito avançado. (Marcondes Kaxarari)
	Pra mim o Açaí, ele foi muito importante por causa que, ele incentivou mais assim nós, pra gente buscar assim o reconhecimento da cultura, das história, de tudo. Então, nós tinha que buscar. Que era pra nós poder participar das aula lá. Porque se a gente não tem esse conhecimento, né, de buscar, como é que a gente ia repassar pro nossos alunos? Então, pra nós poder repassar, nós tinha que primeiro buscar porque é um material que nós tinha que criar pra nós poder repassar pro nossos aluno. Então, o Açaí, lá, nos incentivou em muitas coisas que nós não sabia. Como praticar na sala de aula, como é que a gente tinha que ser com os aluno, como que a gente tinha que produzir o material. Então, a partir daí, nós já começamos a curiosidade de aprender, a gente chegou aqui, a gente não teve mais tanta dúvida de como começar as aula. A gente já sabia por onde começar. Então, é isso. Foi muito importante. (Regina Kaxarari)
	Olha pra mim foi assim um avanço no meus estudo né, que eu só tinha a 8ª série naquele tempo né e ai pude ser formada, fazer o terceiro ano completo no projeto Açaí. Onde a gente conheceu né várias etnias, a gente pode trocar muitas ideias, conhecer a cultura um do outro, que são várias culturas diferentes, são línguas diferentes e muito importante porque formou muitos professores, tinha aqueles com mais dificuldades, aqueles com mais facilidades e quem aproveitou o estudo mesmo, quem estudou de verdade aprendeu muita coisa né. A forma de como a gente trabalha na sala de aula, como trabalhar com a formação diferenciada dos povos indígenas, de acordo com cada povo, com cada língua, com cada costume né, então assim pra mim foi bom demais, foi muito bom porque a gente pôde se formar né. Então através do projeto açaí eu também fiz o vestibular, passei também né e é um caminho pra nós os povos indígenas, o gente crescer na educação indígena e a gente pode tá formando cidadãos e pessoas de responsabilidade pra no futuro tá nos defendendo né porque através da educação, através daquelas pessoas que tem amor pelo seu trabalho, que trabalha de verdade a gente tá formando muitas pessoas, é o início de alfabetização ate o quinto ano que é o nosso trabalho mas ai já é o caminho aberto praquele que quer um futuro melhor, um futuro em defesa de cada povo, de acordo com sua etnia, e com certeza a gente, nós povos indígenas não pensa só no aqui, no agora, mas sim no futuro né, a gente tá começando do zero mas a gente pode tá formando liderança, formando medico, enfermeiro que nem agora já tá tendo alguns né, estudando pra se formar pra ser técnico de enfermagem e tudo, professores e algo mais e até formar um presidente né quem sabe, o futuro a gente não sabe. O projeto Açaí II pra mim significa isso, significa que a gente não tá parado na educação indígena, as aulas foram muito boas mesmo, com certeza formou professores que vão dar continuidade ai na frente pro futuro da educação indígena. (Rosinalda Kaxarari)

	Falando um pouquinho do significado do projeto açaí 2 o magistério indígena, se hoje acontece essa formação não devemos esquecer, só pra ressaltar aqui que foi luta né, isso é fruto de luta de grandes líderes indígenas do nosso estado de Rondônia, e falando do significado e da importância não somente para o nosso povo Kaxarari mas para todas as etnias que tiveram a oportunidade de participar, de se formar né, no magistério, no projeto Açaí II o significado hoje tá sendo um sonho realizado que sempre foi desejado, almejado pela comunidade, pelos pais, pela liderança então isso foi um sonho realizado de ter um profissional né, um professor formado trabalhando na nossa comunidade, então sem dúvida o significado de tudo, dos dias que a gente passou lá estudando, longe da família, a gente tinha um propósito, que era trazer a educação diferenciada e de qualidade para nossa comunidade. (André Kaxarari)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2022.

Destaca-se aqui a fala do Professor André Kaxarari, relembrando o Projeto Açaí II, formação em magistério étnico como fruto de lutas de grandes lideranças indígenas e hoje representa um sonho de profissionalização realizado, que é muito importante para os pais, os alunos e a comunidade.

Nesse processo de formação, permeado de dificuldades para cada professor, é possível sentir nas falas dos professores o orgulho da realização profissional. A conquista de ser reconhecido como professor formado.

Reiteradas respostas demonstram o valor do conhecimento adquirido para esses professores, juntamente com as aprendizagens sobre como ensinar e como buscar novos saberes, conforme citado também no questionário.

Nesta pesquisa encontrou se indicativos suficientes para concluir que o Projeto de formação para professores indígenas em RO, Açaí II, mesmo com os percalços já citados contribuiu significativamente para outras conquistas como o acesso ao ensino superior e a possibilidade de ingressar na carreira de Professor Indígena através do concurso público, bem como revelou que para esses professores trouxe melhorias em sua prática docente, através do qual adquiriram mais confiança em seu desempenho profissional.

Como informação complementar advinda no processo da pesquisa, em falas espontâneas, abre-se espaço para dar voz aos sonhos dos professores Kaxarari formados através do Projeto Açaí II por serem pertinentes para o tema dessa pesquisa.

No entanto, encontra-se no grande mestre Paulo Freire, em sua obra Pedagogia da Autonomia (1996), a afirmação de que ensinar exige esperança.

De que outra matéria pode ser feito o sonho de um educador que procura construir uma educação humanitária e igualitária para o seu povo, que tanto sofreu e ainda sofre os efeitos da colonialidade?

São transcritos a seguir os sonhos para reconhecer o lugar de fala a quem de direito e também no ideal de amplificar lhes a voz através do registro.

Meu sonho é que toda criança possa ler e escrever em língua portuguesa e em língua materna. Aí, se formar e ter conhecimento lá fora. Saber o direito deles, né. E os deveres também. Aí, ver os nosso alunos crescendo porque nós precisa de pessoa em algo maior, pra tá na frente ajudando nossa comunidade. Como sempre eu tenho passado aqui. A gente tá aqui na escola ensinando, lutando pelas criança. Mas ninguém vai ficar a vida inteira aqui na escola. Um dia nós vamos sair e queremos deixar alguém no nosso lugar. Porque as criança é o futuro. Mais pra frente, e a gente ensinar o que a gente sabe, mais pra frente eles vão passar o que eles aprendeu com nós. Pra poder não perde a língua, a identidade, a história, ir repassando, como se diz, de geração em geração.

Professora Alcilene Kaxarari

Eu sonho… A educação, hoje, indígena, praticamente, ela é, nunca chegou a 100% mas eu sonho que, um dia, ela chegue a 100%. E, é o que eu desejo. Que essa educação melhore cada dia mais. Que chegue mais recursos pra gente tá produzindo nosso próprio material, da nossa cultura. Com tanta coisa que a gente poderia tá produzindo mas falta recurso pra gente. Produzir todas as histórias contadas pelos mais velhos, comida típica, tudo. Então, meu sonho é que, um dia, a nossa educação indígena, ela melhore de uma forma, que um dia chegue ao 100%.

As vezes, porque que o aluno sai da escola? Às vezes, eu não vou falar que o professor não sabe dar aula mas, eu acho, que falta um pouco mais de criatividade. Às vezes, o nosso professor querendo segurar muito o aluno só em sala de aula, aprender, escrever, passa no quadro, copia. Isso aí cansa o aluno. Será que não tem outra coisa? O professor não pode inventar outra coisa? Pode brincar, né. Brincando e aprendendo. Então, as vezes… É que nem foi falado, né? Hoje em dia, muitos jovem não valoriza mais. Nem a própria escola. Sai de um lugar que tem aula na porta de casa, sai daqui e vem pra cidade. Não sei o interesse desse aluno. Não sei se é estudar ou ele tá indo atrás de outras coisas. Porque se for pra estudar, nós tem uma escola, praticamente, aqui, na porta de casa. Eu, também, sou um professor que tava morando aqui, desde sempre. Fui aluno da Rosinalda, desde pequeno. Eu acho que isso, não sei. Não sei se escola influencia em relação ao Êxodo desses aluno. Mas eu acho que não. Depende da cabeça, da família que... A formação da comunidade, a família.

Professor André Kaxarari

Rapaz, eu tenho um sonho muito grande que eu falo todo dia, que eu tenho uma sobrinha, já tão mocinha já, com 12, 13, 14 ano, eu falo pra elas direto não perder o foco de estudar. Porque a gente só vai chegar em algum lugar se a gente estudar. Aí, eu falo pra ela direto, direto. Eu tenho uma sobrinha que eu falo direto: estuda, estuda. Porque eu também tenho uma filha que não quis estudar. E aí a gente peleja com essa sobrinha, vê se ela estuda. Porque hoje, se ela disser: não, eu vou estudar. A gente vai pagá a faculdade dela. Então, hoje, eu tinha um sonho que todo mundo estudasse, alcançasse um objetivo maior. Eu sempre falo, as vezes eu falo pros menino: vocês tem de ter ambição pra estudar, pra brigar por um emprego. Então, pra brigar por um emprego, vocês tem de estudar. Não abandonar o estudo. Então, eu tinha esse sonho que todo mundo focasse no estudo, crescesse, pra poder brigar pelo futuro melhor.

Professor Edivaldo Kaxarari

Eu tinha um sonho de implantar uma escola em uma dessas aldeias, vamos supor, na Barrinha, mas coloca como se fosse uma escola agrícola. Onde todas as aldeias tivessem as suas escola, com ensino até o ensino fundamental. E essa escola polo, vamos assim, que acolhesse eles pra fazer o ensino médio e sair dali com uma área já de conhecimento, uma área técnica dali. Então esse é meu grande sonho. Com professores indígenas preparado, trabalhando a questão da língua, da cultura, trabalhando as questões tradicionais e colhendo as coisas novas e passando pros alunos. Esse é meu grande sonho.

Professor Edson de Oliveira

O meu sonho pra educação indígena Kaxarari é ter uma educação de qualidade. Formar pessoas pra que no futuro a gente possa ter mais autoridades, né? Mais autoridades, mais conhecimento porque nossos antepassados lutaram pra ter uma escola dessa. Muitos já não existem mais. Então, a gente tem que valorizar e buscar mais conhecimento, estudar. Então, o meu sonho é ter 100% de ensino aqui. Que todas as crianças, adolescentes, estudem e permaneçam na aldeia. Sim, que sai. Que nem nós, a gente, mas fomos alfabetizado aqui, estudemo aqui. E hoje a gente estuda, a gente sai, mas a gente volta. A gente faz o Intercultural, mas a gente volta. Porque aqui é o nosso lugar. Aqui é o nosso ponto principal, onde a gente tem o apoio da família, da comunidade. Então, é isso o meu sonho.

Professora Gleiciane Kaxarari

O meu sonho, já tem muito tempo que tenho falado e continuo falando na escola. Com meus aluno pequeno. Hoje eu tô trabalhando de primeiro a terceiro ano, com as criancinhas, bem pequenininha. Mas já tive trabalhando até o quinto ano. Mas o que eu falo pra eles: eu não quero só viver só de professor, eu não quero viver só ensinando, só eu ficar ali. Mas o meu sonho é de colocar eles com o conhecimento da forma que eu tô passando e eu fazer outras coisas maior. Pra meter história pros pequenos, pra criança que foi ensinada por mim e eu fazendo outras coisas pra eles ir atrás também. Então esse exemplo, eu queria ter tanto. Eu ensinar e eu pular pro outro e eles aprender e pular atrás de mim também com outro nível. Então isso é meu sonho pra gente tá levando.

Professor Marcondes Kaxarari

Que as famílias entendam a importância de estudar aqui é porque aqui a gente dá aula pra eles, passa aula pra eles conforme o que nós vive na aldeia. Se nós quiser dar aula na sala de aula, nós dá. Em qualquer canto, a aula é diferenciada. E tudo o que tá fazendo aqui, é o que tá bem ao redor, né o que tá só no livro que tem que dar pra eles não. A gente tem que mostrar a convivência aqui na aldeia, da nossa realidade, a nossa diferença. Valorizar a cultura da nossa comunidade.

Professora Regina Kaxarari

Olha, uma educação melhor, né? Que a gente sabe, que a gente tá aqui na batalha. As coisas vem melhorando aos pouquinho mas ainda precisa mais de melhora, né? Sei lá, né. Mais materiais, mais estudo, formar mais pessoas nas faculdade. Não só na área da educação mas em todas as áreas que a gente precisa, né? É que continue. Que nós aqui, um dia vai se ir, né. A gente tá aqui lutando o pouco que a gente pode pela nossa comunidade mas as nossa geração vai continuar, a gente espera que daqui uns anos, não deixa a cultura, não deixa a tradição. Mas que as pessoas que tão sendo estudada, não é pra ficar aqui parada, isolada, não. A gente tá aqui batalhando por eles. Mas que eles cresça, que eles tenha o pensamento grande, que vai em busca do seu direito pra ajudar sua comunidade.O meu pensamento é formar

pessoas. Que nem, eu inicio. Os outros que vão dar andamento. Mas tem o André aí, se tornou professor. Tem o Giovani, tá trabalhando na cozinha. Tem outras pessoa também, que passou pela gente. Que iniciou do zerozinho comigo e hoje são meus parceiro de trabalho. Então, assim, é um orgulho pra gente. É isso que eu sonho. Isso que é o meu sonho.

Professora Rosinalda Kaxarari

Diante dos sonhos expostos, chama a atenção o comprometimento desses professores com uma educação de qualidade, comunitária e que represente sua cultura. Preocupam se com o futuro de suas crianças, acreditam na potencialidade de seus alunos para fazerem a diferença para seu povo.

Sonham com direitos que estão na lei, mas ainda lhes são negados, como a continuidade dos estudos da educação básica. O desejo de continuar aprendendo também é expresso na busca por mais conhecimentos.

Acreditam na educação e lutam para levar a suas comunidades o conhecimento necessário para as novas gerações.

7 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Esta dissertação buscou analisar a formação e a profissionalização dos professores indígenas Kaxarari, através do Projeto Açaí II, com ênfase nas características específicas da educação étnica. O Projeto Açaí I foi implantado pelo governo do estado de Rondônia como política pública de formação inicial de professores indígenas, em nível médio, tendo a primeira turma se formado em 2004 e a segunda, objeto dessa pesquisa, em 2014.

Buscando compreender se esse projeto foi adequado para o exercício da docência nas comunidades Kaxarari, contemplando os aspectos das políticas públicas e a necessidade de contextualização das questões étnicas referentes a interculturalidade e o bilinguismo, procuramos resgatar a compreensão histórica do conceito de educação escolar indígena. O entendimento da complexidade de uma formação para professores indígenas exige contextualizar historicamente a trajetória de exploração e destruição a que foram submetidos os povos originários, desde o contato inicial.

Em Rondônia, a política de ocupação desordenada, num espaço divulgado pelo governo militar como vazio, favoreceu o massacre e a destruição de etnias inteiras, por doenças oriundas do contato e violências de todas as formas visando usurpar terras e explorar riquezas naturais. Como resultado dessas ações predadoras, temos atualmente o lócus e a base da construção dessa educação escolar a qual nos referimos.

Levar em conta esses aspectos já citados e estabelecer uma linha do tempo nas mudanças das políticas públicas para a educação escolar indígena, mostrou-se imprescindível, pois compreender esses eventos que impactam até hoje a realidade dos povos indígenas. Negar o reconhecimento da trajetória histórica que os trouxe até o momento atual é alienar a formação de professores indígenas e sua atuação nas comunidades e escolas.

Partimos da hipótese de que a formação em magistério através do Projeto Açaí II, a partir do diálogo entre conteúdos considerados pela sociedade envolvente como de valor universal e conteúdos étnicos culturais (interculturalidade, biliguismo) possibilitou aos professores indígenas Kaxarari, uma formação que, além de escolarizar e titular, tenha impactado positivamente na prática docente de cada um, nas lutas e reivindicações pela preservação da cultura e dos modos de vida bem como dos etnoconhecimentos de sua etnia.

O Projeto Açaí II foi analisado a partir do seu PPP, dos pareceres do CEE/RO, das ementas e relatórios de execução de etapas juntamente com informações complementares fornecidas pela SEDUC, bem como do Referencial Teórico para Formação de Professores Indígenas. MEC/SECADI.

Ficou demonstrado a presença do conceito de interculturalidade, apresentado de modo geral, como também está descrito no RPFI. Percebeu-se que o PPP do Projeto Açaí está em consonância com a legislação e orientações vindas do MEC.

Os professores indígenas Kaxarari, que participaram do Projeto Açaí II, demonstraram em suas respostas que a interculturalidade foi lembrada, principalmente ligada ao bilinguismo e que o trabalho realizado, dividido em grupos étnicos, de forma mullti ou pluriculturalista os fortaleceu com estímulos de retomada da cultura que lhes é própria.

No entanto, trata-se de uma interculturalidade funcional ao Estado, que reconhece a existência de diversas culturas, busca equacionar essa diferença mantendo-a no nível cultural, numa atitude negacionista sobre a base de dominação em que esta relação se processa. As epistemes envolvidas são tratadas como se ocupassem lugar igualitário na sociedade e, mesmo assim, o próprio currículo a coloca com carga horária menor.

Mas identifica-se que é possível partir de um conceito eivado de colonialidade, para a reflexão decolonial, positiva ao interesse dos povos originários. A postura de alguns professores, observada através dos relatórios de disciplina, mostra que iniciativas isoladas começaram a desenvolver criticidade a respeito desse tema que, em outras etapas do Projeto Açaí, podem ser desenvolvidas de forma mais abrangente.

O bilinguismo é outra característica específica da educação escolar indígena e da qual um programa de formação de professores indígenas não pode prescindir. Ele foi abordado na disciplina Língua Materna, dividido em 03 etapas do curso, sendo a carga horária presencial e não presencial um total de 120 horas e em alguns conteúdos na disciplina de LP.

A forma da abordagem, de acordo com o PPP e os relatórios de disciplina, não apresenta a obrigatoriedade do uso da língua indígena como primeira língua, cumprindo assim o princípio da liberdade garantida aos povos originários pela Constituição Federal de 1988. O objetivo do Projeto Açaí II nessa área foi a construção de técnicas pedagógica para ensinar língua materna, com uma metodologia recorrente em várias outras disciplinas do curso, que foi trabalho em grupo por etnia. O trabalho dessa disciplina teve por foco confeccionar materiais a serem reproduzidos pela SEDUC para uso nas escolas, conforme compromisso assumido pela própria secretaria, na elaboração do Projeto Açaí e garantido no PPP do mesmo.

Entretanto, do mesmo modo que ocorreu no Projeto Açaí I, não houve reprodução desses materiais, sendo essa uma das principais queixas dos professores indígenas Kaxarari, formados pelo Açaí II . Mesmo a SEDUC tendo reproduzido um glossário denominado “Pequeno vocabulário lexical e de sistemas de contagem dos povos indígenas de Rondônia”,

que alguns professores indígenas Kaxarari utilizam no cotidiano escolar. Essa lista de palavras em LM com sua correspondente em LP, é considerada insuficiente em relação ao volume de material que os cursistas elaboraram, que seriam destinados ao resgate e a preservação histórica e cultural através da língua.

Nas falas desses professores, mesmos conscientes de que a escola não salva nem a língua nem a cultura, que observam se extinguindo aos poucos, esse material seria de grande importância para que a escola funcionasse como ponto de iniciativa, para a discussão e adoção de ações eficazes para recuperação e preservação da LM e do modo de ser e viver do povo Kaxarari.

Por se tratar de um curso semipresencial, o acompanhamento das fases não presenciais foi fundamental para solidificar as aprendizagens. Além de fazer o assessoramento in lócu, o tutor também participava das fases presenciais para realizar a integração com a etapa desenvolvida nas comunidades indígenas. Entre os cursistas Kaxarari, os relatos não só afirmam a ocorrência da tutoria, como classificam como um trabalho que os auxiliou no processo de formação.

No entanto, esse ponto não pode ser generalizado para todas as etnias que participaram do curso, pois como era um atendimento regionalizado, cada CRE detinha uma realidade diferente sobre a qual não pesquisamos.

Para esses professores cursistas não foi fácil persistir até o final do curso. A TI Kaxarari, é localizada na divisa com o Acre e as etapas presenciais do curso ocorreram, em sua maioria em Ouro Preto e Ji-Paraná, no centro do estado, distância considerável para esses professores, isolados e sem comunicação com a família por várias semanas. Em seus relatos, essa é considerada a maior dificuldade, inclusive em relação à última etapa, que durou 60 dias, em 2014. Eles lá e seus entes queridos isolados pela enchente.

Os professores Kaxarari que participaram da formação através do Projeto Açaí II, avaliam o curso como sendo bom e tendo contribuído com conhecimentos técnicos e pedagógicos que promoveram mudanças positivas em suas práticas docentes.

O Projeto Açaí II, no que tange a etnia Kaxarari, trouxe resultados muito positivos na profissionalização, tendo alguns deles se tornado professores estatutários, com a aprovação em concurso público e também sendo aprovados para cursos universitários.

Através das entrevistas, é perceptível o compromisso desses professores com a preservação de sua cultura e sua língua e a busca, através de reivindicações, da ampliação dos estudos para atender todas as etapas da educação básica em suas comunidades. É preciso

salientar que esse é um direito garantido a cada brasileiro, mas que continua sendo negado aos Kaxarari.

Durante essa pesquisa, percebeu-se que a experiência de contato com a educação escolar indígena, vivida pela pesquisadora no exercício do cargo de Coordenadora Regional de Educação em Extrema, teve boas intenções, mas o pouco entendimento da temática resultou em ações e decisões que pouco contribuíram para a escolarização Kaxarari.

Foi a realização da pesquisa que trouxe para a pesquisadora a oportunidade de se educar em relação a situação dos povos indígena e a história de horror que historicamente vivenciaram, além de destruir - em suas referencialidades - estereótipos que são carregados pejorativos e preconceituosos culturalmente e sequer são percebidos, diante da naturalidade de seu uso.

Tendo como base os dados e os resultados obtidos, bem como a análise realizada, é possível considerar que as contribuições desta pesquisa, ainda que primárias, chamam a atenção para esse ser outro, que possui outra episteme, necessita de formação condizente para seus professores. Esse foi o ponto de partida que possibilitou observar a existência de muitas lacunas, campos pouco pesquisados na temática indígena em geral e na formação de professores indígenas especificamente. Pesquisas futuras poderão aprofundar e aprimorar tais temas, vislumbrando espaço para que possam fazer um aprofundamento científico para esse campo, cuja vastidão se agiganta diante do passado e do presente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. A. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA - curso de licenciatura intercultural.** 2017. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, Recife, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25637. Acesso em: 12 jan. 2021.

BANIWA, G. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira – AM. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

BANIWA, G. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. Disponível em: http://laced4.hospedagemdesites.ws/wp-content/uploads/2019/09/MN_EducacaoIndigena.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** (1934). Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Relação das terras indígenas de Rondônia**. Ministério Público Federal, 1º Ofício, Porto Velho, 2017. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/ro/atuacao/indigenas-e-minorias/relacao-das-terras-indigenas-de-rondonia. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SECAD, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 03/99**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99**. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: Lei 010172/2001**. Brasília: MEC/INEP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf. Acesso em: 14 maio 2020.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SECADI, 2002.

BRASIL. **Resolução 05/2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. CEB/CNE: Brasília, 2012.

CABRAL, A. S. A. C. Mapa das Línguas Indígenas de Rondônia. **Revista Brasileira De Linguística Antropológica**, V. 10(1), 12. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19043. Acesso em: 17 mar. 2020.

CARNEIRO FILHO, A. SOUZA, O. B. **Atlas de pressões e ameaças às terras indígenas na Amazônia brasileira** - São Paulo: Instituto Socioambiental, 2009. Disponível em: https://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/publicacoes/atlas-de-pressoes-e-ameacas-as-terras-indigenas-na-amazonia-brasileira. Acesso em: 17 ago. 2020.

CARNEIRO, P. H. S.; ROCHA, J. C. B.; SILVA, A. C. Colonialismo, povos indígenas e a construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. **Revista Fórum Identidades**. Universidade Federal de Sergipe, vol. 31 nº 01 p. 61-74, junho de 2020.

CEPAL. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. **A matriz da desigualdade social na América Latina.** Disponível em: https://www.cepal.org/es/publicaciones/40668-la-matriz-la-desigualdad-social-america-latina. Acesso em: 28 dez. 2019.

CIMI**. Panewa especial 2002**. Porto Velho, RO.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECADI, 2006. Cap 04. p. 115-130.

CUNHA, E. T. **Quando esse tal de SPI chegou**: o Serviço de Proteção aos Índios na formação de Rondônia. 2016. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 2016. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/5349. Acesso em: 12 jul. 2021.

D'ANGELIS, W. R. Contra a ditadura da escola. In: GRUPIONI, Luis DoniseteBenzi. (Org.) **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECADI, 2006. Cap. 06, p. 155-164.

D'ANGELIS, W. R. **Educação escolar e ameaças à sobrevivência das línguas indígenas no Brasil Meridional.** BRASA IX, New Orleans, USA, 27-29 março de 2008. Disponível em: http://www.brasa.org/wordpress/Documents/BRASA_IX/Wilmar-DAngelis.pdf. Acesso em: 12 mar. 2020.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando sonhos**: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendaju, 2017.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a intercuturalidade na educação escolar indígena. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_f973c3f1b3c045a4658e441ec7203c1e. Acesso em: 26 fev. 2020.

FELZKE, L. F. **Quando os ouriços começam a cair**: a coleta de castanha entre os Gavião de Rondônia. 2007. Dissertação. (Mestrado em desenvolvimento regional e meio ambiente). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2007. Disponível em: https://comin.org.br/wp-content/uploads/2019/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Lediane.pdf. Acesso em: 02 abr. 2021.

FERNANDES, F. **A investigação etnológica no Brasil e outros ensaios.** 2 ed. São Paulo: Global, 2009.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 57. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GOMES, I. B. S. R. **O que aconteceu aos kaxarari**: um estudo etnográfico de (in)sustentabilidade ambiental. 2009. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PGDR), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2009. Disponível em: https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/2072. Acesso em: 11 dez. 2020.

GOMES, V. R. **A formação docente na perspectiva da epistemologia social**: uma análise da proposta curricular do MEC para formação de Professores indígenas. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau: 2012. Disponível em: https://bu.furb.br//docs/DS/2012/350240_1_1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In GRUPIONI, L. D. B. (Org) **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Cap. 02, p. 39-68.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil. **Pró-posições**, v. 24, agosto 2013. p. 69-80. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642628. Acesso em: 12 mar. 2020.

KOKOTOVIC, M. Hibridez y desigualdad: Garcia Canclini ante el neoliberalismo. **Revista de Critica Literaria Latinoamericana**. Lima-Hanover, ano XXVI, n. 52, 2000. Disponível em: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/nivon/Kokotovich.pdf. Acesso em: 03 fev. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Indígenas**, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/ Acesso em: 12 fev. 2020.

LÜDKE, M; ANDRÉ M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. **Ser professor sendo índio**: questões de linguagem e identidade. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de pós-graduação em linguística. Unicamp, 1996.

Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269150. Acesso em: 05 jul. 2021.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org) **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Cap. 01, p. 11-37.

MANCINI, A. P. G. TROQUEZ, M. C. C. Desconstruindo estereótipos: apontamentos em prol de uma prática educativa comprometida eticamente com a temática indígena. **Tellus**, ano 9, n. 16, jan./jun. 2009. p. 181-206. Campo Grande. Disponível: https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/185. Acesso em: 14 nov. 2021.

MARTA, J. M. **Rondônia**: da Colonização à integração Latino-Americana. Porto Velho: Edufro e Edufmt, 2018. Disponível em https://edufro.unir.br/uploads/08899242/Capas%206/Ebook%20corpo.pdf . Acesso em: 23 abr. 2021.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígena no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Cap. 03. p. 69-112.

MEC. **MEC trabalha por Educação Escolar Indígena. (Informativo)**. 10 abri. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/busca-geral/206-noticias/1084311476/75261-mec-trabalha-por-avancos-na-educacao-escolar-indigena. Acesso em: 04 mar. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINDLIN, B. **Referenciais para a formação de professores indígenas**: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. Em Aberto, vol 20, nº 76. Disponível em: http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/226. Acesso em: 23 mar. 2019.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Org) **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Cap. 05, p. 131-154.

MUNDUKURU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

NOBRE, D. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendaju, 2009.

ORELLANA, A. D. A. Y. **Formação de professores indígenas em Rondônia**: a interculturalidade e seus desafios. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade. PUC: São Paulo, 2011. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10307. Acesso em: 02 abr. 2019.

PAPPIANI, A.; LACERDA, I. **Histórias do começo e do fim do mundo**: O contato do povo Paiter Suruí. São Paulo: Ikorê, 2016.

PIB Sócioambiental. **Kaxarari.** Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaxarari. Acesso em: 31 jan. 2021.

PORTELA, C. A. **Para além do "caráter ou qualidade de indígena"**: uma história do conceito de indigenismo no Brasil. Tese (Doutorado em História) Universidade de Brasília. Brasília 2011. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/9795. Acesso em: 14 nov. 2021.

RIBEIRO. D. **A política indigenista brasileira.** Atualidade Agrária n. 1
Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura - Serviço de Informação Agrícola (SIA), 1962

RONDÔNIA. **Parecer 031/1998.** Porto Velho:/CEE/RO, 1998.

RONDONIA. **Projeto Açaí I - Programa de formação de professores indígenas em Rondônia**. SEDUC: Porto Velho: PRODEF/SEDUC, 2004.

RONDÔNIA. **Parecer 015/2005.** Porto Velho: CEE/RO, 2005.

RONDÔNIA. **Parecer 073/2005.** Porto Velho: CEE/RO, 2005.

RONDONIA. **Projeto Açaí II - Programa de formação de professores indígenas em Rondônia**. PRODEF/ SEDUC: Porto Velho, 2008.

RONDÔNIA. **Parecer 086/2009. Autorização de funcionamento do Açaí**. Porto Velho: CEE/RO, 2009.

RONDÔNIA. **Dados do censo da Educação Escolar indígena 2020**. Seduc: 2021.

SARDE NETO, E. **História Oral**: uma síntese reflexiva. 1.ed. Porto Velho: Edufro, 2004.

SARDE NETO, E. **Facticidade dos Karipunas de Rondônia**: Territorialidades, hibridação e subjetividades. Tese (Doutorado em Geografia. Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/58331. Acesso em: 12 ago. 2021.

SOUZA, V. A. **Rondônia, uma memória em disputa.** Tese. (Doutorado em História) Universidade Estadual Paulista 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103127/souza_va_dr_assis.pdf?sequence=1 Acesso em: 08 ago. 2021.

TASSARINI, A. M. I. **A educação escolar indígena no contexto da Antropologia brasileira.** Ilha Revista de antropologia. vol. 10, 2008 Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/2175-8034.2008v10n1p217. Acesso em: 14 out. 2021.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico:** a reserva indígena de Dourados. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdades de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2006. Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=troquez&type=AllFields&limit=20&sort=relevance. Acesso em: 22 fev. 2020.

TROQUEZ, M. C. C. Educação escolar indígena no Brasil: por uma revisão de conceitos, de políticas e de práticas. **Revista de Educação Horizontes**, v. 03. 2014, s/n. Disponível em: http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/4849. Acesso em: 26 fev. 2020.

TRUBILIANO, C. A. B. Exploração da força de trabalho na formação dos seringais em Rondônia. **Diálogos** - Revista do departamento de História e do programa de pós-graduação em História, vol. 21, nº 3, Maringá, 2017. p. 51-63.

UNIR. Projeto **Pedagógico do Curso Licenciatura em Educação Básica Intercultural**. Ji-Paraná, 2008. Disponível: https://deinter.unir.br/homepage. Acesso em: 18 nov. 2021.

VENERE, M. R. **Projeto Açaí**: uma contribuição à formação de /professores indígenas no Estado de Rondônia. 2011. p. 181. Tese (Doutorado em Educação escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_f49f88c7a37e72072930fb79d6a739a5/Description. Acesso em: 28 dez. 2019.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educacion intercultural**. Articulo presentado em el seminário Interculturalidad e educacion intercultural, organizado por el instituto internacional de integraciondel Convenio Andres Bello, la Paz, 9-11 de marzo de 2009. Disponível em: file:///C:/Users/profe/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(1).pdf. Acesso em: 16 mar. 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.