

Relatório final

Siglário

- MEC – Ministério da Educação
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- FUNAI – Fundação Nacional do Índio (órgão do Ministério da Justiça)
- CNPI – Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (colegiado inter-ministerial com participação paritária indígena)
- RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas
- PROLIND – Pró Licenciatura Indígena
- SESU – Secretaria de Ensino Superior
- UNEMAT – Universidade Estadual do Mato Grosso
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- SECD – Secretaria de Educação, Cultura e Desportos de Roraima
- DIEI – Divisão de Educação Indígena (órgão da SECD)
- CEFORR – Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (órgão da SECD)
- CEE/RR – Conselho Estadual de Educação de Roraima
- RCA – Rede de Cooperação Alternativa
- CIR – Conselho Indígena de Roraima
- OPIRR – Organização dos Professores Indígenas de Roraima
- TIY – Terra Indígena Yanomami
- UFRR – Universidade Federal de Roraima
- INSIKIRAN – Núcleo de Formação Superior Indígena (órgão da UFRR)
- AIS – Agente Indígena de Saúde
- TEEYY – Território Etnoeducacional Yanomami e Yekuana

Resumo

O Estado brasileiro tem hoje um conjunto de legislação bastante favorável à implantação de políticas educacionais que respeitem as línguas e culturas dos povos indígenas, bem como que possibilitem a criação de escolas direcionadas aos objetivos específicos de cada povo e suas comunidades. Porém, temos visto que na realidade essa legislação não tem sido posta em prática. Um dos mais sérios impecilhos para que tal aconteça é a adequação de todo o sistema administrativo e de gestão escolar das secretarias estaduais e municipais de educação à essa legislação criada.

No caso do PEY, do ponto de vista das políticas públicas, foi feito um esforço pela equipe para dar início a um processo de conversa e articulação com as equipes da SECD e CEFORR, com o objetivo de ir transferindo a responsabilidade da formação dos professores yanomami para essas instituições. Porém, o processo tem sido bastante difícil no que diz respeito à legalização ou reconhecimento do projeto do magistério Yapiari e também ao reconhecimento da diversidade das escolas Yanomami nas comunidades. Essas dificuldades não são específicas de Roraima, são observadas em muitas outras regiões do Brasil e estão em geral enraizadas em dois fatores: a) desconhecimento por parte das equipes das instituições públicas de educação da legislação específica de educação indígena e desconhecimento das culturas, línguas, organizações sócio-político-econômicas dos povos indígenas; b) dificuldades de adaptação do sistema administrativo pedagógico e financeiro da educação para dar conta das diversidades das escolas indígenas.

¹ Pesquisadora do Núcleo de Estudos de População – NEPO/UNICAMP

O PEY juntamente com a Hutukara tem tentado lidar com essas dificuldades e tem tido algum sucesso, se compararmos a situação das escolas yanomami com outras escolas indígenas (onde é totalmente imposto o nosso sistema) em outras regiões do país. Porém, ainda existe um longo caminho a percorrer principalmente no que diz respeito à estruturação das escolas/processos educativos mais leves e abertos nas comunidades e ao reconhecimento da formação dos professores e outros agentes profissionais yanomami.

Recomendações iniciais: pontos para discussão.

- Políticas públicas – seguimento/participação

Não deixar de fora as políticas públicas numa proposta de trabalho ISA/Hutukara, partindo do princípio que educação escolar vai continuar, que as escolas ao estilo Yanomami vão existir, não acho que se deve deixar as novas gerações de crianças entregues somente aos poderes públicos – SECD/DIEI, CEFORR, Conselho Estadual de Educação - sem ao menos uma transição. Além disto, o papel da HUTUKARA é justamente de monitorar e acompanhar as políticas públicas, e, segundo conversamos no ISA/Boa Vista, isso será feito com a assessoria de alguém novo, que estará começando um trabalho na região. Portanto, largar as políticas públicas será largar a Hutukara também entregue ao enorme trabalho de acompanhar e formar as equipes da SECD e CEFORR no que diz respeito à educação yanomami. Para tanto, deve-se criar um programa de trabalho em conjunto com a SECD e CEFORR, que inclua a OPIR como parceira, de discussão sobre estruturação de escolas indígenas incluindo o ensino médio, pensando em seus objetivos e processos de ensino/aprendizagem, conteúdos, calendários, políticas lingüísticas etc.

- Seguir pensando na formação dos professores Yanomami em conjunto com outros programas de formação: pensando novas situações dos jovens Yanomami que vão para instituições públicas, para as universidades, volta para as comunidades, multi-localidades etc.

Caso se opte por seguir desenvolvendo parcerias com instituições públicas, ou pelo menos acompanhando a HUTUKARA no acompanhamento das políticas públicas, recomenda-se pensar na formação dos professores tendo em conta que, como em muitas regiões no Brasil, os professores indígenas estão professores, temporariamente, e não são professores definitivamente. Ou seja, a experiência que se tem, que já sabemos, é que os professores mudam de ocupação temporariamente, o que é bastante saudável, porém, muito diferente do nosso sistema de trabalho onde os professores são concursados para a vida toda. Por isso mesmo não é eficaz pensar nos cursos de formação apenas com o intuito de formar professores, como se fossem depois prestar concursos e serem professores o resto da vida. É preciso pensar em formação com uma filosofia mais ampla e mais adequada para as políticas de vida dos Yanomami.

O mais urgente seria desencadear um processo contínuo de reflexão com os Yanomami sobre as possibilidades de formação e de seguir estudos nas universidades e empregabilidades e possibilidades de empreendimentos socioambientais (sem prejuízo do acompanhamento e término do magistério Yariapiari, que poderia se transformar em algo mais amplo).

- Programa de Jovens – gestão territorial, gestão dos conhecimentos, divulgação dos conhecimentos Yanomami para o mundo

Essa recomendação já consta do relatório de B.Albert e foi discutida por nós em várias reuniões junto com a equipe da HUTUKARA e ISA durante os dias de Boa Vista e durante a viagem para as quatro regiões trabalhadas pelo PEY. Em minha opinião, é urgente o registro dos conhecimentos dos velhos, essa geração de 50 anos e +, e os adultos/jovens poderiam fazer mutirões de registros via gravações em vídeos, áudio, registros escritos etc. Seria importante fazer um site da Hutukara com uma *nuvem* – backpack² - onde os adultos/jovens (incluo aqui a geração do Dario de 40 anos) pudessem armazenar esses registros e

² Existem hoje em dia programas livres e armazenamento de informações e gestão de conhecimentos em diversos lugares da rede internet. É possível pesquisar e procurar esses programas e instalá-los em diversos telecentros yanomami interconectados entre si.

ir divulgando de acordo com os interesses dos Yanomami e de acordo com os contextos e projetos em parceria com o ISA e outros pesquisadores.

A idéia discutida seria formar os jovens como pesquisadores, com diferentes projetos com temáticas relacionadas ao socioambientalismo, e focando o registro dos conhecimentos Yanomami relacionando-os com os conhecimentos “científicos”, ou não, para que se façam discussões sobre os estilos de vida dos Yanomami e diferentes povos e manejo do meio ambiente, incluindo diferentes processos de intercâmbios.

- Programa de formação para a equipe do ISA

A equipe do PEY será renovada por causa da saída de vários de seus membros, só ficando uma pessoa contratada em 2011, por isso, um programa de transferência de conhecimentos e experiência deverá ser implementado, incluindo leituras, participação em outros eventos do ISA para maior integração do PEY/PEI ao PRN e ISA como um todo.

- Dar início a um processo de estruturação de escolas nas comunidades – Hutukara e ISA

Dar início a um processo de estruturação das escolas, sejam a partir de modelos mais ‘leves’, sem prédios, com horários e cargas diárias flexíveis, sejam a partir de modelos mais estruturados, sempre em discussão com os Yanomami e em discussão com a SECD/DIEI/OPIR, CEE/RR. Para isso fazer um levantamento das experiências escolares em andamento no Brasil e em outras partes do mundo, e experiências escolares sem prédio escolar, tipo bairros educativos etc. Para que se inicie um processo que seja informado e já esteja em diálogo com as experiências de escola mais pioneiras e inteligentes realizadas hoje em dia. Experiências essas que estão aliando aulas locais com dispositivos tipo *nuvens de conhecimentos* (são os programas de gestão de conhecimentos armazenados na internet) com instalação dos telecentros pelo menos em duas diferentes regiões para primeiras experiências. Pensar nas escolas não como prédios fixos, mas como processos educativos que podem seguir acontecendo de maneira articulada com as fissões, divisões, junções, mudanças de grupos locais/malocas (já existem precedentes na legislação brasileira para isso).

- Integrar os diferentes programas de trabalho do ISA/RR – educação, gestão territorial e outros

Obviamente as escolas e processos de formação de professores/AISs / pesquisadores estão interligados e relacionados com o projeto de gestão territorial, seja nas fronteiras BR e VE, seja fronteira da TIY; recomendamos uma discussão entre os diferentes projetos e atividades com metas únicas e integradas, ou pelo menos inter-relacionadas, para que se tenha um uso melhor das pesquisas feitas nas escolas, e para que as escolas estejam mais contextualizadas e mais interessantes para os/as alunos/as e professores, ou seja, para que os professores não necessariamente precisem ser ‘professores repetentes’ (que repetem as mesmas aulas para as diferentes turmas de alunos, ano após ano...).

Metodologia da avaliação

Leitura do material recebido; reuniões com a equipe do ISA/Boa Vista, reuniões com Hutukara (diferentes pessoas com papéis distintos); viagem a campo em 4 regiões do PEY; conversa durante a viagem com os membros da equipe do ISA; visita/reunião com professores que estavam participando do magistério Yarapiari na comunidade de Malacacheta e conversa neste mesmo dia com representantes da CEFORR, e com Equipe de Missionários da Consolatta que atuam na Missão Catrimani; entrevista com Maria Edna de Brito e Ineidelzidório Messias (responsável por educação escolar Yanomami e coordenadora da Divisão

de Educação Indígena – DIEI, respectivamente); dois dias de reunião final com equipe ISA; um dia de trabalho dos avaliadores para discussão geral e divisão das tarefas.

1. Introdução – Os cursos de formação de professores indígenas no Brasil

Na década de 90 o Brasil modificou substancialmente sua legislação sobre a educação escolar para povos indígenas: de escolas dirigidas por missionários / governo/ FUNAI, que tinham como principal objetivo a integração dos indígenas na sociedade chamada *nacional*, a educação escolar indígena passou a ser vista como um instrumento de defesa dos direitos, das línguas e culturas desses povos.

Os diagnósticos feitos por antropólogos e educadores que trabalhavam com povos indígenas nas décadas de 1970 e seguintes indicavam que para a educação escolar indígena transformar-se em instrumento de defesa dos direitos e interesses desses povos, era preciso, antes de mais nada, formar professores indígenas, e não mais aceitar que professores não indígenas (missionários, esposas de chefes de postos da FUNAI, antropólogos e outros) fossem dar aulas nas comunidades. Isso porque os professores que então atuavam nas poucas escolas existentes nas terras indígenas/aldeias não eram preparados para esse fim, e, ou não permaneciam nas aldeias, ou não ensinavam nas línguas indígenas, e de uma maneira geral possuíam uma concepção colonialista de escola para os índios. Com isso, no início da década de 90, quando a educação escolar passou da FUNAI para o Ministério da Educação (portaria 26/1991) uma das prioridades discutidas nesses primeiros anos de educação escolar indígena no MEC foi a formação de professores indígenas em todas as regiões no Brasil.

Em 1997 foram elaborados os RCNEI – um livro com os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, a partir de várias discussões entre todos os grupos e instituições comprometidos com a educação escolar indígena ‘reformulada’, ou seja, tentando pensar uma escola com, e a partir das culturas e línguas indígenas. A partir desse documento, publicado oficialmente pelo MEC, deu-se início a um outro processo de elaboração dos Referenciais para Formação dos Professores Indígenas, também financiado pelo MEC e apoiado por organizações indígenas e de apoio. Acreditava-se então que o principal objetivo para esse primeiro período de escolas indígenas específicas e diferenciadas era essa atividade, de formação de professores indígenas. Esse documento foi um marco para a priorização dos diferentes magistérios indígenas criados no Brasil a partir dos anos 80 principalmente, e com maior força e amplitude a partir do final dos anos 90, pelas Secretarias Estaduais de Educação, uma vez que a resolução n. 3 do Conselho Nacional de Educação atribuiu a essa instância estadual a criação e execução da formação inicial dos professores indígenas (por formação inicial entende-se a formação do professor desde o nível fundamental, médio até e incluindo o nível superior).

Os diferentes (mas não tão diversos...) cursos iniciados ainda no final da década de 70 (o curso de professores do Acre foi o primeiro seguido logo a seguir pelo do Xingu) se multiplicaram; porém, sempre a partir de um mesmo modelo, que por sua vez, seguia os mesmos pressupostos, sejam eles:

- as escolas deveriam ser supostamente muito parecidas com aquelas dos não indígenas, apenas com currículos e regimentos adaptados, ou seja, deveria haver um prédio escolar, salas de aula com turmas formadas por alunos da mesma idade, materiais escolares e didáticos, períodos letivos iguais àqueles das escolas dos não índios, o papel do professor de ‘ensinar e cuidar’ de cada aluno, o papel do aluno individual de ‘aprender’ e dos alunos etc;
- formando o professor a escola ‘aconteceria’ automaticamente e seria controlada pela comunidade, ou seja, não se supunha que as comunidades precisassem de ajuda para criar uma instituição seguindo um modelo que era totalmente alheio à sua organização sócioeconômica e política, ao contrário, acreditava-se que isso deveria se dar automaticamente;

- a formação dos professores 'ex-situ', fora de contexto, articulada com um certo acompanhamento que foi sendo discutido entre as diferentes ONGs, mas nunca assumido pelos estados ou união, seria suficiente para a criação e estruturação de escolas;

- a formação dos professores seria suficiente para atender a demanda por educação escolar (português e primeiras contas) que se existia em quase todas as regiões no Brasil, porque uma vez formados os professores iriam seguir dando aulas até o final de sua vida, para isso foram feitos os concursos para professores indígenas.

Todos esses pressupostos se mostraram inválidos, em diferentes níveis, contextos e complexidades, a depender do povo indígena, da região, das ações das secretarias estaduais etc. Mas principalmente porque não levamos em conta de fato e profundamente o quão diferente são os povos indígenas e a inexistência de instituições individualizadoras e hierarquizantes como é a escola ocidental. Com isso, a existência de apenas os cursos de formação inicial (incluindo o terceiro grau, ou a licenciatura) não foi suficiente para que escolas indígenas realmente diferenciadas, que atendessem aos interesses dos próprios povos indígenas e que respeitassem suas línguas e conhecimentos, fossem estruturadas. O que aconteceu na maior parte do país foi que surgiram escolas exatamente iguais às nossas, dos não índios, porém, com uma qualidade muito pior. A inexistência de materiais didáticos próprios nas línguas ou com políticas linguísticas discutidas com as comunidades, a inexistência de instâncias que pudessem ajudar as comunidades e professores a discutirem sobre a estruturação das escolas e, por fim, a inexistência de quaisquer pesquisas sobre escolas diferenciadas em outros países contribuíram para isso.

O MEC criou em 2004 um programa especial para a sequência da formação inicial dos professores indígenas, que é a licenciatura. Foi criado então o PROLIND (Pró Licenciatura Indígena), em execução até hoje através da SESU (Secretaria de Ensino Superior), que permite às universidades acessarem recursos para financiamento de programas de formação de professores indígenas, as já famosas licenciaturas indígenas. As secretarias estaduais, em parceria com as universidades estaduais ou federais, foram paulatinamente criando seus cursos de formação de professores indígenas, sempre seguindo um mesmo primeiro modelo, criado nos anos 90 pela Universidade Estadual do Mato Grosso, UNEMAT.

Com o tempo, e uma certa avaliação dos resultados alcançados por esses cursos de formação de professores indígenas, pudemos verificar que esses pressupostos foram sendo demolidos um a um pelos processos históricos que aconteceram em diferentes terras indígenas e muitas reflexões interessantes foram sendo constituídas para repensar a formação de professores/educadores e a criação e estruturação das escolas indígenas. Em fevereiro de 2006 o próprio MEC publicou um livro com reflexões a cerca dos diferentes processos de formação de professores indígenas e seus resultados (Grupioni, 2006), já com alguma problematização relacionada com a questão do divórcio entre os cursos de formação e as comunidades/escolas onde os professores supostamente atuam ou atuarão. Atualmente o panorama da educação pública escolar indígena no Brasil ainda segue mais ou menos nesse rumo de inúmeros magistérios indígenas e licenciaturas indígenas estaduais (sempre pensando na lógica regional-política não indígena por causa do divórcio entre as políticas administrativas educacionais e as terras indígenas, que muitas vezes encontram-se em diferentes estados, ou povos que se encontram em inúmeros estados e 'sofrem' diferentes políticas de educação escolar a depender do estado ou município); porém já existem algumas experiências inovadoras que conjugam os cursos de formação com processos de criação/estruturação de escolas efetivamente distintas daquelas não indígenas (ver p.e. Minas Gerais e Santa Catarina/Guarani).

Nesse contexto, a avaliação do PEI de 2001 recomendou, entre outras questões, uma sistematização da formação dos professores e do currículo desse processo (Avaliação do PEI, pags. 62 e 63). Essa avaliação recomendou ainda uma reflexão na metodologia utilizada para essa formação e a

articulação com as políticas públicas e outras ONGs que desenvolviam nessa época um trabalho de formação de professores semelhante³.

2. O magistério Yarapiari – filosofia da formação, sistematização, etapas e resultados

A partir da avaliação de 2001 e das discussões tidas entre a equipe do PEI/PEY, procurou-se focar o Magistério Yarapiari para dar continuidade à formação e para permitir uma ampliação do trabalho de educação em um maior número de regiões, uma vez que nessa época a URIHI (organização não governamental que estava executando o atendimento à saúde yanomami através de convênio com o Ministério da Saúde) também necessitava de quadros formados para o trabalho em saúde. O processo de estruturação do magistério e de elaboração de seu Projeto Político Pedagógico – PPP foi riquíssimo por ter partido das experiências de campo, do laboratório de educação e gestão de conhecimentos que era e é todo processo que ocorre nas comunidades yanomami. As discussões com os professores em formação, com os *patathëpë* (mais velhos), com as mulheres, jovens e demais participantes, foram bastante inovadoras, e desembocaram num PPP efetivamente diferenciado, principalmente no item 11, princípios metodológicos (ver p. 44). A diferença desse curso de formação com relação aos outros cursos desse tipo no Brasil é, principalmente, a política cultural e lingüística de digerir os conhecimentos e pesquisas nas línguas Yanomami, e partir da “...etnografia simétrica que é concebida como um caminho para os Yanomami conhecerem outras sociedades a partir de estudos, pesquisas e vivências desenvolvidas ao longo da formação.” (PPP Magistério p. 44).

Nesse sentido, é preciso apontar que a inovação desse curso, bem como de todo processo educativo desenvolvido nas comunidades Yanomami, ou seja, em campo, reside no fato de que de fato se praticou uma política lingüístico/cultural que permitiu aos Yanomami de todas as línguas refletirem sobre conhecimentos e experiências junto aos não indígenas a partir de paradigmas, categorias de pensamento, conceitos e referências próprias.

Foram realizadas 15 etapas intensivas de formação dos professores, com possibilidade de que novos cursistas (futuros professores ou já professores em início de atividades, agentes indígenas de saúde, microscopistas) pudessem ir entrando no curso ao longo de seu desenvolvimento, outro ponto importante a ser destacado como inovador, e que possibilitou atender a crescente demanda por escolas/professores (esse modelo já havia sido experimentado no curso de formação de professores do Xingu, com sucesso). Em 2009 formaram-se os primeiros 18 professores Yanomami, e hoje em dia, continuam em formação cerca de 60 professores/cursistas, em diferentes níveis de conhecimento e que necessitariam, portanto, a continuidade da metodologia criada para dar conta dessas diferenças - o CEFORR que está atualmente responsável pela continuidade do Yarapiari manifestou sua preocupação com relação ao ‘possível equívoco’ do ISA/Hutukara terem deixado entrar professores em diferentes anos e etapas do Yarapiari.

Segundo a equipe do próprio ISA, ficou difícil a execução do curso com os novos alunos que ingressaram em 2008, por terem sido muitos (40 alunos) e por serem de muito distintos níveis de escolarização ou mesmo analfabetos. Essas dificuldades deveriam-se, a meu ver, da opção feita pela equipe - a mesma discutida no âmbito da RCA e por outras ONGs - em seguir as exigências do currículo formal de um magistério não indígena para que se pudesse titular os professores Yanomami mais facilmente (e mesmo assim até hoje os 18 primeiros formados não tem esse título...). Além disto, dar aulas da maneira tradicional a saber, com conteúdos previamente selecionados, materiais etc pressupõe realmente uma turma homogênea do ponto de vista de nivelamento de conhecimentos científicos/escolares. O ponto a ser discutido aqui é que quando trabalhamos com esses cursos de magistério indígena no Brasil, geralmente optamos por nos ‘adequar’ aos currículos regulares de formação de professores para

³A avaliação do PEI de 2001 recomendou também que a equipe de educação da CPY sistematizasse seus relatórios de acompanhamento nas comunidades (a exemplo da experiência do Acre) e incentivasse os professores Yanomami mais ‘avançados’ a assessorarem os outros professores que estavam mais no início do processo de formação. Ambas recomendações devem ser refletidas nessa atual avaliação.

podermos ter a possibilidade de titulação dos mesmos. Porém, muitas vezes isso não ocorre porque mesmo tendo currículos adaptados, são cursos com um certo grau de diferença, o que os torna de difícil compreensão por parte dos técnicos das secretarias municipais e estaduais. Com a opção – acertada em minha opinião – de deixar entrar novos cursistas a cada ano, a turma de professores/cursistas vai ficando heterogênea e difícil de trabalhar se pensarmos em escolarização ou formação de uma maneira mais conteudista⁴.

Os resultados do curso de formação Yarapiari foram principalmente: a) a formação de uma geração de professores/intelectuais que atualmente atuam em diferentes frentes: são da Hutukara, trabalham em órgãos governamentais (um deles no DIEI/SECD) como Saúde p.e. e, são professores em suas comunidades; e b) a estruturação/criação de uma filosofia de educação ‘escolar’ indígena Yanomami, ainda que sem escolas em funcionamento (pelo menos do modo como nós conhecemos escolas). É preciso ressaltar ainda que essa filosofia de educação escolar yanomami tem contribuído muito para discussões sobre esse campo temático entre as organizações indígenas e não indígenas que participam da RCA. O PEY tem significado um avanço na execução de uma educação que dialogue com as línguas e culturas yanomami, de maneira respeitosa e informada pelos conhecimentos antropológicos.

Desses 18 yanomami formados, 13 prestaram o vestibular em 2011, destes, 9 entraram na Universidade Federal de Roraima, 8 no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – que é a sequência da formação inicial de professores – e 1 deles entrou no curso de Gestão Territorial. Esses cursos são específicos para os povos indígenas de Roraima, e são organizados e coordenados pelo INSIKIRAN, um núcleo interdisciplinar formado a partir do movimento dos professores indígenas de Roraima para que a UFRR criasse e acolhesse cursos de formação de professores indígenas, e, posteriormente, cursos de interesse dos povos indígenas no estado de Roraima. É preciso ressaltar que esse estilo de criação de um espaço único, específico, numa Universidade para criar/organizar e implementar os cursos de licenciatura e outros, para povos indígenas, foi uma conquista, e tem referências em experiências de outros países da América Latina como Equador, Chile e México. Os professores que entraram na Universidade estão bastante animados, resta saber se os cursos de licenciatura e de Gestão Territorial vão dar conta das demandas e desafios que estão postos para a TI e comunidades yanomami.

3. Processo de reconhecimento do Yarapiari, criação e reconhecimento das escolas yanomami: resultados e desafios.

A partir de 2007 mais ou menos, a equipe do PEI passou a dar prioridade ao processo de reconhecimento do Magistério Yarapiari, ao mesmo tempo em que intensificaram as etapas letivas para permitir que a primeira turma de professores se formassem. Além das etapas, organização e realização, que por si só já é um trabalho bastante complexo, a equipe concentrou esforços em fazer gestões para que o estado, através da SECD e CEFORR, assumisse esse curso e para que o CEE/RR o reconhecesse.

Foram feitas inúmeros esforços em diferentes frentes de trabalho:

- a) elaboração de PPPs – Projetos Políticos Pedagógicos das escolas;
- b) elaboração do PPP do Magistério Yarapiari;
- c) participação em reuniões com a SECD/DIEI;
- d) conversas e reuniões com o CEE/RR;
- e) contatos com o MEC e FUNAI;
- f) participação e discussão com parceiros da RCA;

⁴O termo conteudista refere-se à filosofia de educação que privilegia os conteúdos que o sujeito da formação, a escola, o instituto, o governo, deve passar para o objeto da formação, o alunado. Desde essa perspectiva, pouco importa as formações anteriores do alunado, ou sua diversidade. O que importa sim é se esses já tiveram alguma formação anterior que faça parte da série de conhecimentos previamente escolhidos pelo Estado como conteúdos necessários para a formação básica. Esses conhecimentos são listados em currículos oficiais, e contam com etapas e níveis bastante rígidos para seu aprendizado seqüencial.

- g) contatos com o Ministério Público Federal, tanto em Brasília quanto em Roraima;
- h) formação de quadros como os coordenadores regionais (professores Yanomami que se responsabilizam por uma certa articulação regional das escolas e dos professores) e dos responsáveis pela educação na Hutukara;
- i) elaboração de ofícios, cartas, respostas às auditorias da SECD, demandas escritas para o MPF etc etc e,
- j) promoção de uma etapa do Yarapiari em campo, com os assessores do ISA acompanhando os assessores da DIEI na TIY, para apresentação dessa equipe para as comunidades yanomami e uma formação da mesma no que diz respeito à educação escolar yanomami.

Todos os esforços feitos no sentido do reconhecimento do Magistério Yarapiari e das escolas yanomami tiveram como principal resultado a visibilidade política da proposta de educação escolar yanomami no estado de Roraima, no MEC e entre outras instituições governamentais, indígenas e não indígenas que trabalham com esse tema no Brasil. As equipes do DIEI, CEFORR, OPIRR, MEC e demais instituições passaram a conhecer e reconhecer os Yanomami e o PEI como uma referência em todo o campo de educação escolar indígena no estado e no país.

Nas entrevistas realizadas por mim para essa avaliação com as prof^{as} Maria Edna de Brito e Ineide I. Messias, da SECD, ficou claro que de alguma maneira ambas conhecem os processos que têm ocorrido nas comunidades e no Yarapiari, e ambas mostraram terem ao menos lido e entendido o PPP do magistério, o que por si só já é algo importante. Maria Edna tem tido o compromisso de coordenar as ações da SECD com relação aos Yanomami, e para isso tem tido o cuidado de organizar todo os materiais relacionados às escolas e ao magistério, e conhece os professores/cursistas e a situação atual das escolas. Além disto, ela é o ponto focal da equipe do DIEI para essas ações e para o planejamento do acompanhamento escolar que será necessário deste ano em diante, se realmente a equipe do PEI/ISA se voltar para outras atividades. A Prof^a. Ineide, coordenadora do DIEI, é indicada da OPIRR⁵ e se manifestou positivamente em relação ao compromisso para com as diferenças fundamentais entre a educação escolar Yanomami (incluindo a formação dos professores e demais profissionais) e as escolas indígenas no restante do estado.

A equipe do CEFORR, em conversa rápida com os avaliadores no domingo, dia 23 de outubro, quanto estivemos na maloca da Malacacheta para conversarmos com os professores yanomami que estavam no curso Yarapiari, mostrou-se bastante interessada em aprender sobre como trabalhar com os Yanomami e comprometida com a continuidade do curso. Minhas únicas recomendações para a seqüência do trabalho articulado com as equipes de educação da SECD seriam no sentido de uma maior formação continuada para essa equipe do estado, no que diz respeito às culturas e línguas yanomami, bem como sobre a legislação da educação escolar indígena no Brasil e em outros países. Trazendo para essas equipes outras experiências brasileiras e não brasileiras sobre escolas efetivamente específicas e diferenciadas, como por exemplo, a experiência das escolas de fronteiras, ou das escolas democráticas. A equipe do CEFORR (assim como as outras equipes dos outros centros de formação de professores criados no Brasil nos últimos 20 anos com o foco na melhoria da formação de professores e profissionais de educação) não tem formação específica para trabalhar com educação indígena. Infelizmente o governo federal abandonou a proposta de formação dos técnicos das secretarias estaduais e municipais sobre a questão da educação indígena elaborada no início dos anos 2000, quer seria muito importante e, inclusive, poderia ser uma especialidade na carreira dos educadores públicos brasileiros a ser considerada pelas regras dos planos de cargos e salários.

A relação entre o DIEI e a equipe do CEFORR deve ser de planejar e discutir em conjunto todas as ações relacionadas aos povos indígenas com a sua equipe. Essa é uma organização bastante interessante visto que o DIEI da SECD de RR tem sido um exemplo razoavelmente exitoso de trabalho articulado entre o

⁵ Desde há muitos anos a OPIRR tem tido a força política de indicar um/a professor/a indígena para ocupar o cargo de coordenador/a do DIEI, o departamento que se ocupa das escolas indígenas na SECD.

movimento indígena (CIR e OPIRR) e o estado. O controle social do DIEI pelo movimento indígena / professores indígenas /OPIRR é um modelo bastante pioneiro e mesmo que não garanta totalmente a qualidade das escolas, garante politicamente um espaço para monitoramento e reflexão sobre a educação indígena pelo movimento indígena. Nesse sentido, a SECD (assim como as outras secretarias estaduais no Brasil) deveriam criar um sistema de avaliação e monitoramento de resultados esperados e alcançados para o trabalho com educação escolar com ampla participação das comunidades e especialistas no tema.

Levando em conta a vontade política da OPIRR em apoiar todas as iniciativas da HUTUKARA e ISA relacionadas à educação, é importante aprimorar a articulação com as equipes do DIEI e do CEFORR, criando espaços e momentos para discussão e troca de informações. O modelo do Amazonas (e de muitos outros estados no Brasil) tem sido criar um só Magistério Indígena, uma só proposta/pacote pré-preparada para a formação (e 'formatação') de professores indígenas; batizados com nomes indígenas, esses cursos têm sido versões muito semelhantes aos nossos magistérios, com conteúdos desconexos em relação aos objetivos e propostas das próprias comunidades e organizações indígenas para suas escolas. O que quero dizer é que o esforço de ter inúmeras e intermináveis conversas, reuniões, documentos respostas elaborados, aliado à própria avaliação de 2001 que contou com a participação de um professor wapixana da OPIRR, desembocou em um conhecimento e compromisso por parte das equipes do DIEI/SECD. O contato com a equipe do CEFORR é mais recente, mas existe um compromisso dessa equipe com a continuidade do Yapiari, e uma preocupação em compreender as especificidades do trabalho de formação dos professores yanomami. Apesar do esforço que é necessário empreender para respeitar a diferença e especificidade da formação inicial e continuada dos Yanomami, acredito que a equipe do CEFORR fará todos os esforços para seguir na direção iniciada pelo ISA e HUTUKARA. Porém, para que isso aconteça é necessário e recomendável que as equipes dessas instituições tenham disponibilidade e recursos para trabalhar em parceria, pelo menos nos próximos 5 anos.

Acredito que o ISA e a HUTUKARA, em colaboração com a RCA, devem fazer um esforço conjunto para a aprovação, criação e reconhecimento de cursos de formação e escolas indígenas efetivamente específicos e diferenciados, ou seja, diferentes uns dos outros também, uma vez que a questão do não reconhecimento dos PPPs dos magistérios e a não titulação (também chamada de certificação) dos professores, não é um problema só do estado de RR, mas do país como um todo. Reitero aqui, portanto, a necessidade de uma discussão mais ampla sobre esses processos de formação de professores indígenas no Brasil, levando em conta, inclusive, trabalhos de avaliação tanto antropológicos quanto pedagógicos que têm sido feitos por indígenas e não indígenas (dissertações, teses e artigos diversos).

Outro ponto a destacar foi a formação na HUTUKARA de um departamento/espaço específico de educação, sendo que o prof. Enio - um dos professores formados pelo Magistério Yapiari - era o responsável até há pouco tempo e foi quem nos acompanhou (aos avaliadores) na viagem de campo por todas as regiões. Esse departamento de educação da HUTUKARA é absolutamente estratégico para pensar a continuidade do trabalho do PEI, a manutenção da filosofia da educação escolar yanomami criada e consolidada até o momento. Esse espaço foi pensado para ser o lugar/pessoa que articula as comunidades yanomami e a SECD e políticas públicas de educação de uma maneira geral. Ou seja, a pessoa que ocupar esse espaço tem a tarefa de acompanhar as políticas públicas de educação escolar indígena no estado de RR e no país, além de conhecer e articular as escolas nas comunidades, seus professores e lideranças. Para que o atual modelo de trabalho com educação que está estruturado pelo PEI seja eficaz, esse departamento de educação da HUTUKARA terá muito trabalho e deve ter todas as condições necessárias para desempenhar a contento suas atividades. Segundo pude observar, o critério utilizado pela HUTUKARA para escolher a pessoa a trabalhar nesse setor foi a participação, conhecimento de português e escrita e leitura, e conhecimento sobre o sistema administrativo das escolas e magistério; o prof. Enio se mostrou absolutamente competente para lidar com esses processos administrativos e com a articulação com as escolas e comunidades, foi um excelente guia para nós no sentido de nos informar e nos fazer compreender os processos que estavam acontecendo em cada uma das regiões visitadas.

4. O território Etnoeducacional Yanomami/Yekuana e as reuniões de coordenadores regionais

Em 2008 o governo federal, através do MEC e da CNPI (Comissão Nacional de Políticas Indigenistas) começaram a pensar nos Territórios Etnoeducacionais. Essa idéia já havia surgido nos anos 90, inspirada no conceito do DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena⁶, a idéia era a criação dos Distritos Especiais de Educação Indígena, fazendo coincidir a divisão geográfica dos distritos sanitários, com a mesma territorialidade, para possibilitar a articulação das gestões públicas de educação e saúde de forma a otimizar recursos e possibilitar aos povos indígenas uma efetiva participação nas políticas públicas a eles afetas. Dessa maneira, os conselhos locais e distritais iriam ser conselhos de saúde e educação, permitindo às lideranças, AIs e aos professores indígenas a possibilidade de discutir de maneira conjunta e articulada as questões de saúde e educação, bem como os planejamentos e monitoramentos dessas ações.

Como essa idéia dos distritos de educação ‘nafragou na praia’ bem no início das discussões do novo Estatuto dos Povos Indígenas, e como já no final dos anos 90 estávamos assistindo a inoperância, esquizofrenia, incompetência e falta de vontade política dos estados e municípios em implementar políticas locais de educação escolar indígena⁷, em 2007 e 08 se repensou essa idéia mas partindo de discussões regionais com os povos e organizações indígenas. A idéia dos territórios etnoeducacionais foi discutida amplamente nas conferências locais de educação indígena, conferências regionais e depois na Conferência Nacional de Educação Indígena, levadas a efeito no Brasil todo nos anos de 2008, mas principalmente em 2009. A Conferência Nacional de 2009 recomendou a implementação desses territórios como forma de articular melhor as diferentes esferas de governo: municipais, estaduais e federal, e dessa maneira articular melhor os diferentes sistemas de educação pública.

A Conferência Nacional de Educação Indígena recomendou ainda que se criasse um sistema único de educação indígena, e, portanto, a desvinculação das escolas e cursos de formação de professores indígenas dos sistemas municipais, estaduais e federal. A criação do sistema único de educação indígena tem sido uma demanda política de todo movimento indígena nas reuniões da Comissão Nacional de Educação Indígena do MEC e nas reuniões dos territórios etnoeducacionais. Em 2010 o MEC criou um grupo de trabalho para discutir e elaborar novas diretrizes de educação escolar indígena, que pudessem subsidiar o CNE – Conselho Nacional de Educação – para a elaboração de uma nova resolução desse conselho que possa alcançar uma amplitude maior do que a resolução n. 3 de 1999, que tratava somente da educação básica. Essa iniciativa partiu justamente da Coordenação Geral de Apoio à Educação Indígena, que faz parte da SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, do MEC, sob a coordenação do Prof. Gersem dos Santos Luciano, professor do povo Baniwa que já tem trabalhado com educação há mais de 20 anos. O GT finalizou seus trabalhos e entregou o novo documento ao CNE em janeiro último.

Em 2009 os Yanomami realizaram 5 conferências regionais de educação, nas regiões Missão Catrimani, Alto Catrimani, Kayanau, Auaris, Toototopi e Parawau, onde refletiram (com assessoria do ISA e Missão Catrimani) as seguintes questões: *porque queremos escolas; o que conquistamos através da escola; e o que fazer para avançar na educação que queremos*. Em maio desse mesmo ano, na Missão Catrimani, foi realizada a pré conferência regional Yanomami, que escolheu 16 representantes para participarem da Conferência Regional que aconteceu em Boa Vista em junho de 2009. E em novembro foi realizada a Conferência Nacional em Brasília, com 4 representantes Yanomami e 2 Yekuana presentes. A partir de

⁶ Divisão geográfico-administrativa criada para respeitar as fronteiras étnicas e ambientais para o trabalho de atendimento à saúde implementado pelo ministério da saúde, através da SESAI, secretaria especial de saúde indígena.

⁷ Essa foi a avaliação feita pelo próprio MEC e CNPI, seja nos cursos de formação de professores indígenas (papel dos estados) seja na criação e acompanhamento das escolas de ensino fundamental (papel dos municípios, apesar da resolução n.3 e de casos em que essas escolas são estaduais) e daquelas poucas de ensino médio que foram criadas nas comunidades. Em resumo, o que se via nas comunidades eram escolas neo-missionárias, com professores indígenas ou não indígenas dando aulas em português e seguindo exatamente os livros didáticos (não tão bons) das escolas dos não índios.

todas essas discussões foi pensado o Território Etnoeducacional Yanomami e Yekuana, e foi realizada em agosto de 2010 uma reunião com representantes de toda a TIY (50), do MEC, FUNAI, SECD e de organizações de apoio. Nessa reunião foi criado o território etnoeducacional e foram eleitos 40 representantes yanomami (20 titulares e 20 suplentes) para compor o comitê gestor do TEEYY – Território Etnoeducacional Yanomami e Yekuana. Além dos Yanomami foram indicados outros 20 representantes de instituições governamentais e não governamentais para compor esse comitê gestor.

Em novembro de 2010 aconteceu ainda uma segunda reunião do TEEYY e foi elaborado um primeiro plano de trabalho; para este ano de 2011 estavam previstas mais 3 reuniões que não aconteceram. A idéia era realizar as 3 reuniões cada uma em uma região da TIY para que se pudesse ter um diagnóstico melhor da educação Yanomami e Yekuana e aprimorar o plano de trabalho.

A idéia dos territórios etnoeducacionais pode ser interessante e muito eficaz do ponto de vista dos Yanomami, e especialmente, da HUTUKARA, já que pode ser um instrumento de pressão, controle e avaliação das ações dos estados e municípios. Porém, a implementação desses territórios está atrasada em todo Brasil, e não se sabe ao certo se será implementado pela FUNAI ou MEC ou em parceria. Mas pode ser um espaço político estratégico para a continuidade dos trabalhos do PEY/PEI.

Em 2008, com a estratégia do PEY voltada para o reconhecimento das escolas e dos PPPs, incluindo aquele do magistério Yarapiari, diminuiu-se a quantidade de tempo da assessoria do PEY em campo, devido também à expansão geográfica do programa para a região de Auaris (ver para isso relatório B. Albert). Por isso, criou-se a estratégia de reunir os professores mais antigos por região, para que os mesmos pudessem atuar de forma a serem as pessoas de referência de cada região para as questões relacionadas com o estado, com a secretaria de educação. Criaram-se os encontros regionais entre esses professores de referência de cada região, chamados de Coordenadores Regionais de Educação Yanomami. Esses encontros regionais geralmente aconteceram em Boa Vista, e precediam as reuniões com os diferentes órgãos de educação do estado, SECD, DIEI, CEE/RR e CEFORR. Essas reuniões para discutir as questões de educação tem também o objetivo de serem reuniões ‘formativas’, focando temas ou questões de interesse mais imediato, como a língua portuguesa, já que muitas discussões acontecem nessa língua. Esses coordenadores foram escolhidos tendo como critérios serem professores ou estarem próximos ao tema da educação escolar, e estarem em formação e serem de alguma maneira, líderes regionais. Os temas do último encontro dos coordenadores regionais foram p.e. a questão do TEEYY, o censo escolar (que frequentemente vem ignorando as escolas Yanomami ver item acima), a elaboração dos PPPs das escolas e o Magistério Yarapiari. Essa dinâmica de reuniões tem se mostrado eficaz para que esses coordenadores se mantenham informados e tenham um processo de reflexão que os permita conhecer melhor os meandros e teias das políticas públicas de educação, bem como, para que eles possam ir contando para a equipe do ISA e da Hutukara o que se passa em suas regiões. O professor Enio da HUTUKARA, responsável pela educação, tem tido contatos com esses coordenadores para poder conversar e tratar dos assuntos das escolas de cada uma dessas regiões, e avalia que essa é uma maneira que está funcionando, ou que deve funcionar, para o contato com a SECD/DIEI e para a organização das atividades de educação em geral.

Não conheço em detalhes a divisão dessas regiões em toda a TIY mas acredito que essa maneira de gerir/coordenar as ações de educação em parceria com a HUTUKARA/ISA pode ajudar a integrar os conselhos locais de educação e saúde e tentar pensar de maneira articulada o futuro de cada uma das regiões em termos de projetos, monitoramento da qualidade de vida/ambiente das comunidades.

5. Organização das instituições governamentais afetas à educação: SECD, DIEI, CEFORR e CEE/RR

Nos dias após a viagem a campo estive entrevistando algumas pessoas chave da SECD, CEFORR (conversa incluindo o outro avaliador B. Albert). Não foi possível entrevistar o coordenador do INSIKIRAN – Núcleo responsável pelos cursos superiores da UFRR – Universidade Federal de Roraima, devido a uma

gripe que peguei, e justamente perdi esse dia de trabalho. O presidente do CEE/RR – Conselho Estadual de Educação de Roraima – e o representante indígena nesse conselho, professor Fausto Mandulão Makuxi, não estavam presentes em Boa Vista na semana em que estivemos (estavam de viagem para algumas comunidades indígenas, o que é fato inédito segundo informações).

Primeiramente vou comentar o estado atual de como estão organizadas as políticas de educação indígena no estado e depois cada uma das conversas/entrevistas. As escolas Yanomami foram criadas como escolas indígenas de ensino fundamental estaduais (já que em Roraima, diferentemente do Amazonas, criou todas as escolas indígenas como estaduais, embora já existam algumas municipais mais no norte do estado). São ao todo 10 escolas reconhecidas na área de atuação do PEY, ou seja, com o PPP elaborado e traduzido para o português – gostaria aqui de apontar a inovação no método de elaboração do PPP na língua própria, para que os Yanomami pudessem expressar seus conceitos, paradigmas e idéias e depois traduzissem para o português. Porém, esses PPPs ainda não foram reconhecidos no CEE/RR, que tem somente um representante indígena, e cujo presidente é o atual reitor da Universidade Estadual de RR, ou seja, uma pessoa de confiança do governo estadual.

O PPP do Magistério foi amplamente discutido em várias etapas e durante várias reuniões nas comunidades, e foi enviado ao CEE/RR e à SECD/DIEI para apreciação. A primeira proposta de currículo do magistério Yarapiari foi enviada à SECD/DIEI em 2007, em junho. Após esse envio, o mesmo currículo voltou com um parecer técnico da ANPE (Auditoria de Normatização das Políticas Educacionais) da SECD, solicitando re-adequação de inúmeras questões substantivas e de formato, e exigindo nova documentação, inclusive da equipe de docentes do curso. É importante chamar a atenção para essa etapa do processo de reconhecimento dos PPPs dos Magistérios Indígenas no Brasil, pois justo aí, nesse departamento, ou divisão, ou mesmo assessoria das Secretarias Estaduais, é que o processo emperra. Ou seja, não há diálogos entre os técnicos (e aqui não vai nenhuma crítica a esses técnicos que cumprem com seus papéis) e os professores indígenas, as organizações indígenas e de apoio. Embora as Secretarias Estaduais de Educação no Brasil tenham, em sua grande maioria, criado divisões ou departamentos específicos para tratar das questões da educação indígena, essas equipes não têm poder e não tem espaços privilegiados para conversar com os departamentos ou divisões técnicas, que são as que emitem os pareceres sobre o “enquadramento” ou não dos PPPs enviados. Os formatos necessários para que esses currículos sejam aprovados são julgados primeiramente pelas instâncias técnicas das secretarias, e essas não conhecem as especificidades da educação indígena e a necessidade consequente de adaptar suas exigências técnicas à legislação federal já existente. De uma maneira geral no Brasil, os setores técnicos das secretarias estaduais e municipais de educação não estão preparados para pensar em adequações possíveis e criativas para aprovação dos PPPs.

Em 2010 o PPP do Yarapiari foi paralelamente enviado para a Coordenação de Educação Indígena do MEC e para a representante indígena no CNE – Conselho Nacional de Educação, profa. Rita Potiguara. O objetivo desse envio é solicitar pareceres dessas instâncias federais para dar mais força argumentativa para que o CEE aprove rapidamente esse PPP do magistério Yarapiari, possibilitando assim a certificação dos professores já formados.

A SECD de Roraima possui uma Divisão de Educação Indígena, a DIEI, que foi criada ainda nos anos 90, como núcleo de educação indígena, aproveitando os encontros da COPIAR⁸ e a força do movimento dos professores indígenas organizados na OPIR. Desde sua criação esse departamento, divisão ou núcleo passou por inúmeras transformações, porém, o fato importante, é que de alguma maneira se mantém como espaço que só é ocupado por professores indígenas que sejam reconhecidos e legitimados pela OPIR / CIR, o que lhes dá algum espaço de poder de negociação com o estado para a questão da educação escolar indígena. Essa divisão atualmente conta com uma equipe de professores indígenas e profissionais

⁸ Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, comissão essa que articulava, apoiados pelo Conselho Indigenista Missionário – CIMI – encontros regionais anuais de todos os professores indígenas desses estados para uma reflexão sobre educação escolar. Foram ao todo mais de 20 encontros anuais, iniciados em 1988.

administrativos e educadores não indígenas, entre os quais a profa. Maria Edna de Brito, que foi uma das primeiras educadoras contratadas pela então CCPY na década de 90. Edna é a atual responsável pela questão da educação Yanomami no âmbito da DIEI, pelo seu conhecimento anterior do tema, da língua e do território. O DIEI tem a atribuição de planejar, organizar, monitorar e coordenar todas as ações de educação escolar indígena do estado, embora, tudo passe pela secretária estadual. Nesses últimos anos o estado tem tido uma altíssima rotatividade de secretários de educação (parece que foram 7 nos últimos 4 anos) e essa professora atual secretária tem se mostrado mais aberta para as especificidades e qualidades da educação indígena.

Ainda na SECD encontra-se a divisão de estatística, que, como em todas as secretarias estaduais de educação no Brasil, é o departamento responsável pelo censo escolar, ou por contar as escolas, professores, alunos, saber um pouco dos níveis e modalidades de ensino de cada escola etc. Esse censo escolar é absolutamente fundamental porque serve de parâmetro para toda a questão orçamentária. Em geral em outros estados esse departamento não tem relação nenhuma com os outros departamentos das secretarias estaduais, e essa distância tem sido avaliada como um problema para as escolas indígenas, já que essas equipes de estatísticas desconhecem por completo qualquer legislação ou ação de educação escolar indígena. No caso de RR não é diferente, parece que os responsáveis pelas estatísticas não conhecem as especificidades da educação escolar indígena, e, além disso, parecem estar com muita resistência à idéia de os povos indígenas poderem ter suas escolas de maneira diferenciada. Foi nos relatado em algumas regiões visitadas pelos avaliadores que a pessoa responsável pelo censo fez uma viagem de reconhecimento em algumas escolas Yanomami, permanecendo apenas por algumas horas em cada região; não encontrando as escolas funcionando no dia e hora em que ela estava presente, ela registrou essas escolas como paralisadas no censo escolar, ou seja, escolas que não tem direito a terem professores contratados, material escolar e didático, merenda etc... no ano subsequente ao censo. Isso mostra que a pessoa responsável pelo censo desconhece a possibilidade de calendários específicos, de mudanças de aulas devido a eventos que são importantes para a questão da segurança alimentar dessas comunidades e muitas outras especificidades dessas escolas. Esse fato provocou uma indignação nos professores e lideranças Yanomami e tem sido conversado com a SECD/DIEI para que seja solucionado.

No âmbito da SECD ainda em 2007 foi criado o CEFORR, Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima, seguindo um modelo que foi discutido em diferentes conferências nacionais de educação e planos plurianuais, para dar prioridade à formação dos professores. Em 1996 a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional havia dado um prazo para o término da contratação de professores leigos no país, ou professores sem formação superior. Por isso, começaram a ser criados esses centros de formação para priorizar, melhorar e dar uma gestão independente para os cursos de professores. No estado de Roraima esse centro assumiu, a partir de então, a formação dos professores indígenas, sendo gerido por uma equipe de educadoras que anteriormente não possuíam conhecimentos prévios sobre a questão indígena, mas que têm se mostrado bastante sensíveis e interessadas em aprender. Em princípio pode ser interessante que a formação dos professores indígenas fique centrada num espaço único (o CEFORR possui espaço físico específico para cursos etc) e com uma equipe especializada em formação de professores, porém, vejo com reservas o divórcio que está acontecendo entre os cursos de formação de professores indígenas e o DIEI, pois isso poderia aumentar a desconexão, ou alienação que existe entre esses cursos de formação e as políticas de educação para as escolas indígenas. Ou seja, em geral, no Brasil todo, os cursos de formação de professores indígenas, sejam em nível de magistério, sejam em nível de licenciaturas, são totalmente divorciados das escolas nas comunidades. As equipes de docentes desses cursos em geral não chegam nunca a passar um tempo com os professores nas comunidades, tornando-se processos de formação ex-sito, fora de contexto. E, justamente a grande questão que se coloca para os magistérios indígenas é essa separação, alienação: quem forma os professores, e planeja todo o currículo, não tem muita idéia de que comunidades/escolas esses professores estão trabalhando, que contexto, que línguas, culturas, com quais condições materiais, e quais são os objetivos dessas escolas etc... Minha opinião é que se ganharia se a equipe do CEFORR

trabalhasse de maneira fortemente articulada com o DIEI e sua equipe, que são pessoas que estão em contato com as escolas, com os professores e comunidades.

Referencias bibliográficas

Grupioni, Luis D. B. (org.) –Formação de professores indígenas: repensando as trajetórias– Edições MEC/UNESCO – Coleção Educação para Todos, Brasília, 2006.

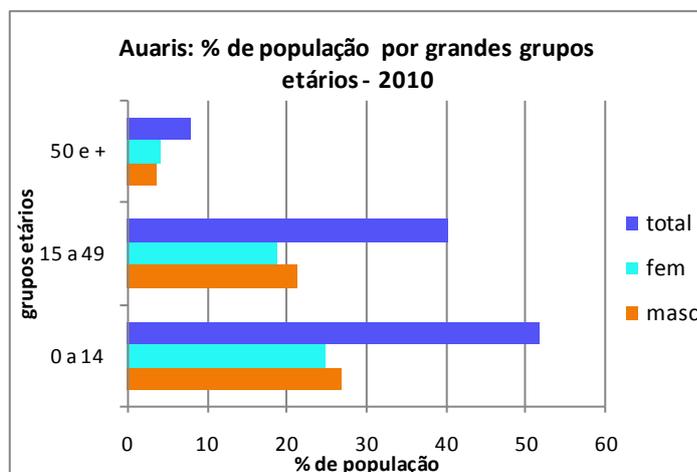
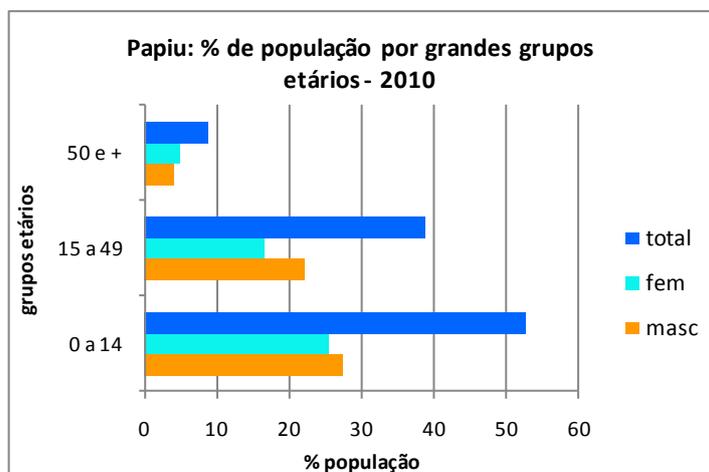
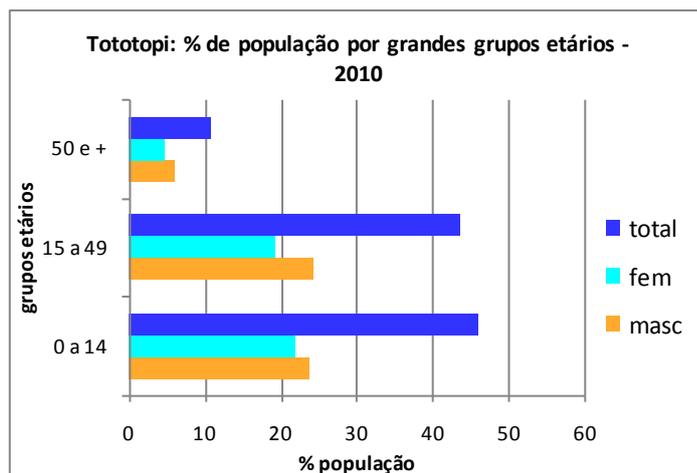
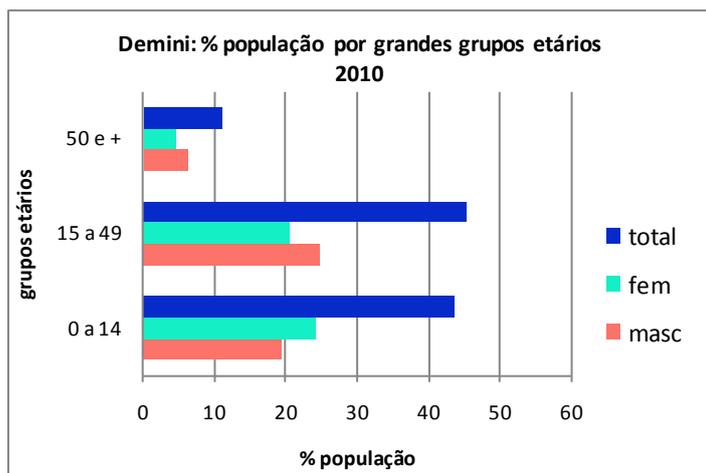
Johannessen, Eva Marion; Monte, Nietta e Wapixana, Enilto – As Escolas na Floresta – Uma avaliação do projeto em andamento de educação intercultural (PEI) entre os Yanomami. Mimeo, Oslo, 2001.

ISA Pró Yanomami – Projeto Político Pedagógico do Magistério Yarapiari. Mimeo, Boa Vista, 2011.

VER ANEXOS ABAIXO

ANEXOS:

a) Perfil etário de cada região e questões relacionadas à educação

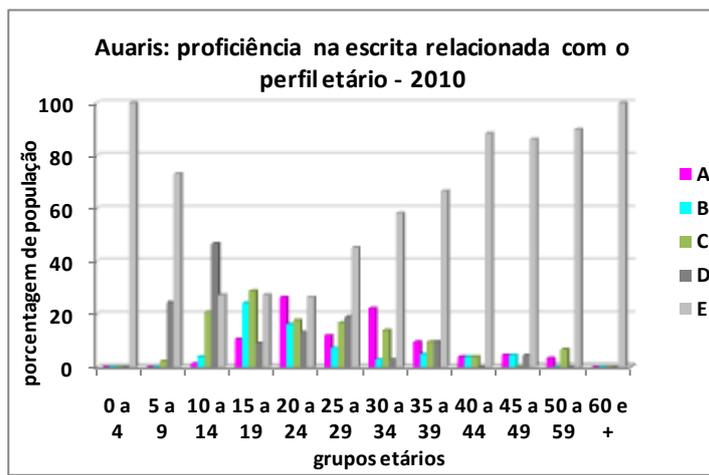
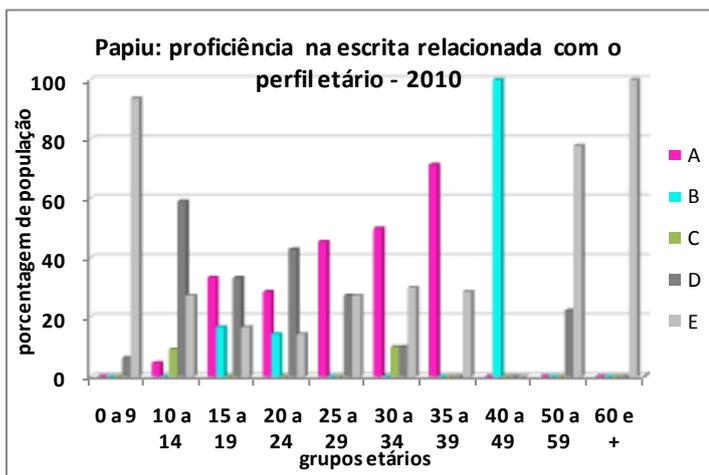
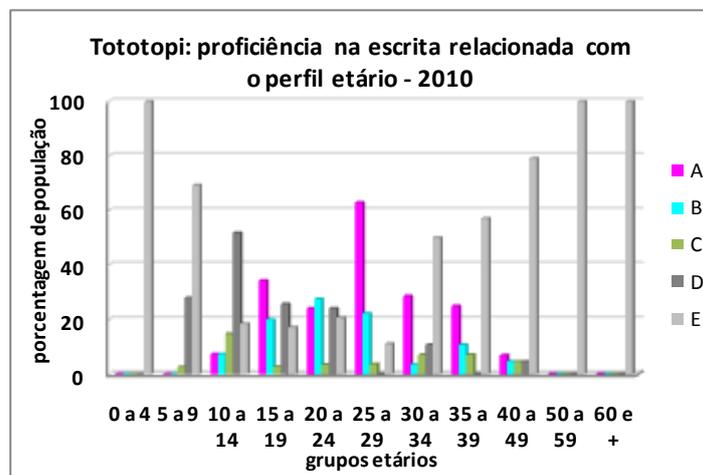
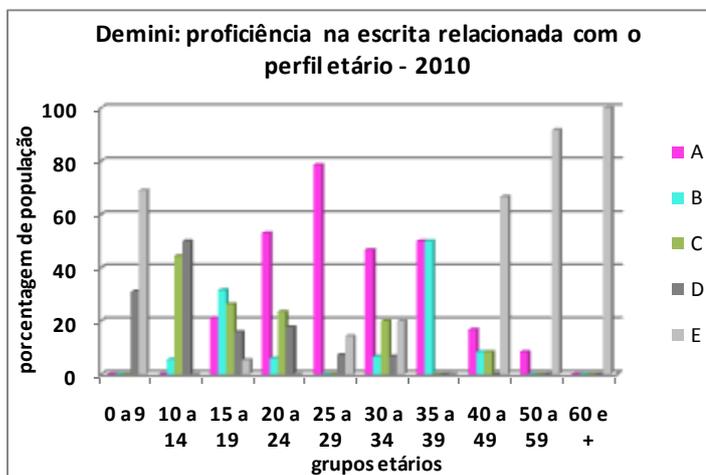


Todas as regiões possuem uma população jovem, e poucos velhos (sendo que foram considerados velhos 50 anos e mais porque é esse o critério usado para povos indígenas no mundo todo, já que a esperança de vida desses povos é bastante diminuída se comparada com os povos chamados ocidentais). A proporção de jovens de 0 a 14 anos varia de 40 a 51 ou 52%, sendo que Papiu é que tem a maior proporção de jovens, seguido de Auaris. O que chama atenção é a diferença do perfil etário do Demini, que possui menos população de 0 a 14 anos, e que parece estar faltando homens nessa idade. Sobre essa região é possível levantar a hipótese de que as mulheres estão usando contraceptivos, pois parece ser que os nascimentos estão diminuindo proporcionalmente.

Esse tipo de perfil etário com população extremamente jovem possui uma característica já relatada na literatura demográfica que se relaciona com a questão da educação, trata-se da consequência da desigualdade da distribuição dos velhos nas diferentes famílias ou grupos locais para a transmissão dos conhecimentos e processos de socialização. A primeira fase da transição epidemiológica e demográfica é

caracterizada muitas vezes por dificuldades na questão da alimentação/subsistência (devido ao aumento da proporção de crianças) e por dificuldades na distribuição dos adultos/velhos para educarem as crianças. A outra conclusão que se chega sobre a questão da educação escolar é que todas essas quatro regiões (assim como provavelmente toda a Terra Yanomami) deverá necessitar a abertura de inúmeras escolas, no estilo e jeito de fazer escola que os Yanomami desejarem, uma vez que a população jovem está aumentando e que a população total deve dobrar em um período de 15 anos mais ou menos.

b) Perfil etário da avaliação feita por Ana Maria Machado sobre a proficiência da escrita em cada região (que já consta no relatório de Bruce Albert)



A análise dos níveis de proficiência na escrita relacionados com o perfil etário de cada região já está feita no relatório de Bruce Albert. A avaliação do nível de proficiência na escrita foi feita por Ana Maria Machado com a ajuda de vários professores, lideranças e jovens Yanomami de cada uma das regiões. Os gráficos facilitam a leitura e comparação entre as diferentes regiões, sendo que A são pessoas que

escrevem um texto longo, B escrevem um texto curto, C sabem escrever uma frase, D escrevem uma ou duas palavras, e E não sabem escrever.