RESSALVA

Atendendo solicitação do(a) autor(a) o texto completo desta Dissertação será disponibilizado somente a partir de 29/03/2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS - CAMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

JOELCILÉA DE LIMA AIRES

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES TEMBÉ TENETEHAR NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA

BAURU-SP
2020

JOELCILÉA DE LIMA AIRES

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES TEMBÉ TENETEHAR NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Área de concentração em Ensino de Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Bauru, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação para a Ciência.

Orientadora: Profª. Drª. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

BAURU-SP
2020

Aires, Joelciléa de Lima.
A formação dos professores Tembé Tenetehar na Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA/ Joelciléa de Lima Aires, 2020.
253 f.: il.

Orientadora: Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Índios – Pará – Educação. 2. Índios Tembé Tenetehar. 3. Professores Indígenas - Formação. 4.Filosofia da Educação. 5. Pedagogia Histórico Crítica. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

***Campus* de Bauru**

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JOELCILÉA DE LIMA AIRES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - *CAMPUS* DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de setembro do ano de 2020, às 14:00 horas, no(a) online e à distância, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP/Botucatu, Prof. Dr. CLAUDIO EMIDIO SILVA do(a) Instituto de Ciências Exatas - ICE / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Profa. Dra. ANA LÍDIA NAUAR PANTOJA do(a) Núcleo de Formação Indígena / Universidade do Estado do Pará, Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ do(a) Departamento de Educação / UNESP, Instituto de Biociências de Botucatu, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências - UNESP - Botucatu, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de JOELCILÉA DE LIMA AIRES, intitulada **A Formação dos Professores Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS

Prof. Dr. CLAUDIO EMIDIO SILVA

Profa. Dra. ANA LÍDIA NAUAR PANTOJA

Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ 

Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS 

Faculdade de Ciências - Câmpus de Bauru –
Av. Engenheiro Edmundo Carrijo Coube, 14-01, 17033360, Bauru - São
Paulowww.fc.unesp.br/poseducacaoCNPJ: 48.031.918/0028-44.

JOELCILÉA DE LIMA AIRES

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES TEMBÉ TENETEHAR NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA

Data de Aprovação: Bauru, 29 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis _____
(Orientadora) – UNESP

Prof. Dr. Renato Eugenio da Silva Diniz _____
(Examinador do Programa EPC) – UNESP

Profª. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos _____
(Examinadora do Programa EPC) – UNESP

Prof. Dr. Claudio Emidio Silva _____
(Examinador Externo) - UNIFESSPA

Profª Dra. Ana Lídia Nauar Pantoja _____
(Examinadora Externa) - UEPA

Suplentes:

Profª. Dra. Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani _____
(Suplente Interna) – UNESP

Profª Dra. Ivanilde Apoluceno de Oliveira _____
(Suplente Externa) – UEPA

Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia _____
(Suplente Externo) – UENP

AGRADECIMENTOS

No momento em que concluo essa longa jornada que foi a minha Tese, após muito tempo de estudo, reclusão e solitude, olho para trás e vejo tantas pessoas que contribuíram para que eu chegasse agora neste momento de conclusão de trabalho, que se torna difícil citar todas elas. De fato, não caminhei só. São muitos os braços, os abraços, os sorrisos, as intercessões, as palavras de incentivo, sem o que eu jamais conseguiria ter chegado até aqui.

Inicio esses agradecimentos lembrando do doce e Santo Espírito de Deus, a quem devo a vida, tudo o que tenho e tudo o que sou. Sua constante presença e orientação me foram muito perceptíveis e eu jamais vou esquecer de tudo o que me ensinou, especialmente nos últimos meses de conclusão da tese. Não tenho palavras suficientes para lhe agradecer.

Agradeço com todo o meu amor à minha família por ser um sustentáculo e porto seguro para mim nessa terra. Sempre estiveram por perto, de maneira presencial ou em oração, cheios de amor para me envolver, especialmente nos momentos mais difíceis da jornada. Não vou citar nomes, mas todos sabem o seu valor para mim.

Agradeço muitíssimo à minha orientadora, Profª Drª. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, que acreditou no desenvolvimento do tema que eu escolhi para pesquisar e que, com sua sabedoria de anos de orientação, me favoreceu grande crescimento, não somente em nível acadêmico, mas também em outros aspectos da minha vida.

Agradeço à UEPA, pelo investimento na carreira acadêmica de seus professores e pela oportunidade que me foi dada de cursar este DINTER;

Agradeço à UNESP/Bauru, que me permitiu ser acrescentada de tantos conhecimentos e experiências, pelo que que se tornou um divisor de águas na minha vida acadêmica. Em especial, à Coordenação do Programa e do DINTER, pela compreensão nos momentos mais difíceis, permitindo que eu tivesse tempo necessário para concluir o estudo.

Agradeço a todos os Professores Doutores do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru que ministraram as disciplinas do DINTER UNESP/UEPA, por tanto conhecimento que nos foi proporcionado;

Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação, pelas importantes contribuições recebidas para finalizar a produção deste estudo. Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Claudio Emidio, pela amizade e generosidade durante esse tempo de estudo, em especial pelo empréstimo do ‘paneiro’ de livros e pelo auxílio na organização do texto.

Agradeço ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, na pessoa de sua Coordenadora, Profª. Drª Joelma Cristina Parente Alencar, por me permitir ter acesso ao trabalho com os alunos indígenas e por se ensinar a amar a Educação Escolar Indígena;

Agradeço ao povo Tembé Tenetehar, suas lideranças e, em especial aos professores formados pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, os quais me deram a oportunidade e o privilégio de escrever sobre eles. Minha gratidão pela acolhida de sempre, pela atenção durante a pesquisa empírica e pelas oportunidades dos diálogos entre os saberes.

Agradeço aos meus colegas do DINTER, pelo companheirismo, pelo compartilhar de importantes momentos no curso, pelo apoio em muitas ocasiões e pela amizade que ficará para sempre;

Agradeço aos amigos chegados da minha vida que, como família, incentivam, acolhem, intercedem e me divertem, tornando a caminhada mais agradável e fácil de suportar;

Agradeço aos amados pastores, amigos e irmãos da Comunidade Cristã de Belém, que sempre me abençoaram muito com suas palavras e orações.

Agradeço, finalmente, aos meus queridíssimos amigos e irmãos da Primeira Igreja Batista de Bauru, que tornaram meus dias muito felizes naquela cidade, por sua acolhida, apoio e orações.

DEDICATÓRIA

Ao Senhor Jesus Cristo,

autor e sustentador da minha existência,

Àquele que é poderoso para fazer infinitamente mais do que tudo quanto pedimos ou pensamos, conforme o seu poder que opera em nós, a Ele seja a glória, na igreja e em Cristo Jesus, por todas as gerações, para todo o sempre. Amém!
Efésios 3:20,21

A meus pais,

Joel Queiroz Aires e Sila de Lima Aires *(In Memoriam)*

muito amados e saudosos,

Que me ensinaram o valor e o amor pelo conhecimento e se dedicaram, apesar de suas limitações, para que um dia, e esse dia chegou, eu pudesse constatar que estavam certos. O seu penoso trabalho foi recompensado com essa tese.

Às pequenas e amadas sobrinhas,

Ester Aires, Yasmin Aires, Pilar Costa e Rebeca Costa,

Pelo amor que lhes tenho e pelo amor que demonstram por mim, na esperança de que o legado do valor do estudo, herdado de minha mãe, especialmente, lhes acompanhe na vida e lhes torne as futuras doutoras da família.

Aos Professores Tembé Tenetehar,

Por toda a história de luta e determinação desse povo pela Educação Escolar Indígena, acreditando que ela ainda será vivenciada em toda a sua plenitude, garantindo-lhes um sólido crescimento intelectual e acadêmico que efetive as mudanças necessárias e aguardadas por suas comunidades.

RESUMO

Neste estudo descrevemos a formação de professores indígenas do povo Tembé Tenetehar pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Analisamos a formação das duas turmas que foram ofertadas ao povo Tembé. A primeira, que ingressou em 2012 e terminou em 2016, e a outra que tendo ingressado em 2016, estava em formação. O curso de licenciatura da UEPA em questão foi realizado nas aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), localizada nos municípios de Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas, no nordeste do estado do Pará. Procedemos à análise sobre o processo de formação dos professores Tembé Tenetehar a partir de documentos, produções científicas e entrevistas com professores egressos, professores em formação e algumas lideranças indígenas. Neste estudo foram entrevistados 50 sujeitos com o objetivo de analisar os significados da formação dos professores Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para eles mesmos. O referencial teórico que escolhemos para o estudo foi o Método Materialista Histórico e Dialético, por ser uma linha teórico-metodológica que oferece grandes possibilidades epistemológicas para analisarmos o referido processo de formação de professores. Pensamos assim, principalmente em função desse método, que a lógica e a dialética podem ser fundamentos do processo de interpretação da realidade. A formação de professores indígenas está ligada intrinsecamente à educação escolar indígena, que permite o acesso de uma população, historicamente excluída, ao cabedal de conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade, contribuindo para o estabelecimento das condições objetivas para seu próprio desenvolvimento, individual e social. O trabalho se estruturou a partir de três eixos conceituais, pelos quais procuramos fundamentar e interpretar o processo de formação dos professores indígenas do povo Tembé: 1) Educação Escolar Indígena, como sendo uma educação comunitária, diferenciada, intercultural e bilíngue, garantida pela legislação educacional brasileira, que permite incluir no processo formal de educação os valores, crenças, línguas e outros aspectos que caracterizem as populações indígenas, inclusive seus saberes tradicionais; 2) Interculturalidade, como um caminho aberto para se reconhecer e valorizar os conhecimentos de sujeitos colonizados, silenciados e dominados historicamente, colocando-os em uma posição de diálogo de saberes com outras formas de conhecimento, principalmente os saberes científicos, presentes na academia e que fundamentam a formação de professores indígenas; e 3) Pedagogia Histórico Crítica (PHC), que, como o nome sugere, é uma teoria crítica da educação, criada com base no Materialismo Histórico e Dialético. Através dos dados coletados identificamos categorias importantes para análise: Fortalecimento Cultural, Comunitário e Autodeterminação do povo; Formação de Liderança Indígena; e Interculturalidade, que, representando os significados da formação para os sujeitos da pesquisa, culminam na categoria final Formação de Professores. A categoria Interculturalidade foi subdividida em três subcategorias: Expectativas e Temores; Reminiscências Despertadas e Sistematização de Conhecimentos Tradicionais; e Diálogo de Saberes. A partir da discussão dessas categorias, pudemos compreender melhor o que significou a formação de professores indígenas do povo Tembé Tenetehar para eles mesmos e algumas de suas lideranças.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena. Interculturalidade. Pedagogia Histórico Crítica. Tembé Tenetehar. Formação de Professores.

ABSTRACT

In the following study we describe forming indigenous teachers from the Tembé Tenetehar people by the Intercultural Indigenous Licenciature of the University of the State of Pará. We analyzed the graduation of the two classes that have been offered to the Tembé people, one from 2016 and the other which had begun in 2016 and was in progress. The course took place at the village of Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), which is located in the cities of Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá and Paragominas, in the northeast of the State of Pará. We proceeded with the analyses of the Tembé Tenetehar teacher's training through documents, scientific work and interviews with graduated teachers, teachers to be and indigenous leadership. 50 subjects were interviewed aiming to analyze the meaning of forming Tembé Tenehar teachers in the Intercultural Indigenous Licenciature course of the University of the State of Pará, according to them. The study was based on the Historic and Dialectic Materialistic Method, for it is a methodological-theoretical line that provides great epidemiologic possibilities to analyzing the referred process of forming teachers. We understand, especially through this method, that the logic and the dialectic can be elements in the process of interpreting reality. Forming indigenous teachers is intrinsically connected to indigenous people education, that provides to a historically excluded population, the access to knowledge historically elaborated by humanity, contributing to stablishing objective conditions for their own development, social and individual. This work is based on three conceptual axes, by which we seek to substantiate and interpret the process of forming indigenous teachers from the Tembé: 1) Indigenous Education, as a community education, distinguished, intercultural and bilingual, guaranteed by the Brazilian educational legislation, that allows to include in the formal process of education the values, belief, language and other aspects that characterize the indigenous population, including their traditional knowledge; 2) Interculturality, as an open way to recognizing and value the knowledge of colonized individuals, silenced and historically dominated, bringing them to a position of dialogue of knowledge with other means of knowledge, mainly scientific knowledge, present in Academia and that justify forming indigenous teachers; and 3) Historical-Critical Pedagogy (HCP), as the name suggests, it is a critical theory of education, which was created based on the Historical and Dialectic Materialism. Through collected data we identified important categories to analyze: A Cultural, Community and Self-determination strengthen of the people; and Interculturality, which, representing the meanings of graduation to the subjects of the research, culminate in the final category Forming Teachers. The Interculturality category was subdivided into three subcategories: Expectations and Concerns; Caused Reminiscence and Systematization of Traditional Knowledge; and Dialogues of Knowledge. Discussing these categories, we were able to better understand what it meant, to the Tembé Tenetehar and their leadership, to have teachers of their own people.

Key Words: Indigenous Education. Interculturality. Historical-Critical Pedagogy. Tembé Tenetehar. Forming Teachers.

"*A Educação Escolar Indígena tem uma história linda de desafios e conquistas, mas também de problemas sérios que continuam a ser enfrentados*".

Gersem Baniwa

LISTA DAS IMAGENS

		pg.
Imagem 1.1:	Painel de Fotografias da chegada à Aldeia São Pedro - Terra Indígena Alto Rio Guamá, por ocasião do início do Curso de Licenciatura Intercultural da UEPA (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2012)	7
Imagem 1.2:	Painel de Fotografias da Aldeia Frasqueira, apresentando alunos da Licenciatura Intercultural da UEPA fazendo pesquisa sobre a Festa do Mingau. A casa de barro ao fundo da última foto foi utilizada como Tocaia para uma das meninas da festa (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2012).	10
Imagem 2.1:	Mapa da Terra Indígena Alto Rio Guamá, modificado a partir do Mapa oficial da Funai, destacando as aldeias da região norte (Região do rio Guamá) e aldeias da região sul (Região do rio Gurupi).	21
Imagem 4.1:	Painel de Fotografias apresentando as Aldeias São Pedro, Itaputyre, Frasqueira, da região do Guamá, e a Aldeia Cajueiro, da região do Gurupi, na última foto. (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2018)	79
Imagem 4.2:	Painel de Fotografias da Aldeia Frasqueira, apresentando a Festa do Mingau da menina em seus vários momentos: a mandiocaba sendo ralada, as meninas mexendo o mingau durante o dia e servindo-o à noite, durante a festa, e a dança de pares acompanhada pelos cantores e seus maracás. A pintura no rosto das meninas sendo registrada na manhã do outro dia, após o encerramento da festa. (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2012).	83
Imagem 4.3:	Painel de Fotografias da Aldeia Sede, apresentando a Festa do Moqueado em vários momentos: os primeiros dias da festa, com poucas pessoas dançando e a Ramada toda enfeitada para a festa; os meninos de bermuda vermelha e as meninas, à frente deles, com roupa normal; o Cacique da aldeia cortando o cabelo das meninas banhadas, completamente, de jenipapo; e a dança de pares acompanhada pelos cantores e seus instrumentos musicais rítmicos, os maracás. (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2018)	86
Imagem 4.4:	Encerramento da Festa do Moqueado, acompanhada, ainda, pelos cantores e seus maracás, indo todos em linha horizontal ao campo, bem lentamente, de onde partem os pares, ao final, para correrem uns atrás dos outros (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2018).	87
Imagem 4.5:	Áreas da Terra Indígena Alto Rio Guamá. (Fonte: Joelciléa Aires, 2018).	90
Imagem 4.6:	Escolas de aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá. (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2018)	94
Imagem 7.1:	Formatura da 1ª turma do povo Tembé Tenetehar no Centro de Convenções da cidade de Belém-PA, no dia 19 de abril de 2016, dia do Índio, com a presença de várias autoridades, entre elas o governador do Estado. (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2016)	214

LISTA DAS TABELAS

		pg.
Tabela 6.1:	Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e Faixa Etária.	137
Tabela 6.2:	Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e a Aldeia.	138
Tabela 6.3:	Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e Função.	138
Tabela 6.4:	Estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e Faixa Etária.	139
Tabela 6.5:	Número de estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e a Aldeia.	139
Tabela 6.6:	Número de estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e Função.	140

LISTA DOS QUADROS

		pg.
Quadro 2.1	Categorias analíticas iniciais e intermediárias – Grupo de alunos em formação.	26
Quadro 2.2	Categorias analíticas intermediárias e finais - Grupo de alunos em formação.	26
Quadro 2.3	Categorias analíticas iniciais e intermediárias – Grupo de alunos egressos.	27
Quadro 2.4	Categorias analíticas intermediárias e finais – Grupo de alunos egressos.	27
Quadro 5.1:	Disciplinas de formação geral (Fonte: PARÁ, 2012).	124
Quadro 5.2:	Disciplinas de formação específica – Ciências Humanas e Sociais (Fonte: PARÁ, 2012).	125
Quadro 5.3:	Disciplinas de formação específica – Ciências da Natureza e Matemática (Fonte: PARÁ, 2012).	125
Quadro 5.4:	Disciplinas de formação específica – Linguagens e Artes (Fonte: PARÁ, 2012).	126
Quadro 5.5:	Disciplinas do Núcleo de Formação Geral (Fonte: PARÁ, 2016).	126
Quadro 5.6:	Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional – Ciências Humanas e Sociais (Fonte: PARÁ, 2016).	126
Quadro 5.7:	Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional – Ciências da Natureza e Matemática (Fonte: PARÁ, 2016).	128
Quadro 5.8:	Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional – Linguagens e Artes (Fonte: PARÁ, 2016).	128
Quadro 5.9:	Disciplinas do Núcleo de Estudos Integrados (Fonte: PARÁ, 2016).	129
Quadro 5.10:	Comparação entre desenhos curriculares da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA de 2012 e 2016 (Fonte: PARÁ, 2012, 2016).	130
Quadro 5.11:	Comparação entre desenhos curriculares da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA de 2012 e 2016 - Disciplinas de formação específica (PPC 2012) ou núcleo de aprofundamento e diversificação de áreas de atuação profissional (PPC 2016) (Fonte: PARÁ, 2012, 2016).	132

LISTA DAS SIGLAS

CEE:	Conselho Estadual de Educação
CNE:	Conselho Nacional de Educação
CNPq:	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;
CIMI:	Conselho Indigenista Missionário;
CONEEI:	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena;
FUNAI:	Fundação Nacional do Índio;
FUNASA:	Fundação Nacional de Saúde;
IBAMA:	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis;
INCTI:	Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa;
INPE:	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais;
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases;
LDBEN:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
MCTI:	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação;
MEC:	Ministério da Educação;
MP:	Medida Provisória;
NUFI:	Núcleo de Formação Indígena;
ONG:	Organização Não Governamental;
PDI:	Plano de Desenvolvimento Institucional;
PHC:	Pedagogia Histórico Crítica;
PNE:	Plano Nacional de Educação;
PPGEEI:	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena;
PPC:	Projeto Político do Curso
RCNEI:	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas;
SECAD:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC:	Secretaria Estadual de Educação;
SIL:	Summer Institute of Linguistics;
SPI:	Serviço de Proteção ao Índio;
SPILTN:	Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais;
STF:	Supremo Tribunal Federal;
TAC:	Termo de Ajuste de Conduta;
TCC:	Trabalho de Conclusão de Curso;
TE:	Território Etnoeducacional;
TI:	Terra Indígena;
TIARG:	Terra Indígena Alto Rio Guamá;
UECE	Universidade Estadual do Ceará;
UEPA:	Universidade do Estado do Pará;
UFJF:	Universidade Federal de Juiz de Fora;
UFMG:	Universidade Federal de Minas Gerais;
UFPA:	Universidade Federal do Pará;
UFSB:	Universidade Federal do Sul da Bahia;
UFOPA:	Universidade Federal do Oeste do Pará;
UnB:	Universidade de Brasília;
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNIFESSPA:	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará;

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO 1

II. METODOLOGIA 14
2.1. Possibilidades do Materialismo Histórico e Dialético como teoria e método de estudo 14
2.2. Procedimentos Metodológicos 17

III. REFERENCIAL TEÓRICO 30
3.1. Educação Escolar Indígena 30
3.2. Interculturalidade 48
3.3. Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e Formação de Professores 62

IV. O POVO TEMBÉ TENETEHAR 78
4.1. Caracterização do Povo Tembé Tenetehar 80
4.2. Caracterização da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) 89
4.3. Breve História da Educação Escolar Indígena do povo Tembé Tenetehar contada por eles mesmos 93

V. A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA PARA O POVO TEMBÉ TENETEHAR 101
5.1. Trajetória de implantação da Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) 101
5.2. A base legal e referencial do processo de implantação da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA 106
5.3. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA 117
5.3.1. A área de Ciências da Natureza e Matemática no Curso 129

VI. OS SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS TEMBÉ TENETEHAR NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA 135
6.1. Perfil dos Alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA do Povo Tembé Tenetehar 136
6.1.1. Perfil da turma egressa do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (região do Rio Guamá) 136
6.1.2. Perfil da turma de alunos em formação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Aldeia Cajueiro, região do Rio Gurupi) 139
6.2. Resultados e discussão sobre a Formação de Professores Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA 142
6.2.1. O significado de Fortalecimento da Cultura, da Comunidade e Autodeterminação do povo 146

6.2.2. O significado de Formação de Lideranças Indígenas 157
6.2.3. O significado de Interculturalidade 172
6.2.3.1. Expectativas e temores sobre os novos conhecimentos 173
6.2.3.2. Reminiscências Despertadas e a Sistematização de Conhecimentos Tradicionais 175
6.2.3.3. Diálogo de Saberes 186

VII. CONCLUSÃO 206

REFERÊNCIAS 215

APÊNDICES 225

Apêndice 1: Roteiro de entrevista aos alunos e egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA – Povo Tembé Tenetehar 226

Apêndice 2: Roteiro de entrevista a lideranças do povo Tembé Tenetehar 228

Apêndice 3: Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para participação em pesquisa 229

Apêndice 4: Exemplo da carta de anuência da liderança indígena 232

ANEXOS 233

Anexo 1: Autorização da FUNAI para entrada na Terra Indígena Alto Rio Guamá para fazer a pesquisa 234

I. INTRODUÇÃO

A população indígena no Brasil, desde os colonizadores, sofreu um processo agressivo de negação cultural com a imposição do que lhe é estranho, como os elementos da cultura nacional, numa nítida intenção de eliminar as referências desses primeiros habitantes do país, como a língua, os costumes, a religiosidade e o território, especialmente este último. Sabemos, pela história, que os indígenas foram forçados, em grande medida, a assimilar a cosmovisão e práticas sociais do não indígena, o que lhes fazia se sentirem inferiores pelo seu jeito de ser, de viver e de crer. Em virtude disso, muitos desses povos inculcaram uma percepção negativa de si próprios, historicamente, pela pressão e preconceito da sociedade não índia, trazendo-lhes sentimentos de vergonha, timidez e, até medo de assumir os traços culturais que lhes caracterizavam como indígenas.

Essa negação das alteridades indígenas se deu, de forma mais contundente, pelos processos de educação estabelecidos nas aldeias, desde a implantação das primeiras escolas, no início da colonização portuguesa, continuando nos séculos subsequentes, até os dias atuais. Por essa razão, a Educação Escolar Indígena se caracteriza como um tema muito importante para estudo e reflexão.

Antes, porém, de refletir sobre sua educação, importa saber quem são, de fato, os índios ou indígenas. Por que são chamados assim e em que esses povos se diferenciam da sociedade nacional?

Bem sabemos, pela história, que o termo índio vem da palavra Índia, para onde o navegador europeu, Cristóvão Colombo, saiu em expedição no século XV. Pensava ter encontrado o caminho das Índias, por isso chamou de índios aos habitantes que encontrou no lugar. Porém, havia chegado, realmente, às Américas. Assim, os aborígenes das Américas passaram a ser conhecidos como índios.

Mas, o que é ser ‘índio’? Esse termo, que poderia significar nativo, original de um lugar, na realidade é uma ‘palavra preconceituosa, racista, colonialista, etnocêntrica e eurocêntrica’. O termo foi uma criação do colonizador para reduzir e escravizar inúmeras populações que já habitavam o país antes de sua chegada e falavam inúmeras línguas diferentes. Esse termo lhes faz serem vistos num todo homogêneo, o que trouxe discriminação por toda a história desses povos (SÃO PAULO, 2019, p.16; BERGAMASHI, 2012, p. 8).

A partir dessa percepção, esses povos passaram a ser chamados de ‘indígenas’, que também significa nativo, original de um lugar, porém, ser um indígena é pertencer a um povo específico. É poder se vincular ou se sentir pertencente à comunidade indígena Tembé Tenetehar ou Suruí Aikewara, por exemplo, assumindo as características da linguagem e cultura daquele povo, enquanto ser ‘índio’ não representa vínculo ou pertencimento algum, somente carrega muitos adjetivos que não são apreciados por nenhum ser humano (ibid).

Luciano (2006) apresenta uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, sobre as populações indígenas, onde se diz que:

> as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (LUCIANO, 2006, p. 27).

Com base nessa definição da ONU, existem alguns critérios de autodefinição entre os povos indígenas, embora não sejam únicos e nem excludentes:

> Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais. Estreita vinculação com o território. Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos. Língua, cultura e crenças definidas. Identificar-se como diferente da sociedade nacional. Vinculação ou articulação com a rede global dos povos indígenas (ibid).

Quando abordamos a temática indígena, uma das coisas que nos salta aos olhos é a grande baixa que essas populações tiveram entre o período colonial e os nossos dias. Estima-se que a população indígena no século XVI, início do período colonial, variava entre 5 e 8 milhões de pessoas, distribuídas em mais de 900 povos, os quais falavam em torno de 1100 línguas e dialetos. Uma grande parte dessa população desapareceu, sendo dizimada no contato com os colonizadores, tanto por meio de doenças trazidas por eles, como pela violência expressa a que foram submetidos em todo o seu processo histórico, (LUCIANO, 2006; SÃO PAULO, 2019).

Esses dados registram uma diferença muito grande quando se comparam com dados mais atuais. O último Censo Demográfico, realizado em 2010 (BRASIL, 2012a, 2012b), mostrou que somente 896.917 pessoas, representando 4% da população, se declaravam ou se consideravam indígenas no quesito cor ou raça, sendo 63,8% delas habitantes da zona rural e 36,2% em centros urbanos. Entre os da zona rural, 57,7% habitam nas Terras Indígenas propriamente ditas.

Sobre o número de povos, o Censo mostrou 305 etnias diferentes, distribuídas em todos os estados da nação, e 274 línguas faladas. Importa registrar que alguns desses dados podem diferir dos dados da FUNAI ou da FUNASA em questão da metodologia utilizada pelo IBGE para recolher as informações, o que inclui, além do quesito cor ou raça, o pertencimento étnico, a língua falada no domicílio e a localização geográfica, critérios utilizados para identificar populações indígenas em censos demográficos de muitos países (ibid).

Entre os povos que sobreviveram ao genocídio indígena brasileiro, alguns tiveram seus traços culturais bastante alterados, em função do contato que foram levados a ter com as populações do entorno das aldeias. Muitos se misturaram, a ponto de não guardarem mais sua cultura, não falarem mais suas línguas maternas, nem habitarem mais em suas comunidades, mudando para áreas urbanas, como mostram os dados do IBGE (BRASIL, 2012a, 2012b). Porém, há povos que, durante toda a sua história, resistiram com bravura ao extermínio de suas memórias, línguas e saberes, e resistem até hoje. Entre esses, está o Povo Tembé Tenetehar, habitante do nordeste do Estado do Pará, região norte do Brasil, o qual foi escolhido como elemento principal dessa investigação.

A intenção deste trabalho, portanto, é discutir a Educação Escolar Indígena, e, em particular, a educação do povo indígena Tembé Tenetehar, na particularidade da formação em nível superior de professores deste grupo pela Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

O povo Tembé Tenetehar habita a chamada Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG) no nordeste do Estado do Pará, região amazônica. Faz parte do tronco linguístico Tupi, da família Tupi-Guarani, e se autodenomina como povo *Tenetehar*. Este termo é indígena e significa que "são os seres humanos verdadeiros", enquanto o nome *Tembé* não lhes agrada muito porque lhes foi dado pelo *karaiw*, como chamam o não indígena. A autodefinição *Tenetehar* configura o ideal de autonomia e de liberdade para este povo, além de demonstrar sua força (GOMES, 2002). Ao longo do texto, teremos mais informações sobre esse povo chamado Tembé Tenetehar.

A temática da educação indígena surgiu para mim, inicialmente, no ano de 2012, por ocasião da oferta da primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Fui convidada a ministrar uma disciplina pedagógica do primeiro módulo do curso ao povo Tembé Tenetehar, para a qual recebemos formação específica.

Nessa formação inicial, a coordenadora do curso apresentou os povos e as aldeias indígenas onde seria implantado o curso, assunto que era totalmente novo para muitos dos professores lotados para aquele desafio institucional. Havia, porém, docentes ali presentes, convidados para aquela empreitada, que já tinham uma larga experiência na educação indígena pela Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), órgão responsável por oferecer o ensino médio (Ensino Médio Normal – Magistério Indígena) às mais diferentes aldeias e povos dentro do estado do Pará. Esses docentes convidados contribuíram muito na formação realizada pela coordenadora para os docentes da instituição.

Tivemos orientação sobre a história envolvida na criação do curso, o processo de sua implantação nas aldeias e as formas de acesso às Terras Indígenas. Também fomos informados sobre a infraestrutura das escolas e alojamentos, sobre a realidade educacional daqueles povos, seus traços culturais e alimentação. Além disso, uma parte muito importante da formação foi sobre os aspectos didático-pedagógicos que deveriam orientar nossas aulas, bem como o relacionamento com os alunos indígenas e moradores das aldeias, entre outros aspectos. Os docentes ali presentes, incluindo a mim, vislumbravam com entusiasmo aquele novo campo de atuação a ser aberto na UEPA.

Essa importante iniciativa da nossa instituição de oferecer um curso superior específico para as populações indígenas não foi pioneira no país, mas a UEPA foi a primeira universidade a fazer a oferta desse curso no Estado do Pará, compreendendo-a no interior da missão de contribuir para o desenvolvimento do Estado, o que inclui os territórios indígenas. O principal objetivo desta feita é contribuir com a formação de professores de várias etnias para assumirem a educação escolar indígena nas escolas das aldeias.

A UEPA se empenha em atender essa formação, respondendo às reivindicações dos povos indígenas do Pará desde 2007 e, com a criação do seu Núcleo de Formação Indígena (NUFI) em 2011, operacionalizou a oferta das primeiras turmas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Os primeiros povos que participaram do curso, com início em 2012, foram os Tembé Tenetehar (da Terra Indígena Alto Rio Guamá – Região do Rio Guamá), os Gavião (da Terra Indígena Mãe Maria) e os Suruí-Aikewara (da Terra Indígena Sororó).

As primeiras turmas indígenas desses três diferentes povos integralizaram o curso e receberam a outorga de grau conjuntamente, em um grande evento no Centro de Convenções da cidade de Belém-PA, no dia 19 de abril de 2016, dia do Índio, com a

presença de várias autoridades, entre elas o governador do Estado. O dia escolhido para a outorga foi representativo, pois referia-se à intensa luta dos povos indígenas pela educação escolarizada.

A partir do início das primeiras turmas, outros povos indígenas do Estado tiveram, igualmente, acesso ao curso, como os povos Wai Wai e Tapajós Arapiúns – ambas as turmas vinculadas ao campus da UEPA de Santarém (com ingresso em julho de 2013); e Kayapó (com ingresso em janeiro de 2015), turma vinculada ao campus da UEPA de Marabá; para estas três turmas o curso foi ofertado por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), do Governo Federal. O vínculo aos campi específicos foi para se ter um melhor trâmite das questões burocráticas de arquivos de diários, matrículas, entre outros, justamente por estes estarem mais próximos das aldeias dos povos indígenas a serem atendidos. A coordenação do NUFI, em Belém, mantém toda a logística, organização da aplicação das disciplinas, contratação de professores e orientações gerais. Essas turmas já se formaram.

Além desses, outros povos, ainda, seguem cursando a Licenciatura Intercultural Indígena, em demanda aberta para cada comunidade, como as turmas Assurini do Trocará, Tembé Tenetehar da TIARG - região do Gurupi, Tapajós Arapiúns-Caruci, com ingresso em janeiro de 2016 e, ainda, duas turmas do povo Munduruku, que iniciaram em 2018, da região do médio Tapajós.

Cabe, aqui, registrar que, para as primeiras turmas egressas do curso em 2016, foi ofertado um curso de Especialização em Docência em Educação Escolar Indígena, o qual já foi concluído, com as defesas dos trabalhos finais do curso realizadas no primeiro trimestre de 2019.

Além da formação Lato Sensu, foi aberta uma turma de Pós-graduação Stricto Sensu para professores indígenas, em nível de Mestrado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI) da UEPA, em consórcio com a Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). As aulas ocorrem nas cidades de Marabá (sudeste do Estado) e Santarém (oeste do Estado), conforme as opções de matrícula do candidato, tendo, também, atividades para as turmas conjuntas na capital, Belém. As inscrições se deram no mês de março de 2019, e as aulas iniciaram em setembro do mesmo ano.

Dentre os vários povos indígenas que participaram e participam da formação docente em nível superior da UEPA, o povo Tembé Tenetehar foi aquele com quem tive

maior contato e ricas experiências, sendo o mesmo definido, por este estudo, para a investigação sobre o significado dessa formação em nível superior para os próprios professores indígenas.

Como já citado, meu contato inicial com este povo se deu em 2012, na região do Rio Guamá, onde foi ofertada a primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena aos Tembé. Esta turma foi dividida em dois grupos de alunos, em razão das distâncias entre as aldeias e do seu deslocamento. A metade da turma assistia às aulas na aldeia São Pedro e a outra metade na aldeia Sede, ambas na região do Guamá, porém, distantes vários quilômetros uma da outra.

Tive o privilégio de ser a primeira professora do curso, na subturma da aldeia São Pedro, com a disciplina Filosofia da Educação. Esse fato marcou a mim e aos alunos, naturalmente, e, até hoje, encontro alguns desses alunos que comentam o fato quando me veem.

Chegamos na caminhonete da UEPA por uma estrada até a beira do rio Guamá. Atravessamos o rio em uma canoa para chegarmos à Aldeia São Pedro, no outro lado, conforme mostra a Imagem 1.1.



Imagem 1.1: Painel de Fotografias da chegada à Aldeia São Pedro -Terra Indígena Alto Rio Guamá, por ocasião do início do curso de Licenciatura Intercultural da UEPA (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2012).

Atravessamos o rio com todos os nossos pertences, como bolsa, mala, notebook e datashow, além do "rancho[1]" que a UEPA garantia aos alunos enquanto estudavam. O canoeiro conduzia a canoa em pé, segurando-se em uma corda esticada de um lado a outro do rio. Esta era uma situação inusitada para nós, pois nunca tínhamos vivido algo parecido para chegarmos a uma sala de aula, porém, tínhamos muitas expectativas em relação ao trabalho que seria realizado ali.

Como muitos dos alunos eram pais e mães, portanto, tinham responsabilidades em prover ou preparar o alimento para suas famílias, a Universidade encontrou possibilidades de garantir alimentação para os alunos durante o período dos módulos, visto estarem estudando em período integral e impossibilitados de trabalhar. Os módulos da Licenciatura Intercultural Indígena funcionavam nas férias do período regular de aulas da Universidade, i. e, nos meses de janeiro/parte de fevereiro e julho/parte de agosto. O rancho, mostrado nas fotos, era enviado quinzenalmente pela UEPA às duas aldeias, onde estavam as subturmas.

Após alguns módulos, a Universidade considerou a possibilidade e efetivou o remanejamento da primeira turma Tembé para o Campus XI da UEPA, localizado no município de São Miguel do Guamá, distante 80 km do grupo de aldeias da região do Guamá da TI. Desta feita, se otimizariam os recursos disponíveis e os alunos teriam oportunidade de frequentar as aulas num ambiente com mais recursos para a sua formação acadêmica, com acesso à biblioteca e internet para fins de pesquisa. Assim, como os módulos aconteciam nos períodos intervalares, a coordenação do campus dava o suporte necessário à turma Tembé, inclusive de alimentação e estadia, por todo o período dos módulos, até o fim do curso.

Cabe citar que, para a segunda turma Tembé, a situação foi diferente. Suas aulas foram ministradas nas aldeias Cajueiro e Tekohaw, na região do Gurupi, mas para as orientações de Trabalho de Conclusão de Curso, como mobilizavam muitos professores, o Campus VI da UEPA, em Paragominas, cedia seus espaços para a semana de orientação em cada módulo. Para esta turma, ficou a Secretaria de Educação do município de Paragominas como responsável por manter a alimentação, que chegava às aldeias em fardos e era repartida aos alunos.

Assim, durante aquela semana de aulas, como primeira disciplina no início do curso, em 2012, ao levar o conhecimento científico para aqueles acadêmicos indígenas,

[1] Alimentação.

com o objetivo de socializá-lo, já me deparei com seu cabedal de conhecimentos culturais e tradicionais, o que me oportunizou grandes experiências como docente, além de estimular-me a buscar mais e mais conhecimentos sobre a cultura Tembé, que se descortinava diante de mim.

Dentre as experiências que tivemos na aldeia, uma foi marcante. Afortunadamente, na semana em que eu ministrava a disciplina, ocorreu, em uma aldeia próxima chamada Frasqueira, uma festa importante para o povo Tembé: a Festa do Mingau, que é um dos momentos que compõem a Festa da Menina Moça.

O ritual de passagem da menina para mulher, na sociedade indígena Tembé Tenetehar, é composto por momentos significativos em que se reúnem vários dos seus membros, parentes e convidados, para festejar a nova condição de menina-moça, em geral dos 12 aos 14 anos. O cerimonial celebra a primeira menstruação das meninas, o que significa torná-las aptas para a complexidade da vida adulta, serem fortes para enfrentar provações e até terem possibilidade de constituir família e prole.

Aproveitamos a oportunidade de participar da Festa do Mingau para realizar, com os alunos da turma, uma pesquisa de campo sobre os detalhes daquela festa, como atividade da disciplina Filosofia da Educação que estava sendo ministrada no Curso da Licenciatura Intercultural Indígena. Assim, os alunos indígenas entrevistaram pessoas mais velhas das várias aldeias Tembé ali representadas, promovendo o encontro da oralidade com a escrita, conforme podemos ver no painel de fotografias abaixo.



Imagem 1.2: Painel de Fotografias da Aldeia Frasqueira, apresentando alunos da Licenciatura Intercultural da UEPA fazendo pesquisa sobre a Festa do Mingau. A casa de barro ao fundo da penúltima foto foi utilizada como Tocaia para uma das meninas da festa (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2012).

Através dessa pesquisa foi possível verificar o potencial educativo e a importância desse ritual como elemento reafirmador da identidade cultural daquele povo, valorizando sua memória, sua cultura e tradição Tembé Tenetehar, tão ameaçadas por anos de contato com não índios.

Diante do exposto, podemos observar o potencial acadêmico e social de investigação sobre a educação dos povos indígenas, em especial do Povo Tembé Tenetehar, e mais especialmente a formação de professores, pois, frequentemente, nos deparamos com saberes desconhecidos por nós.

A oportunidade de participar da Festa do Mingau e aprender um pouco das práticas sociais deste povo me foi muito significativo pessoalmente, mas, também, como pesquisadora em educação. O fato de ser parte do corpo docente da Licenciatura Intercultural para o povo Tembé favoreceu que o tema deste estudo emergisse como uma possibilidade de investigação. Sendo assim, sinto-me envolvida no processo de construção do conhecimento pedagógico, cuja relação entre sua natureza científica e as práticas cotidianas da cultura Tenetehar é fundamental.

Nosso principal objetivo neste estudo, ao buscar compreender a cultura deste povo, foi investigar o que significou para cada professor Tembé Tenetehar, em termos

pessoais e sociais, o processo de sua formação pela Licenciatura Intercultural oferecida pela UEPA, numa tentativa de contribuir para a garantia da qualidade do curso oferecido, em resposta à luta que as comunidades indígenas vêm travando, quando reivindicam sua inserção no mundo acadêmico.

Trabalhar na academia com as populações indígenas é um desafio compensador para os docentes, destacando-se, neste sentido, o grande interesse com que esses alunos tratam o conhecimento sistematizado, demonstrado pela atenção às aulas, aos horários e pelo empenho nas atividades acadêmicas. A importância que eles dão ao conhecimento se explica pelo valor da conquista histórica que representa o acesso ao ensino superior para esses povos, lembrando o longo período em que permaneceram alijados deste direito constitucional.

Ao mesmo tempo em que acreditamos neste projeto institucional, somos provocados pela curiosidade e responsabilidade de investigar sobre que bases este projeto se assenta e o que ele representa para a educação escolarizada do povo Tembé Tenetehar e para a formação dos professores indígenas, segundo eles próprios.

Para isso apresento, na sequência, este estudo, parte a parte. A Seção II, a seguir, é a da Metodologia, dividida em duas subseções: na primeira, discuto as possibilidades

do Materialismo Histórico e Dialético como teoria e método de estudo, pois é o referencial teórico e metodológico que norteia esta pesquisa. Logo após, apresento os procedimentos metodológicos, que detalham como tratei metodologicamente meu objeto de estudo, que é a formação dos professores Tembé Tenetehar na Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, apresentando os objetivos e o problema de pesquisa, além de detalhar como se deu a coleta de dados, que foi realizada nas aldeias indígenas.

A Seção III, dividido em três subseções, apresenta o Referencial Teórico. São abordados alguns fundamentos, que dão sustentação ao estudo, na área da Educação Escolar Indígena, da Interculturalidade e da Pedagogia Histórico Crítica, vinculada à Formação de Professores Indígenas.

A Seção IV traz informações sobre o Povo Tembé Tenetehar em três subseções: a Caracterização do Povo Tembé Tenetehar, abordando aspectos do ser indígena e de sua cultura; a Caracterização da Terra Indígena Alto Rio Guamá, que fica no nordeste do Estado do Pará, e uma Breve História da Educação Escolar Indígena do Povo Tembé Tenetehar contada por eles mesmos.

Na Seção V, já como resultado do estudo, apresento a Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para o Povo Tembé Tenetehar, que foi dividida em três subseções: a Trajetória de Implantação da Licenciatura Intercultural Indígena pela UEPA; a Base Legal e Referencial do Processo de Implantação da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, analisando alguns documentos sobre o contexto de formação de professores indígenas, entre eles: a Constituição da República; a LDBEN; o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas. E, na última subseção, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, incluindo a área de Ciências da Natureza e Matemática como apresentada no Curso.

Na Seção VI, dividida em duas subseções, apresento os resultados da pesquisa empírica, particularmente os Significados da Formação dos Professores Tembé no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo eles próprios. Inicialmente apresento, em tabelas, o Perfil dos sujeitos de pesquisa (6.1): os Egressos do Curso e os Alunos em Formação do Povo Tembé Tenetehar. Na segunda subseção (6.2) estão os Resultados e Discussão sobre a Formação de Professores Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

Esta segunda subseção foi dividida em três partes: (6.2.1) - O significado de Fortalecimento da Cultura, da Comunidade e Autodeterminação do Povo; (6.2.2) - O

significado de Formação de Lideranças Indígenas; (6.2.3) - O significado de Interculturalidade.

Para finalizar, apresento as principais conclusões deste estudo, na Seção VII, as referências, os apêndices e os anexos.

VII. CONCLUSÃO

Sabemos que a educação é uma prática essencialmente humana, presente desde os primórdios da humanidade, que em cada contexto realiza práticas pedagógicas correspondentes à visão de mundo e de homem presentes nas várias experiências de grupos humanos através da história. A educação escolarizada é parte desta história, ainda que tenha contornos específicos. É entre a história da educação e a história da educação escolarizada que se situa a educação indígena.

A história da Educação Escolar Indígena no Brasil, conforme registramos neste estudo, foi marcada por iniciativas de assimilação forçada, por práticas de preconceito, discriminação e, principalmente, de negação dos traços culturais e das línguas que os caracterizavam como populações indígenas. Entretanto, no Brasil, ainda na década de 1970, iniciou-se uma mobilização dessas populações, onde a luta pela educação escolarizada se fez presente, compondo o grupo de reivindicações por seus direitos. Como resultado da luta, a Constituição de 1988 lhes garantiu direitos fundamentais, como educação, saúde, direito às suas terras originárias, respeito às suas culturas, línguas, tradições, entre outros.

No que tange à educação escolarizada, os povos indígenas do Brasil conquistaram na lei o direito a uma educação escolar comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bi/multilíngue, que lhes permite incluir neste processo seus valores, crenças, línguas e outros aspectos que lhes caracterize como população indígena, inclusive seus saberes tradicionais. Neste processo, foi contemplada, também, a possibilidade de estar a Educação Escolar Indígena a cargo dos próprios membros das aldeias, tanto na função de gestão como na docência, para o que necessitam, certamente, de formação adequada.

Assim, podemos dizer que a luta dos povos indígenas pela educação escolarizada lhes permitiu chegar até o ensino superior, com o acesso a cursos como o de Licenciatura Intercultural Indígena, específicos para essas populações e que objetivam formar professores indígenas para assumirem o espaço que ainda hoje está ocupado, em grande medida, por não índios. Significa formar as novas gerações de indígenas, tendo como princípio educativo a Interculturalidade, pela qual podem valorizar os aspectos de sua cultura na prática educativa, estimulando o uso da língua materna, as práticas religiosas, os costumes e as práticas sociais. Tudo isso em concomitância com a apropriação dos

elementos da cultura não indígena, pelo acesso aos conhecimentos científicos e culturais da sociedade da qual participam, ainda que marginalizados.

A Universidade do Estado do Pará (UEPA) é uma das universidades públicas brasileiras que oferta a Licenciatura Intercultural Indígena, curso específico para formar professores de vários povos indígenas, no estado do Pará. Entre os povos contemplados pelo curso da UEPA está o povo Tembé Tenetehar, que protagoniza este estudo por ter recebido, em suas aldeias, duas turmas da referida Licenciatura. Uma das turmas já é egressa desde 2016 e a outra está em fase de conclusão de curso em 2020.

O povo Tembé Tenetehar habita a Terra Indígena Alto Rio Guamá, a qual se divide em duas partes extremas daquele território: a parte norte e a parte sul. Na parte do extremo norte ficam as 16 aldeias da região do Rio Guamá, onde foi ofertada a turma que hoje é egressa, sendo as aldeias São Pedro e Sede as maiores. Na parte sul da TI estão as 17 aldeias da região do Rio Gurupi, já próximas ao estado do Maranhão, cujo destaque são as aldeias Cajueiro e Tekohaw, onde foi ofertado o curso para a última turma.

O nosso objetivo com esse estudo foi analisar os significados da formação dos professores Tembé Tenetehar para eles próprios no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. Cabe aqui ressaltar que, com esta tese, não tivemos a pretensão de julgar as ações desenvolvidas no âmbito do Curso, acadêmica, pedagogicamente ou administrativamente, mas nossa intenção foi fazer uma análise o mais isenta possível desse processo de formação, o que, certamente, não foi uma tarefa muito fácil, em virtude de fazermos parte do corpo docente do Curso analisado. Como optamos nesse estudo pela orientação teórica e metodológica do Método Materialista Histórico e Dialético, nossa intenção foi compreender e analisar o fenômeno desta formação docente a partir do que os nossos sentidos perceberam do processo, desde o ponto de partida (real sensível), ao ponto de chegada (real concreto), nos permitindo apreender suas características essenciais pelas mediações que a teoria permitiu esclarecer.

Neste estudo, ainda, procuramos elucidar os seguintes aspectos: 1) A trajetória do Curso Licenciatura Intercultural Indígena no contexto da UEPA; 2) A base legal e referencial do processo de implantação da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA; 3) Os significados da Formação dos Professores Indígenas Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA

Desta maneira, acreditamos ter alcançado os objetivos a que nos propusemos, como:

- “Analisar a implantação da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, abordando aspectos históricos, legais e pedagógicos”, o que foi abordado na seção V, intitulada ‘A Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para o povo Tembé Tenetehar’, na subseção 5.1;

- “Analisar a legislação relacionada ao estudo, como os Referenciais Nacionais para a Educação Indígena (RCNEI) e os Referenciais para a Formação dos Professores Indígenas, entre outros, abordado na mesma seção V, subseção 5.2”;

- “Identificar o perfil dos egressos e alunos do Curso de Licenciatura Intercultural da UEPA” e os resultados do processo de formação de professores indígenas para eles próprios” foram alcançados na seção VI, nas subseções 6.1 e 6.2, quando apresentamos os resultados e as análises dos dados da pesquisa realizada.

Para proceder a esta análise, elegemos a seguinte questão que iluminou o percurso da pesquisa: Quais os significados da formação de professores indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para os professores graduados e professores em formação do povo Tembé Tenetehar?

Com o objetivo supracitado e para responder a essa questão, realizamos a coleta de dados empíricos nas aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá com 51 sujeitos, entre professores egressos, professores em formação e lideranças indígenas, para coletar os dados e identificar as principais categorias que emergiriam desses dados. Assim, nas falas dos professores sobre o que significou para eles a formação obtida no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, obtivemos variadas respostas que agrupamos nas categorias: Fortalecimento Cultural, Comunitário e Autodeterminação do Povo; Formação de Lideranças Indígenas e, por fim, Interculturalidade. Estas três categorias se agruparam no âmbito de uma categoria mais ampla, a Formação de Professores Indígenas.

Na categoria **Fortalecimento Cultural, Comunitário e Autodeterminação do Povo**, os sujeitos revelaram, a partir dos dados coletados, que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, pelo acesso de moradores das aldeias ao nível superior de ensino, contribuiu para a valorização e fortalecimento de sua identidade étnica e cultural. A apropriação de conhecimentos tradicionais e científicos organizados pelos professores e a possibilidade de problematizarem a relação do conhecimento da academia com os saberes tradicionais, segundo os dados analisados neste estudo, fortaleceu suas práticas sociais e culturais, bem como o interesse e a apropriação de sua própria língua materna, contribuindo também para o desenvolvimento da tão valorizada autonomia indígena. Neste estudo, pudemos observar sinais de que eles identificam essa formação inicial de

professores como resultado de sua luta, como conquista de seu povo, como sendo uma etapa, que mesmo atrasada, tenta compensar os anos de descaso do Estado com a Educação Escolar Indígena, o que representa para o conjunto do povo, e não somente para os professores formados ou em formação, uma possibilidade objetiva de crescimento.

A partir da categoria **Formação de Lideranças Indígenas**, eles demonstraram compreender que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena não só os formou como professores, mas, também, como lideranças indígenas. Apesar da proposta formal estar direcionada para formar professores, nos depoimentos dos entrevistados identificamos a ideia de que o poder do conhecimento sistematizado ultrapassou as cercas da escola e gerou indivíduos de práxis, comprometidos com a luta do seu povo, aptos a se expressarem e dialogarem nas frequentes reuniões internas e externas, onde são tomadas decisões e que eles, com o instrumental apropriado no Curso, podem participar de forma mais coerente com as expectativas da comunidade em seu projeto societário.

A categoria **Interculturalidade** foi dividida em três subcategorias para melhor compreensão e discussão dos dados: ***Expectativas e Temores***; ***Reminiscências Despertadas e Sistematização de Conhecimentos Tradicionais***; e ***Diálogo de Saberes***. Pela categoria da Interculturalidade, então, os sujeitos percebem a educação diferenciada e intercultural como uma prioridade para o povo Tembé Tenetehar por promover o conhecimento sistematizado, conjuntamente com a valorização e a continuidade de sua cultura, de suas tradições e de seus saberes, um tanto subutilizados ou quase esquecidos. Os sujeitos reconhecem o valor do conhecimento científico, base da formação de professores, e sua interlocução com os conhecimentos tradicionais a partir do diálogo de saberes.

Os resultados da pesquisa sobre os significados da formação dos professores Tembé Tenetehar para eles próprios no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, presentes nos dados revelados pelos sujeitos e analisados com base nos teóricos que sustentaram nosso estudo, nos levam à posição de concluir que o Curso para o povo Tembé Tenetehar tenha significado uma contribuição para o fortalecimento da cultura, da identidade étnica, promovendo formação de lideranças indígenas e o despertar de um cabedal de conhecimentos tradicionais em diálogo com outros saberes. Acreditamos que a formação dos professores em nível superior aqui analisada foi um potente instrumento que lhes trouxe condições objetivas para o aprofundamento no conhecimento da sua realidade social e histórica. Os professores indígenas puderam ter acesso às sínteses dos conhecimentos sistematizados e socializados por gerações, para compor um instrumental

cognitivo de compreensão de sua realidade concreta, o que tem potencial de dar às tomadas de decisão na luta pelos seus direitos coletivos mais qualidade e relevância. Isso significa que esse processo de formação contribuiu para que os educandos possam lançar mão do conhecimento apropriado para realizar intervenções de qualidade no contexto social e político que lhes cerca.

O diálogo de saberes, como um dos fundamentos da proposta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena analisado aqui, foi um dos pontos em que os sujeitos deste estudo mais contribuíram para identificarmos as necessidades de reformulação do currículo do curso. Vimos como muitos deles referiram-se a sentir necessidade de ter tido mais conteúdo do conhecimento acadêmico, científico, do que do conhecimento tradicional. Embora alguns depoimentos valorizem a oportunidade de aprofundamento nos conhecimentos tradicionais, percebemos em outros a necessidade de aprofundamento nos conteúdos da ciência. Além disso, pudemos identificar também a expectativa, por parte dos sujeitos, de uma maior apropriação de elementos teóricos para o domínio das disciplinas da área escolhida no curso, isto é, uma expectativa de uma formação mais técnica, em detrimento da formação mais ampla. É importante dizer aqui que essa expectativa é uma das mais presentes também entre os alunos de praticamente todos os cursos superiores no Brasil. Esse é um ponto importante de problematização entre os proponentes do Curso e entre eles e os alunos em formação. Somente pela discussão aprofundada é que poderemos ressignificar essa expectativa, pois por tudo o que foi discutido neste estudo, somente a formação ampla dos professores, e dos professores indígenas, pode garantir uma formação crítica na perspectiva da transformação social.

Assim, uma das importantes contribuições deste estudo para a consolidação da formação de professores indígenas proposta pelo Curso é buscar as condições necessárias para a efetivação plena do Diálogo dos Saberes. Mas, essa necessidade terá que enfrentar algumas barreiras, pois como vimos nas discussões dos dados empreendidas por este estudo, a coordenadora do curso na UEPA declarou que o modelo desse curso específico para as populações indígenas se originou no próprio movimento indígena, que deu base às políticas de educação para esses povos. É um curso com um formato emergencial para preencher os espaços destinados aos indígenas nas escolas das aldeias, sem o qual, se demorariam muitos mais anos para que as vagas fossem preenchidas. Esse formato emergencial, segundo entendemos, teve sua importância política na garantia do oferecimento do Curso, mas, estabelecida a conquista, é preciso avançar para superar as lacunas que emergem da emergência em busca de seu aprimoramento e consolidação.

A Educação Escolar Indígena resulta de uma luta coletiva e, o caso analisado por este estudo, a formação de professores indígenas, teve a qualidade da educação básica na escola indígena como ponto de partida e ponto de chegada. Assim sendo, as análises empreendidas neste estudo podem contribuir para que o movimento indígena, em sua luta por uma educação de qualidade nas aldeias, possa aprofundar os princípios da Educação Escolar Indígena. Para isso, é importante olhar as recentes contribuições acadêmicas de um de seus maiores expoentes teóricos, Gersem Baniwa (2019), que faz uma crítica pertinente ao modelo de curso específico para a formação de professores indígenas e que tivemos a oportunidade de trazer nas análises aqui empreendidas. Com essas contribuições, o movimento pode repensar criticamente as bases sobre as quais se estruturam esses Cursos de Licenciatura para que as instituições de ensino superior que as ofertam possam rever seu modelo, reformular seus projetos pedagógicos e implementar alterações significativas do ponto de vista epistemológico e da organização de seus conteúdos curriculares.

Portanto, a tese que defendemos neste estudo é que "o processo de formação de professores do povo Tembé Tenetehar pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA trouxe para eles muitos significados, encontrados nas categorias de análise com o apoio da tríade de eixos temáticos (Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Pedagogia Histórico Crítica), destacando-se o fortalecimento de sua cultura e da comunidade, pela apropriação do conhecimento científico, não somente pelos acadêmicos, mas por toda a comunidade, contribuindo para o desenvolvimento da autodeterminação e autonomia do povo Tenetehar". A formação docente, portanto, serviu-lhes como Formação de Lideranças Indígenas, cujo papel pressupõe uma postura crítica para atuar na docência com qualidade técnico-científica, formação filosófica e política, por meio de uma práxis comprometida com o seu contexto comunitário, dando-lhe o suporte adequado na representação do povo. Entre os significados da formação, há o pano de fundo da Interculturalidade, que gera e mantém os outros aspectos entre si no contexto da formação docente. A categoria Interculturalidade tornou explícitos os significados das Expectativas e Temores dos professores com respeito ao conhecimento científico; das Reminiscências Despertadas e dos Conhecimentos Tradicionais que foram sistematizados. O Diálogo de Saberes como significado evidenciou a possibilidade de serem trabalhados os conhecimentos científicos e os tradicionais em uma relação dialética, onde há conflitos, disputas, tensões e contradições nessa prática dialogada. Uma vez que parte significativa dos sujeitos entrevistados expressaram a necessidade de mais conhecimentos acadêmicos

do que tradicionais, defendemos, ainda, a necessidade de maior consistência na transmissão dos conhecimentos científicos para que o Diálogo de Saberes se realizasse plenamente na formação docente do povo Tembé Tenetehar.

Dito isto, acreditamos que, no campo da formação de professores indígenas, precisam ser consideradas as muitas marcas que esses professores carregam em seu ser indígena, como o desprezo institucionalizado com seu processo educativo e a desvalorização sistemática que sofrem as suas referências de território, de cultura, de língua e de crenças. Essa realidade esteve presente em todo o processo de sua formação como professores, onde aparece o aprendizado de sua inferioridade, expresso na timidez, no português mal falado e mal escrito e na vergonha que alguns demonstraram em expressar-se.

Entretanto, a utopia possível que nos fortalece é formar professores indígenas que reconheçam o seu valor enquanto membros de comunidades tradicionais e construtores de sua própria história. Que em sua formação possam, em concomitância, vivenciar costumes ancestrais, falar a linguagem de sua herança étnica e ser formados no nível superior de ensino com qualidade técnico-científica e sólida formação filosófica e política. Uma utopia possível por meio da apropriação consistente dos conteúdos vivos, sistematizados, que possa promover um aprofundado diálogo dos conhecimentos de sua cultura com a cultura acumulada historicamente pela humanidade.

Significa dizer que a formação dos professores indígenas atingirá sua função social e histórica quando garantir que esses professores consigam desenvolver sua prática pedagógica a partir de um projeto de sociedade que transcenda aos valores desiguais da sociedade atual, organizada sob o modo de produção capitalista. Somente assim teremos uma práxis comprometida com o contexto de suas comunidades, atuando na docência de maneira que concorra para a transformação da atual ordem social.

Sobre a oferta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, pudemos observar neste estudo que a Universidade do Estado do Pará - UEPA, respondendo à demanda pela formação dos professores indígenas, vem contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento, da vida e da cultura dos alunos e professores graduados do povo Tembé Tenetehar. Pelos depoimentos dos sujeitos deste estudo, pudemos identificar e analisar os saltos qualitativos aportados pelos conhecimentos acadêmicos na estrada de luta desse povo, tanto em termos individuais como no coletivo.

A história do povo Tembé Tenetehar, assim como a história de todos os povos oprimidos, tem registros de conquistas e derrotas, o que lhes motiva a continuarem

resistindo e enfrentando os obstáculos que surgem no cotidiano de suas comunidades. Esse povo anseia, ainda, contar uma história de fortalecimento de sua identidade cultural, de protagonismo indígena e de reconhecimento de sua cultura pelas várias instituições, pelos governantes e pela sociedade civil. Eles têm clareza que há muito a avançar até que tenham alcançado esse reconhecimento e assumido a almejada autonomia em relação a seu território, saúde e educação. Enquanto isso, seguem vivenciando sua cultura através das cantorias nos rituais da Menina Moça, beberagens, danças, as pinturas corporais, os adereços e indumentárias específicas, acreditando que esse dia chegará e que eles o verão.

Concluo este estudo muito grata e honrada por ter tido a oportunidade de trabalhar a temática da formação de professores do povo Tembé Tenetehar, que tem o direito de ser valorizado por suas formas próprias de produzir conhecimento e de se relacionar com os que não pertencem ao seu grupo, como nós, os professores que estivemos com eles, mantendo suas crenças e valores vivos, embora tão diferenciados da nossa sociedade não indígena. Os saberes tradicionais Tenetehar, que muitas vezes são por nós também apropriados e inseridos em nossas vidas pela proximidade que vivemos deles, seja na alimentação, no trato com o meio ambiente ou nas práticas culturais, são de importante valor. Também é importante aqui reconhecer a força de sobrevivência dos Tembé Tenetehar em todas essas décadas de abandono por aqueles que deveriam garantir seus direitos, como cidadãos brasileiros que são. Apesar da intensa violência praticada contra eles, principalmente relacionada à invasão de seu território, esse povo conseguiu sobreviver, mantendo vivos e atuantes tanto a língua Tenetehar como os saberes tradicionais, tão importantes para a educação intercultural.

Por fim, considerando que um dos pressupostos dessa educação intercultural é a necessidade do diálogo entre saberes na escola indígena, para que seja um espaço de reafirmação da cultura do povo, se torna de fundamental importância para o professor indígena conseguir dar tratamento acadêmico aos conhecimentos de seus ancestrais para sistematizá-los, fazendo, inclusive, a interface com o conhecimento científico adquirido na academia. Desejamos, então, que nossos alunos indígenas e egressos do curso compreendam a importante tarefa de identificar e documentar o que lhes for possível da riqueza dos conhecimentos Tenetehar que têm sobrevivido, mesmo sob os riscos de extinção, para que possam sempre comunicá-los às novas gerações do povo Tembé e aos não indígenas, inclusive na academia, num diálogo perfeitamente possível e desejável com o conhecimento científico.

Encerro essa jornada com uma citação reflexiva de uma das lideranças citadas:

> *(...) mais uma vez a gente quer ressaltar, professora, a importância da educação. O quanto ela é transformadora no social. A gente sabe, professora, que só a educação pode mudar o nosso contexto social, a nossa vivência social, transformar mesmo a sociedade, né? A gente acredita muito. Então a gente vê, professora, que a educação transformou a nossa vida, né? Do povo Tembé do Guamá, e a gente acredita que a educação, realmente, ela é a ferramenta de transformação social de uma sociedade. Se transformou nós, Tembé do Guamá, acredito que também é possível transformar a do Brasil como um todo, né, professora? [Com risos de contentamento e esperança]* (EG/LID. 2, 2018).



Imagem 7.1: Formatura da 1ª turma do povo Tembé Tenetehar no Centro de Convenções da cidade de Belém-PA, no dia 19 de abril de 2016, dia do Índio, com a presença de várias autoridades, entre elas o governador do Estado. (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2016).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J. e OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão.** São Paulo: PUC**,** 2006, v. 26, pp. 222-245.

_____. Apreensão dos Sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, DF, v 94, n. 236, pp. 299-322, jan/abr. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000100015&lng=en&tlng=pt> Acesso em 10.12.2019.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** [online] 2015, v.45 n.155 pp.56-75 jan./mar. 2015. ISSN 0100-1574. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742015000100056&script=sci_abstract> Acesso em 10.12.2019. http://dx.doi.org/10.1590/198053142818.

ALENCAR, Joelma C.P. Monteiro; SILVA, Claudio Emídio; SOLANO, Eliete B. **A Produção de Conhecimento em Contextos Indígenas:** diálogos interculturais para o ensino em ciências humanas e sociais. Belém, PA: EDUEPA, 2018.

ALENCAR, Joelma C.P. Monteiro. **Entrevista** concedida a Joelciléa de Lima Aires. Belém, PA, 21 de agosto de 2019.

AIRES, Joelciléa de L. e BENTES, Lourdes V. **Um Olhar Estético a partir da Cultura do Povo Tembé Tenetehar do Alto Rio Guamá**. Artigo da Especialização em Docência em Educação Escolar Indígena, pela Universidade do Estado do Pará. São Miguel do Guamá, PA, 2019. 29 p.

ASSIS. Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma "Frente Ideológica?"** Dissertação. (Mestrado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, DF. 1981. 199 p.

BANIWA, Gersem. **Educação Escolar Indígena no Século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019. 296 p.

BAPTISTA Geilsa Costa Santos. Do Cientificismo ao Diálogo Intercultural na Formação do Professor e Ensino de Ciências. **Interacções** No. 31. 2014. pp. 28-53.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977. 225p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. (Org). **Povos Indígenas e Educação**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2012. 200 p.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas Práticas Escolares Indígenas e Não Indígenas. In PALADINO, Mariana e CZARNY, Gabriela (orgs). **Povos Indígenas e Escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond 2012. pp. 43-72.

_____ e SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios Etnoeducacionais: ressituando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, Campinas, SP, 2015. pp.143-161.

BONIN, Iara T. Educação Escolar Indígena e Docência: princípios e normas na Legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida *et al.* (Org). **Povos Indígenas e Educação**. 2 ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2012. pp. 33-48.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 256 p.

BRASIL/ CONGRESSO NACIONAL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988. 498 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. 64 p.

BRASIL/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena** – 2. ed. Brasília: DF, MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 348 p.

_____. **Referenciais para a Formação dos Professores Indígenas**. Brasília, DF, MEC, 2002. 84 p.

_____. **Educação Escolar Indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2007. 133 p. Cadernos SECAD 3.

_____. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Luziânia/GO, Nov. de 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

_____. **II CONNEI - 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** Ministério da Educação – Brasília, DF, 2018. 56 p.

BRASIL/ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro, 2012a. Disponível em https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf. Acessado em 19/10/2018.

_____. **Estudos Especiais. O Brasil Indígena**. 2012b. Disponível em https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf. Acessado em 19/10/2018.

BRASIL ESCOLA. **Alteridade**. Disponível em <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm>. Acesso em 14 dezembro 2019.

BUZATTO, Cleber César. O Governo Bolsonaro e o Anticonstitucionalismo contra os Povos Indígenas. **Conselho Indigenista Missionário** (CIMI). 22/01/2019. Disponível em https://cimi.org.br/2019/01/o-governo-bolsonaro-e-o-anticonstitucionalismo-contra-os-povos-indigenas/. Acessado em 08/11/2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais. In: **Cadernos de Pesquisa** v.46 n.161 jul./set. 2016. pp. 802-820.

_____ e KOFF, Adélia M. Nehme S. Conversas com... sobre a Didática e a Perspectiva Multi/Intercultural. **Educ. Soc**., Campinas, SP, vol. 27, n. 95, pp. 471-493, maio/ago. 2006.

_____ e RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Rev. Diálogo Educ**., Curitiba, PR, v. 10, n. 29, jan./abr. 2010. pp. 151-169.

CANEN, Ana. Sentidos e Dilemas do Multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 174-195.

CIMI. Conselho Indigenista Missionário. **STF Mantém Demarcações na Funai e Impõe Derrota ao Governo Bolsonaro**. 02/08/2019. Disponível em https://cimi.org.br/2019/08/stf-mantem-demarcacoes-na-funai-e-impoe-derrota-ao-governo-bolsonaro/. Acessado em 08/11/2019.

CHASSOT, Attico**.** Fazendo Educação em Ciências em um Curso de Pedagogia. **Química Nova na Escola**. N° 27, Fev. 2008. pp. 9-12.

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. 47 p.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com Aspas**. São Paulo: Ubu, 2017 (1ª ed em 2009 pela Editora Cosac Naify). 432 p.

_____. Relações e Dissensões entre Saberes Tradicionais e Saber Científico. **REVISTA USP**, São Paulo, n.75, pp. 76-84, setembro/novembro 2007.

_____. Opressão Vivida Hoje por Indígenas é Rara. In: **Valor Econômico**. São Paulo. Disponível em https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/09/16/opressao-vivida-hoje-por-indigenas-e-rara.ghtml. Acessado em 16/09/2019.

DOMINGUES, Jose Mauricio. O Brasil entre o Futuro e o Futuro. **Somanlu**. Revista de Estudos Amazônicos – UFAM. Manaus, AM. Ano 19, nº 1, ago/dez. 2019. pp. 71-75.

DUARTE, Newton. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. 151 p. (Coleção Educação Contemporânea).

EMIDIO-SILVA, Claudio. **Xene Ma'e Imopinimawa:** a experiência educativa do programa Parakanã e suas contribuições para a afirmação da cultura, do território e da língua Parakanã. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Pará. Belém, PA. 2011. 431 p.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, Identidade e Decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande, MS, n. 37, jan./jun. 2014. pp. 89-106.

FERREIRA. Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, Aracy L. e FERREIRA. Mariana Kawall Leal (org). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. pp.71-111.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos**.** In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis** - tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. cap. 1. p. 11-31.

GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012. 182 p.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. - l.ed. - Rio de Janeiro: LTC, 2008. 323 p.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre**:** Artes Médicas**,** 1997.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História** – o povo Tenetehara em busca da liberdade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 631 p.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Autonomia e Sustentabilidade Indígena:** entraves e desafios das políticas públicas indigenistas no estado do Pará entre 1988 e 2008. Tese (Doutorado/NAEA) Universidade Federal do Estado do Pará. Belém, PA, 2010. 277 p.

_____. **Entre o Discurso Oficial e Práticas Efetivas:** a educação escolar dos Tembé-Tenetehara no Alto Rio Gurupi/PA. Dissertação (Mestrado/NAEA) Universidade Federal do Estado do Pará. Belém, PA. 2004. 116 p.

_____. **Os Desafios da Educação Escolar Diferenciada, Intercultural e Bilíngue entre os Povos Indígenas no Estado do Pará**. Apresentação de Trabalho no XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba, PR: PUC/PR, 23 a 26/09/2013.

GRUPIONI, Luís Donisete B. (Organização). **Índios no Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. 290 p.

_____. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 240 p. Tese (Doutorado em Antropologia) -Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

_____ *et al*. (Organização). **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001. 304 p.

GUIMARÃES, César et al. Por uma Universidade Pluriepistêmica: a inclusão de disciplinas ministradas por mestres dos saberes tradicionais e populares na UFMG. **Tessituras**, Pelotas, RS, v. 4, n. 2; jul./dez. 2016. pp. 179-201.

HENRIQUES, Ricardo et. al. (Organização). **Educação Escolar Indígena:** diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos Secad 3/ MEC. Brasília, DF, abril de 2007.

HOLANDA, Aurélio B. ***Dicionário da Língua Portuguesa***. 6ª ed. Curitiba, PR: Positivo, 2004. 895 p.

KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna. Educação Indígena no Brasil: conquistas e desafios. **Em Aberto**. Brasília, DF, ano14, n.63, jul./set.1994. pp. 05-09.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 250 p.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 60 p.

LESSA, Sérgio e TONET, Ivo. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 124 p.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem.** Campinas: Papirus, 1989. 336 p.

LIMA, Antonio Carlos de Souza (org). **A Educação Superior de Indígenas no Brasil**: balanços e perspectivas. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2016. Publicação do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced)/Setor de Etnologia/Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação Indígena**. IX Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. Manaus, AM, 1996.

_____. **Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia) Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2011. 368 p.

_____. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje – Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p.

_____. **Educação Escolar Indígena no Brasil**: avanços, limites e novas perspectivas. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 29 de set. / 02 de out. 2013.

LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma Estética Marxista**: sobre a categoria da particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 154 p.

MARFAN, Marilda Almeida (org). **Educação Escolar Indígena**. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. Brasília, DF: MEC, 2002.

MARRA, Maria Lúcia Martins Pedrosa. **Escola Itinerante:** uma experiência de formação de professores indígenas no Estado do Pará, Brasil. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará; Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, PA, 2015. 249 p.

MARTINS, Lígia Márcia e DUARTE, Newton (orgs). **Formação de Professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 194 p.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. In: **Pro-Posições**. Campinas, SP. v. 22, n. 3 (66), set/dez. 2011. pp. 131-148.

MARX, K e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã:** teses sobre Feuerbach **(**1º capítulo). São Paulo: Ed. Moraes, 1984. 119 p.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 142 p.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR. v. 2, n. 2, jul-dez. 2007. pp. 105-114.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. **Cadernos CEDES**, ano XIX, nº 49, Campinas, SP. 1999. pp. 11-17.

MÉLO, L. **Monografia:** aspectos metodológicos de pesquisa. Belém, PA: CCSE/UEPA, 1º Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

MENDONÇA, Andréa de Souza e ELEUTÉRIO, Célia Maria Serrão. **O Etnoconhecimento e o Saber Popular do Caboclo Amazônico:** uma abordagem no ensino de ciências naturais e química a partir da extração artesanal do óleo de copaíba (*Copaifera sp.*) e andiroba (*Carapa sp.*), S/D. Disponível: < http://files.secam-uea.webnode.com/200000043-83aef84a88/CO-_DC010_O%20etnoconhecimento%20e%20o%20saber%20popular%20do%20caboclo%20amaz%C3%B4nico.PDF>. Acesso em: 30/01/2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 108 p.

MIRANDA, Júlia Cleide T. **O Ritual da Festa do Moqueado**: educação, cultura e identidade na sociedade indígena Tembé Tenetehara. Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2016. 112 p.

MITSCHEIN**,** Thomas A; ROCHA, Gilberto e DIAS, Claudionor. **Territórios Indígenas e Serviços Ambientais na Amazônia**: o futuro ameaçado do povo Tembé no Alto Rio Guamá (PA). Belém, PA: NUMA/UFPA, POEMA, 2012. 76 p.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NEVES, Ivânia dos Santos e CARDOSO, Ana Shirley P. **Patrimônio Cultural Tembé-Tenetehara**: terra indígena alto rio Guamá. Belém, PA: Iphan-PA, 2015. 106 p.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação:** reflexões e debates. Belém, PA: Editora UNAMA, 2001. 240 p.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **O Nascimento do Brasil e Outros Ensaios**: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016. 384 p.

PAIVA, Luiz Fabio S. O Fenômeno Bolsonaro: breves notas sobre as difíceis lições de uma democracia em movimento. **Somanlu**. Revista de Estudos Amazônicos – UFAM. Manaus, AM. Ano 19, nº 1, ago/dez. 2019. pp.44-58.

PAIXÃO, Antônio Jorge Paraense da. **Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena da Aldeia Teko Haw-Pará**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro. PUC/RJ. 2010. 164 p.

PALADINO, Mariana e CZARNY, Gabriela (orgs). **Povos Indígenas e Escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond 2012. 120 p.

PARÁ. **Gestão Ambiental e Territorial da Terra Indígena Alto Rio Guamá:** diagnóstico etnoambiental e etnozoneamento. VALENTE, Renata de Melo e KAHWAGE, Claudia Maria Carneiro (editoras). Belém: IDEFLOR-Bio, 2017. 380 p.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena** / UEPA. Belém, PA, Universidade do Estado do Pará. 2012. 106 p.

_____. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena** / UEPA. Belém, PA, Universidade do Estado do Pará. 2016. 114 p.

PASQUALINI, Juliana Campregher e MARTINS, Lígia Márcia. Dialética Singular-Particular-Universal: implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia. In: **Psicologia e Sociedade** [online]. vol. 27, n.2, 2015. pp.362-371. http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362.

PIRES, Marília F. Campos. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. In: **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, ago/1997. pp. 83-94.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra/Portugal: Edições Almedina, 2009. pp. 84-130.

_____. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A Colonialidade do Saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Coleção Sur Sur. pp.227-278.

_____. Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia. In: **Revista Novos Rumos**, ano 17, n. 37. Marília, SP: UNESP, 2002. pp. 04-28.

RIBEIRO, Darcy. Arte índia. In ZANINI, Walter (Org.). **História Geral da Arte no Brasil** – v. 1. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 1983. pp. 29-64.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação Escolar:** que prática é essa? Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). 55 p.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Relações Internas na Família Linguística Tupí-Guarani. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Volume 3, No. 2. 2011. pp.233-252.

RODRIGUES, Edmilson (Relator). **Tembé-Tenetehara**: a nação resiste. Relatório final da comissão especial de estudos sobre os índios Tembé-Tenetehara da Reserva Indígena Alto Rio Guamá. Belém, PA: Assembleia Legislativa do estado do Pará, dezembro de 1994. 72 p.

SÁ, Maria José R. **Saberes Culturais Tentehar e Educação Escolar Indígena na Aldeia Juçaral**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, PA, 2014. 230 p.

SANTOS, José Luís dos. **O que é Cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. 91 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra/Portugal. Nº 63, Outubro de 2002, pp. 237-280.

_____. **A Universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 120). 120 p.

_____. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007. 146 p.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é Cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006. 91 p.

SÃO PAULO (SP) **Currículo da Cidade: Povos Indígenas**: orientações pedagógicas. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação (SME) / Coordenadoria Pedagógica (COPED), 2019. 112 p.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1985. 224 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Os Saberes Implicados na Formação do Educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da universidade. São Paulo: Editora da UNESP, 1996. pp. 39-50.

_____. A Função Docente e a Produção do Conhecimento. In: **Educação e Filosofia**. Campinas, SP. 11 (21 e 22), pp. 127-140, jan/jun. e jul/dez. 1997.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 472 p. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Escola e Democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. 85p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 5).

_____ e DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia Histórico-Crítica e Luta de Classes na Educação Escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. 184 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira:** estrutura e sistema. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b. 153 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 137 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **O Lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 181 p. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Sobre a Natureza e Especificidade da Educação. In: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, BA. v. 7, n. 1, pp. 286-293, jun. 2015a.

_____. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. In: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate. Salvador, BA. v. 7, n. 1, pp. 26-43, jun. 2015b.

TASSINARI, Antonella M. I. A Educação Escolar Indígena no Contexto da Antropologia Brasileira. In: **Ilha**. Revista de Antropologia (Florianópolis, SC), v. 10. 2009. pp. 217-244.

TEIXEIRA, David Romão; DIAS, Fernanda B. Magalhães. Marxismo e Cultura: contraponto às perspectivas pós-modernas. **Filosofia e Educação** (Online). Revista Digital do Paideia, Campinas, SP, v. 2, nº 2, out/2010 – mar/2011. 2011.

TONET, Ivo. **Educação Contra o Capital**. 3 ed. ampliada. São Paulo: Instituto Lukács, 2016. 181 p.

TOZONI-REIS, Marília F. C. A Contribuição da Sociologia da Educação para a Compreensão da Educação Escolar. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Cadernos de Formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. Volume 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010a, v. 3, pp. 53-67.

_____. A Pesquisa Científica em Andamento. In: **Caderno de Formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. Vol. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. pp. 149-167.

_____. Do Projeto ao Relatório de Pesquisa. In: **Caderno de Formação**: formação de professores, educação, cultura e desenvolvimento. Vol. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010c. pp. 168-185.

TUBINO, Fidel. Entre el Multiculturalismo y la Interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. In: FULLER, Norma (ed.): **Intercultualidad y Política:** desafíos y posibilidades, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, Lima, 2002, pp.51-76.

_____, Fidel. "La Interculturalidad Crítica como Proyecto Ético-Político", In **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**. Lima, 24-28 de enero de 2005. Disponible en: http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html. Acesso em 30.09.2019.

_____, Fidel. Interculturalizando el Multiculturalismo. **Encuentro internacional, sobre interculturalidad**. Centro de investigación, docencia, documentación y divulgación de Relaciones Internacionales y Desarrollo. Barcelona, S/D. Disponível em http://www.cidob.es/castellano/publicaciones/monografias/intercultural/tubino.pdf Acesso em 09/12/2019.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

WAGLEY, Charles e GALVÃO, Eduardo. **Os Índios Tenetehara**: uma cultura em transição. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, Serviço de Documentação, 1961. 237 p.
_____. **Diários de Campo de Eduardo Galvão**: Tenetehara, Kaioá e Índios do Xingu. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Museu do Índio – FUNAI, 1996. 400 p.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2012. 384 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. In: ***Tabula Rasa***. *Bogotá - Colombia, Nº.9; julio-diciembre. 2008. pp. 131-152.*

_____. **Interculturalidade Crítica e Educação Intercultural**. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

_____. Interculturalidad y (De)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: **Visão Global**, v. 15, n. 1-2; Joaçaba, SC, jan./dez. 2012. pp. 61-74.

ZANNONI, Claudio. **Política e Economia na Sociedade Tenetehara**: uma análise das relações econômicas. XXIV Encontro Anual da ANPOCS, 2000. 20 p.