



**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: Prof^a. Dr^a. 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

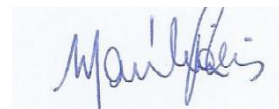
Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

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.

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.

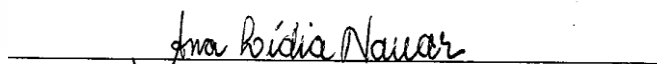
Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS



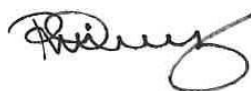
Prof. Dr. CLAUDIO EMIDIO SILVA



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
Paulo www.fc.unesp.br/poseducacao CNPJ: 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

Prof^a. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos _____

(Examinadora do Programa EPC) – UNESP

Prof. Dr. Claudio Emidio Silva _____

(Examinador Externo) - UNIFESSPA

Prof.^a Dra. Ana Lúcia Nauar Pantoja _____

(Examinadora Externa) - UEPA

Suplentes:**Prof.^a. Dra. Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani** _____

(Suplente Interna) – UNESP

Prof.^a 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 solidão, 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.

Início 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, Prof^a Dr^a. 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 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, Prof^a. Dr^a 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 Temb  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 Temb  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 Guam  (TIARG), which is located in the cities of Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piri  and Paragominas, in the northeast of the State of Pará. We proceeded with the analyses of the Temb  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 Temb  Tenetehar 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 Temb : 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 Temb  Tenetehar and their leadership, to have teachers of their own people.

Key Words: Indigenous Education. Interculturality. Historical-Critical Pedagogy. Temb  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 mandioca 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 Tembê Tenetehar	226
Apêndice 2: Roteiro de entrevista a lideranças do povo Tembê 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 lhes 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: Pannel 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 “rancho¹” 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: Pannel de Fotografias da Aldeia Fraseira, apresentando alunos da Licenciatura Intercultural da UEPB 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.

II. METODOLOGIA

Na intenção de compreendermos melhor o processo de formação dos egressos e alunos da turma Tembé Tenetehar do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, especialmente no que diz respeito ao significado desta formação para cada um deles, procuramos identificar uma metodologia de pesquisa que, a partir de seus fundamentos, trouxesse luz para conduzir os procedimentos e técnicas de pesquisa utilizados para a pesquisa, tanto em sua revisão bibliográfica, quanto na coleta e organização dos dados e, também na condução das análises. A metodologia selecionada, por seu potencial como referencial teórico e metodológico crítico, é o Método Materialista Histórico e Dialético.

2.1. Possibilidades do Materialismo Histórico e Dialético como teoria e método de estudo

O Método de abordagem que escolhemos para servir de referencial no estudo do nosso objeto foi o Materialismo Histórico e Dialético, por se caracterizar na linha teórico-metodológica que oferece ótimas possibilidades epistemológicas para analisarmos o processo de formação de professores indígenas do povo Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. As possibilidades do método existem em função de ser ele um instrumento que contém, essencialmente, a lógica e a dialética como fundamentos do processo de interpretação da realidade.

A dialética, segundo Kosík (2002, p.20), é o pensamento crítico que quer conhecer a realidade de forma adequada e se pergunta, sistematicamente, como é possível chegar à compreensão da realidade. Esse pensamento se dá como um processo pelo qual se desvenda o mundo real sob o mundo da aparência; se desvenda a lei do fenômeno por trás de sua aparência externa; o movimento real interno por trás do movimento visível; a essência por trás do fenômeno.

Assim sendo, temos que a lógica dialética parte do princípio da contradição, compreendendo os objetos e fenômenos da realidade em constante movimento. E todo movimento é causado por elementos que são contraditórios, coexistindo numa realidade estruturada. Enquanto a lógica formal é a lógica da metafísica, que parte da lei da não-contradição, pela qual concebe os elementos e fenômenos da realidade de forma estática, ou seja, uma coisa permanece sempre igual a si mesma e não pode ser igual a outra (GADOTTI, 2012).

A partir da contradição, o pensamento dialético se manifesta na relação da verdade absoluta com a relativa, do racional com o empírico, do abstrato com o concreto, do ponto de partida com o resultado do conhecimento (KOSÍK, 2002, p. 45).

Portanto, a lógica dialética é uma lógica concreta, é o processo de construção do concreto de pensamento, ao passo que a lógica formal, como lógica abstrata, é o processo de construção da forma do pensamento. “A lógica dialética pode ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas” (SAVIANI, 2015b, p.28).

A lógica dialética fundamenta o Método Materialista Histórico e Dialético, que é uma abordagem teórica, com ênfase na história social dos homens enquanto protagonistas da sua própria história. Na concepção de Karl Marx (1818-1883), criador do método, os fundamentos da existência humana em sociedade são claramente explicados: ao estabelecerem suas relações sociais através da história os homens, criam suas condições materiais de vida (MARX & ENGELS, 1984, p. 33). Assim, a história da humanidade é vivida ao tempo em que as pessoas se reproduzem, transformam a natureza, a sociedade e a si próprias. Neste processo fazem e refazem a história, a sociedade e a própria educação, que se constitui no processo de formação humana, um dos processos mais significativos para a humanidade, segundo o Método. O autor reitera esse olhar em outra obra:

A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência (MARX, 2003, p.5).

A concepção do método materialista tem, então, como princípio, a compreensão que o modo de produção da existência em uma sociedade, e as relações de troca do que foi produzido, formam a sua base material. Essa base material determina a superestrutura social, onde se incluem as ideias, os valores, o sistema jurídico, religioso, político, e, aproximando-nos do eixo da discussão neste estudo, a educação. Assim, a produção da vida material condiciona o próprio desenvolvimento da vida intelectual, política, jurídica e social, em geral. Isto significa que não são as ideias dos homens que determinam a sua

realidade (idealismo), mas, ao contrário, é o seu modo concreto de vida que determina o seu pensar (materialismo).

O método advoga que as causas sociais e históricas dos fenômenos são encontradas nas condições materiais, e, por assim dizer, concretas, de produção da existência dos homens em suas relações com a sociedade e indica a busca das múltiplas determinações sobre o objeto de estudo, um caminho metodológico original:

começa-se pelo real e pelo concreto, que aparecem como dados. (...) O conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações. (...) Determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade. (...) As determinações mais simples estão postas no nível da universalidade; na imediatez do real, elas mostram-se como singularidades - mas o conhecimento do concreto opera-se envolvendo universalidade, singularidade e particularidade (NETTO, 2011; p. 42, 45).

Masson (2007) esclarece que todo ser determinado social e historicamente é um ser singular e que, para se chegar ao conceito, é necessário estabelecer uma conexão – dialética – entre singular e universal. Surge, nessa conexão, o papel do particular como mediador entre as duas dimensões. Segundo a autora, o particular é o ponto de partida do pensamento para chegar ao universal, e, também, para explicar o singular. A particularidade, assim, é uma categoria de caráter histórico, que permite a compreensão de outros aspectos do real.

Kosík (2002), buscando interpretar esse Método, cita que a essência do objeto ou fenômeno não está dada na realidade, não está clara à primeira vista. O que percebemos à primeira vista é uma pseudoconcreticidade do fenômeno estudado e, então, precisamos superar essa percepção em direção à real concreticidade, abstraindo as formas do fenômeno para decodificar as leis que explicam sua existência no mundo objetivo.

A elaboração teórica a respeito do objeto é a reprodução – em ideias – do fenômeno, tal como existe na realidade, ou melhor, com o maior nível possível de aproximação da realidade.

No conhecimento científico, o movimento do pensamento que reflete a realidade caminha da singularidade em direção à universalidade ou, inversamente, da universalidade em direção à singularidade, pela mediação da particularidade. A tarefa que se apresenta é descobrir o universal no particular e ambos no singular (PASQUALINI e MARTINS, 2015, p. 368, 369).

Essas categorias do Método Materialista Histórico e Dialético são fundamentais neste estudo, pois nos permitem perceber o nosso objeto articulado entre as dimensões da educação no contexto social e, especificamente, da formação do professor para a educação escolar indígena. Na nossa compreensão, o fenômeno da realidade investigado de forma imediata é o professor indígena em formação, posto que é o ser singular,

determinado social e historicamente. O processo de formação acadêmica de professores pela Licenciatura Intercultural Indígena é a categoria universal e quem faz a mediação do processo é a Educação Escolar Indígena, que é a particularidade do fenômeno que investigamos.

Ao utilizarmos a lógica dialética, histórica e material, percebemos a educação como um processo e não como um ato imediato. Enquanto a lógica formal parte da dimensão imediata e se fixa como ponto de chegada na imediatez do objeto, a lógica dialética parte do concreto imediato, mas adentra as diversas camadas do objeto (suas múltiplas determinações), desvelando as suas mediações, até alcançar sua estrutura mais profunda. Neste sentido, a dialética revela que o objeto está mediatizado por uma série de fatos e por diversas ações humanas. Portanto, no seu desvelamento, importa alcançar efetivamente a sua verdadeira essência (MELO, 2004).

Temos claro, então, que este método pode analisar, com propriedade, as contradições sociais do processo de formação de professores indígenas em relação às condições materiais de existência desses sujeitos sociais e históricos.

A dialética marxista, também, nos auxiliou na formulação do processo analítico deste estudo, que significa, metodologicamente, levar em consideração as categorias de **totalidade, contradição, mediação, materialidade histórica e superação**, não como categorias a priori, mas à medida em que emergem no interior da realidade social concreta, que é o contexto de formação de professores indígenas.

Empregamos, assim, o Método Materialista Histórico e Dialético neste nosso estudo por acreditar que essa forma lógica de pensar a realidade apontaria a interculturalidade presente na educação indígena como síntese de múltiplas e concretas determinações sociais e históricas, fazendo emergir a essência do significado da formação desse professor no contexto de uma sociedade capitalista e desigual, contra a qual ele tem lutado de forma aguerrida, como um verdadeiro agente de transformação histórica.

2.2. Procedimentos Metodológicos

Com esta pesquisa, nos preocupamos em investigar o significado da formação de professores do povo Tembé Tenetehar para a turma de egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA e para a turma de alunos em formação, observando quais as expectativas que os professores indígenas tinham sobre o processo de apropriação dos conhecimentos científicos antes de ingressar no curso e quais os resultados obtidos com

a sua formação. Antes, porém, de comentar melhor os procedimentos de pesquisa, importa tecer algumas considerações sobre o par dialético “sentidos e significados”.

O Método Materialista Histórico e Dialético dá base para compreendermos o ser humano, não somente em seu aspecto único, singular, mas como sendo constituído por uma relação dialética com o social e com a história, sendo, portanto, indivíduo e sociedade, sujeitos de uma relação onde um constitui o outro (AGUIAR e OZELLA, 2006). Igualmente, em sua relação com a natureza, em que esta é transformada pelo trabalho e o indivíduo cria cultura, é importante que se compreenda que

este processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados. Dessa maneira, a atividade humana é sempre significada: o homem, no agir humano, realiza uma atividade externa e uma interna, e ambas as situações (divisão esta somente para fins didáticos) operam com os significados. (...) Os significados são, portanto, produções históricas e sociais (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 304).

Como produções históricas e sociais que são, os significados possibilitam a comunicação e a socialização das experiências humanas. Foi com essa compreensão que vimos a importância de investigar junto aos professores Tembê, egressos e os que ainda estão cursando, como a Universidade vem contribuindo para dar sentido à sua formação considerando os aportes trazidos pelo conhecimento científico, pois essa contribuição, e sua análise aqui pretendida, é de fundamental importância para a avaliação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena em desenvolvimento.

Para fazermos uma reflexão metodológica sobre a apreensão dos significados e sentidos de algo, esta deverá se pautar em uma visão, cujo ponto de partida seja o empírico, mas com “a clareza de que é necessário irmos além das aparências (...) e buscarmos a explicação do processo de constituição do próprio objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224).

Segundo Aguiar, Machado e Soares (2015, p. 61), “os significados constituem o ponto de partida”, porém, como estes significados são determinados historicamente e socialmente, os autores insistem em que “eles contêm mais do que aparentam”. É necessário passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos).

Para Aguiar e Ozella (2013), “ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional”. Significa dizer que, em algum momento, podem-se perceber contradições entre as falas dos sujeitos, onde o aspecto emocional e o simbólico assumem a palavra e podem causar, inclusive, discrepâncias nas formas de apreciar o mesmo objeto de estudo.

Acreditamos que, ao procurarmos saber que contribuições os conteúdos científicos trouxeram na elaboração da práxis educativa dos professores Tembé, e se os temas discutidos lhes permitiram fazer a interface com seus conhecimentos ancestrais para, assim, dar sustentação à educação intercultural e diferenciada, estamos investigando o significado de sua formação para, assim, avaliar e contribuir com a melhoria do Curso.

Pela importância desta temática, nosso **objeto de estudo** tem relação com os significados da formação dos professores Tembé Tenetehar, pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para o próprio professor graduado e para o aluno em formação.

Para melhor investigar esse objeto e iluminar o percurso do estudo, elegemos como **problema de pesquisa** “Os significados da formação de professores indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para os professores graduados e alunos em formação do povo Tembé Tenetehar”.

Para Aguiar e Ozella (2013), os significados referem-se aos conteúdos estabelecidos e apropriados com mais consistência pelos sujeitos, compartilhados e configurados a partir de suas próprias subjetividades. E, para que nos sejam compreensíveis, dizem que “por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido” (p. 304). O sentido é mais amplo e se refere a necessidades que muitas vezes ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito em direção da atividade, constituindo o seu ser. Pode ser compreendido como um ato do homem mediado socialmente, destacando a singularidade historicamente construída (AGUIAR e OZELLA, 2006, (p. 226, 227) e 2013 (p. 304).

O **objetivo geral** do nosso estudo, então, foi “analisar os significados da formação dos professores Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para eles próprios, considerando suas expectativas e os resultados alcançados”. Assim, coletamos, organizamos e analisamos dados que nos explicassem como se configurou essa formação de professores investigados, demonstrando quais suas expectativas sobre as contribuições dos conteúdos científicos para sua práxis educativa e que resultados foram obtidos no processo de formação de professores pelo curso.

Para tanto, elencamos, então, como **objetivos específicos**: “analisar a implantação da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, abordando aspectos históricos, legais e pedagógicos”; “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”; “identificar o perfil dos egressos e alunos do curso de Licenciatura Intercultural da UEPA”; “identificar as expectativas de formação de professores indígenas egressos e dos alunos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA”; e “identificar os resultados do processo de formação de professores indígenas para eles próprios”.

Foram esses, então, os passos que demos, no sentido de elucidar a problemática citada, para, assim, alcançarmos os propósitos que almejamos ao final da investigação.

Nosso estudo foi desenvolvido com base numa abordagem qualitativa de ciência, a qual se caracteriza por investigar questões muito particulares, com alta carga de subjetividade entre os sujeitos investigados. Minayo (2002, p. 21, 22) afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” É uma abordagem, cujo nível de realidade não pode ser quantificado.

Na fase da coleta de dados da pesquisa, como eu iria entrar em território indígena para realizar as entrevistas, havia a necessidade de obter a autorização da presidência da FUNAI para este feito, o que me foi dado, apesar de longa espera. E, para que a FUNAI liberasse a minha entrada na Terra Indígena, eu necessitava ter a anuência dos caciques das aldeias onde iria realizar a pesquisa. Assim, levei as cartas de anuência prontas para serem assinadas pelos caciques, aos quais expliquei minha intenção ao fazer a pesquisa. Visitei os caciques das seguintes aldeias: São Pedro, Itaputyr, Frasqueira, Zawarahu, Sede e Cajueiro. Todos assinaram sem nenhuma resistência.

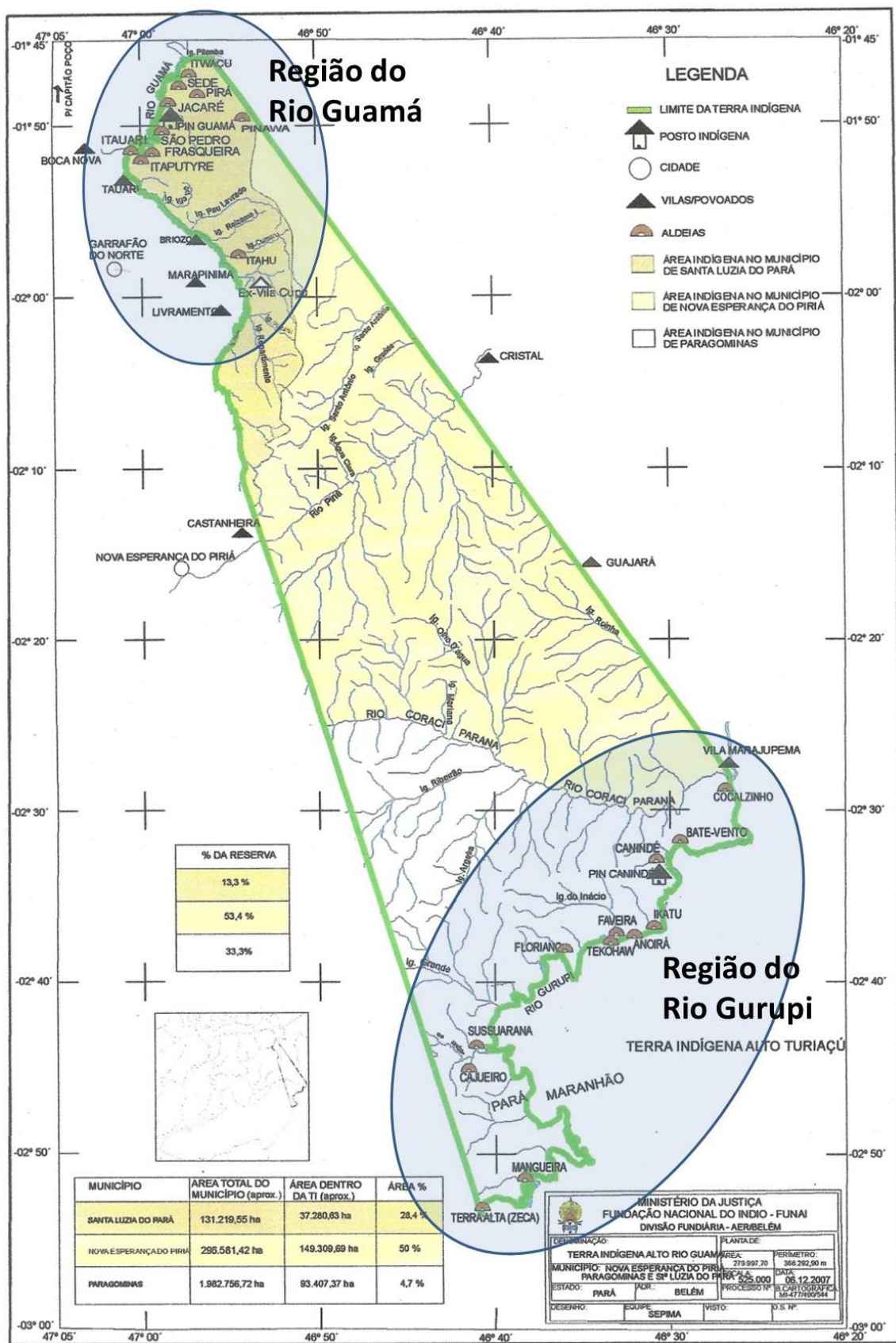


Imagem 2.1: Mapa da Terra Indígena Alto Rio Guamá, modificado a partir do Mapa oficial da Funai, destacando as aldeias da região norte (Região do rio Guamá) e aldeias da região sul (Região do rio Gurupi).

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2018 nas várias aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá, a qual se divide em duas partes extremas: a parte norte e a parte sul. Na parte do extremo norte da TI estão as aldeias da região do rio Guamá, que são em número de 16, e ficam relativamente próximas à capital, em média de duas horas e meia a três horas de carro. Na parte do extremo sul da TI estão as aldeias da região do rio Gurupi que são 17 aldeias e ficam mais distantes da capital, por volta de oito horas de carro, sendo cinco horas na BR 010 e três horas numa estrada de chão que leva à aldeia Cajueiro, primeira das principais aldeias daquela região e o local onde a segunda turma do curso é ofertada. As outras aldeias de referência no Gurupi são Tekohaw e Canindé. Há outras aldeias menores, que ficam nas imediações da aldeia Cajueiro.

Decidimos investigar, além dos egressos, os alunos Tembé que ainda estavam cursando a Licenciatura Intercultural, por compreendermos que, pela vivência de alguns na educação ou na liderança² comunitária, teriam contribuições significativas para a nossa investigação sobre a formação em curso. Cabe esclarecer que a turma que estava em formação na fase de coleta de dados deste estudo, hoje já fez a integralização de todas as disciplinas, tendo, inclusive, defendido o Trabalho de Conclusão de Curso, o que aconteceu em março de 2020. Porém, a outorga de grau ainda não foi realizada em função da pandemia da Covid-19. Por essas razões, seguimos nos referindo a esta como turma “em formação”.

Assim, no mês de agosto de 2018, entrevistei os alunos em formação, que vivem predominantemente na região do Gurupi. Foram 24 entrevistados de uma turma de 33.

Coincidentemente, eu fui para a pesquisa na época em que alguns alunos estavam recebendo o salário do mês e outros precisavam abrir contas bancárias para receber as bolsas do programa de Residência Pedagógica, em que foram incluídos, o que me permitiu encontrar muitos deles na cidade de Paragominas, onde pude entrevistá-los. Havia muitos alunos das aldeias Tekohaw e Canindé, que são as mais distantes, fato que me fez prescindir da minha ida até essas aldeias. Continuei a viagem até a aldeia Cajueiro, a mais próxima delas, para entrevistar os alunos a quem não havia encontrado na cidade.

² As lideranças de um povo indígena são suas referências de segurança e de autoridade dentro da estrutura política das comunidades. O poder de governo da aldeia é exercido pelo Cacique, que escolhe seu(s) assessor(es) dentre os que se destacam para a função, a quem se chama de Liderança, para auxiliá-lo nas decisões e articulações políticas internas e externas à aldeia. Em geral, essa liderança é exercida por um representante do sexo masculino, havendo, porém, mulheres que cumprem o papel de liderança e, inclusive, o de cacicado.

Na região do Rio Guamá, onde aconteceu a oferta da primeira turma de Licenciatura Intercultural da UEPA e, portanto, onde vive a grande maioria dos egressos do curso, realizei 23 entrevistas com esses egressos, de um total de 34 alunos formados, entre os meses de setembro e outubro de 2018. Eles foram entrevistados nas aldeias São Pedro, Itaputyr, Frásqueira, Zawarahu, Sede e Ituaçu, pois há professores espalhados nas escolas das várias aldeias da região. Ao fim desse período em que eu estava na área do Guamá, aconteceu a Festa do Moqueado na Aldeia Sede, para onde moradores de várias aldeias afluíram. Encontrei muitos alunos nos vários dias da Festa, alguns dos quais não tinham, ainda, sido entrevistados.

Para ampliar a identificação dos significados da formação dos professores no Curso de Licenciatura Intercultural na comunidade indígena Tembê, optamos por entrevistar, ainda, algumas lideranças de aldeias onde residem os alunos do curso e egressos. Nossa intenção foi compreender a percepção dos caciques e lideranças sobre os significados e resultados da formação dos seus professores indígenas.

Como informamos, o título de “liderança indígena” pode ser atribuído a um Cacique, no sentido geral do termo, como sendo este a autoridade máxima em uma aldeia indígena. Entretanto, o termo ‘liderança’ é comumente utilizado para se referir à pessoa que foi escolhida, no contexto da aldeia, como liderança política daquela comunidade e para trabalhar conjuntamente com o Cacique, apoiando-o nas diversas atividades demandadas na prática social daquele povo. A liderança indígena, ou “o liderança”, como se costuma falar na aldeia, pela escolha frequente da figura masculina para tal cargo, é eleito pela comunidade, como sendo alguém que tenha interesse e condições para exercer tal função. Entre as competências de ‘um liderança’ está a coordenação de ações na aldeia, a representação do povo em eventos e reuniões externas e o potencial para fazer articulações políticas no âmbito dos governos institucionalizados. No contexto de formação dos professores Tembê Tenetehar, a liderança teve muita participação, tanto na reivindicação do Curso, junto aos órgãos públicos competentes, como no acompanhamento da sua implementação e gestão no âmbito das aldeias.

As lideranças entrevistadas foram 08 (oito), sendo que quatro delas são, também, alunos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena. São três lideranças da região do Gurupi e cinco da região do Guamá. Uma das lideranças do Gurupi, que atualmente é o Cacique da Aldeia Cajueiro, onde era ofertado o curso, estudava na turma de alunos em formação, mas abandonou o curso, em função das muitas atividades que o cargo requer. Um curso universitário sempre exige tempo e dedicação de quem o faz, não só para

assistir às aulas, mas também para aprofundar os estudos e realizar as atividades solicitadas. Ao encontrar muitas dificuldades, lamentavelmente, essa liderança achou melhor se afastar.

Assim, o total de entrevistas realizadas é 51 (cinquenta e uma), sendo 24 alunos em formação, 23 egressos do curso, entre os quais quatro lideranças, e mais quatro lideranças do povo Tembé que não participaram do curso, somando, no total, as 08 lideranças. Faço esse destaque porque, dentre os egressos e alunos ou ex-alunos, cinco são, também, lideranças indígenas nas suas aldeias. Assim, ao contar o grupo das lideranças entrevistadas, incluindo os egressos do curso, somam, ao todo, 08. Na seção VI deste estudo apresentaremos o perfil dos nossos entrevistados.

Vale ressaltar que todos os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual consta nos apêndices, e que acompanha a autorização da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), exigência feita para a realização da referida pesquisa na Terra Indígena Alto Rio Guamá.

As entrevistas foram semiestruturadas, combinando perguntas fechadas e abertas, onde as perguntas se deram num clima descontraído, de diálogo e espontaneidade, com o uso de um roteiro das perguntas para orientar o caminhar da conversa (TOZONI-REIS, 2010b). As entrevistas, cujo roteiro segue nos apêndices, variaram bastante quanto ao tempo, durando de 10 minutos até 1 hora e meia, dependendo das condições e da disponibilidade das pessoas para a entrevista. Algumas foram feitas na aldeia, em suas próprias casas ou na escola, com muita tranquilidade e despreocupação, enquanto outras se deram num dia atípico de pagamento na cidade ou durante a festa ritualística. Cada uma das entrevistas foi gravada, transcrita e organizada, com os dados divididos em categorias de análise.

Entrevistamos, também, a principal responsável pela formação destes professores indígenas, a Coordenadora da Licenciatura Intercultural da UEPA, com o fim de ter uma melhor compreensão do processo de formação dos professores Tembé, auxiliada pela visão da gestão acadêmica.

Para completar a coleta de dados, também nos orientamos pela pesquisa documental, com base na contribuição dos documentos existentes na área da educação indígena, haja vista o importante acervo de documentos oficiais do MEC que discorrem sobre as políticas públicas de educação para as populações indígenas, como o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas); as Diretrizes para a Política

Nacional de Educação Escolar Indígena; e, principalmente, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas.

Acreditamos ser importante a avaliação da Educação Escolar Indígena entre os Tembé, considerando até que ponto os avanços conquistados na legislação estão sendo garantidos, de fato, nas escolas desse povo, ou implementados em ações afirmativas, que correspondam aos seus anseios por uma educação escolarizada efetivamente diferenciada e intercultural.

No âmbito da estrutura de formação acadêmica dos professores indígenas Tembé Tenetehar, analisamos o Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para melhor compreender as especificidades da proposta de formação e futura atuação dos professores deste povo.

A técnica a ser utilizada para a análise dos dados do estudo, tanto os de campo, como os documentais será a Análise de Conteúdo, por permitir “desvendar os sentidos aparentes ou ocultos, explícitos ou implícitos, de um texto ou um documento” (BARDIN, 1977).

No tratamento dos dados da pesquisa, incluindo a análise dos documentos e a transcrição das entrevistas, o conteúdo foi analisado e organizado de acordo com os objetivos da pesquisa, previamente estabelecidos. Os dados documentais compuseram a seção V deste estudo, intitulada: A Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para o Povo Tembé Tenetehar, onde são abordados os principais aspectos relacionados à implantação do Curso entre os Tembé.

As falas dos entrevistados foram decompostas em função do relevante interesse contido no discurso, agrupadas em um sistema de categorias e referenciadas na seção VI: Os Significados da Formação dos Professores Tembé na Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, onde são apresentadas as expectativas dos alunos e os resultados obtidos no curso de acordo com as falas dos sujeitos nas entrevistas.

Para a discussão dos dados coletados nas entrevistas, cabe, inicialmente, demonstrar o processo de sua organização. Houve um roteiro de perguntas que orientou as entrevistas, sendo este similar para a turma dos egressos e dos alunos em formação, porém, com algumas alterações nas perguntas às lideranças. Estes roteiros constam nos apêndices 1 e 2 do trabalho.

Os sujeitos da pesquisa, professores egressos do curso, alunos em formação e lideranças entrevistadas, não serão identificados pelo nome, mas por um código organizado, de acordo com os seguintes critérios:

- Os **Egressos**: serão identificados pelas letras “Eg” e um número de 1 a 23.
Ex: EG 10.
- No caso de ser **Egresso** e, também, **Liderança**, identificarei como “Eg/Lid”
Ex: EG/LID 4
- Os **Alunos**: serão identificados pelas letras “Al” e um número de 1 a 24.
Ex: AL 22.
- As **Lideranças**: serão identificados pelas letras “Lid” e um número de 3.
Ex: LID 3.

No tratamento dos dados coletados nas entrevistas, identificamos várias categorias iniciais, algumas recorrentes nas duas turmas. Como foram muitos os sujeitos da pesquisa, e em dois grupos, o de egressos e o de alunos, igualmente abundaram os destaques e categorias iniciais nas falas. Emergiram categorias iniciais no grupo de alunos que apareciam, também, no grupo de egressos e vice-versa. Mas houve, também, categorias que só emergiram em um deles. Assim, as categorias iniciais nos levaram à organização de categorias intermediárias, portanto mais amplas, e estas nos levaram à grande categoria, a categoria final de cada grupo entrevistado, as quais apresento nos quadros a seguir.

Os quadros 2.1 e 2.2 são relativos ao grupo de alunos em formação e os quadros 2.3 e 2.4 são do grupo de alunos egressos.

Quadro 2.1: Categorias analíticas iniciais e intermediárias – Grupo de **alunos em formação**.

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
LUTA E CONQUISTA DO POVO	FORTALECIMENTO CULTURAL E COMUNITÁRIO
COMPENSAÇÃO HISTÓRICA	
ACESSO À FORMAÇÃO ESCOLAR	
APROPRIAR-SE E SOCIALIZAR O CONHECIMENTO SOBRE O PRÓPRIO POVO	
APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO ACADÊMICO	
RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O TRADICIONAL	INTERCULTURALIDADE

Quadro 2.2: Categorias analíticas intermediárias e finais - Grupo de **alunos em formação**.

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
FORTALECIMENTO CULTURAL E COMUNITÁRIO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
INTERCULTURALIDADE	

Quadro 2.3: Categorias analíticas iniciais e intermediárias – Grupo de alunos **egressos**.

CATEGORIAS INICIAIS E INTERMEDIÁRIAS – EGRESSOS	
CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
NOVO CONHECIMENTO PARA O POVO	FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL
REMINISCÊNCIA HISTÓRICA	
IDENTIDADE	
FORTALECIMENTO DO CONHECIMENTO TRADICIONAL	
LUTA E CONQUISTA	
SOCIALIZAÇÃO DE SABERES	INTERCULTURALIDADE
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	
RELAÇÃO ENTRE O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E O TRADICIONAL	
MUDANÇA DE VISÃO	FORMAÇÃO DE LIDERANÇA INDÍGENA
ÉTICA A PARTIR DO CONHECIMENTO	
RECONHECIMENTO CULTURAL	
RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	
CONSCIÊNCIA CRÍTICA	
PROJETO COLETIVO	
INSTRUMENTO DE LUTA	
ÉTICA E POLÍTICA	
FORMAÇÃO DE LIDERANÇAS	
PRODUÇÃO DE SUJEITOS HISTÓRICOS E DE DIREITOS	
EXPECTATIVA PESSOAL	
AUTONOMIA	AUTODETERMINAÇÃO
EMPODERAMENTO INDÍGENA	
PROTAGONISMO INDÍGENA	
QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO
POSSIBILIDADE DE ASCENÇÃO SOCIAL	

Quadro 2.4: Categorias analíticas intermediárias e finais – Grupo de alunos **egressos**.

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE CULTURAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
AUTODETERMINAÇÃO	
DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO	
INTERCULTURALIDADE	
FORMAÇÃO DE LIDERANÇA INDÍGENA	

Nesta apresentação dos quadros das categorias podemos ver que o número de categorias variou bastante entre os dois grupos entrevistados. No grupo de egressos o número de categorias iniciais foi bem maior, dificultando um pouco o estabelecimento das categorias intermediárias até chegar à categorização final. Consideramos que a razão

desse número maior de categorias iniciais se deve ao fato de que as entrevistas com os egressos levaram mais tempo, em geral, do que as entrevistas com os alunos. Os egressos se detinham bem mais nas respostas, muito provavelmente em função do fato desses sujeitos entrevistados já serem graduados e já estarem atuando como professores, na sua quase totalidade, o que, em tese, lhes permitiu ter maior clareza e fluência em algumas questões relativas à formação recebida.

Os dados extraídos das entrevistas, à nossa questão de pesquisa, geraram categorias iniciais e intermediárias que se diferenciaram relativamente, porém, ao afinar o seu tratamento, elas confluíram para um mesmo resultado como categoria final. Isto porque, na nossa reflexão mais detida sobre as categorias pudemos identificar o aspecto da formação dos professores subjacente às várias referências feitas pelos sujeitos.

Em ambos os grupos pudemos constatar um grande destaque ao valor da formação de professores para o povo, em geral, e não somente para os sujeitos participantes do curso. Eles identificam sua formação como luta, como conquista do povo, como sendo uma compensação pelos anos de descaso do Estado com a Educação Escolar Indígena e etc., sendo o conjunto do povo merecedor de crescer com eles, ao que denominamos, na forma de categoria intermediária, ‘Fortalecimento Cultural e Comunitário ou Fortalecimento da Identidade Cultural’. Outros destaques se relacionaram ao valor do conhecimento científico apropriado na formação dos professores e sua interlocução com os conhecimentos tradicionais por meio do diálogo de saberes, ao que denominamos ‘Interculturalidade’. O grupo de egressos, ainda, acrescentou aspectos desenvolvidos a partir da formação, como ética, consciência crítica, mudança de visão sobre si e a sociedade, maior clareza sobre o projeto coletivo, produção de sujeitos históricos e de direitos e a formação de lideranças do povo. A essas referências atribuímos a denominação de Formação de Liderança Indígena, que é como os próprios professores passaram a se ver, estando esta categoria intimamente relacionada ao processo de formação dos professores. Ainda houve destaques para o protagonismo indígena, pela ‘Autodeterminação’, e as possibilidades do ‘Desenvolvimento Comunitário’, ligando-os também, à grande categoria final de Formação de Professores, responsável por promover essa visão nos sujeitos entrevistados.

Diante disso, encontramos o grande eixo de discussão, a partir da identificação da categoria final de ambos os grupos entrevistados, que é a Formação de Professores Indígenas, o que fundamenta os itens V e VI com os dados da pesquisa documental e da pesquisa de campo. O item V apresenta a *Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA*

para o Povo Tembé Tenetehar e o item VI apresenta Os Significados da Formação dos Professores Indígenas Temb  Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

III. REFERENCIAL TEÓRICO

Para que um estudo aporte algum nível de consistência, do ponto de vista teórico, é vital serem abordados os pontos de apoio em que se estruturam a discussão apresentada, bem como a descrição e análise dos dados coletados na pesquisa.

Esta seção trará, então, alguns aportes teóricos para que se compreendam aspectos relevantes relacionados à discussão sobre a Educação Escolar Indígena, num contexto de Formação de Professores, a partir da perspectiva da Interculturalidade e da Pedagogia Histórico Crítica. Abordaremos, ainda, o Diálogo de Saberes sob essa referência teórica.

3.1. Educação Escolar Indígena

“A educação é um processo histórico, social e cultural, pois se desenvolve no tempo humano, através da história de cada indivíduo e na história de cada sociedade existente” (OLIVEIRA, 2001). Podemos, então, dizer que a educação envolve a maneira pela qual os membros de um dado povo socializam seus saberes às novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas, por eles, fundamentais. Podemos aplicar essa definição, com segurança, à educação indígena.

Outra definição de educação, a que nos referenciamos, onde vemos com destaque o processo de humanização decorrente, é aquela que afirma que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Temos, ainda, aqui a afirmação de que a educação é um processo de trabalho, de caráter não-material, que antecipa na mente as ações na forma de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades (ibid). Significa dizer que os conhecimentos, conceitos, ideias e outros elementos, desenvolvidos no processo educativo, são elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, formação que é forjada através de relações educativas que se dão entre as pessoas. Essas afirmações não se restringem à educação no ambiente familiar, mas se referem também, e, principalmente, à educação escolar, à qual os indígenas foram levados a participar no processo histórico de sua educação.

A escola não existe, naturalmente, na cultura indígena e, portanto, os indígenas fazem clara diferenciação entre a educação escolarizada e a educação indígena. A escola é uma instituição que não foi criada por eles, porém, inserida nas aldeias a fim de

introduzir o conhecimento – e a ideologia – do branco, embora desse conhecimento não lhes seja mais possível prescindir.

Luciano (1996), intelectual do povo Baniwa, quando discursava num encontro de professores indígenas, traduziu o que o indígena pensa sobre sua própria educação:

A família e a comunidade (ou povo) são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador, um bom marido, uma boa esposa, um bom filho, um membro solidário e hospitaleiro da comunidade; aprende-se a fazer roça, a plantar, fazer farinha; aprende-se a fazer cestarias; aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais; aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, roças, cacuri, etc; não existe sistema de reprovação ou seleção; os conhecimentos específicos (como o dos pajés) estão a serviço e ao alcance de todos; aprende-se a viver e combater qualquer mal social, para que não tenha na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos, velhos esquecidos, roubos, violência, etc. Todos são professores e alunos ao mesmo tempo. A escola não é o único lugar de aprendizado. Ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para ensinar às pessoas que precisam, através de uma pessoa que é o professor. Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos. São os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída (LUCIANO, 1996, p. 5).

De acordo com o autor, a educação indígena diz respeito à inserção das crianças na vida da aldeia, por meio de tarefas coletivas. A educação, assim, permite que toda a comunidade se envolva nas práticas sociais existentes, relacionadas à cultura e à política para garantir os direitos coletivos de seu povo e valorizar a sua cultura. Sabemos que a cultura dos povos indígenas é transmitida oralmente, de geração a geração, e essa é uma tarefa da educação indígena, que se reconstrói, no processo contínuo de atualizar as tradições do povo.

O Professor Bruno Kaingang, representante na Organização das Nações Indígenas do Sul e membro do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, ainda afirma que os índios não têm suficiente clareza da razão de ser da escola dentro da aldeia.

A escola [ao ser introduzida] dentro da comunidade indígena entrou como um corpo estranho que ninguém conhecia. Quem estava colocando sabia o que queria, e os índios não sabem. (...) os índios ainda não sabem para que é uma escola! Os índios pegam a escola (...) para reproduzir um projeto que já está aí. Ele muda a cara, mas o grosso continua o mesmo. E esse é o problema. A escola entra pra dentro da comunidade e se apossa da comunidade. Ela se torna dona da comunidade e não a comunidade dona da escola. Porque a escola tem condição de ser autônoma porque existe apoio legal para isso. Mas nós ainda não estamos sabendo usar isso (KAINGANG, s/d, apud FREIRE, 2004, p. 28).

A partir dessa reflexão, voltamos nosso olhar para a Educação Escolar Indígena no Brasil, que se caracteriza como um enorme desafio ao Estado e à sociedade, pelo longo processo de alijamento das políticas públicas de educação às populações indígenas, e que, por séculos, viram negado o valor de sua história, crenças e identidades culturais. Por

isso, a percepção da escola do branco na aldeia como algo estranho, distante e sem razão de existir.

Como vimos, qualquer sociedade humana, incluindo as sociedades indígenas anteriores ao contato com o branco colonizador, tem seu modo estabelecido de educar as novas gerações, por meio de processos educativos próprios, pelos quais produzem, reproduzem e socializam seus conhecimentos e valores culturais, permitindo a construção de sua história. Apesar disso, na compreensão do colonizador, o índio precisava aprender a língua portuguesa e o conhecimento do branco, que o colonizava, a partir de uma educação no formato de escolas com salas de aula, professores, cadernos, currículos, horários, etc. o que, naturalmente, soou muito estranho àquelas culturas. Essa estranheza dos povos indígenas à forma de educação escolarizada imposta pelo não índio lhes gerou, por séculos, indiferença e resistência à escola através de várias estratégias que encontravam (LUCIANO, 2011, p. 74).

Dentre as estratégias que os povos indígenas utilizaram para sustentar sua alteridade, uma foi, certamente, a própria ação educativa. Isto significa dizer que, apesar da intrusão não indígena, esses povos mantiveram uma prática de educação indígena que permitia que o modo de ser e a própria cultura viessem a se reproduzir nas novas gerações, burlando as claras intenções dominantes de aniquilamento cultural (MELIÀ, 1999, p. 12).

Seguiram-se vários períodos no decorrer da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, sendo o período colonial o mais longo de todos. Nesse período, além de se negar a diversidade das culturas indígenas e tentar aniquilá-las, as práticas educativas incorporavam mão de obra indígena à sociedade nacional, realidade que perdurou por séculos de história (FERREIRA, 2001, p. 72).

Como sabemos pelos registros históricos, a educação escolarizada dos povos indígenas no período colonial ficou a cargo da Igreja Católica. E, mais especificamente, dos missionários da Companhia de Jesus, a ordem religiosa dos jesuítas, os quais receberam esse encargo por delegação explícita da Coroa Portuguesa, instituída por instrumentos oficiais, como as Cartas Régias e os Regimentos (LUCIANO, 2006).

Os jesuítas usaram a educação escolar como meio de impor o ensino da língua portuguesa para, assim, promover a assimilação dos índios aos ideais cristãos trazidos pela igreja católica. Era praticamente impossível separar a atividade das escolas jesuítas do projeto de catequese missionária, pois os principais objetivos da escola estavam

ligados à conversão dos “gentios” (índios). E assim foi até a expulsão da Companhia de Jesus pelo Marquês de Pombal, em 1759 (FERREIRA, 2001, p. 72; LUCIANO, 2006).

Com a independência do Brasil em relação a Portugal e o estabelecimento do Brasil Império, não houve alterações significativas no panorama da educação escolar indígena. Luciano (2006) afirma que, logo após a declaração da Independência, foi elaborado o Projeto Constitucional, o qual propôs, explicitamente, a criação de “estabelecimentos para a ‘Catechese’ e civilização dos índios”.

Assim sendo, a ação missionária ligada à educação escolarizada dos povos indígenas continuou se dando por outras ordens religiosas, como, por exemplo, os salesianos.

A ordem dos salesianos era de educadores por excelência e, portanto, esses religiosos foram responsáveis por instalar grandes internatos e escolas nas aldeias de vários povos indígenas. O modelo de atuação dos salesianos era semelhante ao jesuíta, utilizando a catequese e a educação escolar para estabelecer mudanças, de ideologia católica, nas sociedades indígenas. Destarte, a educação continuou servindo de meio para que a língua e os valores da sociedade nacional fossem impostos aos índios do Brasil (FERREIRA, 2001).

Esta autora vê a presença missionária nas aldeias como tendo destruído instituições tradicionais, como o xamanismo, além de desorganizar social e politicamente as sociedades onde exerceram suas atividades, impondo relações de submissão e dominação e, assim, perpetuando grandes desigualdades sociais (FERREIRA, 2001, p. 73).

Com a chegada da República e o surgimento de uma elite cafeeira no sudeste do Brasil, toma corpo a ideia do atraso do mundo rural, das técnicas agrícolas e das próprias populações que habitavam essas áreas, posta a necessidade de integrar o mundo rural à nação por meio do desenvolvimento de técnicas disciplinares da indústria (TASSINARI, 2009, p. 220, 221). Assim, iniciou outro período na história da Educação Escolar Indígena com a criação, em 1910, do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) que, a partir de 1918, passou a se chamar somente Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Esta instituição se caracterizou pelo intenso processo de escolarização, com o claro propósito de integração dos índios à sociedade nacional. E esta integração contava com a continuação da presença de missões religiosas na educação escolarizada dos índios, através de acordos firmados com a própria entidade indigenista (LUCIANO, 2011, p. 90).

Nessa época, as populações indígenas eram classificadas como ‘mansas’, ou populações aliadas, e ‘bravas’, as que eram mais hostis. A proposta do SPI, então, era estabelecer alianças com os índios ‘mansos’ e levar a paz aos ‘bravos’, com técnicas de pressão para que aceitassem a aliança de paz como única alternativa possível. Foi o que se chamou de fase de pacificação do trabalho do SPI. A outra fase foi, propriamente, a da educação, por meio da implantação de algumas escolas e da fixação dos indígenas em áreas administradas por um posto indígena. A educação escolar que era dada aos indígenas visava o ensino da língua portuguesa e noções de matemática para o comércio, mas, também eram transmitidas técnicas agrícolas, pecuárias e industriais, pois se pensavam necessárias para a época (TASSINARI, 2009, p. 221, 222).

Diante do franco desinteresse das populações indígenas pelo processo de escolarização como lhes era posto, o SPI foi levado a elaborar um programa de reestruturação das escolas nas aldeias, onde os prédios das escolas foram modificados para parecerem casas indígenas e passaram a ser chamados de “Casa do Índio”, na intenção de diminuir a impressão negativa que a escola tinha para os indígenas. Esse programa de reestruturação, ainda, deu grande ênfase ao trabalho agrícola, com a criação de Clubes Agrícolas e de disciplinas como Práticas Agrícolas, com fins de levar os índios a produzirem bens comerciais e, assim, abastecer o mercado regional. Esses clubes, ou centros agrícolas, formavam mão de obra para as lavouras dos colonos, os quais avançavam, cada vez mais, no sentido de se apropriar das terras indígenas (ibid; FERREIRA, 2001, p. 75).

Ainda Ferreira (2001, p. 74) afirma, sobre esse período, que “após quatro séculos de extermínio sistemático das populações indígenas, o Estado resolveu formular uma política indigenista menos desumana, baseada nos ideais positivistas do começo do século”. Luciano (op. cit), porém, atribui que “o ideário positivista (...) elevou ao máximo a concepção racista do índio incapaz, sujo, desordeiro, empecilho do progresso e da modernização”. Na complementação, o autor cita o Código Civil de 1928, onde as bases estabelecidas para o exercício da cidadania brasileira conferem ao índio a ‘condição de órfão’ e de ‘incapacidade civil relativa’ o que o submeteu à tutela do Estado até o final do século XX (LUCIANO, 2011, p. 90). Acreditamos que este autor traduz, com coerência, a prática preconceituosa e desigual de tratamento aos filhos dessa terra, que estava, certamente, presente na época do SPI e é recorrente até os dias de hoje.

Em 1967, inicia-se um novo período da história da Educação Escolar Indígena, com a criação da Fundação Nacional do Índio (Funai) e extinção do SPI, trazendo consigo algumas mudanças significativas.

Nesse período houve a criação do Estatuto do Índio, pela Lei 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Junto a isso, havia a recomendação de que a educação escolar não deveria interferir nos valores culturais dos povos, para o que a Funai se empenhou em capacitar índios que assumissem, integralmente, as funções educativas nas comunidades (FERREIRA, 2001, p. 75).

Entretanto, algumas experiências vividas nesse período não confirmam o relato dos livros e documentos sobre esse momento da história indígena. Em conversa recente com um ancião Tenetehar, do nordeste do Pará, sobre a educação escolar que tivera, relatou:

Nossos primeiros professores, que sempre era a mulher do chefe (do posto da Funai), dizia que era pra nós aprender o “português”, que não era preciso praticar a cultura.” (...) “nós nem pensava em ensinar ou falar o idioma nosso, as pinturas, o artesanato, nada mais se fazia (ANCIÃO TEMBÉ, 2018).

Isso demonstra que a permanência da prática excludente se estendeu até anos recentes, contribuindo para um processo histórico de fragilidade da educação escolar indígena. Em outro momento dessa conversa, uma liderança do povo assumiu que:

antigamente os Tembê não podiam sair das aldeias pintados, pois éramos discriminados. Diziam que (a pintura) era feia, que era fedorenta, os invasores nos ameaçavam”. E, ainda, relatou que “o governo sempre nos discriminou, principalmente quando não queria que usássemos o que é nosso, que é o que nos deixa mais alegre e mais bonito” (LIDERANÇA ANCIÃO TEMBÉ, 2018).

Percebemos, no discurso, a consciência de que as práticas tradicionais são a singularidade do povo indígena e que deviam ser fortalecidas, a cada dia, dentro e fora das aldeias, conforme se refere o Estatuto do Índio ao tratar dos valores culturais dos povos. Porém, ao contrário disso, em razão dessa histórica prática de exclusão e desqualificação dos seus elementos culturais, ainda se veem em algumas aldeias, atualmente, indígenas de meia idade ou idosos que, ao conversar, não conseguem olhar no olho do seu interlocutor não índio, mas se mantém cabisbaixos, conversando com os olhos no chão. Constatamos, assim, que, no processo de Educação Escolar Indígena, a moral preconceituosa e discriminadora da sociedade envolvente levou aos indígenas o aprendizado de que eram seres inferiores, e eles acreditaram, por séculos, nesse eficiente resultado de inculcação ideológica.

Assis (1981), em um clássico trabalho sobre Educação Escolar Indígena, posto que foi um dos primeiros escritos sobre o tema no país, em dissertação de mestrado, ressalta o caráter de franca opressão no contato entre as populações indígenas e alguns segmentos da sociedade nacional, ao fazer referência ao conceito de ‘frente de expansão’:

É a sociedade nacional, através de seus segmentos regionais que se expande sobre áreas e regiões cujos únicos habitantes são as populações indígenas e esse processo de expansão não é conduzido ao acaso; mas conduzido por interesses econômicos, motivando as populações nele envolvidas (Cardoso de Oliveira, 1967, p.56 apud ASSIS, 1981, p. 23).

Esse registro, de mais de meio século atrás, já denunciava os danos causados às populações indígenas e às suas tradições pelas frentes de expansão, movidas pela lógica do capital e pelo projeto desenvolvimentista do país nesse período. Por toda a longa história do povo indígena no Brasil, até hoje, são frequentes as práticas de agressão e genocídio, as invasões de territórios indígenas para a exploração dos seus recursos naturais, movidos pela avidez do sistema capitalista, em cuja dinâmica o capital é sempre priorizado em detrimento da vida e dignidade humana.

A mesma autora, em referência a essa frente de expansão, que ocupava e provocava o desmonte das estruturas e do território indígena, associou o conceito ‘frente de expansão ideológica’ para caracterizar o processo pelo qual a Educação Escolar Indígena passava, que era também de ocupação, não na área econômica, mas de seus valores culturais e crenças, além do não reconhecimento de suas alteridades. A autora denunciava, nesse momento, a ideologia dominante sendo veiculada através da escola indígena, com o objetivo de dissimular, neste caso, os conflitos étnicos, bem como a extrema desigualdade social a que as populações indígenas estavam submetidas (ASSIS, 1981, p. 23).

A exemplo do SPI, a Funai manteve a função da escola como instrumento de assimilação à sociedade nacional e, por compreender a importância do ensino da língua nativa no início do processo de educação das crianças, estabeleceu um convênio com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Este Instituto, fundado no México em 1935, era parte de uma missão evangélica, chamada Wycliffe Bible Translators, cujo objetivo era traduzir a Bíblia ou partes dela para as línguas indígenas. Temos claro, entretanto, que, atrelado a esse objetivo, o motivo principal da missão era fazer a evangelização dos povos indígenas dentro do contexto e critérios da fé evangélica, o que acarretou, certamente, muitas alterações na forma de organização sociopolítica e cultural dos povos alcançados por essas missões.

O SIL atuou junto a 53 povos indígenas no Brasil, com ensino bilíngue. Em 1999, porém, em um parecer sobre o SIL, o Ministério da Educação não mais o mantém na Educação Escolar Indígena, iniciando o processo de laicização do ensino nas aldeias indígenas (FERREIRA, 2001, p. 77; LUCIANO, 2011, p. 94).

Cabe destacar que, em minha juventude, em função do grupo religioso ao qual pertencia e que mantinha uma escola linguística, onde eu ensinei a Língua Portuguesa para estrangeiros por 08 anos, mantive contato próximo com vários missionários do Instituto Linguístico, como chamávamos o SIL. Tive a oportunidade de conhecer algumas das produções dessa missão, como a tradução impressa do Novo Testamento Bíblico para algumas línguas indígenas, entre as quais Kayapó, Wai Wai e Guajajara.

Naquele tempo, eu nem vislumbrava a possibilidade de escrever sobre povos indígenas, entretanto, aprecio o fato de ter conhecido aquela realidade. Sendo da mesma fé, eu a percebo melhor hoje, auxiliada por trabalhos acadêmicos que me levam a fazer as necessárias críticas a algumas atividades missionárias nas aldeias, principalmente pelo abandono das práticas culturais a que os povos indígenas são levados após o contato. Entretanto, contraditoriamente, o trabalho dos tradutores da Bíblia, deixaram registrados, como legado, os códigos de uma língua, antes ágrafa, de modo a dar suporte àquela educação escolarizada. Esse processo, portanto, embora carregado de contradições, contribuiu bastante para o processo de apropriação e perpetuação das línguas nativas, num contexto de promoção ao fortalecimento cultural daqueles povos. A ação que se pretendeu desculturalizante, contribuiu, contraditoriamente, para o fortalecimento da cultura.

Atualmente, a educação escolarizada para as populações indígenas é, em sua essência, bastante distinta da educação praticada nos tempos coloniais e nos séculos seguintes, seja por representantes de missões religiosas ou agentes do governo. A educação escolar, para os índios de hoje, é um eficiente e valioso instrumento usado na luta indígena por garantia de direitos (FERREIRA, 2001, p. 71).

Por volta da década de 1970, deu-se início um processo consistente de mobilização política dos povos indígenas que, representados pela diversidade de línguas, identidades e saberes, passaram a se articular politicamente, formando associações indígenas que contaram com o apoio de organizações não-governamentais e instituições religiosas, encampando a luta da causa indígena (GRUPIONI, 1994).

Segundo Candau e Russo (2010, p. 156), muito do que se realizou em termos de mobilização política dos povos indígenas, especialmente a partir da década de 70, foi engendrado em décadas anteriores, cujo surgimento das escolas estatais bilíngues

voltadas para os povos indígenas, no período SPI/FUNAI, é um marco. Era a primeira vez que outras línguas, além da língua oficial, podiam dividir o mesmo espaço escolar. Mesmo que as escolas fossem usadas como recurso no processo de assimilação da cultura nacional, foi um fato histórico importante, pela construção da grafia e consequentes benefícios para os falantes das línguas nativas.

Mas, o que, fundamentalmente, contribuiu para a sedimentação do movimento indígena nos anos 70 foi o surgimento de organizações governamentais e não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena desde a década de 1960. Essas organizações promoveram várias experiências alternativas, onde as lideranças de comunidades indígenas participavam, em parceria com universidades e setores progressistas da Igreja Católica (CANDAU e RUSSO, 2010, p. 156).

Luciano (2006) afirma que, a partir da década de 1970, provavelmente reagindo à política governamental de emancipação dos povos indígenas, os movimentos dessas populações foram se fortalecendo, a partir de assembleias articuladas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e pelo crescimento político de algumas lideranças indígenas carismáticas. Essas lideranças se destacaram com projeção local e até internacional, favorecendo o surgimento das primeiras grandes organizações indígenas em nível regional e nacional (LUCIANO, 2006, p.76).

A partir desse período, inúmeras organizações e associações indígenas de diversas categorias foram surgindo, gerando novas lideranças da causa indígena em várias frentes de luta, como educação, saúde, causa ambiental, território, etc. Essas lideranças indígenas passaram a ter a função de interlocução junto ao Estado e às organizações da sociedade civil que as apoiavam (ibid).

Assim, durante os anos que se seguiram, a mobilização em favor do reconhecimento dos direitos dos povos indígenas se deu em um processo de crescimento constante, fortalecendo as trincheiras de luta com novos engajamentos políticos, o que foi, paulatinamente, intensificando a pressão aos governos instituídos para que atendessem às suas reivindicações.

Como fruto dessa luta histórica do coletivo indígena, a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, contemplou várias reivindicações dessas populações e se constituiu como o marco legal que lhes garantiu direitos fundamentais, como educação, saúde, direito a suas terras originárias, o respeito a suas culturas, organizações sociais e políticas, suas línguas e tradições, assim como sua autonomia.

Contam, também, essa história, além dos citados, CUNHA (2017), GRUPIONI *et al.* (2001) e PACHECO DE OLIVEIRA (2016).

Tratando-se dos direitos garantidos na educação, foi criada a Educação Escolar Indígena, como sendo Comunitária, Específica e Diferenciada, Intercultural e Bilíngue, pela qual são considerados os processos próprios de ensino e aprendizagem dos indígenas, a partir de propostas curriculares criadas localmente. Isto significa o direito de incluir na Educação Escolar Indígena seus valores, crenças, línguas e outros aspectos que lhes caracterize como povo, com um saber instituído e reconhecido socialmente, assunto que aprofundaremos mais à frente (BRASIL, 1994, 1996).

Nesse sentido, a Educação Escolar Indígena está atrelada à história do movimento de organização dos povos indígenas, em sua luta para romper, em definitivo, com a condição de tutelados, de parcialmente incapazes, como eram vistos, por muito tempo, na história do Brasil.

Podemos dizer que muito se avançou, nas últimas décadas, no sentido do reconhecimento às identidades, saberes culturais e direitos das populações indígenas, não gratuitamente, mas pelo histórico de luta, ao fazer pressão para que o Estado os assumisse como povos distintos. Ao lado desse reconhecimento do Estado, em relação aos seus direitos e, como fruto de sua mobilização política, as populações indígenas continuaram a receber, sistematicamente, o apoio de diversas categorias da sociedade civil, dando destaque às suas identidades e suas pautas de reivindicações.

Ocorre, porém, que, em nossos dias, o quadro político nacional não é favorável às populações indígenas e, em decorrência disso, temos que reconhecer, com tristeza, que muitos dos direitos conquistados por esses povos, em décadas de luta, podem ser perdidos pela ação governamental.

Desde governos anteriores, alguns povos indígenas têm tido tempos difíceis, em consequência, principalmente, da ganância do grande capital nacional e internacional, estimulada pelas concessões dos governos brasileiros a essas exigências do sistema neoliberal, como por exemplo, a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, no Rio Xingu, estado do Pará, onde vive o povo Juruna, da Volta Grande do Xingu e a linha de transmissão que, da UHE de Tucuruí, levará energia até Boa Vista – RR, passando por Manaus e que deverá causar um grande impacto à TI Waimiri Atroari, com grandes pressões antrópicas àquela terra. Não nos é difícil imaginar os impactos dessas obras no cotidiano de populações que sempre tiraram dos rios e florestas o seu sustento, tendo

agora que aceitar as trágicas mudanças ocorridas nas regiões onde moram, gerando condições muito adversas para a manutenção da vida do povo.

A despeito disso, os governos anteriores não mantinham um ataque frontal e direto contra os direitos adquiridos pelas populações indígenas na história recente brasileira. No dizer de Cunha (2019), em uma entrevista: ‘até hoje, a retórica oficial da República nunca tinha sido explicitamente anti-indígena’. Entretanto, a partir da eleição do atual Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, no processo eleitoral de 2018, as populações indígenas passaram a vivenciar um clima de pavor e tragédia iminente.

Apesar de ter sido desenvolvido, nas últimas décadas, um forte ordenamento jurídico que se reflete na realidade das relações entre as populações indígenas e o Estado brasileiro, favorecido pela intensa mobilização política de várias lideranças indígenas, é possível perceber no atual governo traços da antiga previsão de desaparecimento físico dos sujeitos das populações indígenas do Brasil. Essa crença traz em seu bojo uma clara intenção de integrar ou assimilar os índios à sociedade nacional, com base na visão de que esses povos são de uma categoria étnica e social inferior, cujos territórios poderiam ser apropriados por interesses capitalistas ligados ao campo, sendo, portanto, uma categoria destinada à extinção.

Ao manter um tom agressivo contra as populações e os direitos indígenas, especialmente quanto aos seus territórios, Bolsonaro conseguiu o apoio generalizado dos setores vinculados aos interesses do agronegócio, da mineração e da infraestrutura (BUZATTO, 2019). Cunha (2019, p. 2) acrescenta que, “somando-se ao esvaziamento orçamentário dos órgãos de fiscalização ambiental e de direitos indígenas, esse discurso oficial foi entendido por grileiros, madeireiros e garimpeiros como um respaldo à ilegalidade do que costumeiramente praticam”.

A autora faz menção nessa fala ao Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e à Fundação Nacional do Índio (Funai), ambos órgãos de apoio, defesa e proteção às populações indígenas. O desmonte do IBAMA foi evidenciado, especialmente, por ocasião das grandes queimadas na Amazônia no ano de 2019. “O IBAMA, que está precarizado, se queixa que, quando quer fazer uma fiscalização, a polícia não apoia. Todos os órgãos de fiscalização e os de detecção, como o INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais), estão sendo acabados”. (id, p.3)

E sobre a FUNAI, cabe aqui registrar a tentativa do governo, pela Medida Provisória (MP) 870/2019, editada no dia posterior à posse do presidente, de atribuir a demarcação de Terras Indígenas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento,

sob o comando de uma ruralista ligada ao agronegócio. Felizmente, o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), no dia 1º de agosto de 2019, decidiu, por unanimidade, manter a demarcação das terras indígenas com a FUNAI, e o órgão sob a competência do Ministério da Justiça e Segurança Pública (CIMI, 2019).

A autora, em entrevista, continua:

Invadidas, as terras indígenas que sempre foram barreira contra o desmatamento, registram alertas 38% maiores no primeiro semestre de 2019 em relação ao mesmo período de 2018. Os alertas de mineração subiram 85%. Os mais vulneráveis são os povos isolados, mas inclusive para aqueles com terras demarcadas e homologadas, nada está seguro (CUNHA, 2019, p. 3).

Para Domingues (2019, p.2), “o agronegócio, (...) assim como a mineração, se tornaram esteios da economia nacional e de sua política, ao passo que os movimentos rurais em grande medida se desmobilizaram”.

As políticas públicas desse governo não se destinam aos que vivem de modo diferente, sejam indígenas, ribeirinhos, quilombolas, ou quaisquer outras populações tradicionais que habitem áreas rurais, sendo considerados, por isso, menores.

Havia, no país, uma sensação de que a democracia brasileira estava em processo de consolidação de suas bases, porém, ao eleger o atual governo, o Brasil passou às mãos da extrema direita, com os militares voltando à linha de frente da política nacional. Além das ameaças às populações indígenas, podem-se ouvir recorrentes ameaças sobre os direitos de expressão dos cidadãos, como os professores em sala, o da livre imprensa e até ameaças de um possível fechamento do congresso nacional, caso se faça necessário.

Lamentavelmente, o surgimento do que se passou a chamar de ‘nova direita’, além de não indicar mudanças positivas no sentido de uma democracia mais plural, ainda se utiliza da intolerância, da “radicalização, voluntarismo, criminalização da ação política e empobrecimento do debate sobre políticas públicas”, como as relacionadas às populações indígenas” (PAIVA, 2019, p.2).

Retomando a discussão sobre a Educação Escolar Indígena, apresentamos seus princípios, os quais são citados nos documentos oficiais e que ficaram estabelecidos na legislação para nortear a prática pedagógica desta modalidade de educação (BRASIL, 1994; 1998):

1. **Escola Comunitária:** significa dizer que a escola indígena é uma escola onde a própria comunidade se responsabiliza por sua condução, a partir do que ela estabelece como projeto societário e de ensino-aprendizagem. Para tanto, a comunidade precisa estar

segura dos princípios sociais, culturais e pedagógicos que deverão orientar, desde o currículo, com a seleção de disciplinas e de seus conteúdos, até a gestão escolar.

A comunidade indígena, nessa concepção de educação, principalmente por meio de suas lideranças na área política e pedagógica, tem a atribuição de acompanhar o processo educativo na aldeia, com liberdade para decidir sobre o calendário escolar, a orientação didático-pedagógica e filosófica do ensino ministrado, os objetivos da educação indígena, os espaços usados para realizar o ensino e o tempo adequado para essa educação escolarizada.

2. Escola Específica e Diferenciada: pensada em função de considerar a grande diversidade destas populações no país, com centenas de povos e línguas diferentes, sendo impossível organizar-se uma proposta de educação indígena única. Cada um desses povos tem sua própria história, identidade, terra, língua, costumes e organização social, ou seja, sua própria cultura. Esse princípio, então, dá liberdade para que sejam vivenciadas nas escolas as características de cada povo e suas respectivas práticas sociais.

Os povos indígenas têm algumas especificidades comuns como as tradições culturais, os saberes tradicionais, a oralidade, a forma de ocupar o território, entre outras, pelas quais se diferenciam muito da população não indígena. Mas, também têm especificidades e diferenciação entre si. Assim, a educação diferenciada é a garantia de autonomia para incluir suas especificidades nos currículos escolares, na intenção de romper, em definitivo, com os traços da educação escolarizada colonizadora e etnocêntrica que, por séculos, lhes marcou, além de garantir esse espaço curricular para cada povo.

3. Escola Intercultural: esse princípio refere-se à necessidade das escolas indígenas reconhecerem a diversidade cultural, promovendo sua manutenção e, principalmente, evitando considerar uma cultura superior à outra. Para isso, o princípio da interculturalidade tem como função orientar o grande projeto relacional entre a sociedade e as comunidades indígenas. A ideia básica aqui é promover a comunicação entre experiências socioculturais e históricas diferentes, com o devido respeito, ainda que se reconheça que essa comunicação entre povos diferentes vem ocorrendo, historicamente, em contextos de desigualdade social e política.

Assim, o intercâmbio entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica das escolas indígenas, saindo de uma visão estática da educação para uma concepção dinâmica, de interrelações e de diálogo constante entre culturas.

4. **Escola Bilíngue:** as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (português). Alguns povos indígenas são, hoje, monolíngues em língua portuguesa, tendo perdido essa referência pelo contato e intenso ataque de aculturação da sociedade envolvente. Outros não têm fluência no português por terem conseguido preservar sua língua e costumes tradicionais, mantendo-se mais distante. Observa-se, no entanto, que, na maioria dos casos, as tradições culturais, os conhecimentos ancestrais, a educação informal, a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são manifestados pelo uso de mais de uma língua. Mesmo os povos que não falam mais sua língua têm, na legislação da Educação Escolar Indígena, garantia legal de aprender, recordar e continuar a usar a língua de seus ancestrais na educação escolarizada como um símbolo poderoso de identidade, formando um quadro de bilinguismo simbólico importante.

Diante da nova condição da Educação Escolar Indígena, publicações oficiais foram elaboradas, com fins de orientar e instrumentalizar as escolas, professores, sistemas de educação e a própria comunidade indígena, no sentido da implementação das mudanças garantidas em lei. Alguns desses documentos serão comentados em outro momento, quando tratarmos da implantação da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

Muito se tem debatido sobre a Educação Escolar Indígena, que, de fato, conquistou significativos avanços na lei para realizar uma prática de educação específica e diferenciada, como assim o são os povos indígenas. Porém, se discute a distância entre esse ideal de Educação Escolar Indígena, garantido na legislação, e as práticas efetivas nas escolas das aldeias. Como não é diferente para toda a política educacional no Brasil, também na educação indígena existe um grande hiato entre essas duas dimensões.

Gonçalves (2004; 2013) cita que, para haver uma escola realmente autônoma, dentro da concepção de escola indígena, precisa haver um projeto de ensino que atenda aos princípios legais, mas também garanta a formação adequada, com capacitação continuada, tanto para os professores indígenas quanto para os não indígenas. A legislação é importante, mas não é suficiente para a construção de uma política para a educação indígena escolarizada que avance efetivamente em sua implantação e consolidação. Legislação educacional sem vontade política de construção de propostas educacionais efetivas é “letra morta”, como bem sabemos no Brasil.

As carências de várias ordens, nas aldeias, são tão grandes que muitos professores indígenas não possuem nem mesmo uma formação inicial básica, como no magistério indígena, por exemplo. Muitos deles nem talvez saibam o que significa uma educação intercultural e qual sua importância para efetivar uma Educação Escolar Indígena com a qualidade esperada (BONIN, 2012).

Outros fatores também conspiram contra o bom andamento das escolas indígenas, como sua infraestrutura, a falta de acompanhamento pedagógico dos projetos de ensino pelos sistemas de educação, a perda do domínio da língua materna em muitos povos e o próprio desinteresse de jovens alunos pelos conhecimentos e práticas tradicionais, por já estarem muito envolvidos com a indústria cultural e as mídias sociais (GONÇALVES 2004).

Para Luciano (2013), o maior desafio da política de Educação Escolar Indígena no país está em garantir, na prática, os conceitos político-pedagógicos inovadores. O autor nos explica que as escolas indígenas, ao elaborarem seus projetos diferenciados, se defrontam com um grande obstáculo para sua aprovação: os sistemas de educação, estaduais e municipais, que não compreendem os termos da lei e resistem fortemente a mudanças. Ele defende que o MEC deveria coordenar essas políticas de educação tão específicas pelo regime de colaboração entre os sistemas, mas a desculpa mais comum é a autonomia entre os sistemas, que, na realidade, é uma falácia, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), por exemplo, explicita com clareza a colaboração entre os sistemas em qualquer área de atuação. Além disso, sabemos que colaboração e autonomia não são excludentes.

Cabe, diante disso, citar que já houve no Brasil a realização de duas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (I e II CONEEI), em 2009 e 2018, para discutir e buscar soluções para os principais entraves dessa modalidade de educação. E uma das primeiras reivindicações dos povos indígenas é, justamente, ter um sistema próprio para gerir a Educação Escolar Indígena com base legal e nos aspectos de sua própria autonomia.

O mesmo autor supracitado, nesta obra chamado de Baniwa (2019), nome que assumiu mais recentemente por fazer parte deste povo indígena e por ser mais conhecido assim, faz referência às Conferências Nacionais, como sendo momentos que o governo organiza para fazer consulta ao povo sobre determinadas políticas públicas, na intenção de avaliar o cenário das políticas para enfrentar os desafios e solucionar os problemas postos. Sendo assim, as Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena foram

propostas pelo governo para ouvir as populações indígenas sobre a situação de suas escolas, da educação realizada nas aldeias e para saber o que eles esperam que aconteça para melhorar as condições de sua educação escolarizada (BANIWA, 2019, p. 261).

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI – foi realizada pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, entre os dias 16 a 20 de novembro de 2009, na cidade de Luziânia/GO. Essa Conferência teve boa representação das populações indígenas, com suas lideranças políticas, professores, estudantes e representações comunitárias, bem como de várias esferas do governo e da sociedade civil organizada (BRASIL/MEC, 2009). E, após nove anos, foi realizada a II CONEEI entre os dias 20 e 22 de março de 2018 no Centro Internacional de Convenções do Brasil, em Brasília/DF, também com boa participação das representações envolvidas (BRASIL/MEC, 2018).

As CONEEI foram organizadas em três momentos: nas comunidades educativas, nas conferências regionais e na conferência nacional. A I CONEEI mobilizou cerca de 45.000 pessoas, entre os anos de 2008 e 2009, e aprovou 63 propostas. A II CONEEI mobilizou um pouco mais de 30.000 pessoas, entre os anos de 2016 e 2018, tendo sido aprovadas 25 propostas ao seu final (BRASIL/MEC, 2009, 2018).

Baniwa (2019) nos informa uma coisa curiosa, que

até a realização da I CONEEI, a educação escolar indígena vinha trilhando um caminho de iniciativas, inovações e conquistas programáticas progressivas, embora de formas muito lentas, sinuosas e por vezes contraditórias. Dentre as ações, destacam-se: a realização da I CONEEI; a criação dos Territórios Etnoeducacionais; a criação dos Observatórios de Educação Escolar Indígena; os Planos de Ações Articuladas Indígenas (PAR Indígena); a Lei das Cotas; as Licenciaturas Indígenas; o início das discussões sobre Universidade Indígena e outras. Depois da I CONEEI, algumas dessas políticas foram engessadas em suas ampliações e consolidações (como nos casos das Licenciaturas Indígenas e do PAR Indígena), outras foram paralisadas (Territórios Etnoeducacionais), e outras ainda abandonadas (Observatórios de Educação Escolar Indígena e Universidade Indígena) (BANIWA, 2019, p. 260, 261).

O autor informa que as ações que foram implementadas após a realização da I CONEEI foram a Bolsa Permanência, que já estava em negociação antes da conferência, e o Programa Saberes Indígenas na Escola (PSIE), porém, nenhuma das 63 propostas aprovadas no documento final da I Conferência foi realizada totalmente. Ele faz referência ao Programa de Formação Inicial Superior de Professores Indígenas – Licenciaturas Indígenas – como sendo a proposta da I Conferência que mais avançou, com sua ampliação e consolidação, embora tenha sido uma ampliação mais quantitativa do que qualitativa (Id, p. 261).

É importante saber que as propostas aprovadas pela I CONEEI não foram levadas a sério pelos governos, que ignoraram o documento final para o qual tinham dado o seu aval pelas instituições que lhes representaram na Conferência. Soma-se essa a outras atitudes que demonstram a falta de compromisso com as demandas apresentadas pelos povos indígenas, atitudes essas que mostram como, de fato, o governo brasileiro, especialmente o atual, trata essas populações e que lugar lhes dá em sua agenda de governo.

Em função das propostas da I Conferência não terem sido atendidas, a II CONEEI as manteve em seu documento final, nos permitindo ter claro quais são as principais demandas e anseios das populações indígenas, no que tange à Educação Escolar Indígena. Certamente esses povos carregam um bom nível de descrença sobre a efetivação dessas propostas que vieram das duas conferências, haja vista o enorme retrocesso havido nos últimos governos, especialmente no atual, em relação ao reconhecimento dos seus direitos.

Baniwa (2019) organiza as principais preocupações sobre a Educação Escolar Indígena, expostas na forma de propostas da I e II CONEEI, nos permitindo compreendê-las melhor. A maior das preocupações se refere à necessidade de criar um Sistema Próprio de gestão da Educação Escolar Indígena, o que tem sido proposto ao governo e defendido pelo movimento indígena há décadas. Essa proposta, para se concretizar, agrega vários elementos apresentados pelos povos indígenas, como:

uma secretaria executiva (Secretaria Nacional de Educação Escolar Indígena ligada à estrutura do MEC); um fundo de financiamento próprio (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Escolar Indígena) que leve em conta os diferentes custos de vida, de bens e serviços apresentados pelas regiões brasileiras dos territórios indígenas; e um órgão deliberativo e normativo (Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena) (BANIWA, 2019, p. 263).

A proposta, ainda, contempla a criação de unidades administrativas, que são as atuais coordenações de Educação Escolar Indígena, funcionando nas secretarias de educação, além de conselhos estaduais e municipais de Educação Escolar Indígena.

Como segunda pauta, nos informa o autor que está relacionada ao processo de

valorização dos professores e profissionais indígenas que atuam nas escolas indígenas e nos sistemas de ensino. Isso implica na necessidade de formação inicial, continuada e pós-graduação, em planos de cargos e salários específicos e diferenciados dos professores e profissionais indígenas de educação; concurso público diferenciado ou outras formas adequadas de contratação dos agentes indígenas e não indígenas de educação; criação e regulamentação das categorias de professor e escola indígenas; e carreira do magistério indígena (BANIWA, 2019, p. 263, 264).

Vemos entre os alunos e professores indígenas com quem trabalhamos as suas dificuldades relacionadas à inexistência da categoria de professor indígena no nosso sistema de educação, bem como da escola indígena, o que impede a efetivação de concurso público para esses professores, mantendo-os em uma situação precária de contratação, bem longe da valorização que, se ainda não é garantida a todos os professores, a esses menos ainda.

A terceira pauta de demandas se relaciona à questão da infraestrutura e logística para as escolas indígenas e para as unidades gestoras dos municípios e estados. Trata da construção de escolas indígenas com a devida estrutura, que tenha equipamentos e condições razoáveis para o bom atendimento dos alunos indígenas, tais como: laboratório, biblioteca, cozinha, salas de aula, banheiros, área de lazer, esporte e educação física, água potável, energia elétrica etc. Além de melhorar o transporte de alunos e professores, o material didático e a merenda escolar (Id, p. 264).

A quarta pauta apresentada nas propostas das conferências diz respeito à questão pedagógica das escolas indígenas e da Educação Escolar Indígena em geral. Ela se relaciona à construção de projetos pedagógicos específicos e diferenciados que contemplem as especificidades indígenas, como o calendário escolar diferenciado, as línguas indígenas, a oralidade, valorização sábios indígenas, promoção dos saberes indígenas, entre outros. A quinta pauta das demandas indígenas para a educação é direcionada ao ensino superior. Como já vimos, essa demanda foi a que mais cresceu no período compreendido entre as duas conferências. Trata-se de propostas sobre oferta de cursos superiores e de cursos de pós-graduação; sobre as Diretrizes para Educação Superior Indígena; sobre programas de bolsas voltadas à permanência, pesquisa, extensão, monitoria e tutoria de estudantes e pesquisadores indígenas, entre outros (Id, p. 265).

Ao apresentar as demandas das duas conferências, o autor dá um destaque para a 11ª proposta do documento final da II CONEEI, pela qual se recomenda a criação de uma Universidade Indígena, cuja justificativa pode ser a seguinte percepção:

que pode estar ligada à percepção de que mesmo com a significativa entrada de indígenas nas universidades na última década, estas não se adequaram à recepção destes novos sujeitos de conhecimentos e muito menos à consideração, valorização e promoção dos conhecimentos indígenas no âmbito dos cursos, tão esperados e sonhados pelos povos indígenas, não restando outra alternativa a não ser sonhar com universidades próprias que poderiam ser mais interculturais, garantindo lugar também aos conhecimentos indígenas e às formas de produção, transmissão e aplicação destes. (BANIWA, 2019, p. 265, 266).

Diante do que foi exposto como propostas das duas Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena, realizadas em 2009 e 2018, acreditamos que a educação indígena ainda tem muitos desafios a enfrentar para poder vivenciar uma prática concreta de emancipação a partir da construção de sua própria história. Isto nos leva a manter o olhar na causa para investigarmos o que não está dado na aparência imediata desse processo de educação escolarizada e, assim, conseguir identificar o conjunto das relações que sustentam a Educação Escolar Indígena no Brasil, entre elas a Interculturalidade, conforme veremos a seguir. Para tanto, outros teóricos, além dos já citados, auxiliam no debate sobre a Educação Escolar Indígena, como KAHN E FRANCHETTO 1994; MARFAN, 2002; HENRIQUES, et. al. 2007; BERGAMASHI, 2012; PALADINO et. al. 2012; e LIMA, 2016.

3.2. Interculturalidade

Para tratarmos de Interculturalidade, devemos, primeiramente, refletir sobre o que é cultura, que, por seu caráter polissêmico, esse termo necessita ser discutido, na intenção de construir uma base prévia de compreensão dos termos.

Quando pensamos em cultura, lembramos das múltiplas formas de existência humana de que se tem registro. A história da humanidade apresenta diversos modos de se compreender o real, expressos nas formas de organização da vida social e da apropriação dos recursos naturais para transformá-los. Essa dinâmica da construção da existência humana, marcada por contatos e conflitos, provocam as inevitáveis transformações por que passam os vários agrupamentos humanos, ou culturas, no decorrer de todo o processo histórico (SANTOS, 2006).

Apesar de não ter escrito especificamente sobre o termo cultura, essa discussão é frequente nos trabalhos de Marx, segundo Teixeira e Dias (2011), e, especialmente, vinculada às discussões sobre a constituição do ser social, onde as relações sociais e suas condições levam à construção de uma ideologia dominante, determinada pelas próprias condições de existência.

A ideologia, para Marx, surge da divisão da sociedade em classes contraditórias, apresentando-se como um conjunto sistemático de ideias e valores dominantes, incutidos na classe dominada, cuja função é ocultar a dominação, ou seja, impedir que essa dominação e a exploração sejam percebidas na realidade concreta (CHAUÍ, 2008, p. 92-93).

A construção histórica da cultura, bem como a produção da existência, é explicada por Marx e Engels (2007), com base no trabalho, que é o que distingue os homens dos animais, tornando-se o fundamento do ser social:

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência (...), mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida, passo que é condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material (MARX e ENGELS, 2007, p. 87).

Lessa e Tonet (2011) esclarecem que, para Marx, os homens produzem a base material da sociedade transformando a natureza, através do trabalho. E, ao construírem o mundo objetivo, também constroem a si mesmos, porque adquirem novos conhecimentos e habilidades.

Assim, o mundo objetivo não é dado diretamente aos homens, mas é produto do processo produtivo e das condições materiais vigentes na sociedade.

Essa discussão se centra na propriedade privada dos meios de produção e na exploração do homem pelo homem, afirmando que “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir” (MARX e ENGELS, 2007, p. 87). Significa dizer que o mundo, como um produto histórico, é resultado da atividade humana através das gerações, desenvolvendo sua vida a partir das condições herdadas das gerações anteriores, fazendo, assim, um nexos com a questão cultural.

Wagner (2012) assume que somente o homem cria cultura, ou seja, toda cultura pode ser entendida como uma manifestação específica ou um caso do fenômeno humano. Para o autor, a cultura se tornou uma maneira de falar sobre o homem e sobre casos particulares do homem, quando visto sob uma determinada perspectiva. Assim, a cultura compreende o homem tanto em sua diversidade como em sua singularidade.

Geertz (2008) assume que os olhares sobre a cultura são muitos, dando-lhe múltiplas interpretações. Assim, para este autor, a cultura não se explica, mas se interpreta no contexto da semiótica, ou seja, está relacionada aos emaranhados de significados que damos à nossa existência. Trata-se de estruturas de significado, socialmente estabelecidas, cujos signos são interpretados e sistematizados para que se compreenda o mundo conceitual no qual vivem os sujeitos investigados. Então, nessa concepção, a cultura se define ao interpretar os signos sobre o que se pensa, como se age, no que se crê, no que se espera e como se expressa isso ao mundo.

A concepção de Baptista (2014) assume certa similaridade com o olhar de Geertz, afirmando que o termo cultura é definido como "um sistema de significados e símbolos, nos termos do qual a interação social ocorre". Para a autora, a cultura está ligada aos aspectos que formam determinada sociedade, como seus "traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos," envolvendo as artes, os modos de vida, valores, tradições, crenças etc.

Percebemos que a cultura está intimamente vinculada à forma como cada povo interpreta a realidade, elegendo para si signos que retratem sua história, seus valores, crenças, conhecimentos, modos de ser e de produzir a própria existência.

Laraia (2001, p. 36) confirma isso, dizendo que

o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

Em Cunha (2017), porém, há um olhar diferenciado sobre o termo cultura, ao usar o recurso tipográfico das aspas, dando uma conotação de sistema metacultural, pelo qual considera sua própria generalidade e suas condições históricas de existência. No decorrer do tempo, a “cultura” foi sendo incorporada e renovada em contextos de periferia social, entre eles o contexto indígena, tornando-se um argumento central em diversas reivindicações, como as de terras. Ao assumir esse novo papel, como argumento político, a “cultura” serve de ‘arma dos fracos’, o que pode ser observado nos debates em torno dos direitos intelectuais sobre os conhecimentos dos povos tradicionais. Assim, segundo a autora, as questões relacionadas aos direitos intelectuais deram um novo vigor aos debates sobre a cultura (CUNHA, 2017, p. 304-306).

Há outros autores contribuindo com a discussão, como a ideia de que as culturas não são puras, nem estáticas; e que há mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (CANDAU, 2016).

Destarte, pelo fato de serem dinâmicas as relações culturais, nos idos de 1990 iniciou-se uma grande discussão sobre questões relacionadas à cultura, que partiu da emergência de questões ligadas ao multiculturalismo, à diferença étnica e às identidades culturais. Havia tensões de ordem mundial entre movimentos de globalização e aqueles de afirmação de valores étnicos, religiosos e culturais marginalizados do poder (CANEN, 2002). Em meio a essas tensões, buscavam-se respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber, incluindo a educação, que passa a lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais.

Essas discussões de 1990 trouxeram aportes para o ainda incipiente debate sobre a Interculturalidade. Antes, porém, de retratá-lo, é imprescindível o esclarecimento dos termos Multiculturalismo e Interculturalidade, para que a compreensão sobre o debate intercultural seja ampliada.

O multiculturalismo se baseia, por suas práticas, na tolerância e no princípio da diferença do liberalismo político, segundo Tubino (s/d). Tolerância significa suportar o outro, o diferente. O termo, então, se refere à vontade e capacidade de respeitar as diferenças. Para o autor, “Tolerar significa não excluir o outro do debate público por não compartilhar nossos valores ou crenças culturais, mas incluir o outro no espaço público de deliberação comum (p.2)”.

O multiculturalismo representa o período das políticas compensatórias da década de 90, como a política de cotas raciais. Sobre esse assunto, o mesmo autor afirma que é fácil constatar que, desta época, “nem se melhorou a equidade na qualidade dos resultados, nem se adaptou o processo educativo às necessidades locais e à diversidade cultural” (TUBINO, 2002, p.3). Apesar disso, ele confirma a importância das políticas multiculturais, mesmo observando que, ao se buscar a equidade nas oportunidades, se fortaleçam os preconceitos e estereótipos negativos entre os diferentes. Entretanto, o autor destaca o caráter histórico da construção dos conceitos e do aprofundamento das relações culturais, ao dizer que “tenemos que promover la tolerancia cultural para, sobre esa base, generar el diálogo intercultural”³ (ibid).

Entendemos, então, que as práticas multiculturais foram necessárias, como uma etapa importante no debate em torno das relações culturais, para que se pudesse avançar em direção à proposta do diálogo intercultural. Sobre esse diálogo, Tubino esclarece que:

a interculturalidade deve ser entendida como um discurso não exclusivamente vinculado ao diálogo entre culturas, mas deve ser vista como um discurso preocupado em explicar as condições para que esse diálogo ocorra. E essas condições são sociais, econômicas e educacionais, além de culturais (TUBINO, 2002, p. 4).

Portanto, o que vai ser fundamental na discussão da interculturalidade é a questão relacionada às condições estruturais da sociedade. Assim, podemos dizer que o contexto de surgimento dos debates sobre a Interculturalidade na América Latina girou em torno das consequências da globalização do modelo de economia de mercado neoliberal, cuja lógica está centrada na concentração de capital. E, sendo assim, o crescimento econômico

³ Temos que promover a tolerância cultural para, com base nisso, gerar diálogo intercultural. (Traduzido pela autora).

sob essa lógica produz grande concentração de riqueza, mas, em consequência, aumenta a pobreza, ou seja, há um crescimento econômico com desigualdade social. E essa desigualdade social, gerada pelo crescimento econômico neoliberal, se traduz em práticas de injustiça social e cultural, que não conseguem ser resolvidas pelo modelo neoliberal. Mesmo com políticas criadas para dirimir a situação de pobreza da população, podemos ver que elas somente paliam, não resolvem a situação de fato. Por essa razão, o modelo neoliberal é tão “fortemente questionado pelos movimentos sociais, em geral, e pelos movimentos indígenas em particular” (TUBINO, 2005, p. 1).

Um valioso aporte para essa discussão encontramos em Quijano (2005), para quem o estado atual de globalização da economia é resultado de um processo iniciado com a formação da América e do “capitalismo colonial-moderno e eurocentrado” assumindo-se como uma nova referência de poder em escala mundial. O autor cita, como um dos principais eixos de apoio desse novo padrão de poder, a classificação feita de toda a população mundial a partir da ideia de raça, que é o que ele chama de colonialidade do poder, expressando-se pela dominação colonial, tanto em termos econômicos como no aspecto da racionalidade (QUIJANO, 2005 p.117).

Quijano diferencia colonialidade de colonialismo, ao dizer que Colonialidade do poder é o conceito que explica um dos principais sustentáculos do atual padrão de poder, que é, justamente, a classificação social básica e universal da população mundial em torno da ideia de “raça”, (2002, p.4), enquanto que, Colonialismo se refere a uma estrutura de dominação e exploração, onde uma população exerce domínio político sobre os recursos de produção e de trabalho de outra população de identidade étnica diferente, cujos territórios estão localizados em outra jurisdição (2009, p.73).

Esclarecendo melhor a questão da colonialidade, o autor diz que, com o surgimento da América, a partir da colonização de europeus, foi feita uma classificação entre os povos de todo o mundo, a partir do componente da racialização. Assim, todos passaram a pertencer a uma identidade racial, fossem indivíduos da América, da África, da Europa ou da Ásia, dividida entre os ‘dominantes/superiores europeus e os dominados/inferiores não-europeus’. Entre outras características fenotípicas, a cor da pele foi a principal marca de identidade étnico-racial, por ser a característica mais rapidamente notada entre os dominantes/europeus e os dominados/não-europeus, conferindo-se aos dominantes/europeus o atributo de ‘raça branca’ e a todos os dominados/não-europeus o atributo de ‘raças de cor’ (ibid, p.107).

Essa ideia de racialização trouxe muitas consequências para as relações de poder em todo o mundo e promoveu a consolidação de um dos principais fundamentos da colonialidade/modernidade eurocêntrica, pois criou “uma concepção de *humanidade*, segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos” (ibid, p.75).

Ademais, essa classificação racial teve uma implicação importante no aspecto relacionado ao trabalho e salário, criando a percepção entre os dominantes/europeus de que o trabalho assalariado era privilégio apenas dos brancos, não vindo os dominados/não-europeus e não-brancos como dignos de receber o pagamento pelo trabalho que faziam, numa clara alusão à inferioridade racial. Eram obrigados a trabalhar para bem servir a seus donos. Em pouco tempo, por meio dos processos de dominação/exploração dos territórios latino-americanos pelos europeus, o capitalismo foi crescendo e se tornou um poder mundial, eurocentrado, estabelecendo a colonialidade e a modernidade como eixos principais do seu padrão de poder, como se dá até hoje (QUIJANO, 2009, p.74, 75).

Walsh (2012) menciona esses eixos, como sendo os eixos da colonialidade do poder, do saber, do ser e da própria vida, pela colonialidade cosmogônica da natureza (p. 67, 68).

Esse padrão de poder colonial/moderno/capitalista criou uma perspectiva cognitiva sistemática, a partir do século XVII na Europa, que é o eurocentrismo. Essa perspectiva foi mundialmente introduzida, segundo Quijano, e passou a ser aceita como a única racionalidade legítima nos séculos posteriores (QUIJANO, 2002, p.5). Porém, é interessante perceber que o eurocentrismo não é a perspectiva de produzir conhecimento adotada exclusivamente pelos europeus, ou pelos capitalistas dominantes, mas também por todos os que são educados sob a sua hegemonia, ou seja, esta perspectiva cognitiva foi inculcada como única por tão longo tempo, que se naturalizou na experiência dos indivíduos neste padrão de poder (QUIJANO, 2009, p.74-75).

Portanto, para uma compreensão ampliada das ideias de Quijano, o mesmo sistematiza seu ponto de vista ao dizer que:

O atual padrão de poder mundial consiste na articulação entre: 1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento (QUIJANO, 2002, p.4).

Consideremos que sempre houve certa resistência intelectual contra o eurocentrismo como modelo hegemônico de produção do conhecimento, porém, podemos ver que, atualmente, essa reação se faz muito mais acentuada, em virtude da Interculturalidade, que pressupõe, entre outras coisas, o diálogo de saberes de forma equiparada e viável no âmbito social, político, cultural e epistemológico.

Destarte, a Interculturalidade é “sinônimo de construção de cidadanias interculturais e democracias multiculturais” (TUBINO, 2005, p.2). O autor a vê como um projeto de sociedade com viabilidade de funcionar em meio a um regime de democracia radical. Para o autor, “optar pela interculturalidade como um projeto social é ‘criar novas formas de modernidade’. O que está em jogo e em discussão, então, é a possibilidade de criar e recriar a modernidade a partir de múltiplas tradições” (ibid).

Candau e Knoff (2006) contribuem com o debate, ao dizer que:

A interculturalidade orienta processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los (CANDAU e KOFF, 2006, p. 475).

Walsh (2009) amplia a explicação, para quem a **Interculturalidade** é entendida a partir de três perspectivas diferentes: a primeira é a perspectiva **relacional**, que se refere ao simples contato e intercâmbio que possa haver entre as culturas, podendo ser esse contato entre pessoas, entre valores, saberes, tradições e práticas culturais. Nessa perspectiva, a interculturalidade sempre existiu, pois sempre houve contato entre os povos indígenas ou outros, independentemente de ser um contato em condições de igualdade ou não. A autora cita que essa perspectiva intercultural não revela os conflitos que possa haver nesse contato, os contextos de poder, nem as estruturas desiguais da sociedade, necessitando ser problematizada.

A segunda perspectiva pela qual se explica a Interculturalidade é a **funcional**. O termo foi utilizado nesse contexto, primeiramente, por Tubino (2005), que o utiliza para reconhecer a diversidade cultural, buscando promover o diálogo, a convivência e a tolerância no contexto maior da sociedade. No entanto, essa perspectiva de Interculturalidade não toca nas questões relacionadas às desigualdades sociais e culturais, nem “questiona as regras do jogo”, sendo por isso “funcional” ao sistema existente. “É perfeitamente compatível com a lógica do modelo neoliberal existente” (Tubino, 2005;

Walsh, op.cit. p.2), o que contribui para manter a situação de dominação social, econômica e cultural.

Tubino (2005, p.3) afirma sobre essa perspectiva de Interculturalidade: “O interculturalismo funcional nada mais é do que o multiculturalismo anglo-saxão de ação afirmativa e discriminação positiva”.

Para Walsh (2009),

(...) o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se converteram em uma nova estratégia de dominação, que aponta não para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social com a finalidade de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos em seu interior (WALSH, 2009, p.3).

A terceira perspectiva é a da **Interculturalidade Crítica**. Esta perspectiva não parte da questão da diversidade cultural ou da diferença em si, nem mesmo da tolerância com as diferenças ou da inclusão cultural pretendida pelo sistema, mas parte do problema maior a se resolver, que são as estruturas, as instituições e as relações sociais. Ela foca no problema estrutural-colonial-racial, de poder racializado e hierarquizado, ligado ao capitalismo de mercado (WALSH, 2009, 2012).

Desta forma, temos que a interculturalidade crítica “cuestiona, profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo y apunta hacia la construcción de sociedades diferentes [...], en otro ordenamiento social⁴.” (HERNÁNDEZ (2002) apud WALSH, 2012, p. 65).

A interculturalidade crítica é vista como uma ferramenta, utilizada pelos povos indígenas, para construir seu projeto de emancipação. A autora afirma que “a interculturalidade entendida criticamente ainda não existe, é algo por construir”. Portanto, para gerir esse projeto não basta “reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas”. Muito mais que isso, deve-se “implodir – a partir da diferença – as estruturas coloniais do poder como desafio, proposta, processo e projeto” (WALSH, 2009, p. 3)

Com o esclarecimento de outra obra sua, podemos compreender que, como a Interculturalidade crítica é uma proposta para construção, a autora sugere assumir uma lógica de transgressão, interrupção e desmonte da matriz colonial ainda existente na sociedade, para que sejam criadas outras condições de poder, saber, ser, estar e viver, que

⁴ questiona profundamente a lógica instrumental irracional do capitalismo e aponta para a construção de sociedades diferentes [...], em outra ordem social (Traduzido pela autora).

sejam distantes do capitalismo e de seu sentido de exploração (WALSH, 2012, p. 69). Assim, a partir dessa lógica radicalmente transformadora e da construção de outros modos de ser e de viver, a Interculturalidade estará contribuindo de forma substancial para uma nova articulação no sentido de uma transformação de caráter Decolonial (ib).

O termo Decolonial e a Decolonialidade não são abordagens novas, mas têm sido eixos de luta desde a colonização e período da escravidão, de povos colonizados e dominados pela violência de estruturas e instituições, com um posicionamento político, social e epistêmico frente a essas estruturas dominantes (WALSH, 2008, p.135).

Precisa haver um esforço na construção da Interculturalidade para que a Decolonialidade seja efetivada, como afirma a autora:

la decolonialidad no tendrá mayor impacto sin el proyecto y esfuerzo de interculturalizar, de articular seres, saberes, modos y lógicas de vivir dentro de un proyecto variado, múltiple y multiplicador, que apuntala hacia la posibilidad de no solo co-existir sino de *con-vivir* (de vivir “con”) en un nuevo orden y lógica que parten de la complementariedad de las parcialidades sociales⁵ (WALSH, 2012, p.69).

Walsh (2009), ainda, reforça que a base da interculturalidade crítica está ligada às discussões políticas que emergiram nos movimentos sociais, com destaque para seu sentido contra-hegemônico, visando a transformação da estrutura colonial capitalista. Desta feita, a Interculturalidade Crítica, ao assumir essa prática política de arregar-se em direção à transformação das estruturas, instituições e relações sociais para construir condições radicalmente diferenciadas de existência, ela cruza com várias esferas na sociedade, como a esfera política, social e cultural. Entretanto, não se limita só a essas, mas cruza, também, com as esferas do ser e do saber. A autora explica que:

(...) [a Interculturalidade Crítica] se preocupa também por/com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas – de desumanização e subordinação de conhecimentos – que privilegiam a uns em detrimento de outros, “naturalizando” a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e mantêm em seu interior. Porém, e adicionalmente, se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, que persistem apesar da desumanização e subordinação (WALSH, 2009 p.10).

Com isso, expressa a situação, ainda existente, de subordinação do conhecimento ao padrão colonial-racial-capitalista-moderno, porém, traz destaque à possibilidade de afirmação dos saberes da resistência e da oposição a essa estrutura epistêmica

⁵ a decolonialidade não terá maior impacto sem o projeto e esforço de interculturalizar, de articulação de seres, saberes, modos e lógicas de viver num projeto variado, múltiplo e multiplicador, que sustenta a possibilidade não só de coexistência, mas também de con-viver (de viver “com”) em uma nova ordem e lógica que partem da complementaridade das parcialidades sociais (Traduzido pela autora).

hegemônica. A ação nessa perspectiva concorre para desconstruir a lógica da colonialidade, que tem marcado intensamente as relações com os povos ancestrais.

Acreditamos que uma Educação Intercultural referenciada na práxis (teoria, prática e transformação social), portanto, engajada, pode contribuir muito para essa desconstrução da lógica colonial no contexto dos povos tradicionais, pois, entre suas atribuições, deve promover “processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural” (CANDAU, 2016, p.808.). Portanto, a Educação Escolar Indígena se afirma como uma prática de educação intercultural, pelo fato de seus referenciais curriculares indicarem grandes possibilidades de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, com valor cultural equiparado entre os saberes.

Contribuindo com a discussão, Calderoni e Nascimento (2012) apud Fleuri (2014, p.100), refletem a relação da lógica da colonialidade, a partir da legitimação dos conhecimentos tradicionais nas escolas indígenas. Entre os desafios postos à Educação Escolar Indígena, eles recomendam que o pensamento colonial passe por uma revisão, dando-lhe uma ressignificação epistemológica dos conhecimentos legitimados, a partir da negociação e tradução entre os saberes tradicionais e os saberes ocidentais. Os autores citados valorizam a complexidade no encontro dos diferentes saberes, inerentes ao processo de educação escolarizada numa perspectiva intercultural crítica, o que se deve considerar importante e necessário para promover o fortalecimento da identidade e da autonomia dos povos indígenas (FLEURI, 2014).

Essa discussão entre o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais é central neste estudo. Cunha (2017) contribui para isso, dizendo que apesar de ambos os conhecimentos serem diferentes, eles mantêm entre si certo grau de semelhança, pois são formas de procurar entender e agir sobre o mundo. Assim, ambos têm importância. E bem importante, em sua obra, é a afirmação de que os conhecimentos tradicionais são obras abertas, inacabadas, se fazendo constantemente, ou seja, diferente da forma como o senso comum pensa os conhecimentos tradicionais, como se fossem estáticos, grandes tesouros intocáveis, inalterados, sem nenhuma evolução. É necessário compreender os conhecimentos tradicionais na concepção dialética da história de cada povo, ao se fazer e se refazer nas estruturas da educação, da cultura, das práticas sociais e religiosas ao longo de suas gerações. A autora assume que os conhecimentos tradicionais são processos de

investigação e de ressignificação, tanto quanto são acervos prontos transmitidos pelas gerações anteriores (CUNHA, 2017, p.294).

A autora, ainda, apresenta pontes entre os saberes e aportes possíveis que os conhecimentos tradicionais podem trazer à ciência, como as pesquisas farmacológicas (baseadas em ervas medicinais e em outros produtos que existem na natureza), defendendo que seja encontrada uma forma para o conhecimento científico e o conhecimento tradicional viverem lado a lado, apesar das diferenças entre ambos (ibid).

Lévi-Strauss, em seu livro *O Pensamento Selvagem* (1989), também discute o tema, afirmando que o conhecimento científico e os conhecimentos tradicionais repousam sobre as mesmas operações lógicas, e respondem ao mesmo apetite de saber. As diferenças, para o autor, vêm dos níveis estratégicos distintos a que se aplicam. O conhecimento tradicional opera com unidades perceptuais e o científico com unidades conceituais. A ciência moderna usa conceitos e o conhecimento tradicional usa percepções (LÉVI-STRAUSS, 1989).

Para Cunha (2007), os dois saberes podem e devem viver juntos, apesar de suas diferenças, posto que o valor de ambos está, justamente, nessas diferenças. Precisa, entretanto, que sejam encontradas condições viáveis para que essa convivência seja possível.

O problema (...) é achar os meios institucionais adequados para, a um só tempo, preservar a vitalidade da produção do conhecimento tradicional, reconhecer e valorizar suas contribuições para o conhecimento científico e fazer participar as populações que o originaram nos benefícios que podem decorrer de seus conhecimentos (CUNHA, 2007, p. 84).

Sobre essas condições viáveis ou meios institucionais para a convivência dos saberes tradicionais e acadêmicos, Guimarães *et al.* (2016) nos informam que já existe, no Brasil, um projeto intitulado **Encontro de Saberes**, criado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), para atender à meta de incorporar os mestres de ofício e das artes tradicionais nos vários níveis de ensino. Essa meta foi criada em 2006, pela Câmara Interministerial de Educação e Cultura, e regulamentada pela Portaria Normativa Interministerial Nº 1 de 04 de outubro de 2007.

O projeto é inovador e se caracteriza como uma possibilidade real de promover diálogos sistemáticos entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas e de outras comunidades tradicionais. Resultando de uma parceria estabelecida com a Universidade de Brasília (UnB), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e

Tecnológico (CNPq), Ministério da Cultura e Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), o projeto Encontro de Saberes é uma proposta teórica e metodológica de vanguarda, cuja perspectiva pedagógica se baseia na integração do pensar, sentir e fazer, colocando a ciência em intenso diálogo com um cabedal de conhecimentos, antes desconhecidos (GUIMARÃES et al. 2016, p. 189).

Segundo o site informativo do assunto:

o foco principal do Encontro de Saberes é incluir os mestres e mestras dos saberes tradicionais (indígenas, quilombolas, líderes das religiões de matriz africana, artesãos e mestres das culturas populares em geral) como docentes nas universidades em matérias regulares, valendo créditos, e não somente em programas de extensão (<http://www.inctinclusao.com.br/noticia/118/notorio-saber-para-os-mestres-tradicionais-uma-revolucao-no-mundo-academico>) (acessado no dia 24/08/2019).

De acordo com o site, a primeira disciplina do projeto, “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, foi aberta em 2010, na UnB, como parte da carga horária regular de cursos de graduação do Departamento de Antropologia da UnB, na modalidade de módulo livre. Ela contou com a presença de cinco mestres, que receberam títulos especiais. A partir daí, a disciplina vem sendo oferecida regularmente nessa universidade e vem se expandindo para outras universidades no Brasil, como a Universidade Estadual do Ceará (UECE), as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), de Juiz de Fora (UFJF), do Sul da Bahia (UFSB) e do Pará (UFPA), nos campi Belém e Bragança.

Sobre o potencial deste diálogo entre os saberes, encontramos:

A variedade de saberes que os mestres dominam, e agora postos em diálogo com os saberes ocidentais hegemônicos, possibilita a construção de um espaço acadêmico não mais monocultural e monoepistêmico, como tem sido o nosso padrão até agora, porém intercultural e pluriépistêmico, capaz de refletir, finalmente, todo o riquíssimo universo de conhecimentos criados, preservados e recriados no Brasil por todos os seus povos e nações (idem, acessado no dia 24/08/2019).

Guimarães et al. (2016) complementam:

Os mestres – que representam a diversidade nacional de saberes tradicionais e populares – atuam lado a lado com professores parceiros, dotados de conhecimentos acadêmicos de áreas afins, tais como Educação Ambiental, Música, Artes Cênicas, Arquitetura, Farmácia e Ciências da Saúde. É a partir deste encontro que emergem as convergências epistemológicas viabilizadas pelo projeto, de caráter inédito no cenário educacional brasileiro (p. 190).

Entendemos que a postura de universidades que aceitam fazer esse diálogo intercultural é revolucionária quanto à questão epistemológica, por reconhecer outras formas de saber, juntamente com os representantes desses saberes, especialmente de matrizes indígenas e afro-brasileiras, que são completamente diferentes da tradição do conhecimento ocidental, reproduzida e transmitida nas universidades brasileiras.

Para Guimarães *et al.* (2016, p. 180), ao alargar o horizonte epistemológico, a universidade deixa de atestar um único tipo de conhecimento, o de matriz eurocêntrica, e passa a admitir múltiplas formas de produção e validação dos conhecimentos advindos de populações tradicionais, correspondendo ao seu papel social, que é o de guardar, produzir e compartilhar conhecimentos.

Boaventura de Sousa Santos (2005) quando discute as crises de representatividade e de legitimidade das universidades, também se alinha a essa postura, a partir de uma compreensão de que, ao especializar-se no conhecimento científico, considerando-o como sendo a única forma de conhecimento válido do real, a universidade “contribuiu ativamente para a desqualificação e mesmo destruição de muito conhecimento não-científico”, e que, com isso acaba contribuindo para a marginalização dos grupos sociais, como os povos indígenas, que somente dispunham dessas formas particulares de conhecimento (SANTOS, 2005, p. 76).

Diante do quadro, o autor constata que, intrinsecamente a essa injustiça social gerada pelo domínio epistêmico, há uma injustiça cognitiva. Isso se pode perceber numa perspectiva global, onde o desenvolvimento econômico de países ricos, sustentado pelo conhecimento científico, destrói economias, formas de sociabilidade e de vida, como das comunidades indígenas, nos países que são mais ricos em saberes não científicos (Idem, p. 76,77).

Nessa perspectiva, o autor defende a ‘ecologia de saberes’, que se baseia em promover diálogos entre o conhecimento científico, produzido na universidade, e saberes leigos, populares, tradicionais e outros, existentes na sociedade, mas que vieram de culturas não ocidentais, como os conhecimentos indígenas, africanos, etc. (ibid, p.76).

Destarte, constatamos que o Projeto Encontro de Saberes, iniciado em 2010 na UnB, atua na perspectiva da ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos, e, como tal, protagoniza uma revolução epistemológica de grande envergadura.

O assunto relacionado aos conhecimentos tradicionais tem ganho grande destaque no mundo contemporâneo, em várias áreas do conhecimento humano. Isso tem-se dado, principalmente, por aspectos do desenvolvimento científico e tecnológico, atrelados ao sistema capitalista, como o agronegócio, as hidrelétricas e a mineração, que, a despeito de trazerem o progresso econômico para o país, se mostram descuidados no trato com os recursos naturais, provocando o degrading da vida e da dignidade humana.

Sobre isso, Santos (2005) afirma que a ‘euforia tecnológica’ gerou uma falta de confiança epistemológica na ciência, justamente por causa da perversidade evidenciada

como resultado de alguns progressos científicos e, também, pelo fato de o conhecimento científico moderno não ter cumprido algumas promessas de cunho social que havia prometido (SANTOS, 2005, p.76).

As populações indígenas, entre outras populações tradicionais, são um exemplo de trato com a natureza, pelas suas técnicas de manejo florestal, do cultivo e coleta de produtos agrícolas, da pesca, entre outros, com possibilidades de manter viva uma grande diversidade de grãos, frutas, peixes e outros recursos, garantindo segurança alimentar às suas próximas gerações. Como estas, outras áreas, também, são muito valorizadas nos conhecimentos tradicionais, como a caça sustentável, a arquitetura tradicional e a área relacionada à medicina tradicional, ou às potencialidades medicinais da flora, de diferentes biomas, que os povos indígenas dominam. Isto, inclusive, tem sido motivo de discussão em várias esferas sociais, para que se garanta a proteção destes conhecimentos tradicionais contra as práticas de biopirataria.

Nesse contexto, há muitos sábios e anciãos, de populações tradicionais inteiras, que dominam e sustentam essas e outras tantas formas de conhecimentos milenares, para o bem da sobrevivência de suas próximas gerações. Acreditamos, então, que eles merecem ser ouvidos e ter a validação de seus conhecimentos no âmbito acadêmico.

Entretanto, apesar do grande avanço já obtido nesse sentido, o processo de valorização concreta dos conhecimentos tradicionais nas academias ainda é tênue, como comentam Guimarães *et al.* (2016, p.187):

Quantos pesquisadores – arqueólogos, biólogos, botânicos, etnólogos, ceramistas, atores e músicos – não se encantam e aprendem com mestres, xamãs, artistas, mateiros, grandes conhecedores de importantes ofícios, mas nada ou muito pouco conseguem fazer por suas situações de precariedade e exclusão? Existe um vácuo profundo de classe social entre os mestres das artes e ofícios dos saberes tradicionais e a classe acadêmica, ainda que a aliança intelectual, religiosa, espiritual, estética, pareça evidente.

Porém, a despeito dessa postura acadêmica majoritária, a UFMG, universidade que ministra uma disciplina do Projeto Encontro de Saberes, chamada Formação Transversal em Saberes Tradicionais, aos alunos de todos os cursos de graduação, desde 2014, surpreendeu a todos, recentemente, com uma atitude muitíssimo engajada nesse sentido. O site <http://www.saberestradicionais.org> informou, com bastante euforia, que:

No dia 06/08/2019 foi aprovada por unanimidade junto ao Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão (CEPE) da UFMG a resolução que torna possível a atribuição de Notório Saber a mestres e mestradas indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, das culturas populares e de povos tradicionais no Brasil, título equivalente a um doutorado.

Com essa titulação, os mestres e as mestradas estão aptos a:

I) atuarem como docentes em atividades de ensino, pesquisa e extensão;

II) participarem em Comissões Examinadoras de Mestrado e Doutorado (acessado no dia 24/08/2019).

Penso ser um caso inédito no país, digno de celebração, pois as outras instituições participantes do Projeto Encontro de Saberes somente atribuíam o título de *Honoris Causa* aos mestres do conhecimento tradicional. O título *Notório Saber* é atribuído a alguém com profundo conhecimento em uma determinada área, que equivale a um diploma de doutorado. A pessoa que recebe esse título tem a possibilidade de atuar como docente na instituição que lhe concedeu a titulação.

Desta forma, entendemos que há um promissor caminho já aberto para aprofundar e solidificar o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais, visto já haver quem ateste o valor do conhecimento tradicional academicamente, o que faz crescer a expectativa de que a academia será muito enriquecida pelo grande conhecimento que pode ser encontrado nas bibliotecas vivas, que são os anciãos e sábios que habitam as aldeias.

Nesse quesito, acreditamos que a *Pedagogia Histórico Crítica* pode contribuir com alguns de seus aportes básicos para a efetivação desse diálogo de saberes que tanto prezamos.

3.3. Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e Formação de Professores

Este estudo sobre o processo de formação de professores indígenas do povo Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, definiu como caminho de orientação o Método Materialista Histórico e Dialético, pois consideramos ser essa referência teórica e metodológica aquela que nos traz melhores possibilidades epistemológicas. Lembremos que este Método tem como objetivo nos orientar para a compreensão mais aprofundada da realidade da qual nos ocupamos num processo de investigação e estudo. Assim, a realidade de formação desses professores pode ser interpretada e analisada tendo como orientação esse Método. Lembremos, ainda, que essa realidade se configura como uma realidade educativa. Neste sentido, então, foi importante buscar um referencial teórico mais diretamente relacionado à Educação e ao Ensino, como é o caso da *Pedagogia Histórico Crítica*.

Esta *Pedagogia* vem sendo elaborada por Dermeval Saviani e colaboradores desde o final da década de 1970, num contexto de crítica à educação brasileira, cujo pano de fundo centrava-se num movimento internacional de questionamentos à escola burguesa e de busca de alternativas, com cunho ideológico de esquerda, que aparentava ser herança

dos movimentos que ocorreram na década de 60 no mundo (SAVIANI, 2013, p. 111, 116).

As reflexões iniciais que culminaram na elaboração da Pedagogia Histórico Crítica se deram com base na prática docente de Saviani, em conjunto com sua turma de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela PUC-SP. A partir daí iniciou uma discussão mais ampliada sobre a educação com uma abordagem dialética.

A primeira tentativa de sistematização [da Pedagogia Histórico Crítica] deu-se no artigo “Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara”, publicado no número 3 da Revista da Ande, em 1982, que, em 1983, veio a integrar o livro *Escola e democracia*. Esse livro (...) pode ser lido como o manifesto de lançamento de uma nova teoria pedagógica, uma teoria crítica não reprodutivista ou, como foi nomeada no ano seguinte após seu lançamento, pedagogia histórico-crítica, proposta em 1984 (SAVIANI, 2007, p. 418, 419).

A partir desse primeiro momento em que começou a explicar sua teoria pedagógica dentro de uma perspectiva crítica e transformadora, Saviani, profícuo em suas produções teóricas, passou a divulgá-la e a obter apoio de outros teóricos da educação, adotando uma perspectiva de construção coletiva dessa teoria crítica, o que se pode ver em várias produções até os dias de hoje.

A educação realizada como prática pedagógica formal, como a vemos hoje, está presente na sociedade desde que a escola foi escolhida como espaço dominante para a formação humana, por meio da socialização do conhecimento elaborado, o que aconteceu no contexto da modernidade europeia, conforme Tozoni-Reis (2010a). A autora cita esse fato em decorrência das grandes alterações sociais ocorridas no século XVIII, quando a classe burguesa se consolida no poder, estabelecendo o estado burguês, ao implantar o modo capitalista de produção da vida humana. Esse período da história da humanidade trouxe em seu bojo profundas mudanças sociopolíticas e, fundamentalmente, econômicas, razão pela qual houve modificações no processo de formação humana e se elegeu a instituição escolar para dar conta das novas relações que emergiram na vida social.

Assim sendo, a autora pergunta:

Se do ponto de vista sócio-histórico a escola é uma instituição moderna, então, qual a função da escola no processo de formação humana nas sociedades atuais? Se a educação é uma exigência humana – individual e coletiva – e a escola foi, historicamente, a instituição social “escolhida” pela humanidade para cumprir esta tarefa, como podemos considerar a função específica da escola atualmente? (TOZONI-REIS, 2010a, p 4.)

Para responder a esse questionamento, tomemos Saviani (2015b), quando afirma que a função da educação sistematizada é proporcionar ao indivíduo meios de se apropriar do conjunto das objetivações humanas no contexto da atualidade. E, porque “na contemporaneidade já se incorporaram ao modo de vida humano elementos formalmente

construídos e sistematicamente elaborados que exigem, também, processos formais e sistemáticos de aquisição”, diante do desenvolvimento do conhecimento e da técnica, o autor afirma que não se pode prescindir da educação escolarizada, a qual “se converteu na forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2015b, p. 34). Quando se refere à escola, podemos compreender a educação formal em todos os seus níveis, a qual atualiza o indivíduo em sua época, conforme o autor.

Saviani (2009) analisou, então, a escola ou educação escolar burguesa, no processo de elaboração da Pedagogia Histórico Crítica, tratando o assunto em termos de teorias da educação presentes no contexto brasileiro. Para tanto, lançou um olhar histórico e elucidativo sobre como se caracterizam as práticas pedagógicas na nossa sociedade, o que inclui o nível superior de ensino.

Saviani (2009, p.3) apresenta sua análise com base na marginalidade presente no fenômeno da escolarização, ao constatar, há cinco décadas, elevados índices de evasão escolar e analfabetismo, o que, indubitavelmente, se mantém até os dias de hoje, só que com índices mais baixos. O autor, então, tomando a categoria da marginalidade na educação, classifica as teorias da educação brasileira em dois grupos: um primeiro grupo entende poder superar a marginalidade, num franco processo de equalização social, por acreditar reinar a harmonia no seio da sociedade, sendo, então, a função da educação reforçar os laços sociais e a integração entre os seus membros; e o segundo grupo, reconhecendo a divisão da sociedade em grupos antagônicos, compreende a educação como um instrumento de discriminação social que gera a marginalidade, sendo a própria educação um fator de marginalização e de dominação, visto que é dependente da estrutura social.

A partir disso, Saviani (2009, p.5) chamou as teorias do primeiro grupo como ‘teorias não-críticas’, as quais classificou em Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista. E às teorias do segundo grupo chamou ‘teorias críticas’.

Em breve apresentação, a Pedagogia Tradicional surge na educação burguesa para tirar os homens da marginalidade, reconhecida por Saviani como ignorância, tendo a escola a função de transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade às novas gerações, assim como os valores culturais da burguesia. Nesta escola se valoriza centralmente a figura do professor, como o adulto preparado para ministrar os conteúdos, o que é feito frequentemente em apresentações orais, e a memorização mecânica de grandes conteúdos por parte dos alunos, com exercícios exaustivos e disciplina rigorosa (ib, p.6). Os valores dos grupos dominantes da sociedade são reforçados no processo

educativo desta proposta pedagógica, haja vista sua função de reproduzir o status quo, integrando o indivíduo ao meio de forma adaptativa, acrítica.

A Pedagogia Nova ou Escolanovismo surgiu no mundo – e no Brasil - em função das críticas feitas à escola tradicional e apresentou significativas mudanças na prática de educação, propondo novos métodos numa perspectiva do “aprender a aprender”, onde a memorização é substituída pela manipulação de objetos, valorizando o ensino por “descoberta”. Essa pedagogia foi, inicialmente, proposta para pequenos grupos, para depois fazer atingir todo o sistema de ensino. Como era onerosa, essa prática de educação ficou, por muito tempo, restrita a esses pequenos grupos ou algumas escolas privadas, consolidando um caráter elitista e discriminador. Além disso, essa proposta, a rigor, não inova, no que diz respeito aos fundamentos sociopolíticos da educação, pois é também conservadora, visto que, ao ter como objetivo a adaptação dos sujeitos à sociedade, defende a reprodução da sociedade de classes (SAVIANI, 2009, p.7).

Também é importante destacar o viés psicologista da Pedagogia Nova. A marginalidade no Escolanovismo é compreendida pelas diferenças individuais, ou seja, o marginalizado não é o ignorante, mas o rejeitado. A defesa da Escola Nova era que cada um pudesse ser tratado segundo as suas diferenças individuais com o devido respeito e afeto, principalmente no que tange ao domínio do conhecimento escolar, o que faria cada um se sentir pertencente ao grupo: o respeito à diferença no processo de ensino é um dos seus princípios educativos. À escola, portanto, cabe contribuir na adaptação do sujeito a esta sociedade desigual (ibid).

Assim, com o desencanto em torno do Escolanovismo, que não resolveu o que se esperava com sua proposta de educação, outra Pedagogia não-crítica, a Tecnicista, surgiu no Brasil no final da década de 1960, no período ditatorial do nacionalismo desenvolvimentista, com o claro objetivo de preparar mão de obra barata para o mercado de trabalho, onde a racionalidade objetiva e neutra, a eficiência técnica e a produtividade eram os princípios de reorganização do trabalho educativo, de modo a torná-lo mais objetivo e operacional. Essa educação tem base no funcionalismo e positivismo, com ênfase nos métodos e técnicas de ensino, em cujos exemplos podemos citar o tele-ensino, o microensino, a instrução programada, entre outros, numa proposta metodológica do “aprender a fazer” (ibid, p.11).

Saviani (2009), portanto, analisou essas três teorias da educação como não-críticas, visto que as três tinham objetivos políticos pedagógicos comuns: a adaptação dos

sujeitos educandos à sociedade, à sociedade capitalista, à sociedade de classes, injusta e desigual.

Passando às análises das que ele chamou de “teorias críticas”, esse reconhecido pensador da educação no Brasil identificou que, em comum, essas outras teorias partem do princípio de que a educação somente pode ser compreendida pelos seus condicionantes sociais. Porém, identificou que, a despeito de compreenderem a condição que ocupa a educação no contexto da estrutura socioeconômica, algumas práticas educativas acreditam que, em função dessa condição, cumpre à educação reproduzir a sociedade onde está inserida. Por esse motivo, Saviani (2009) lhes deu a denominação de ‘teorias crítico-reprodutivistas’.

Este grupo de teorias da educação, que o autor chamou de crítico-reprodutivistas, diz respeito a uma concepção de educação formulada no início da década de 1970 por alguns teóricos críticos da sociologia da educação, cujos principais representantes são Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica; Louis Althusser, com a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) e C. Baudelot e R. Establet, com a Teoria da Escola Dualista (Saviani, 2009, 2013). Esses teóricos reconhecem os determinantes sociais da educação e por isso são críticos, porém, sua recorrente constatação de que a função da educação é sempre reproduzir as relações sociais vigentes, os coloca na categoria de reprodutivistas.

Por serem críticas, essas teorias serviram para evidenciar as práticas de educação dominantes no Brasil de então, no contexto de uma sociedade capitalista, cujos principais interesses estavam voltados ao desenvolvimento do capital, utilizando-se a educação como base e tendo, como pano de fundo, um governo reacionário e ditatorial. Essas teorias, as quais não se estabeleceram como práticas pedagógicas organizadas, chegaram a ser confundidas com a concepção dialética de educação, até que se perceberam suas limitações, num momento coincidente com o clamor dos que trabalhavam na educação para que se achasse uma saída, visto que as práticas dominantes de educação não atendiam aos interesses do coletivo e nem as teorias críticas vislumbravam qualquer poder emancipatório por meio da educação (SAVIANI, 2013, p. 78 e 79).

Diante, então, do desafio, Saviani (2009, 2013) vislumbrou a possibilidade de sistematizar uma proposta teórico-metodológica de educação que não se restringisse a reproduzir a ideologia do sistema de produção vigente, mas que, reconhecendo seu caráter reprodutivista, fosse capaz de lutar contra a marginalidade, contra a seletividade e a discriminação na educação, e contra o rebaixamento do ensino das camadas populares,

mantendo o engajamento necessário para que essas tivessem um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas da atualidade (SAVIANI, 2009, p. 29). Assim, Saviani teorizou e sistematizou uma proposta de educação, com a colaboração de muitos outros pesquisadores, à qual chamou Pedagogia Histórico Crítica.

A concepção de educação defendida por Saviani, portanto, por meio da PHC tem como diferencial que a perspectiva crítica à forma como se organiza a sociedade capitalista em seus aspectos estruturais, com a dominação do homem pelo homem, num processo constante que o reifica e degrada, precisa ter, na educação, uma perspectiva transformadora. Portanto, a base teórica e metodológica da PHC é o método do Materialismo Histórico e Dialético, que explica a realidade a partir de seus condicionantes sociais, ou seja, as condições materiais que determinam a vida social e se posiciona claras e radicalmente pela transformação dessa sociedade, capitalista, desigual e exploradora.

O Método Materialista Histórico e Dialético, como discutido já neste estudo, formulado por Marx e Engels, faz a análise do modo pelo qual se produz a riqueza na sociedade capitalista, identificando a relação de alienação entre o homem e o produto do seu trabalho, a qual deve ser superada, através da transformação das condições que o desumanizam, para recuperar a sua humanização. Com fins de investigar essa realidade a ser transformada, Marx propôs um método que promove o conhecimento teórico, partindo da aparência do fenômeno ou objeto, como se apresenta na realidade, para alcançar a sua verdadeira essência (NETTO, 2011). Assim, ele apresenta o caminho que deve ser percorrido para que haja a produção de conhecimento pelo homem, colocando de maneira adequada a diferença entre o empírico, o abstrato e o concreto. Então, “parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (...) o concreto não é o ponto de partida, mas de chegada do conhecimento” (SAVIANI, 1985, p. 11, 12).

Em outras obras, Saviani explicita melhor o que Marx registra na sua famosa Introdução à Contribuição à Economia Política:

O movimento global do conhecimento compreende dois momentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto tal como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto chega-se, pela mediação da análise, aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela mediação da síntese, de novo ao objeto, agora entendido não mais como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas. Assim compreendido, o processo de conhecimento é, ao mesmo tempo, indutivo-dedutivo, analítico-sintético, abstrato-concreto, lógico-histórico (SAVIANI, 2015, p. 33; 2012a, p. 61, 62).

Assim, o movimento do pensamento parte do empírico, onde o objeto real ou fenômeno é apreendido pelos sentidos e percebido com uma visão de síntese. Passa, então, à abstração, pelas análises empreendidas, e, pelo processo de síntese, faz o caminho de retorno, chegando ao concreto. Com esta compreensão, Saviani (2012a) apresenta sua pedagogia como sendo concreta porque considera os alunos como indivíduos concretos, que se manifestam como “uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas, sínteses de relações sociais” (SAVIANI, 2012a, p. 78, 79).

Na verdade, Saviani (1985) assume que o concreto é tanto o ponto de partida como o de chegada no processo do conhecimento, pois o empírico tem como fundamento o real concreto. Assim, o ponto de partida seria o concreto real e o ponto de chegada seria o concreto pensado, que é o real concreto sendo apropriado pelo pensamento como uma totalidade articulada (SAVIANI, 1985, p. 12).

Ao considerar essa totalidade articulada no âmbito da educação, para aproximar mais da realidade aqui estudada, vemos os aportes que o método que orientou a Pedagogia Histórico Crítica pode nos trazer, ao esclarecer a compreensão do caminho do concreto real ao concreto pensado, em uma sólida apreensão e transformação do fenômeno educativo estudado:

Uma grande contribuição do Método para os educadores, como auxílio na tarefa de compreender o fenômeno educativo, diz respeito à necessidade lógica de *descobrir*, nos fenômenos, a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Isto significa dizer que a análise do fenômeno educacional em estudo pode ser empreendida quando conseguimos *descobrir* sua mais simples manifestação para que, ao nos debruçarmos sobre ela, elaborando abstrações, possamos compreender plenamente o fenômeno observado. Assim pode, por exemplo, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão (PIRES, 1997, p. 88).

Portanto, ao considerar a questão metodológica da Pedagogia Histórico Crítica, vemos, como já dito, que ela segue o caminho metodológico do Método Materialista Histórico e Dialético, na intenção de que se efetive como uma proposta sistematizada de prática pedagógica transformadora. Assim, Saviani (2009) elenca cinco passos ou momentos de sua metodologia, que orientam o trabalho educativo e estruturam a relação dos agentes sociais no processo ensino-aprendizagem, quais sejam: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final (SAVIANI, 2009).

Temos, então, que a proposta metodológica da PHC parte do empírico, da realidade social a ser compreendida, que é a prática social inicial, passando pelos

momentos intermediários do método, onde se vão identificar as questões que emergiram da prática social, através de sua problematização; lançar mão dos conhecimentos teóricos e práticos para compreendê-las, através da instrumentalização; viabilizar a apropriação desses conhecimentos como integrantes da própria vida dos alunos, pelo processo de ação e reflexão, que é o momento da catarse, para, então, chegar ao concreto pensado, compreendido, que é a prática social final (SAVIANI, 2009, 2015b).

As relações de educação envolvem o professor e o aluno e acontecem num momento da prática social global, tendo nela o seu ponto de partida e seu ponto de chegada. Esta prática social global é mediada pela prática de educação, pelos seus sujeitos, que, enquanto agentes sociais, têm o potencial de provocar – pelo processo educativo - mudanças qualitativas nessa prática social.

Para a PHC, a prática social, como metodologia de ensino, não significa os elementos do cotidiano para a elaboração dos conteúdos escolares, como podemos encontrar em algumas propostas pedagógicas muito valorizadas nos últimos tempos no Brasil e no mundo, mas o resultado das relações concretas entre os seres humanos, considerando os interesses e determinantes políticos e econômicos. Nesse sentido, é importante considerar que a prática social inicial é a mesma para o professor e aluno, porém, o nível de inserção deles nesse momento é diferente, naturalmente, em virtude dos diferentes níveis de compreensão dos conteúdos e da realidade que ambos têm. A compreensão do professor é de caráter sintético. É importante pensarmos que o professor é um profissional de sínteses, ou seja, consegue, pelo nível de apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão dessa realidade, percebê-la de forma mais aprofundada, como síntese de múltiplas determinações, como unidade da diversidade. Isso significa dizer que, pelo nível dos saberes que o professor domina, tem capacidade para relacioná-los entre si. Por outro lado, a compreensão do aluno é de caráter sincrético, pois mesmo que conheça empiricamente esta realidade, por não ter se apropriado ainda ou se instrumentalizado de conhecimentos teóricos, não consegue articular mais apropriadamente esses conhecimentos da experiência pedagógica com a prática social de que participa, com a realidade empírica. Essa é gênese do processo educativo no qual o professor tem o importante papel de mediador (SAVIANI, 2009, 2015b).

A Problematização é um elemento-chave entre o momento da prática e a teoria, pois é, particularmente, o momento em que se dá início o trabalho com o conteúdo sistematizado, para que sejam identificados os principais problemas no âmbito da prática social, para os quais há a necessidade de se resolver (ibid).

A essência do problema é a necessidade, ou seja, existe um problema quando a resposta à questão não é conhecida e se necessita conhecer (SAVIANI 1985, p.21). Precisa-se, então, investigar quais as questões da prática social que precisam de resolução e os conteúdos necessários para satisfazer essa necessidade.

A Instrumentalização é a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social (...) para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2009, p.64). Significa dizer que é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos que são necessários à resolução dos problemas detectados na prática social no momento da problematização.

A Catarse é o ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre “a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (ib).

O ponto de chegada do processo pedagógico na perspectiva histórico crítica é um retorno à prática social, onde se imprimiram mudanças qualitativas, tanto no professor quanto nos alunos, em relação aos conteúdos que reconstruíram no processo.

O ponto de chegada é a própria prática social, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Nesse ponto, ao mesmo tempo que os alunos ascendem ao nível sintético (...) reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica. Essa elevação dos alunos ao nível do professor é essencial para compreender-se a especificidade da relação pedagógica (SAVIANI, 2009, p.64).

Sobre esse ponto de chegada, a síntese do professor também pode sofrer alteração no processo educativo, em virtude de sua compreensão se tornar mais articulada com a realidade social e pelo acompanhamento do processo em que a compreensão do aluno sai do nível sincrético e eleva-se ao nível da síntese, onde se encontrava o professor no ponto de partida. Isso possibilita ao professor e ao aluno a capacidade de compreender a prática social de forma bem mais elaborada do que no início do processo.

Quanto ao processo de ensino, ao ato mesmo de dar aula, a PHC apresenta a educação como um processo de trabalho, estando na rubrica de trabalho não-material, onde o produto desse trabalho não se separa do ato de sua produção. Como exemplo se tem a atividade de ensino, que pressupõe a presença do professor e do aluno. Significa dizer que o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, assim, produzida e consumida ao mesmo tempo. É produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Com essa afirmação, Saviani (2014, 2015a), certamente, não se refere à forma de compreender o papel do professor e do aluno na Pedagogia Tradicional, onde o professor era quem tinha o conhecimento e dizia a palavra, enquanto o aluno

somente recebia e reproduzia os conteúdos preparados pelo professor. Distante disso, Saviani quer se referir à importância do educador na condução do processo educativo, visto ter ele, a princípio, uma compreensão sintética do real e da ciência, enquanto os educandos se encontram ainda no nível da síncrese (SAVIANI, 2014, p. 129; 2015a, p. 286, 287).

Sendo o processo de educação iniciado na prática social, como já visto, os professores têm maior capacidade para identificar os componentes educativos na historicidade do mundo atual por terem essa visão sintética do real, o que lhes qualifica para trabalhar com os alunos os problemas que estão colocados na prática social. A partir disso, o professor pode proporcionar o acesso aos instrumentos teóricos e práticos, por meio dos quais os alunos percebem os diferentes aspectos que formam a estrutura social e que são elaborados progressivamente na forma de superestrutura na sua consciência, conferindo uma nova qualidade a sua prática social (2015b, p. 36).

Na experiência com professores indígenas, podemos considerar a prática social global em termos da sociedade nacional, mas, especialmente, a prática social no contexto das comunidades indígenas, que mantém certo distanciamento da realidade das cidades, mas que convive com ela e sofre também com suas contradições. Essas comunidades estão estruturadas com suas referências de mundo, de religiosidade, seus costumes, línguas, tradições, cosmologias, enfim, suas concepções bem diferenciadas da população não indígena, incluindo o modo de produzir a sua própria existência. Portanto, ao considerar a metodologia da PHC, percebemos a possibilidade de ser também referência para a Educação Escolar Indígena, especialmente considerando o processo de formação de seus professores, que é o nosso objeto de estudo.

Tozoni Reis (2010a) contribui com a reflexão ao dizer que:

A educação (...) pode ser considerada como um processo que oferece aos sujeitos em formação um dos mais fundamentais instrumentos para o enfrentamento dessas desigualdades [sociais]. Esse enfrentamento ocorre quando a escola [e a educação, em geral] se organiza de modo a sistematizar a transmissão crítica e reflexiva do saber elaborado historicamente pela humanidade. Isso significa dizer que a escola, como instituição social, tem o papel de garantir aos sujeitos com oportunidades contraditoriamente desiguais a apropriação de conhecimentos, a formação de valores sociais e culturais, a preparação para o mundo do trabalho e para o desenvolvimento da prática social (TOZONI-REIS, 2010a, p. 10).

Na prática social de uma comunidade indígena estão presentes seus conhecimentos tradicionais, espontâneos, existentes por gerações e que lhes são muito caros, porém, eles necessitam também de respostas de outra ordem diante dos desafios do mundo atual e do desenvolvimento do conhecimento e da técnica. Em sua relação com a

sociedade nacional não indígena, necessitam se instrumentalizar dos conhecimentos científicos para enfrentar as contradições que essa relação lhes traz para, assim, contribuir para as transformações dessas relações de dominação. Significa dizer, os conhecimentos científicos, que são apreendidos na academia, lhes servem de instrumentos culturais para a transformação das muitas condições adversas nas quais vivem e para as quais precisam de conhecimento sistematizado para dominá-las e superá-las. Como exemplo, podemos citar o caso das pragas nas suas plantações. Eles têm necessidade de conhecer melhor sobre o veneno usado contra as pragas, pois veem as populações do entorno da aldeia utilizarem com frequência os agrotóxicos nas roças e fazendas, e os indígenas, por não conhecerem bem os efeitos do veneno, podem utilizar de forma indiscriminada e ter muitos problemas como consequência. Assim, precisam do conhecimento científico para saber se podem usar, qual a quantidade adequada, quais as consequências do uso etc. Esta temática do agrotóxico, inclusive, foi abordada por um dos professores egressos do povo Tembê Tenetehar em seu TCC na área de Ciências da Natureza da Licenciatura Intercultural Indígena, o que certamente lhe trouxe maior domínio do assunto, alterando sua vida e a vida de sua comunidade.

As possibilidades de transformação desenvolvidas no seio da atual sociedade não garantem sua realização, que só poderá se efetivar pela ação intencional e coletiva dos homens organizados para lutar pelas transformações necessárias. Mas esse tipo de ação depende do conhecimento das possibilidades objetivas, o que só pode ser viabilizado pela educação (SAVIANI, 2015b, p. 36).

A Pedagogia Histórico Crítica considera como uma das principais tarefas do processo educativo a transmissão dos conteúdos vivos e atualizados, posto que são eles que vão garantir o processo de humanização (no sentido de tornar-se humano, tornar-se gênero humano) nos sujeitos sociais, sendo, então, a educação “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p.13).

De acordo com DUARTE (2016, p. 95), o critério que a PHC usa para a seleção e organização desses conteúdos a serem transmitidos é o critério de desenvolver em cada indivíduo a possibilidade de concretizar em sua vida a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano. Este tem se desenvolvido por força das contradições que a luta de classe gera na sociedade, provocando um desenvolvimento cultural contraditório e heterogêneo, marcado pela luta entre concepções de mundo diferenciadas. Assim, a escolha dos conteúdos para serem transmitidos e assimilados depende de uma tomada de posição diante do embate entre concepções de mundo conflitantes entre si.

O mesmo autor segue dizendo que a classe dominante e seus intelectuais têm bastante clareza sobre as consequências que são geradas quando se permite aos dominados o pleno acesso à ciência, à arte e à filosofia. Para ele, não é sem razão que essa classe investe tantos recursos materiais e ideológicos para garantir que a educação da classe dominada, incluindo a Educação Escolar Indígena, não se caracterize pela transmissão dos conteúdos clássicos, para o que lançam mão das estratégias da seletividade e da precariedade (DUARTE, 2016, p. 25, 26). Essa prática se dá para que seja negado às camadas populares o seu desenvolvimento social.

Saviani (2013, p. 72) afirma que, na Pedagogia Histórico Crítica, o problema do desenvolvimento social e das classes é sempre referenciado na questão da educação, a qual mantém vínculo explícito com os interesses das classes populares. Assim, a proposta de socializar o saber elaborado através dos conteúdos clássicos é a “tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção”, visto ser o saber elaborado um meio de produção.

A denominação conteúdos clássicos é usada por Saviani para referir-se aos conteúdos a serem transmitidos na educação que visa a transformação. O autor utiliza o termo Clássico para se reportar ao que resistiu ao tempo, ao que tem caráter permanente, o que é referência para os demais, o que é paradigmático. Ele cita que mesmo que tenham surgido em diferentes conjunturas históricas, os conteúdos clássicos captam questões nucleares que se referem à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente. O clássico permanece como referência para as próximas gerações que quiserem se apropriar das objetivações humanas produzidas no decorrer da história (SAVIANI, 2015a, p. 290; 2012a, p. 30, 31).

Ao considerarmos o processo específico de Formação de Professores, compreendemos a importância da escolha dos conteúdos clássicos a serem trabalhados, que são os conteúdos arrolados do cabedal de conhecimentos produzido pela humanidade sobre a área de formação, os quais trazem a possibilidade de sedimentar esse processo ao promover competência técnica e compromisso político nos graduandos. Isso porque esses conteúdos devem ser elencados a partir de um olhar intencional sobre sua contribuição em desenvolver, não somente um nível de conhecimento teórico consistente sobre a área estudada, mas também promover uma consciência de luta, em nível político, para tornar os professores em formação aptos a se perceberem e a agirem como agentes de transformação do seu contexto social.

Portanto, podemos afirmar que a Pedagogia Histórico Crítica não defende qualquer tipo de conteúdo nos processos de formação de professores, compreendendo que existem conhecimentos qualitativamente distintos. A PHC defende o ensino de conteúdos que resistiram às dúvidas no decorrer da história, os conteúdos que são historicamente sistematizados e referendados pela prática social humana.

Se tratarmos da formação de professores indígenas a partir dessa perspectiva, compreenderemos quão importante é o processo de aquisição dos conteúdos clássicos em sua formação, uma vez que a Educação Escolar Indígena, como uma modalidade especial e diferenciada do contexto nacional de educação, carrega lacunas e fragilidades provocadas pela forma como se deu o processo educativo - formal e intercultural - destinado a essas populações. Ela precisa ser qualificada, pois a formação de professores indígenas é concebida como a trajetória de formação desses indivíduos para realizarem uma determinada prática social no contexto das suas comunidades, não sendo, portanto, uma prática de cada professor, mas do conjunto dos homens de seu momento histórico. Por isso, o processo de formação de professores não pode ser percebido fora de sua trama social (MARTINS, 2010, p. 14).

A Pedagogia Histórico Crítica, como uma concepção de educação que preconiza a superação da ordem social com a contribuição do trabalho educativo, defende a necessidade do professor dominar determinados saberes que são necessários a uma prática pedagógica que se pretenda instrumento de luta para a transformação das sociedades organizadas sob o modo de produção capitalista. Esses saberes devem ser desenvolvidos no período em que o professor estiver em formação, preparando-se para a tarefa de orientar sujeitos concretos no acesso ao conhecimento sistematizado, para que este conhecimento seja gerado ou produzido dentro deles.

Saviani (1996, 1997), ao preconizar o desenvolvimento de alguns saberes como condição fundamental para uma boa formação do educador, assevera que há duas modalidades básicas de conhecimento que são consideradas necessárias à formação docente, sobre as quais se apoiam os cursos de licenciatura, em geral. São os conhecimentos específicos e o conhecimento didático-curricular.

Os Saberes *Específicos* correspondem ao conteúdo das disciplinas específicas que o professor vai trabalhar na sua atuação docente futura, cuja necessidade de domínio é indiscutível e está explícita na natureza do trabalho educativo. Ele precisa dominar esses conhecimentos para que tenha como contribuir, de maneira significativa, para que seu aluno também tenha domínio desses conhecimentos disciplinares. Além desses, ele

precisa se apossar, também, das formas como esses conhecimentos se processam no âmbito do trabalho pedagógico, que estão ligadas ao Saber *Didático-Curricular*. Este saber, então, se refere ao domínio dos procedimentos metodológicos do trabalho educativo que o professor precisa ter para assumir a escolha dos conteúdos a serem ensinados, dos caminhos que vão ser utilizados para apresentar os conteúdos, dos recursos que vão ser selecionados e dos critérios que serão elencados para avaliar o seu ensino, em função dos objetivos estabelecidos previamente para serem alcançados ao fim do processo (SAVIANI, 1996, 1997).

Nas obras supracitadas, Saviani assume que essas duas modalidades de conhecimento que o docente precisa ter definiram, historicamente, dois grandes modelos de formação de professores: o modelo dos Conteúdos Culturais-Cognitivos, cuja prevalência está associada à Pedagogia Tradicional, e o modelo Pedagógico-Didático, com prevalência para o Escolanovismo. Para o primeiro modelo, o problema fundamental da formação de professores tem sua ênfase no domínio dos conteúdos específicos, enquanto as questões didático-pedagógicas são consideradas secundárias. É como se o professor bem formado na sua área específica descobrisse, na própria prática docente, as formas de lidar com o conhecimento junto aos alunos. Já para o segundo modelo, a questão fundamental na formação docente é o domínio maior dos processos pedagógicos e não dos conteúdos específicos, o que é garantido pela posse do saber didático-curricular. Quanto aos conteúdos, é como se o professor pudesse adquiri-los por si próprio, ao lançar mão dos instrumentos que lhe são disponíveis. O autor afirma que na tentativa de juntar esses dois modelos de formação, não se tem êxito porque se encontram justapostos, um ao lado do outro, quando a verdade é que, no processo concreto da educação formal, esses dois aspectos apresentados pelos modelos da formação do professor não se dissociam, não podendo ter a prevalência de um sobre o outro (Id).

Há, ainda, outro tipo de saber que o docente precisa dominar, que é o Saber *Pedagógico*. Este saber é adquirido pelas teorias da educação, as quais são variadas e promovem, com elas, a variação dos muitos aspectos do processo educativo, como a produção e organização dos conhecimentos a serem transmitidos, bem como o papel do professor. Assim, esse conhecimento é necessário para que o docente em formação possa se situar melhor para o desempenho de sua função como professor, sabendo se posicionar diante das várias alternativas teóricas da educação. Além desse conhecimento, ainda há outros dois tipos de saberes que Saviani valoriza na formação do professor: o Saber *Atitudinal*, que diz respeito aos comportamentos e vivências consideradas adequadas à

função docente, e que abrange atitudes como disciplina, coerência, diálogo, respeito aos educandos e a devida atenção às suas dificuldades, entre outras posturas próprias do trabalho docente. Estas atitudes têm grande importância na relação pedagógica por mostrar comportamento ético e comprometido do professor com os alunos. E a última categoria de saberes a que o autor se refere é o Saber *Crítico-Contextual*, que exige a compreensão das condições sócio-históricas que determinam o trabalho docente, visando preparar os alunos para o processo de inserção no contexto da sociedade, de forma a assumirem o papel de agentes sociais ativos. Para tanto, espera-se que o professor saiba perceber o movimento do contexto social, com suas possibilidades de transformação, para desenvolver melhor seu trabalho educativo, cujas reflexões sobre o conteúdo a ser trabalhado tenham maior significado e possam promover a aprendizagem dos alunos e a transformação do seu contexto social (SAVIANI, 1996, 1997).

De posse desses saberes, o educador apresentará mais competência e melhores condições de produzir a aula para que o aluno se aproprie dos conteúdos científicos. E o educando, por sua vez, não é concebido como se não tivesse nenhum conhecimento prévio. Ao contrário, ele também tem conhecimentos relativos às atitudes, à compreensão do contexto, a conhecimentos específicos, ao saber pedagógico e às questões didático-curriculares, que devem ser considerados pelo educador para integrar a sua formação.

Saviani (1997, p.137), nessa esteira, apresenta duas formas básicas de produção do conhecimento que são consideradas no contexto da formação de professores. Ele utiliza dois vocábulos gregos para expressá-las: “sofia”, cujo significado é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida, e “episteme”, que significa ciência, conhecimento metódico e sistematizado. Assim, a forma sofia de conhecimento diz respeito ao saber que decorre da experiência de vida e a forma “episteme” faz referência ao saber advindo de processos sistemáticos de construção do conhecimento. Nesse sentido, do ponto de vista da ‘sofia’ pode-se dizer que há sabedoria nos velhos e que os jovens devem ouvir seus conselhos, pois os velhos têm muito mais vivências em sua história, sendo sempre mais sábios que os jovens. Porém, sob a perspectiva da ‘episteme’ um jovem pode ser mais sábio do que um velho se imergir no conhecimento científico. Essas duas formas de conhecimento perpassam indistintamente os diferentes saberes presentes no processo de formação de professores, com ênfases diferenciadas.

No processo de formação de professores indígenas podemos perceber quão forte é a presença da forma ‘sofia’ de conhecimento, além da ‘episteme’, pois, conforme vimos no item sobre a Educação Escolar Indígena, a lei garante a essas populações a utilização

de seus costumes, tradições, língua e de toda a sabedoria dos anciãos indígenas no processo de educação sistematizada desses povos, que podemos considerar como ‘episteme’. Na sequência, vamos conhecer um pouco mais do povo indígena Tembé Tenetehar, de onde vêm os sujeitos da nossa pesquisa.

IV. O POVO TEMBÉ TENETEHAR

Como já apresentado na Introdução, o Povo Tembê se autodenomina e prefere ser chamado de Tenetehar, o que significa ser “o povo verdadeiro”, de acordo com Gomes (2002), vindo a língua deste povo do tronco linguístico Tupi, da família Tupi-Guarani, subconjunto IV, segundo Rodrigues (2011, p.239).

Esse povo habita na região Norte do Brasil, no nordeste do Estado do Pará, nas aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG.), local onde foi ofertada a Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará em suas duas regiões constituídas.

As aldeias da TIARG concentram-se em duas áreas extremas, tendo um grupo de aldeias no extremo norte da Terra Indígena (TI), na região do rio Guamá, local da primeira turma do curso, que fica a poucas horas da capital Belém, nas proximidades dos municípios de Capitão Poço, Santa Luzia do Pará, Garrafão do Norte e Nova Esperança do Piriá. E, no extremo sul da TI, há outro grupo de aldeias, bem distantes da capital, nas proximidades do município de Paragominas, na região do Rio Gurupi, que divide o Pará do Maranhão, onde foi ofertada a segunda turma do curso. Podemos ver algumas dessas aldeias no painel de fotos da Imagem 4.1.

É fundamental que sejam apresentadas algumas características desse povo e de sua terra, visto ser objetivo geral desse estudo analisar os significados da formação dos professores Tembê Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.



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).

4.1. Caracterização do Povo Tembê Tenetehar

Conforme Zannoni (2000) registrou há vinte anos, a base da subsistência dos Tenetehar vinha, e ainda vem de algumas culturas agrícolas, como mandioca, milho, macaxeira e ervas para temperos e chás. Segundo o autor, ainda, eles gastam um terço de seu tempo na agricultura e o resto do tempo usam para caçar, pescar, comprar e vender produtos, além da prática da política. Os homens derrubam a mata, quando necessário, limpam as roças, caçam e pescam, enquanto as mulheres ajudam a limpar a terra depois da queimada, plantam e ajudam a capinar. (ZANNONI, 2000).

Por ter esse povo grande contato com a vida externa, há, entre eles, várias pessoas com emprego fora da aldeia, de onde tiram o seu sustento, que, em geral, são funcionários de alguma Secretaria de Educação de municípios próximos, da Funai, Funasa (Fundação Nacional de Saúde), além de alguns aposentados e pensionistas.

Os Tembê Tenetehar podem até ser considerados por alguns como indígenas que perderam sua indigeneidade, pois usam tecnologias e objetos que o comércio e a indústria exportam para as suas territorialidades, tanto culturais quanto geográficas. Entretanto, percebemos que, apesar do intenso contato com o processo cultural do mundo de fora da aldeia, os Tenetehar constroem seus valores e verdades a partir dessa realidade, espontaneamente, e suas crenças e conhecimentos se criam em torno da imaginação que acontece entre razão e sensibilidade (AIRES e BENTES, 2019).

A indústria cultural, na qual estão incluídos diferentes produtos culturais massificados, como a música, a dança, a moda, os filmes e séries de TV, entre outros, tem mesmo a intenção de atingir a maioria da população, incluindo a indígena, com um violento estímulo ao consumo cada vez maior de seus produtos, num claro objetivo de obter grandes lucros. Todos nós sentimos os efeitos e as consequências da cultura de massa nessa sociedade capitalista, industrializada. No entanto, somos levados a pensar que a cultura massificada não chega às populações indígenas aldeadas no Brasil, por estarem recolhidas nas florestas, em contato intenso com a natureza, envolvidas em práticas culturais e rituais diferentes das práticas da sociedade nacional. Entretanto, mesmo a população indígena e, no caso, os Tenetehar, sentem os efeitos da massificação cultural da sociedade, apesar de abrigada entre florestas, rios, igarapés e na singularidade de suas tradições.

Duarte (2016) afirma que a indústria capitalista tem usado muito a prática da obsolescência programada do conhecimento e de seus produtos, o que traz graves

consequências econômicas, ambientais e socioculturais. Além dos bens materiais, essa prática também afeta as relações entre a sociedade e os conhecimentos, que se tornam obsoletos com rapidez. Para o autor, a ideologia dominante faz com que se busque com avidez a novidade, mas não a inovação e o pensamento criativo que transforme a sociedade aprisionada à lógica do capital em outro modo de organização social que a liberte e lhe traga emancipação (DUARTE, 2016, p.2).

Cabe, portanto, considerar neste estudo que, apesar de tudo, ainda há forte resistência à massificação cultural entre os indígenas, especialmente com o grande estímulo vindo da Educação Escolar Indígena, que defende, para a formação das novas gerações, o fortalecimento da cultura, da língua, das tradições ritualísticas indígenas e dos conhecimentos ancestrais.

Assim, como os indígenas de forma geral, o povo Tembé Tenetehar tem a cultura como uma das principais formas de identificação étnica, considerando-a como forma de expressar a beleza de sua gente e territorialidade. Para eles, sem essa compreensão é impossível se manter como povo.

É próprio dos Tembé Tenetehar fazerem artesanato: os homens trabalham mais com a cestaria ou trançado, com o arco e a flecha e com instrumentos musicais, como o maracá, muito utilizado em seus rituais, e as mulheres trabalham com algodão e sementes para fabricar redes e adornos corporais, como braceletes e colares, além dos adornos com penas.

Como outros povos indígenas, o povo Tenetehar utiliza as artes tradicionais, articulando os diversos aspectos da sua organização social e cultural, a partir do seu estilo próprio de retratar a beleza de seu povo. Assim, os Tembé Tenetehar têm a prática muito frequente de fazer pinturas corporais, utilizando a tinta do jenipapo e urucum, principalmente nos rituais de passagem da menina-moça, que são os mais importantes eventos do povo, como veremos, a seguir, nos relatos sobre as Festas do Mingau e do Moqueado.

O ritual de passagem da menina para moça desenvolve-se em **três momentos**: Tocaia, Festa do Mingau e Festa do Moqueado, e compõe vários rituais carregados de simbolismo, que remetem a memórias ancestrais das danças, sabores, ritmos, cantos, sons, vozes, pinturas corporais, regras sociais, desafios para se construir, sobreviver e ser reconhecido na sua singularidade e identidade como povo.

A **Tocaia** representa a reclusão da menina por todo o período da menarca, em uma casinha de palha de uma só porta, próxima à casa dos pais ou mesmo no próprio quarto

da casa da família. Sob cuidados da mãe ou da avó, a menina não pode sair nem para fazer suas necessidades fisiológicas, ocupando-se do artesanato, pintada de jenipapo, sem sentir cheiro de comida assada e evitando comidas tóxicas ou carregadas de gordura, como jabuti-carumbé, veado-vermelho, caititu, anta, porcão, paca e mutum. Além disso, ela não pode ser vista por alheios, para não lhe trazerem algum mal, mas somente pela avó, mãe, ou outra mulher mais velha.

O próximo rito é a **Festa do Mingau**, que inicia à noite e só termina no início da manhã do dia seguinte, com danças de pares e muita cantoria, ao som dos maracás. O mingau é feito da raiz da mandiocaba, uma mandioca adocicada, que é ralada pela mãe da menina e outras mulheres da aldeia. Após ralada a mandiocaba, o mingau tem um preparo exaustivo, de encargo exclusivo da menina, mexendo a panela fervente desde a manhã até a noite, quando inicia a festa. A menina não só se responsabiliza por seu preparo, mas também por servi-lo a todos os participantes.

Nessa festa produzem-se novas pinturas no corpo da menina. Há a pintura que possui a forma de uma blusa, com listas feitas com uma tala e uma taboca em formato de meia lua, indicando que ela está vestida. Mãos e pés são banhados de jenipapo. No rosto da menina é feita a pintura da onça, que são círculos imitando o seu padrão de pelagem, as rosetas, que indica que a menina está no ritual do mingau ou entre dois rituais: a Tocaia e a Festa do Moqueado.

Ao longo de todo o ritual, para obter força, resistência e desenvolver valores, recorrem-se a saberes e práticas ancestrais: **remédios**, como a queima de algodão nas mãos para suportar objetos quentes, nos pés para afastar bichos, como a aráuna (cobra encantada), e espíritos maus, como curupira e mãe d'água; **comida quente** sobre o estômago, para desenvolver resistência à dor; **chá do tucumã queimado** para cortar rapidamente a menstruação; e a absorção da **fumaça do mingau** sobre o ventre para evitar cólicas menstruais, inflamações e propiciar bons partos.

Enquanto a pintura do jenipapo permanecer, a menina é proibida de se banhar nos rios e igarapés ou ir para o mato, mantendo-se dentro da aldeia. Se sair pintada, os espíritos da floresta ou da água serão atraídos e podem lhe fazer algum mal.



Imagem 4.2: Pannel de Fotografias da Aldeia Frásqueira, 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).

Outro momento importante do ritual é a **Festa do Moqueado**. Este evento é o ápice do ritual de passagem da Menina Moça, geralmente afastado dos dois primeiros momentos (tocaia e mingau), onde se aguardam que outras meninas façam sua Festa do

Mingau para, juntas, concluírem o ritual em um grande evento que, muitas vezes, atrai parentes até do outro extremo da grande Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG).

Enquanto realizávamos as entrevistas para essa pesquisa, em 2018, tivemos outra experiência interessante junto ao povo Tembé Tenetehar. Participamos da Festa do Moqueado, na aldeia Sede da região do Guamá, que foi a primeira aldeia dos Tembé Tenetehar da margem direita do rio Guamá a se organizar, datada do ano de 1945, ainda no período do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e é a maior aldeia desta área.

O Moqueado também é um rito de passagem, mas vivenciado não só pelas meninas, como também por meninos da aldeia. Ele está relacionado à chegada da puberdade para ambos. Como já citamos anteriormente, as meninas participam do rito quando chega o primeiro ciclo menstrual. Os meninos podem participar, em geral, com a mudança da voz, o que ocorre, normalmente, entre os 11 e 15 anos (MIRANDA, 2016, p.61).

A Festa, da qual participei, aconteceu em vários dias. Iniciou na segunda-feira e encerrou no sábado. Esse ritual se dá no lugar mais importante da aldeia, que se chama Ramada. É um espaço amplo, coberto, sem paredes, que fica, em geral, no centro da aldeia, onde os indígenas costumam se reunir para eventos artístico-culturais, religiosos e políticos.

Durante o tempo da festa, de mais ou menos uma semana, os rapazes e as moças dançam em pares, com pequenos pulos, num movimento circular, todos os dias e durante o dia todo. Descansam bem pouco, entre uma música e outra e no horário do almoço. Durante as noites, a festa continua e os convidados continuam pulando, mas os casais do ritual descansam para dançarem durante todo o próximo dia.

Os meninos e meninas da festa mantêm uma atitude séria durante todo o ritual. Eles não podem sorrir durante aquela semana, demonstrando que veem com seriedade a nova fase de vida em que estão ingressando a partir da festa.

À medida que vai se aproximando o fim da semana, muitos parentes vão chegando e engrossando as fileiras da dança. Não são somente indígenas que participam. Muitos convidados não índios estão presentes: professores das escolas da aldeia, agentes de saúde, pessoas da população das cidades próximas, antropólogos, membros de ONG's, estudantes e professores universitários, etc.

Nessa festa, por meio da cantoria, do toque dos maracás e do fumo do cigarro de tauari, os indígenas invocam e aguardam a presença de espíritos ancestrais para dançarem junto com eles, a quem denominam Karuara. Alguns “recebem” o espírito, caem no chão

ou se sentem mal, mas continuam dançando. Entendem que os espíritos, cuja presença respalda a festa, querem brincar e se alegrar com eles naquele ritual.

No sábado, último dia da festa, as meninas são preparadas desde a manhã bem cedo e muitas pessoas as acompanham. Elas são penteadas, vestidas e enfeitadas como se fosse para um evento nupcial. Os meninos também são preparados, com enfeites no corpo, na cabeça, roupa especial e uma pintura na forma de barba no rosto, significando que estão entrando para a vida adulta.

Cada um dos meninos e meninas tem o seu par e, neste último dia, dança com ele. Em razão do tempo alongado da festa, muitos desses meninos e meninas têm os pés feridos e sangrando. Porém, não podem deixar de pular, apesar de machucados. Eles usam o termo ‘pular’ pois a dança circular na ramada se dá como pequenos pulos. E pular na festa em todos os momentos que lhes são requisitados é demonstrar boas condições para enfrentar a nova fase de vida que se inicia.

Enquanto os casais dançam, o moqueado está sendo misturado pelas mulheres adultas, com farinha de mandioca. Após esse processo, são confeccionados pequenos bolinhos de moqueado com as mãos, dados às meninas, que, imediatamente distribuem para todos os presentes, a começar pelos mais velhos, caracterizando o respeito aos que servem sempre de referência aos jovens (MIRANDA, 2016, p.66).

Depois do moqueado ser distribuído, começa a dança final dos jovens participantes do ritual, que, completado naquele momento, lhes permite, dali em diante, entrarem numa nova fase da vida social, com mudanças na postura, perspectiva e no ser de cada um.

O momento de encerramento da festa é lindo. Todos os participantes se dão os braços e, lado a lado, fazem uma grande linha. Ao som dos maracás e dos cânticos, seguem lentamente até o campo, onde a festa é concluída com os casais correndo, separadamente, por longas distâncias, significando que podem ser perseguidos e alcançados para se houver interesse mútuo, já firmar um relacionamento conjugal.



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).



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).

Para Ribeiro (1983), que trabalhou por anos com a temática indígena e vê a arte como importante instrumento de socialização entre as diferentes nações, toda a produção de objetos por parte dos índios deve ser vista como artística, pois o que caracteriza a arte indígena, entre as artes, é o modo generalizado de fazer *todas as coisas com uma preocupação principalmente estética* (grifo nosso). Significa dizer que os rituais de passagem, as narrativas, as cantorias nos rituais, o tempo livre dedicado às produções de adereços e trançados e, até, as brincadeiras coletivas, fazem com que os sujeitos da cultura Tenetehar aprendam a se reconstruir enquanto referencial de beleza e arte. Isso porque as artes tradicionais indígenas, cujas expressões são diferentes umas das outras, o que as identifica como únicas, obedecem a níveis de beleza de cada povo e procuram restabelecer o equilíbrio entre os indivíduos e o mundo. Dessa forma, podemos perceber a beleza do povo Tembê Tenetehar a partir de suas expressões de arte, cultura e memória.

Entretanto, ao longo do tempo, as culturas indígenas têm sido marginalizadas como culturas menores em sabedoria e compreendidas de forma estereotipada, o que demonstra que seus saberes e conhecimentos são desconsiderados. Porém, o que percebemos entre os Tembê Tenetehar, que vivem naturalmente a cultura estética a que se referiu Ribeiro (op. cit), é que esse povo relaciona cultura à educação, num significativo esforço de valorar suas expressões tradicionais que educam, disciplinam, exercitam e constroem sua identidade como povo Tenetehar (RIBEIRO, 1983).

“É por intermédio da educação que o homem se reconhece e se transforma enquanto sujeito de ação e identidade social” (BRANDÃO, 2002, p.26). É nessa

perspectiva que os Temb  Tenetehar, a partir dos seus símbolos sociais, dão significado   própria educação escolarizada, pois aprender, para eles, é participar das vivências culturais do seu povo. Assim sendo, não há, também, nas escolas indígenas, como não estabelecer uma relação entre educação e cultura. A educação se apresenta como especificidade da cultura e multiplicidade da práxis humana, o que faz com que existam culturas, e não cultura.

Mas antes que houvesse o processo de educação escolar, propriamente dito, os saberes tradicionais do povo já cumpriam esse papel de educar através de aspectos culturais, da língua, das narrativas, enfim, das tradições que, a partir da oralidade, permitiam que os conhecimentos ancestrais não se apagassem, ao contrário, se mantivessem vivos nas memórias ritualísticas e nas práticas sociais do povo.

Sabemos que cada povo indígena tem, além de sua organização social, suas crenças, seus mitos, tradições e seus saberes instituídos. Esses saberes, ao longo do tempo, foram-se perdendo pelo processo histórico de negação das alteridades indígenas. Porém, entre os Temb , a despeito de todo esse processo de contato e violência, há, ainda, nas aldeias, grupos remanescentes de sujeitos que det m os saberes de seu povo de maneira mais substancial e que se responsabilizam por cada função na comunidade, como o pescador, o caçador, o pajé, entre outras. Aquele que det m o conhecimento religioso, por exemplo, conhece com maiores detalhes a floresta, os igarapés, as árvores, as raízes, e o que existe na floresta que serve como medicina. Esses saberes devem ser investigados, registrados e socializados, principalmente, pelos professores indígenas na Educação Escolar Indígena, numa tentativa de manter vivo o arcabouço histórico-cultural do povo, além de disseminar as cosmovisões ancestrais. Quando recomendamos que sejam investigados os saberes indígenas, é porque acreditamos no valor dos conhecimentos tradicionais.

Ainda em referência aos conhecimentos tradicionais, mais especificamente do povo Tembé Tenetehar, S  (2014) relata que,

(...) como povo originário das florestas, a base da vida e religiosidade dos Tentehar está nas matas, na natureza. É na floresta que tradicionalmente aprendem e dão sentido aos seus modos de viver e praticam suas diferentes formas culturais (Só, 2014).

Isto significa que a natureza   sagrada para o povo Temb  Tenetehara, ou seja, sua relação com a natureza é muito diferente da relação do homem da cidade, que explora, desmata, contamina, entre outras práticas predatórias, cujo fim   acumular riquezas materiais, não se importando com a perda progressiva dos recursos naturais e da qualidade

de vida, nem com a possibilidade de um futuro sombrio, caso não haja transformação das consciências e ações concretas.

Porém, sem empreender um olhar romântico sobre as culturas, devemos ressaltar que esses princípios de cuidado com o ambiente são rompidos quando o contato com a sociedade não indígena traz algumas possibilidades de ganho financeiro mais imediato ou de diminuição de trabalho em uma determinada atividade. Como exemplo, pelo comentário de um dos professores da Licenciatura Intercultural Indígena, na área das ciências naturais, sabemos que alguns membros do povo Tembé Tenetehar percebem que os não índios utilizam o veneno para fazer a capina do mato em suas roças e passam a ter o mesmo procedimento em suas terras, sem maiores conhecimentos dos perigos consequentes ao uso.

A escola, neste caso, pode discutir as contradições deste tipo de situação para que, no futuro, o seu ambiente não seja contaminado e inviabilizada a sua própria existência. As práticas pedagógicas da escola, portanto, não devem se resumir apenas à sala de aula, mas incluir toda a territorialidade do povo Tembé Tenetehar, com domínio dos conhecimentos científicos, com um olhar crítico sobre a realidade e com o devido respeito às suas tradições e conhecimentos ancestrais.

Em meados dos anos 2000, o povo Tembé Tenetehar passou a se apropriar, de fato, do sistema educacional oficial, com vistas ao fortalecimento da cultura.

Por muito tempo, a nossa educação só tinha de primeira à quarta série. Eu, inclusive, repeti a quarta série uns cinco a seis anos, porque a gente não tinha um outro estudo. O Fundamental Maior já veio a partir de 2000. Foi a partir de 2000 que foi dado continuidade no Fundamental Maior (EG. 10).

Iniciou, então, um processo em que algumas pessoas deixam suas comunidades e vão para outras aldeias, onde as práticas culturais são mais conservadas. Ao voltarem, praticam a língua e alguns rituais que já não se faziam mais em suas aldeias, como as pinturas corporais, a confecção de adereços e outros artefatos. Assim, se fortaleceu mais a cultura a partir da escola, das aulas elaboradas pela vivência dos alunos com professores indígenas, como com os grafismos e seus significados, o que se considerou como grande avanço das práticas pedagógicas nas escolas Tembé Tenetehar (AIRES e BENTES, 2019).

Agora que já tratamos do Povo Tembé Tenetehar em si, acreditamos ser importante conhecer um pouco de sua história e caracterização de seu território.

4.2. Caracterização da Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG)



Imagem 4.5: Áreas da Terra Indígena Alto Rio Guamá. (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2018).

A Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), como já citamos anteriormente, está localizada no nordeste do Estado do Pará. Seu território está inserido nos municípios de Santa Luzia do Pará, Nova Esperança do Piriá e Paragominas, fazendo fronteira, na parte norte, com os municípios paraenses de Garrafão do Norte, Capitão Poço, Viseu e Cachoeira do Piriá. Em seu limite sul faz fronteira com a Terra Indígena Alto Turiaçu, localizada no Maranhão.

Segundo dados do Instituto socioambiental, a TIARG possui uma área total de 279.897 hectares (<https://www.socioambiental.org/pt-br>), dividida entre parte norte, mais próxima da capital, onde ficam as aldeias do rio Guamá, e parte sul, na divisa com o estado do Maranhão, às margens do rio Gurupi.

Os Tembé Tenetehar estão em contato com a população regional não indígena desde o século XIX. Por volta de 1850, alguns grupos Tenetehar deslocaram-se da região dos rios Pindaré e Caru, no Maranhão, até a área dos rios Gurupi e Guamá, no Pará, onde se estabeleceram nessa terra que hoje se chama Terra Indígena Alto Rio Guamá (PARÁ, 2017).

O acesso à TIARG, partindo de Belém, se dá pela BR-316 até o município de Santa Maria do Pará, onde há uma confluência com a BR-010, que é a rodovia Belém Brasília. Segue-se, então, pela BR-010 e, para as aldeias da região do Guamá, entra-se logo após, na rodovia estadual PA-263 até o município de Capitão Poço, referência para as aldeias da parte norte da TI, que ficam a poucas horas da capital.

Para ir às aldeias da parte sul da TIARG, segue-se, também, pela Belém-Brasília, até bem mais distante, no município de Paragominas, de onde se pega a rodovia estadual PA-125 até a Vila CAIP, que é um assentamento do Incra. De lá, por estradas vicinais, se chega à aldeia Cajueiro. A partir dela, em geral, se vai às outras aldeias dessa região por via fluvial, devido às distâncias e difíceis condições de acesso por via terrestre. Essas aldeias da parte sul, conhecidas como aldeias do Gurupi, ficam bem mais distantes da capital, por volta, aproximadamente, de 08 horas de carro.

A população da TIARG, em dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010, era de 3.748 pessoas. Porém, dados oficiais mais recentes, de 2014, foram apontados pelo Instituto socioambiental (<https://www.socioambiental.org/pt-br>), mostrando um total de 1.727 indígenas vivendo na TIARG (BRASIL, 2012a).

A diferença entre esses dados oficiais talvez se explique em função de que grande parte da população que aparece nos resultados do Censo de 2010 era de não índios, que passaram a ocupar a TI de forma irregular desde as décadas de 60 e 70, além de inúmeras

famílias que estariam aguardando por novos assentamentos. Sabemos, ainda, que, em 2013, houve um processo de reintegração de posse de uma grande área da TI que havia sido ocupada por um fazendeiro fazia décadas. E as famílias dos colonos que viviam nessa área ocupada, também tiveram que se retirar.

Retomando os dados do Instituto Socioambiental, que demonstrou um total de 1.727 indígenas na TIARG, é importante destacar que vários outros povos indígenas vivem na TI. Apesar do povo Tembê ser maioria, estão nesta área, também, índios do povo Timbira, Guajajara, Ka'apor, Munduruku, e, em menor número, Tapajó, Wayãpi, Gavião Parkatejê, Amanayé e Kayapó (PARÁ, 2017). Lembramos que, no curso de Licenciatura Intercultural, pelo menos três alunos ou egressos pertencem a essas outras etnias, que não a Tembê Tenetehar, que definimos para este estudo.

Segundo Neves e Cardoso (2015), a razão de haver outros povos indígenas na TIARG se explica pelo fato desse território ter sido doado, por meio do Decreto no 307, de 21 de março de 1945, como Reserva para os índios das etnias Tembê Tenetehar (em sua maioria), Ka'apor, Timbira e Guajajara. Na época, era chamada de Reserva Indígena Alto Rio Guamá (RIARG).

O governo federal se viu obrigado a estabelecer essas reservas para abrigar os povos indígenas dos lugares onde havia frentes econômicas bastante intensas. O nordeste do Pará, onde fica a TIARG, foi um caso. Foi uma das primeiras frentes de atividades produtivas, onde foram construídas importantes rodovias federais e estaduais. Os indígenas que viviam ali foram alvo de constantes perseguições, abusos e explorações da segunda metade do século XIX até o século XX. Isso foi consequência da política indigenista 'civilizatória' e de ações governamentais que incentivavam a exploração da terra e dos recursos naturais, visando à 'integração nacional da Amazônia'. A RIARG foi criada, então, para minimizar os conflitos entre os índios Tembê, outros indígenas, e essa frente de ocupação de "atividades produtivas". (NEVES e CARDOSO, 2015; PARÁ, 2017).

Um dos sujeitos da nossa pesquisa lembra que estudou sobre isso:

(...) a gente viu na história da Amazônia como... quanto os povos indígenas, por exemplo, foram extintos nesse período da ocupação, do desenvolvimento, do governo, da política do governo que era utilizada pra dizer "desenvolvimento da Amazônia", nós queremos desenvolver a Amazônia. E, nesse contexto de desenvolver a Amazônia, eles não "tavam" preocupados se existiam povos indígenas, quilombola, ribeirinho... não. Queriam saber de "tá" passando o rolo compressor e o que tivesse ali tinha que se afastar, tinha que morrer, ser exterminado, como acontecia. (EG/LID. 4, 2018).

Apesar de ter sido criada na década de 40, a demarcação da TIARG começou apenas em 1972, com conclusão em 1976, tendo passado por diversas paralisações e muitos conflitos em decorrência, principalmente, das invasões à reserva indígena. Ela foi reconhecida, com sua homologação, em 1993 (Decreto S/No de 04.10.1993 – DOU, 05/10/1993) (PARÁ, 2017).

Desde então, se dá um longo processo de luta dos indígenas para desocupação de suas terras. O mais expressivo dos processos de desocupação, que se arrastou por mais de 35 anos (1979-2014), foi contra o fazendeiro Mejer Kabaczniak, em 2013, quando os Tembé finalmente conseguiram que a justiça federal decretasse a saída definitiva dos domínios da Fazenda Irmãos Coragem do interior da TI e a reintegração de sua área ao povo indígena. Apenas em agosto de 2014, mais de um ano depois, é que foi assinada a ordem de despejo (ibid).

Esse fazendeiro impediu os indígenas, verdadeiros donos da terra, de circular próximo à área por ele invadida, o que foi determinante para a ocupação, por colonos, da região central da TIARG e para a divisão dos Tembé Tenetehar em dois grupos isolados de aldeias: as aldeias do norte da terra indígena e as do sul.

As invasões ocorridas na TIARG, e que ainda ocorrem, promovem uma série de problemas, como ameaças, atividade ilegal de madeireiros, garimpeiros e até mesmo traficantes de drogas, que chegaram a estabelecer plantações de maconha na área. Todas essas atividades contribuíram para o desmatamento da terra indígena em sua região central, principalmente. Apesar da luta desse povo em defesa de seu território, sabemos que as madeireiras continuam invadindo e explorando predatoriamente a terra indígena.

Alguns outros teóricos tratam, também, dessa história e de algumas características do povo Tembé Tenetehara, como MITSCHIN, ROCHA e DIAS (2012); WAGLEY e GALVÃO, (1961, 1996); e RODRIGUES, 1994).

Atualmente, com o ingresso no nível superior de grande parte da população Tembé, podemos ver muitas mudanças e possibilidades de avanços na articulação social e política, de valorização e proteção cultural do território e da própria educação escolar nas aldeias do povo Tembé Tenetehara, sobre o que trataremos em seguida.

4.3. Breve História da Educação Escolar Indígena do Povo Tembé Tenetehar contada por eles mesmos



Imagem 4.6: Escolas de aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá. (Fonte: Joelciléa L. Aires, 2018).

Um dos maiores problemas vividos pelos povos indígenas, em todo o decorrer de sua história, diz respeito à educação escolarizada. Sabemos que desde os colonizadores, esses povos têm sido aviltados, perseguidos e obrigados a abandonar suas referências de território, linguagem, cultura e religiosidade, em razão do olhar dominante, que lhes tinha como seres inferiores e incapazes de viver por si sós. Com os Tembê Tenetehar se deu o mesmo e eles conhecem essa história. Citamos a fala de um deles, a quem denominamos EG/LID I, significando egresso e, ao mesmo tempo, liderança da comunidade, código esse que já foi explicado na Metodologia:

Os tembés foram, né, tipo, “amansados”. (...) os primeiros contatos deles foi há mais de quatro séculos, foi de 1615, né? E aí veio quem? Os jesuítas. Então colocou todo o conhecimento da regra da igreja, imposta pros tembés, né? E isso permaneceu por quatro séculos aí, convivendo com uma realidade que não é a deles, a igreja católica. (EG/LID. 1, 2018)

A realidade de séculos de domínio religioso, que é essencialmente cultural, lhes deixou uma marca histórica de alijamento de direitos, de alienação, de desrespeito às suas heranças e a sua forma própria de educação, tanto que, ao tomarem consciência do poder que tinham conjuntamente, nos idos de 60 e 70, ao iniciarem o processo de reivindicação de direitos, a educação escolarizada se transformou numa das maiores bandeiras de luta dos povos indígenas. Assim, na esteira dessa história, eles têm conquistado espaços, ainda que com muito esforço, no sentido de garantir o acesso de sua gente aos vários níveis de educação escolarizada em suas aldeias.

Quando se pergunta aos professores graduados ou graduandos da Licenciatura Intercultural Indígena, sobre as expectativas que tinham quanto à formação, as lembranças relacionam-se ao difícil processo educativo que tiveram. A maior expectativa é a de superação do fracasso escolar que pairou por muito tempo sobre a história da sua educação escolarizada. Percebemos uma lembrança dolorida, com recorrentes menções do tempo passado de estudo, principalmente no grupo dos egressos, pois até o início dos anos 2000 o povo Tembê só chegava até a quarta série do ensino fundamental, conforme podemos ver na narrativa dos sujeitos deste estudo: “(...) *a nossa comunidade, ela era um povo que só estudava até a quarta série, aí parava, aí não tinha uma continuação no estudo, na educação* (EG. 11, 2018)”.

Segundo os depoimentos, muitas pessoas repetiam cinco, seis, até oito vezes a quarta série do fundamental porque não havia progressão e não queriam ficar sem estudar. Alguns brincam que se formaram em doutores na quarta série, pelo tanto que reviam os mesmos conteúdos ano após ano.

A materialidade histórica é uma das categorias básicas do método que serve de referência teórica e metodológica a este estudo, e isso nos permite um sobrevoo compreensivo sobre a realidade, a partir das referências históricas, de forma que tenhamos certo domínio do fenômeno estudado para tratá-lo com maior propriedade. Então, podemos acompanhar o relato de uma das lideranças entrevistadas que nos ajuda a compreender o processo histórico da educação escolarizada entre o povo Tembétetehar:

A educação, no início, ela primeiro foi pelo SPI, né, então, na década de sessenta. Aí depois houve a transição pra FUNAI na década de setenta e tinha só um professor em uma aldeia que era a aldeia Sede. Então todo mundo tinha que ir pra lá pra essa aldeia, distante. Os pais tinham que levar suas crianças de outras aldeias pra lá. O acesso era apenas por via fluvial, de canoa, e muitos acabavam desistindo, as crianças retornando para as suas aldeias, ficando sem estudar. Isso levou décadas. Então, só a partir do final da década de oitenta pra noventa, aí que a Prefeitura de Ourém [cidade do entorno da TI], a pedido das lideranças, ofertou professores para as demais aldeias, pra quatro aldeias mais. Um professor pra cada. (...) Mas, mesmo assim, professora, não teve tanto avanço a educação. Os professores só eram de primeira à quarta. Os alunos terminavam a quarta série e repetiam de novo. Então, a partir da década de noventa, noventa e dois, aí começou a nova luta pela educação. E a gente exigia que o Estado assumisse a educação dos Tembétetehar do Guamá e foi quando o Estado contratou os primeiros professores, né? Aí, também, funcionou só de 1994 até 2005 ... ainda só funcionava até a quarta série. Então, a partir de 2005 iniciou a implementação do Ensino Fundamental maior na Escola Francisco Magno Tembétetehar na aldeia São Pedro (EG/LID 2, 2018).

Em outra entrevista, um dos egressos do curso relata, também, dados importantes dessa difícil história da educação do povo, colocando-se como exemplo:

[A educação] só passou a se desenvolver a partir de 2000 com a implantação do supletivo, né, e aí eu “foi” parte desse supletivo, pra poder ter o ensino fundamental completo. Porque, por exemplo, só pra você ter uma ideia, eu parei de estudar em 86, eu tinha treze anos, na quarta série, e eu voltei a estudar em 2002 com 20 e poucos anos de idade só, ou seja, eu passei mais de quinze anos parado, né? Aí quando teve essa oportunidade de voltar a estudar pelo supletivo, aonde eu ia ter o certificado de ensino fundamental, né, aí a gente pegou essa oportunidade. Aqui na [aldeia] Frasqueira mesmo a gente estudou, na idade que nós “estudava”, nós “morava” aqui mas a gente ia pra [aldeia] São Pedro, na aldeia Sede, os outros alunos vinham pra cá pra São Pedro, pra Frasqueira e assim a gente ficava revezando... isso durante um mês, enfrentava “água cheia”, andando porque nesse período não existia estrada, não existia carro, moto, nem... era só de pé, de barco ou de voadeira. Então era difícil, muitas “vez” a gente tinha também família, eu já tinha a minha família, aí era difícil porque tinha que procurar sustento pra deixar pra minha família e ir pro estudo. Então tinha que associar os dois... os dois momentos, mas sempre quando a gente tem algum objetivo na vida a gente tem que correr atrás, né, e lutar por isso (...) Esse estudo era por período, então “tinha” as datas específicas durante o mês que os professores vinham pra dar aula, né? Um dia, dez “dia”, né? Até quando chegar quando “ter” todas as disciplinas estudadas a gente fez uma prova, como se fosse o vestibular, com quarenta e poucas questões, envolvendo todas as séries. (EG/LID. 4, 2018).

Nesse relato podemos perceber o nível de dificuldade vivida pelos estudantes indígenas nas mais longínquas aldeias desse enorme estado, que é o Pará. Não só no Pará, mas em todo o país, a população indígena passou e ainda passa por condições muito adversas para poder ter acesso à educação escolarizada.

E essas dificuldades de deslocamento entre aldeias distantes, na busca pela educação, são presentes até hoje porque não há a oferta de ensino médio em todas as aldeias. Confirmamos o exposto com o relato de uma jovem aluna do curso na turma em andamento no Gurupi, nos apresenta suas condições de extrema dificuldade para concluir o ensino médio, pouco tempo antes de iniciar a Licenciatura em 2016, e mostra o que é superação das adversidades para quem compreende que a educação escolarizada é imprescindível à transformação social e de si:

Pra mim, hoje, está sendo muito importante estar participando do Curso de Licenciatura Intercultural porque antes, pra eu chegar até aqui pra estudar, quando eu estava no Ensino Médio, eu passei por várias dificuldades (...) quando eu morava na outra aldeia, a aldeia Suçuarana. Então, pra eu poder chegar na aldeia Cajueiro, eu vinha todos os dias, e eu acordava às quatro horas pra eu poder chegar na aldeia Cajueiro. Às vezes estava chovendo muito e mesmo assim eu vinha e não desistia de estudar. Eu vinha, mais as minhas irmãs. (...) Quando nós vinha, cada um colocava nossas roupa dentro de uma sacola de açúcar e nós amarrava a boca. E os nosso caderno nós colocava dentro da sacola de arroz de cinco quilo. Então nós chegava até a aldeia Cajueiro e não molhava a nossa roupa. Aí nós participava da escola e depois nós ia embora. E às vezes, quando não tinha canoa, nós vinha andando pela floresta, onde nós chegava num determinado lugar que era baixo, então aquele local estava tudo alagado. E nós tirava nossa roupa, e com o nosso caderno na mão nós nadava até chegar no outro lado do porto, na aldeia Cajueiro. Aí quando nós chegava nós vestia nossa roupa e participava da aula. Quando nós vinha andando pela floresta, nós saía quatro horas e nós chegava sete horas, certinho. E quando nós vinha de canoa, nós saía quatro para as cinco, e nós chegava, sete, ia dando sete horas e dava tempo de nós participar da escola. É uns quinze quilômetros de lá até aqui. Então pra mim é muito importante estar hoje estudando o Curso de Licenciatura Intercultural, por eu ter passado por várias dificuldades e não desistir (AL. 6, 2018).

Esse relato me tocou muito, principalmente quando consideramos a riqueza desse país, o nível da arrecadação de impostos e, contraditoriamente, a ausência total de compromisso em garantir ações governamentais direcionadas à realidade dos povos tradicionais, numa perspectiva de lhes facilitar o acesso aos bens a que têm direito, como educação, saúde, transporte, moradia, etc. Temos clareza que o sistema socioeconômico do modo capitalista de produção, que prioriza o capital em detrimento da vida humana, essa situação parece não ter outro desfecho, mas, a despeito das expectativas desfavoráveis, continuamos acreditando nas possibilidades de transformação social, onde a Educação Escolar Indígena seja protagonista de grandes avanços sociais, não mais marcada por tantas adversidades e injustiças sofridas.

Outro relato importante sobre as dificuldades encontradas na busca pelo conhecimento foi de um aluno evadido do curso, diante dos grandes percalços presentes no seu caminhar acadêmico. A principal foi relativa à modalidade de oferta do curso, que é intervalar, ou seja, tempo integral nos períodos de janeiro/fevereiro e julho/agosto. Isso impossibilitou que ele administrasse suas obrigações de pai de família ao mesmo tempo em que tinha que assistir às aulas e realizar as tarefas solicitadas.

Não deu pra fazer o curso... terminar. Eu cursei uns três anos. Precisei sair por conta da dificuldade que eu tinha com a minha família. Assim, pra “mim” fazer o curso, eu precisava primeiro procurar alimento pra minha família, aí quando eu deixava de fazer o curso pra “mim” procurar alimento, eu perdia muitas “aula”, aí não tinha como eu procurar alimento e estudar ao mesmo tempo, então eu tive que escolher um dos dois pra fazer. As aulas “era” de manhã e de tarde, aí eu não tinha tempo... às vezes eu tinha tempo de procurar comida à noite, mas quando os “professor” “passava” trabalho à noite, que era pra gente responder à noite e entregar no outro dia de manhã, não dava tempo de eu ir atrás de comida. Tenho só um filho mesmo, de um ano. Eu me senti um pouco triste porque eu queria “tá” fazendo o curso, mas não podia deixar minha família passar fome, aí eu me sentia um pouco triste por causa disso e, porque eu “tava” abandonando um curso que é difícil acontecer assim pra gente. E assim, eu vou pescar, vou caçar, vou pra roça, fazer... tirar mandioca, fazer farinha e... essas coisas. Às vezes os parentes ajudavam, mas como eles “tudinho” tem família não podem ficar ajudando todo tempo, aí tinha dia que ajudavam, tinha dia que não, porque eles têm família também, aí eles “procura” alimento mais pra família deles (AL. 11, 2018).

Fica claro nesse relato que a comunidade o auxiliou a à sua família nos anos em que ele conseguiu cursar, porém, mesmo com essa atitude do coletivo, não lhe foi possível continuar a Licenciatura, provavelmente por necessitar depender em extremo dos outros.

Reapresentando o caráter histórico da Educação Escolar Indígena, onde as dificuldades insistem em se manter, aconteceu outra situação atípica, para o não-indígena, mas recorrente para os indígenas, que foi a oferta do magistério indígena no início dos anos 2000 com um tempo muito alongado para sua conclusão.

Podemos confirmar isso no relato de nossa egressa, ao falar de sua expectativa sobre o curso de Licenciatura Intercultural:

[A educação superior] era uma coisa que a gente sempre esperava... por causa do nosso ensino aqui que era muito precário. A gente não passava da quarta série. Pra gente poder concluir o nosso magistério (...), nós passamos oito anos estudando, pra nós poder concluir (EG. 13, 2018).

Neste magistério eles cursaram em oito ou mais anos o que poderiam ter concluído em quatro. Foi um curso aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, no ano de 2003, através da Resolução nº 257. Era o Curso Normal em nível médio para a formação de professores indígenas no Pará, o qual foi executado pela Escola Itinerante da Secretaria de Estado de Educação do Pará. (MARRA, 2015). Esta autora nos ajudará na

compreensão desse nível de formação de professores indígenas, pois muitas foram as dificuldades encontradas para a realização deste projeto, entre elas a falta de professores disponíveis para atender a demanda dos vários povos. Percebemos isso num rápido olhar sobre as inúmeras desistências durante o curso:

(...) evitei ao máximo trazer um julgamento radical sobre índices de rejeição dos indígenas sobre o magistério do Curso Normal em Nível Médio da SEDUC PA, apesar do imponente número de desistentes. Também não tive em mira expor supostas causas dessas desistências, e isto por entender que há um painel muito variado de fatores dinamizando essas evasões. (ibid, p. 233)

Para confirmar essa fala da autora, uma das lideranças egressas registra que:

A primeira turma de magistério indígena levou dez anos pra se concluir devido a deficiência do Estado. Passava um ano, os professores vinham, depois passavam mais uns três anos pra retornar de novo, e foi muita dificuldade a primeira turma de magistério indígena que se formou em 2009 (EG/LID 2, 2018).

Dentre os sujeitos da pesquisa, vários cursaram esta primeira turma do magistério indígena, principalmente na turma de egressos, pois foi ofertada na cidade de Capitão Poço, na região do rio Guamá, mais próximo das aldeias desta área.

Cabe registrar, entretanto, que, a despeito de tantos embaraços no caminho da Educação Escolar Indígena dos Tembé Tenetehar, o povo segue avançando nesse sentido, colhendo os frutos da longa e destemida luta por esse direito constitucional.

Uma das lideranças egressas faz referência a esses avanços, como podemos conferir no registro:

Então, se a gente for olhar a educação no curto período de 2005 pra cá, de treze anos que a educação teve, o povo Tembé avançou, né? Porque hoje nós temos Fundamental Maior, temos Ensino Médio em quase todas as aldeias, então, temos professores em todas as aldeias. Temos escolas em praticamente todas as aldeias. (...) nós tivemos um avanço muito significativo (EG/LID. 2, 2018).

E os avanços não param por aí:

Muitos indígenas só faziam... estudavam, repetiam as série, aí não tinha estudo pra frente. Aí, depois que veio a Licenciatura foi que a gente conseguiu concluir, né, o ensino superior. Aí agora nós já tamos fazendo uma pós, né? A pós-graduação (EG. 1, 2018).

A referência feita à pós-graduação na fala é ao curso de Especialização em Docência em Educação Escolar Indígena, oferecido pelo Núcleo de Formação Indígena da UEPA às três primeiras turmas egressas da Licenciatura, dentre as quais a Tembé Tenetehar, concluído no primeiro semestre deste ano de 2019.

Realmente, se considerarmos que, no início dos anos 2000 não havia, ainda, o fundamental maior nas aldeias Tembé Tenetehar, podemos ver o rápido avanço para já

terem concluído até o curso de Especialização. E, conforme já citamos no início desse estudo, há um programa de Mestrado em Educação Escolar Indígena, integrado com várias universidades do estado do Pará (UEPA, UFOPA, UFPA e UNIFESSPA), específico para a população indígena, que iniciou em 2019, com os alunos já selecionados. Infelizmente, não há nenhum Tembé Tenetehar entre os mestrandos da primeira turma, pois esta oferta do Programa será nos polos do oeste e sudeste do Pará, respectivamente nas cidades de Santarém e Marabá. E o povo Tembé habita o nordeste do Estado. Considerando-se a extensão do Estado do Pará, podemos compreender a dificuldade para um aluno Tembé Tenetehar se deslocar aos polos de oferta do curso, no entanto um deles, egresso da turma da região do Guamá (norte da TI), está cursando um Mestrado oferecido pela Universidade Federal do Pará, campus de Castanhal, cidade do nordeste do Estado.

Esses avanços são muito significativos e se relacionam ao processo de desenvolvimento da própria autonomia do povo, ou seja, de uma preparação para assumirem a condução de sua própria história.

V. A LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA PARA O POVO TEMBÉ TENETEHAR

Essa seção objetiva compreender como se deu a implantação da Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará aos alunos do povo Tembé Tenetehar. Trata-se, portanto, de um levantamento de dados nos documentos que deram base legal e referencial à construção do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), bem como ao processo de sua implantação.

Trataremos, inicialmente, da trajetória de implantação da Licenciatura Intercultural Indígena para o povo Tembé Tenetehar; em seguida, falaremos das bases legais e referenciais desse processo de implantação. Apresentaremos, então, o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, com destaque para a área de Ciências da Natureza e Matemática.

5.1. Trajetória de Implantação da Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA)

A formação de professores indígenas em nível superior faz parte de uma série de ações que o Ministério da Educação implementou, no início dos anos 2000, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). A iniciativa se deu diante da dura realidade existente em muitas comunidades indígenas, onde só havia a oferta de Educação Escolar Indígena para as séries iniciais do ensino fundamental, como acontecia em muitas aldeias do povo Tembé Tenetehar. Os pais de alunos de várias comunidades, preocupados com a situação, encaminhavam seus filhos para estudarem nas escolas de cidades próximas ou iam com toda a família para acompanhá-los, na intenção de que seus filhos tivessem acesso às séries finais do fundamental e ao ensino médio. Ocorre que essa prática criou muitos problemas para esses jovens e suas famílias, que, em geral, viviam em situações de vulnerabilidade social nas cidades, distante do convívio familiar, sendo expostos aos riscos dos contextos urbanos, bem como à discriminação e preconceito que sabemos que até hoje existe (BRASIL, 2007).

Houve, então, inicialmente, uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) por um grupo de professores e lideranças indígenas de Roraima, através de uma carta que ficou conhecida como ‘Carta de Canaunim’, solicitando a viabilização de cursos de formação para uma habilitação plena dos professores indígenas. O CNE, com

base na interpretação dos direitos constitucionais dos povos indígenas sobre sua educação, respondeu afirmativamente através do Parecer 10/CNE de 2002, que recomendou a especificidade da formação superior de professores indígenas, cujo relator foi Carlos Roberto Jamil Cury. Entretanto, desde o ano anterior, já havia funcionamento de cursos de formação para professores indígenas pelo Projeto 3º Grau Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT. Ela foi a primeira instituição de nível superior no país a criar um curso específico para a formação de professores indígenas, inicialmente em seu Campus de Barra do Bugres-MT. A UNEMAT formou, no período de 2001 a 2005, 198 professores de 35 povos indígenas diferentes (ibid, p. 39).

A partir dessa iniciativa da UNEMAT e de posse do Parecer 10/CNE de 2002, outras universidades públicas, como a Universidade Federal de Roraima que também recebeu a Carta de Canaúanim, mostraram interesse pela área e passaram a construir seus projetos de formação de professores indígenas através de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Nesse grupo está incluída a UEPA.

O ingresso de alunos do povo Tembé Tenetehar na Universidade do Estado do Pará (UEPA) para cursar a Licenciatura Intercultural Indígena, foi um ‘marco histórico’, na fala de um dos egressos do curso. Para ele, a Licenciatura veio para fortalecê-los enquanto povo. O povo Tembé Tenetehar confiou à UEPA duas turmas de alunos para se tornarem professores, uma com ingresso em 2012 e outra em 2016.

Nas entrevistas feitas neste estudo a alguns egressos do curso, que também são lideranças indígenas Tembé, observamos a importância da participação coletiva na luta pelo ensino superior aos professores indígenas. Eles não se contentavam mais com o magistério indígena, queriam avançar academicamente. Assim, partiram, juntos, para a construção de todo o processo que culminou com a oferta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela UEPA.

A entrada da UEPA na aldeia foi uma história de luta, de processo, de conquista. (...) então hoje nós “luta”, nós queremos a educação pra que ela possa nos dar autonomia de direitos, de lutar pelo nosso direito, política, autonomia econômica, social, né, e também cultural. (...) Por exemplo, tivemos o magistério, formação, mas a gente precisava ir mais longe (EG/LID. 4, 2018).

Cabe fazer a apresentação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), instituição que criou e promoveu a formação das turmas de professores Tembé Tenetehar, como de outros povos do Estado, para, após, trazer alguns registros de como se deu o processo de construção e implantação da Licenciatura Intercultural Indígena pela UEPA.

A UEPA é uma autarquia criada pela Lei Estadual nº 5.747 de 18 de maio de 1993, que funciona como universidade pública e gratuita, tendo a função de contribuir para o desenvolvimento da região por meio do ensino, produção e divulgação do conhecimento acadêmico. Com uma estrutura multicampi, ela está presente em vinte municípios do Estado, facilitando o acesso da população ao nível superior em áreas que integram todas as mesorregiões geopolíticas do Pará.

No tocante à participação em políticas públicas para a educação escolarizada dos povos indígenas, a UEPA, apesar de seu pouco tempo de história e dos insuficientes recursos estaduais nela aplicados, tem estado à frente de outras universidades públicas do Estado. Segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA (2012, 2016), o envolvimento da Instituição com a causa indígena teve início em abril de 2007, na Semana dos Povos Indígenas no Pará, evento que contou com a parceria do Governo Federal e organizações indígenas do Estado, com suas representações.

A Semana dos Povos Indígenas no Pará gerou a Carta dos Povos Indígenas, entregue ao governo estadual com 60 (sessenta) proposições relativas às principais demandas dos povos como educação, saúde, patrimônio cultural, gestão territorial, entre outras. A partir desta Carta, o governo estadual constituiu um Comitê Intersetorial de Políticas Públicas Indigenistas do Estado do Pará, composto por 42 órgãos, representantes do poder público e da sociedade civil, entre os quais a UEPA, para que construíssem as diretrizes da Política Indigenista do Estado.

Essas diretrizes foram discutidas entre maio e julho de 2008, em Encontros Indígenas Regionais, como preparação para a Conferência Estadual dos Povos Indígenas do Pará, que se realizou em agosto do mesmo ano. Essa Conferência foi uma etapa importante de mobilização dos povos indígenas para a definição de diretrizes das políticas públicas que reivindicavam junto aos poderes municipal, estadual e federal.

A Conferência Estadual gerou proposições, com base nos resultados dos Encontros Regionais, que serviram para orientar a definição das referidas diretrizes, entre as quais estava a criação de uma Comissão para implantar as políticas afirmativas para os povos indígenas no Estado. A UEPA teve participação intensa em todo esse processo.

Inicialmente, foi constituída uma Comissão para elaborar as ações afirmativas da UEPA para os povos indígenas no Pará, mas posteriormente esta Comissão passou a trabalhar especificamente na oferta da Licenciatura Intercultural Indígena, a partir da assinatura de um Termo de Ajuste de Conduta (TAC) em 18/12/2009.

Observamos nas falas de lideranças indígenas do povo Tembê Tenetehar, entrevistadas neste estudo, a importância de sua participação na luta para a construção de todo o processo que culminou com a oferta, para eles, do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Como todas as conquistas das populações que, historicamente, têm pouco poder político e econômico, o processo que culminou na implantação do curso não foi espontâneo por parte do governo do Estado do Pará, mas resultado de intensas ações reivindicatórias junto ao Ministério Público e ao governo estadual, como podemos observar nas falas dos egressos entrevistados neste estudo:

(...) os Tembê e Gavião entraram com pedido no Ministério Público Federal na atribuição do doutor Felício Pontes, e o doutor Felício Pontes ‘intimou’ o Estado, ao governador Jatene, a que a Universidade do Estado pudesse ofertar este curso. Então, a partir daí, houve vários seminários, houve vários debates entre lideranças indígenas e professores do Estado e do Governo pra ver a melhor forma de ofertar um curso que viesse valorizar e fortalecer a cultura do povo. Foi a partir daí que foi construído (EG/LID. 2, 2018).

Outra liderança, que, inclusive, assumiu o protagonismo do pedido ao Ministério Público, assim relata:

A gente lutou muito, né, com relação a isso. Primeiro foi por conta do Curso de Magistério. O Curso de magistério para os professores que a gente tinha já tava com mais de dez anos sem terminar, aquela coisa, entendeu? A Secretaria não tinha, parece, interesse de terminarem esse curso, até que ‘eu pedi’ uma reunião no Ministério Público Federal com o Dr. Felício Pontes, naquela época, não é? E o Dr. Felício trouxe todas essas instruções pra gente conversar. Daí foram muitas lideranças que foram lá. ‘O pedido foi meu’, mas as outras lideranças foram depois, também? E aí nós demos prazo pro Estado terminar o curso de Magistério e a Universidade Estadual assumir o Curso Superior. Mas pra isso, a gente tinha que trabalhar o Curso na Universidade, entendeu? Enquanto eles terminavam o Magistério, a gente tava trabalhando o Curso. Quando a gente trabalhasse o curso, (...) e que eles terminassem o magistério, aí a gente começava o Curso Superior. Então foi uma coisa assim muito, muito trabalhada, né? (EG/LID. 3, 2018).

Esta liderança assumiu, junto ao governo, a coordenação das negociações pelo povo:

(...) Por isso que eu digo que a nossa educação ainda era, é... continua ainda sendo, é... comandada por não-indígena, o branco que vinha dar aula, os professores não-indígenas, e o certo é que nós, indígenas, “desse” aula pro nosso povo. Então aí que eu tive três “reunião” com o Ministério Público e com a própria universidade, aonde fizeram o acordo que ia ter o curso específico pra nós, professores tembê, né, então foi a partir daí que teve essa parceria e teve o curso “da” licenciatura. Todas as “reunião” eu participei, com o governo, com o Ministério Público, com a Secretaria de Educação, né? Sempre eu acompanhei essa luta da educação então eu fui um dos pioneiros na realidade da luta pela educação, desde 93 pra cá. Então isso pra mim foi muito significativo, uma história dentro da educação foi muito forte pra mim. Então eu vejo assim, por isso que eu falo, a educação, ela é a autonomia do povo Tembê... (EG/LID. 4, 2018).

Podemos ver que houve muita luta e determinação das lideranças indígenas desde a ida ao Ministério Público até as pressões junto ao governo do Estado para que assumisse sua educação em nível superior. Quando o entrevistado Eg/Lid. 4 comenta sobre a autonomia do povo com respeito à educação, é porque tem claro que o governo nada faria sem que fosse pressionado, como pela assinatura de um TAC, comprometendo-se, de fato, a implantar o curso entre seu povo Tembé Tenetehar.

Para a UEPA, a implantação de um Curso de Licenciatura Intercultural Indígena contribui para o alcance dos objetivos previstos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/2005-2014, que, entre outros prevê a possibilidade de oferta de curso de graduação destinado ao atendimento de demanda específica e, também, a implantação política de ação afirmativa para a democratização do acesso aos cursos de graduação, e para a redução das desigualdades educacionais. Compreendemos, nesse sentido, que, ao atender a demanda dos povos indígenas de acesso ao ensino superior, a UEPA responde à sua missão institucional.

Em 2009, a UEPA, através da Prof^a. Dr^a. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena, participou das duas Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena, na cidade de Marabá e em Belém, assim como, da Conferência Nacional, em Brasília, cujas principais demandas foram o acesso ao ensino superior pelos indígenas e a oferta da Licenciatura Intercultural Indígena pelas universidades.

Cabe citar que, no momento das Conferências de Educação Escolar Indígena pelo Brasil, em 2009, a UEPA ainda estava articulando sua base de apoio institucional às políticas indigenistas voltadas à Educação Escolar Indígena, cujas ações estiveram sempre sob a coordenação da referida professora, presente desde o início das discussões até os dias atuais, sendo responsável pelo Núcleo de Formação Indígena da UEPA (NUFI), ao qual está vinculada a Licenciatura Intercultural. Assim sendo, esta coordenadora tem recebido, frequentemente, a incumbência de representar a instituição nos vários eventos da área das políticas indigenistas no Estado e fora dele.

O referido Núcleo de Formação Indígena da UEPA foi institucionalizado em dezembro de 2011 e, então, em julho de 2012, a Universidade do Estado do Pará ofertou as primeiras turmas do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena aos povos Gavião, Suruí Aikewara e Tembé Tenetehar do Guamá, que concluíram o curso em 19 de abril de 2016, conforme já relatado na introdução deste estudo.

Um dos maiores valores da Licenciatura Intercultural da UEPA é que seu projeto não foi construído nos gabinetes fechados e burocráticos da Universidade, mas junto aos indígenas, fazendo-lhes sentir-se participantes do processo de construção e implantação do curso nas aldeias, conforme vemos em destaque:

Parabenizo, realmente, a UEPA por essa iniciativa e pela construção do projeto Licenciatura, que foi um projeto construído com a base, com as lideranças indígenas. Professores [indígenas] e professores da UEPA junto com as lideranças indígenas, ouvindo, tendo esse diálogo. (...) Foi um marco histórico na educação do Estado do Pará, relacionado a outros Estados que estão muito avançados na questão do nível educacional. No Estado do Pará há um déficit na questão escolar indígena, mas nós, Tembé Tenetehara fomos os primeiros, em 2012, a ingressar numa formação específica voltada para o povo Tembé Tenetehara. Então [foi] uma licenciatura que veio valorizar a nossa identidade como povo (EG/LID. 2, 2018).

Diante dessa fala, reconhecemos que a UEPA, por meio da Coordenação da Licenciatura Intercultural Indígena, valorizou as alteridades indígenas, considerando estes como sujeitos no processo de construção do projeto universitário para o seu povo, tornando-lhes corresponsáveis pelos resultados alcançados.

5.2. A Base Legal e Referencial do Processo de implantação da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA

São vários os documentos que dão sustentação legal à elaboração do Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, dentre os quais selecionamos para análise:

1. Constituição Federativa do Brasil (1988):

Segundo Gonçalves (2010), a promulgação da Constituição de 1988 interrompeu séculos de uma política indigenista que vigorava no país, com base no princípio da integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Esta política representava a concepção generalizada dos não indígenas sobre estes povos como sendo “relativamente incapazes”, não tendo autonomia para se representar como povo em situação alguma. Porém, como já foi citado anteriormente nesse estudo, a luta dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, nas décadas de 70 e 80 do século passado, fizeram frente às políticas que se impunham às populações indígenas, tanto que a aprovação da Constituição cidadã cancelou a ruptura com o período do autoritarismo e da tutela do Estado, assegurando aos indígenas o direito à diferença, ou seja, o direito de se manterem enquanto indígenas, sem mais necessitarem ser integrados à sociedade nacional. Isso pode ser conferido nos artigos 231 e 232, Capítulo VIII – Dos Índios:

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

1. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

2. As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios, dos lagos nelas existentes.

3. O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados das lavras, na forma de lei.

4. As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas são imprescritíveis.

5. É vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso, garantindo em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

6. São nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção do direito à indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

7. Não se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, 3 e 4.

Artigo 232 – Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (BRASIL, 1998).

A Constituição cidadã, como ficou conhecida a Carta Magna de 1988, tem algo de muito peculiar em relação às anteriores, pois é a primeira Constituição brasileira que traz um capítulo específico destinado à proteção dos direitos indígenas, que é este Capítulo VIII (GONÇALVES, 2010).

Assim, após o Estado garantir, no texto da Constituição, o pleno direito aos indígenas de manifestação de suas culturas, por meio de seus costumes, crenças e tradições, assegurando, também, o uso das línguas indígenas, inclusive na educação escolarizada, se tornou necessário que, na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), fossem previstas algumas medidas que tivessem condições de efetivar as recomendações constitucionais. A LDB, então, promulgada em 1996, tratou, de forma explícita em seu texto, pela primeira vez, da Educação Escolar Indígena (GRUPIONI, 2008).

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996):

A Lei nº 9.394/96 (LDBEN) trata, especificamente, da Educação Escolar Indígena em dois artigos. Inicialmente, no Art. 78, classifica a educação indígena como sendo bilíngue e intercultural, à qual atribui dois objetivos, como podemos ver:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996).

No texto da lei está claro que a educação escolarizada praticada nas aldeias deve ser diferenciada da educação oferecida aos demais membros da sociedade brasileira, cujos objetivos caminham no sentido de tornar essa educação bem específica, buscando fortalecer a história de cada povo, sua identidade étnica, os conhecimentos tradicionais e a língua materna, que, tendo franca abertura para ser trabalhada no contexto escolar, garante o caráter bilíngue, preconizado na lei, à educação escolar dos povos indígenas.

O texto mostra, ainda, que essa educação deve ser intercultural, pois tem, também, como objetivo garantir o acesso dos povos indígenas às informações de fora das aldeias, aos conhecimentos científicos da sociedade nacional, trazidos pela educação sistematizada, e aos conhecimentos de outras sociedades, inclusive indígenas.

Parece claro, entre os objetivos deste artigo da Constituição, que deveria ser mais adequado fazer, primeiramente, o esforço de recuperar, reafirmar e valorizar o que é caracterizado como conhecimento específico de cada povo para, então, ter a possibilidade de acesso a conhecimentos de outras sociedades (GRUPIONI, 2010).

Mais tarde, o artigo 79 da LDB reforçou essa ideia, ao garantir o apoio da União para que sejam efetivados programas que devem nortear o “provimento da educação intercultural às comunidades indígenas”:

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º- Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º- Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

- desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996).

Entre os objetivos citados no Artigo 79, estão os programas de formação de pessoal especializado, o desenvolvimento de currículos específicos e a elaboração de material didático específico e diferenciado. Minha experiência no curso em estudo me permite afirmar que esses são grandes obstáculos, ainda, no contexto da Educação Escolar Indígena, posto que esse apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural nem sempre se vê, mas grandes lacunas são encontradas, ao invés disso.

A Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA é um exemplo de programas de formação de pessoal especializado para a educação indígena escolarizada, porém, se considerarmos o enorme número de povos indígenas, somente no Pará, veremos que há muito, ainda, a serem alcançado com a formação de professores indígenas. Como cita Grupioni (2008), apesar do texto da lei não restringir somente a indígenas a formação de pessoal especializado para trabalhar com a educação dos povos indígenas, sabemos que é esse o fim que eles almejam, ou seja, que todas as escolas das aldeias tenham professores indígenas preparados para formar as próximas gerações.

Emidio-Silva (2017) comenta que, entre os principais obstáculos no contexto da Educação Escolar Indígena, estão as dificuldades para a qualificação profissional dos indígenas e para ter um quadro de pessoal qualificado para assessorá-los na oferta da educação nas aldeias. Além disso, há falta de escolas, especialmente para o ensino médio, onde o governo do Estado, na maioria dos casos, está ausente. E há, ainda, dificuldades para a construção de escolas adequadas às realidades das aldeias indígenas, pela distância das cidades maiores e pela falta de pessoal capacitado (EMIDIO-SILVA, 2017).

Cabe destacar que a escola de Ensino Médio da Aldeia Cajueiro da TIARG, na região do rio Gurupi, onde está sendo ofertada a turma em andamento da Licenciatura Intercultural, está com o prédio em condição de total abandono, com a construção inacabada, tendo uma estrutura grande e bonita, que está se deteriorando com o tempo. Os alunos do ensino médio daquela aldeia assistem aulas na biblioteca da escola de ensino fundamental, administrada pela Prefeitura. O governo estadual, infelizmente, nem ao menos dá previsão do término dessa construção.

Um outro obstáculo, ainda, à Educação Escolar Indígena, é o fato de serem muitos povos indígenas e cada qual com suas especificidades, o que demanda o estabelecimento de currículos próprios a cada grupo indígena, visto que estes currículos devem incluir,

como diz o texto do artigo 79 da LDB, “os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”. E, bem assim, os materiais didáticos, que devem ser produzidos de modo a veicular os conteúdos específicos de cada contexto cultural e linguístico. Não tivemos, até agora, recursos financeiros nas escolas indígenas para a produção dos materiais didáticos específicos, pressupostos necessários para a existência e o fortalecimento de uma educação específica para os povos indígenas.

3. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998):

Entre as publicações oficiais sobre a Educação Escolar Indígena está o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que é o documento que orienta as escolhas dos conteúdos curriculares da Educação Escolar Indígena. Esta obra integra a série de Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), e oferece, a partir de fundamentação histórica, antropológica, política e legal referências para a prática curricular de professores ligados às escolas indígenas (BRASIL, 1998).

Esse documento tem função somente formativa e foi criado para atender às determinações da LDBEN (Brasil, 1996) sobre a oferta de programas de Educação Escolar Indígena que atendam aos interesses das comunidades. É sua função dar orientações didático-pedagógicas para esses programas aos professores indígenas, professores não-indígenas, para técnicos dos sistemas de educação, na busca de construir práticas escolares consistentes e comprometidas com o contexto da educação indígena dos vários povos brasileiros. Trata-se de um documento que traz, ainda, orientações para a formação de educadores para essas escolas.

O RCNEI surgiu, em 1998, no bojo de grandes avanços para a Educação Escolar Indígena, num contexto de criação de leis que regulam a educação nacional e que defendem a necessidade de se ter uma educação diferenciada, específica e intercultural para os povos indígenas. Porém, apesar da legislação favorável, na prática houve entre os povos muitos conflitos e contradições a serem superados, na expectativa de se implantar, verdadeiramente, essa educação diferenciada. Assim, surge o RCNEI, na tentativa de traduzir os termos da lei, facilitando a compreensão para que ações efetivas fossem postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas. Aí reside sua importância fundamental, ao trazer os conteúdos científicos com temas, objetivos didáticos, propostas

metodológicas e avaliação numa perspectiva intercultural, contemplando as especificidades da Educação Escolar Indígena.

Um aspecto importante a ser destacado é que o RCNEI parte da noção de “interculturalidade” no sentido de respeitar a pluralidade cultural e linguística, rompendo com os vários modelos de escolarização apresentados ao longo da história dos povos indígenas, como o modelo aplicado pelas missões evangélicas e católicas, pelo SPI e Funai, que cumpriam o mesmo papel integracionista e autoritário, como já vimos anteriormente nesse estudo.

O RCNEI está dividido em duas partes. A primeira, denominada “Para Começo de Conversa”, que reúne os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos de uma proposta de Educação Escolar Indígena entendida como um projeto de futuro, conforme expressam as comunidades indígenas e algumas de suas organizações. (BRASIL, 1998, p.14).

Nessa primeira parte do Referencial, são apresentados os seguintes princípios da educação indígena:

- uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos "seres" e forças da natureza com os quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir - e assegurar - determinadas qualidades;
- valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mais articuladas pela obrigação da reciprocidade entre os grupos que as integram;
- noções próprias, culturalmente formuladas (portanto variáveis de uma sociedade indígena a outra) da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;
- formação de crianças e jovens como processo integrado; apesar de suas inúmeras particularidades, uma característica comum às sociedades indígenas é que cada experiência cognitiva e afetiva carrega múltiplos significados econômicos, sociais, técnicos, rituais, cosmológicos (BRASIL, 1998, p. 23).

Assim, podemos observar que a educação dos povos indígenas tem uma característica muito específica, como representada no primeiro desses princípios, ao evidenciar, por suas cosmologias, as relações mantidas com a natureza e com a ‘sobrenatureza’. Esses seres sobrenaturais lhes são conhecidos desde a mais tenra infância, os quais respeitam, temem e a quem obedecem.

Os princípios mostram, ainda, a presença da oralidade, como característica dos povos da floresta; da reciprocidade, tão comum entre os grupos sociais indígenas, e da sua educação como um processo integrado em seus vários aspectos.

Esses princípios permitem que a Escola Indígena seja caracterizada no documento, como escola:

1. Comunitária:

Porque conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.

2. Intercultural:

Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política.

3. Bilíngue/multilíngue:

Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante.

4. Específica e diferenciada:

Porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena (BRASIL, 1998, p. 24, 25).

Diante de uma educação escolarizada historicamente marcada por práticas autoritárias, onde os resultados das políticas de educação não agradavam, por serem impostas, os princípios de educação acima, conquistados em lei e reforçados no RCNEI, se configuram como divisores de água no processo de educação escolarizada dos povos indígenas brasileiros, posto que passaram a conduzir, eles próprios, seus processos de educação, a partir de suas próprias concepções de mundo, de homem e de educação. Deixaram para trás o legado de alheamento e imergiram em práticas pedagógicas com significado, onde são reconhecidas experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, numa perspectiva intercultural.

Vejo como um grande valor, dentre os princípios que regem a Educação Escolar Indígena, o fato da educação ser bilíngue ou multilíngue, quando consideramos que muitos indígenas brasileiros são alfabetizados em suas casas, na língua do seu povo, tendo que aprender o português como segunda ou terceira língua, para poder estudar na escola. Esse aprendizado da língua portuguesa, como se fosse um estrangeiro, frequentemente não se faz com fluência, mas mantém-se sujeito a erros constantes, vícios, insegurança no falar, etc., o que se resolveu pela força da lei, dando às populações indígenas a liberdade de aprenderem os conteúdos escolares na própria língua materna, num contexto de especificidade, pertencimento e valorização de suas origens.

A segunda parte dos Referenciais é intitulada “Ajudando a Construir os Currículos das Escolas Indígenas”, e voltada para os técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais de ensino, pois

tem a pretensão de fornecer referências para a prática pedagógica dos professores (índios e não-índios) diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento das escolas indígenas. Essa parte do documento dirige-se, mais diretamente, às salas de aula dos cursos de formação de professores indígenas e às próprias escolas onde esses professores atuam (BRASIL, 1998, p.14).

Essa é a principal parte do RCNEI, pois traz as referências para a prática pedagógica dos professores da Educação Escolar Indígena, sejam eles indígenas ou não. São, então, explicitadas as áreas de conhecimentos, a saber: Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Educação Física, onde, para cada área há orientações sobre o porquê ensinar, o que ensinar, com sugestões de como ensinar, recomendações para a avaliação do ensino e indicações para a formação do professor daquela área.

Os Referenciais propõem seis temas transversais para que o trabalho docente reflita o cotidiano do aluno, quais sejam: a auto-sustentação; ética indígena; pluralidade cultural; direitos, lutas e movimentos; terra e preservação da biodiversidade; e educação preventiva para a saúde.

Esse empenho legal concorre para auxiliar, teoricamente, na construção de um currículo mais próximo da realidade do aluno indígena, assim como na integração entre os conhecimentos científicos da sociedade nacional e os etnoconhecimentos de cada povo indígena (PAIXÃO, 2010).

No item que trata das “Implicações para a formação de professores e outros atores institucionais” destacam-se quatro aspectos para o trabalho e a formação com professores indígenas, a saber: 1. A reflexão sobre a prática; 2. A preparação para o estudo independente; 3. A preparação do professor-pesquisador; 4. A produção de materiais didático-pedagógicos. Esses aspectos podem ser concretizados em disciplinas e incorporados às áreas de estudos já existentes nos cursos de formação (BRASIL, 1998, p.80-83).

Na reflexão sobre a prática surge o interesse de se observarem aspectos não só de dentro da sala de aula, mas de fora, também, identificando situações para serem discutidas e estudadas pelos professores conjuntamente, o que, deve servir para mudanças e para melhorar a prática do professor em seu trabalho cotidiano. O estudo independente é base para o processo de autonomia intelectual para dominar os elementos culturais e científicos trazidos pela educação escolar.

A preparação do professor-pesquisador sugere que há vários assuntos no contexto da escola e da comunidade que podem despertar o interesse do professor para poder produzir conhecimento, em vez de só lançar mão do conhecimento já produzido por outras pessoas. Mas para isso, precisa aprender os passos de uma pesquisa, como fazer levantamentos, sistematizar, analisar e interpretar dados, na intenção de construir novos conhecimentos como uma prática constante na escola. Como foi falado: *“teve muitas coisas que a gente foi descobrindo durante o curso através das pesquisas que os professores pediram e a gente ia ter que pesquisar com os mais velhos (EG. 18)”*.

Finalmente, a formação de professores compreende a produção de materiais didático-pedagógicos, que podem ser o resultado do registro das atividades anteriores, como as reflexões sobre a prática e a iniciação à pesquisa, postos a serviço do trabalho do professor em formação, como fazemos na Licenciatura Intercultural. Há uma disciplina chamada Prática como Componente Curricular/Projeto Integrado de Práticas Interculturais Indígenas, que sempre exige, ao seu final, a produção de material didático, além do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso que, também, obrigatoriamente, deve ter a produção de material didático-pedagógico aplicado em sala de aula e, ao final, relatada a aplicação em um artigo científico.

Um fato importante é que, apesar de serem poucos os recursos financeiros no contexto da educação indígena escolarizada, há infinidades de outros recursos disponíveis em uma aldeia para a produção de material didático-pedagógico, contando que esses professores tenham orientação, criatividade e condições minimamente necessárias para a produção de belas obras educativas.

4. Referenciais para a Formação de Professores Indígenas:

Complementar aos Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, esse documento, publicado em 2002, tem o propósito de orientar a criação de programas para a formação inicial e continuada de professores indígenas, por meio de subsídios legais, pedagógicos e institucionais para essa formação.

Esses Referenciais caracterizam, inicialmente, os professores indígenas, apresentando seu perfil, os objetivos de sua formação, as competências que devem desenvolver e as implicações nos currículos das escolas indígenas a partir da formação de seus professores. Caracterizam, também, o currículo a ser utilizado na formação de professores indígenas, orientam o sistema de avaliação dos professores e seus formadores,

além de trazerem ricas orientações para a produção de material didático-pedagógico para qualificar o trabalho docente nas escolas das aldeias.

O documento traz recomendações aos sistemas de ensino, tanto municipais como estaduais, os quais, com frequência, comprometem o bom andamento do ensino nas escolas indígenas, seja por desconhecimento das leis que regulam a Educação Escolar Indígena, seja pela falta de respeito às alteridades indígenas e suas especificidades. Para tanto, temos o seguinte:

Aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de formação, cabem o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro de novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil (BRASIL, 2002, p.10).

Os Referenciais para a formação de professores indígenas trazem a importância do protagonismo dos professores indígenas nas relações interculturais que são estabelecidas a partir da escola:

os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados “entre mundos”, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, idéias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. (...) Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em determinado momento de sua história (ibid, p.21).

Isso nos faz lembrar de recorrentes falas no grupo entrevistado dos egressos da Licenciatura Intercultural da UEPA, no sentido de expressarem a compreensão de que o curso não formou somente professores indígenas, mas, também, houve a formação de lideranças indígenas do povo Tembê Tenetehar, pelo novo papel social que passaram a assumir com o nível superior.

uma das bases do nosso ensino é formar dentro das nossas aldeias não só professores, né, mas grandes lideranças que possam ir lá fora dialogar, debater em cima daquilo que a gente estudou, em cima daquilo que a gente conheceu, dentro da área de legislação, poder ir lá e discutir, entendendo aquilo que é nosso (EG. 23).

Essa fala vai bem ao encontro da recomendação dos Referenciais, citada acima, sobre as possíveis e necessárias interlocuções entre as culturas, protagonizadas pelos professores, a partir de sua função social de intermediar as relações entre a sociedade envolvente e a comunidade indígena.

Ainda queremos dar destaque ao caráter científico, de estímulo à pesquisa, que os Referenciais de formação recomendam:

os programas de formação precisam dar conta de formar professores indígenas para a pesquisa e para a reflexão pedagógica e curricular, de forma que pensem e promovam a renovação da sua educação escolar (BRASIL, 2002, p.23).

De acordo com os Referenciais de Formação, as Características Gerais do Currículo de Formação de Professores Indígenas são marcos pedagógicos e curriculares da Educação Escolar Indígena, quais sejam:

I. Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os alunos, sejam eles crianças, jovens ou adultos de ambos os sexos;

São conhecimentos necessários ao professor e próprios de cada grupo social em que este vai trabalhar. Mesmo que os alunos sejam de uma mesma cultura, mas há sempre diferenças de faixa etária, de gênero, de assimilação do conhecimento e do processo de aprendizagem. Assim, esses conhecimentos precisam estar ancorados em uma prática pedagógica que respeite as diferenças existentes nos grupos de alunos.

II. Conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação escolar indígena e da educação em geral nas diversas sociedades humanas;

Esses conhecimentos na formação do professor promovem o desenvolvimento de sua visão crítica e histórica sobre a função da escola nas sociedades humanas e, em particular, na comunidade indígena onde trabalha. Eles são necessários para que o professor valorize, ainda mais, os conhecimentos tradicionais e suas formas de socialização, de maneira oral e não formal, mas que tem demonstrado o seu valor e importância tal, a ponto de dialogar com outros conhecimentos formais de fora da aldeia.

III. Conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade;

Esses conhecimentos são fundamentais para que o professor se aproprie do patrimônio e da história particular do povo indígena no qual trabalha, podendo ainda se apropriar do conhecimento de outras culturas humanas que sejam conhecidas por meio do currículo utilizado. Sabemos que, entre os indígenas, há uma relação muito próxima entre os saberes relativos ao mundo natural e ao mundo social, permitindo ao professor aprofundar-se nos aspectos específicos da educação indígena, ampliando seu próprio conhecimento sobre o assunto.

IV. Conhecimentos pedagógicos sobre os processos de produção e socialização dos saberes e dos valores entre as gerações. (BRASIL, 2002, p.38).

Outros conhecimentos que são imprescindíveis na formação do professor indígena dizem respeito aos processos de produção e transmissão dos saberes e dos valores de uma

comunidade pela Educação Escolar Indígena. Penso que esses conhecimentos devem mobilizar a comunidade e a escola para uma reflexão importante sobre o que se pensa sobre os seus próprios conhecimentos e valores e sobre as formas de socializá-los. As comunidades indígenas precisam de projetos pedagógicos claros e coerentes, que tenham sua própria visão de educação e sociedade e não as visões do branco que o escreve.

5.3. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA

O projeto de curso (PPC) da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA foi construído, em sua versão inicial, no ano de 2012, porém já houve necessidade de reformulá-lo duas vezes. A primeira vez que se reformulou o projeto foi para atender a oferta do curso em regime especial pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) para alguns povos indígenas, e a outra reformulação veio para adequar o curso às exigências da Resolução nº 02/2015 do governo federal, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior.

Para efeito desta pesquisa vamos tratar da primeira versão, que é de 2012, e da terceira versão, que é a atual, datada de 2016, porque cada turma de professores Tembé Tenetehar, analisada neste estudo, foi orientada por um desses PPC. A turma egressa teve sua formação com base na versão de 2012 e a turma que está em fase de conclusão de curso foi orientada pelo PCC atual, de 2016. Portanto, cabe citar que as duas versões do PPC são importantes para análise, em especial no que diferem uma da outra. Houve alterações significativas de uma versão para a outra, principalmente no tocante às disciplinas e sua organização no desenho curricular.

O Projeto apresenta a UEPA e sua missão na Amazônia, mostrando o grande desafio que foi para a Universidade implantar a Licenciatura Intercultural Indígena sob as difíceis condições de uma universidade pública, estadual, da região norte do país. Trazem, então, registros da história de implantação do Curso, que foi avaliado e reconhecido por meio da Resolução CEE nº 321 do Conselho Estadual de Educação do Pará, em 15 de maio de 2014 (PARÁ, 2016, p. 7).

O Projeto aborda a temática dos povos indígenas no Estado do Pará e da Educação Escolar Indígena, assunto central e razão da existência do referido curso. Apresenta os documentos que dão bases legais e referenciais para a formação de professores indígenas, os quais subsidiaram a elaboração do projeto do curso. Entre esses documentos, estão os que compuseram a versão inicial do PPC e os que surgiram após o curso estar implantado, contribuindo para o processo de avaliação e atualização do projeto.

Os documentos que fundamentaram a construção do PPC da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA são: a Constituição de 1988; a LDB (Lei 9.394/96) em seus artigos 78 e 79; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998); o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 e de 2014; os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002); o Relatório Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena-CONEEI, realizada em 2009; a Resolução nº 5 de 22 de junho de 2012, que aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; a Resolução nº 1 de 07 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Formação Superior e de Ensino Médio; e, ainda, a Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (PARÁ, 2016, p. 20-35).

Com caráter intercultural, o curso tem o objetivo de formar professores indígenas para atuarem em toda a Educação Básica, dentro de uma das áreas de concentração, escolhida pelo aluno logo ao entrar no curso: Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Linguagens e Artes.

Conforme orienta o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a concepção metodológica do curso reflete os, já apresentados, princípios da escola indígena na organização do trabalho pedagógico e curricular, que são Educação Específica e Diferenciada, Educação Intercultural, Educação Bilíngue/multilíngue e Educação Comunitária (BRASIL, 1998).

Os princípios curriculares e metodológicos do Projeto da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA são orientados pela diversidade linguística e sociocultural dos inúmeros povos indígenas existentes, pelas questões históricas relacionadas aos povos indígenas do país e pelos marcos obtidos pela Educação Escolar Indígena.

Os princípios que orientam o projeto de curso são: o princípio da **Interculturalidade**; o princípio da **Especificidade e da Diferença**; o princípio da **Unidade Teoria e Prática**; o princípio da **Pesquisa** e o princípio da **Interdisciplinaridade** (PARÁ, 2016, p.41-46).

A **Interculturalidade** já foi mencionada no referencial teórico deste estudo, mas vale lembrar que, sob este princípio, a educação deve promover situações de diálogo entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, sem a pretensão de haver superioridade de uma cultura em relação à outra. Ao contrário, o desenvolvimento de

processos interculturais de educação permite o fluir das complexas relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes.

Pelo princípio da **Especificidade** e da **Diferença**, é garantida ao indígena uma educação diferenciada da educação nacional, considerando-se suas condições diferenciadas de cultura, de língua, de história, de crença, de moradia e costumes. A história mostra a prática arbitrária de educação que, por séculos, tentou integrar os indígenas à cultura nacional, com um discurso que negava a diversidade cultural no país.

Assim, a educação diferenciada sugere as distinções que há em relação à educação escolar da sociedade nacional. E, sobre a educação específica, significa que é construída pelos e para os povos indígenas, com marcas da identidade de cada povo, considerando a língua, os costumes, as crenças, a territorialidade, entre outros aspectos. Importa lembrar que os povos indígenas são vários, como variadas são as experiências e percepções de mundo, de homem e de educação entre eles. Por isso, torna-se fundamental a compreensão do caráter da especificidade em educação.

O princípio da **Unidade Teoria e Prática** se esclarece a partir do rompimento com a prática de educação que desconsidera a prática cotidiana do aluno e seu potencial de acrescentar aportes ao conhecimento a ser apropriado. A teoria é dada de forma isolada da realidade social do aluno. Ao contrário disso, a relação teoria e prática significa uma unidade dialética e deve ser compreendida como práxis pedagógica, como um projeto em construção, promovendo uma visão integradora do currículo. Nessa unidade dialética não há separação entre o pensamento teórico e a ação prática, e nem a submissão de um ao outro.

Na construção curricular não há oposição entre formação “teórica” e prática cotidiana indígena. Os saberes vão se constituindo a partir da reflexão na e sobre a prática, caracterizando-a como componente curricular.

O princípio metodológico da prática como componente curricular não se resume na discussão de dimensão prioritária, entre teoria e prática, na formação do professor. Propõe pensar no processo de construção de sua autonomia intelectual: o professor além de saber e de saber fazer, deve compreender o que fazer e aprender a refazer o que foi feito.

A dimensão prática, no interior das áreas ou disciplinas, como um espaço de atuação coletiva e integrada dos formadores transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes ações pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar, destacando o método de observação e reflexão para entender e atuar em situações contextualizadas (PARÁ, 2016, p. 43,44).

O princípio da **Pesquisa** recomenda a prática de investigação no processo educativo, experimentando possibilidades criativas de adquirir novos saberes sobre a realidade, podendo aproveitar situações-problema surgidas na comunidade, encontrando, talvez, formas de promover mudanças.

Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (2002) destacam a importância de se registrar a memória oral dos mais velhos das aldeias, como forma de manter acesa a importância e o valor dos traços da cultura do povo, promovendo o desenvolvimento do currículo sobre os conhecimentos étnicos em sua própria formação e na de seus alunos.

Nessa perspectiva, tornam-se importantes práticas pedagógicas que possibilitem ir a campo, observar, coletar dados e transformá-los em resultados de pesquisa por meio de análise cuidadosa. Assim, estimula-se uma cultura de investigação e produção do conhecimento no interior do ensino, que significa um investimento na construção de um pensamento mais crítico e criativo, fundamental para aqueles que querem ser professores na escola indígena (BRASIL, 2002, p. 45).

Ao tratar desse princípio, o PPC dá destaque à possibilidade de articulação dos trabalhos investigativos dos alunos com alguns grupos de pesquisa da UEPA, os quais apresentam linhas de pesquisa que abordam trabalhos com povos indígenas.

O princípio da **Interdisciplinaridade** recomenda o rompimento com as formas compartimentadas do pensar, negando as barreiras erigidas historicamente entre as disciplinas. Essa atitude leva a aproximar os conhecimentos dos vários campos a partir de uma metodologia baseada na complementaridade, convergência e interconexões entre esses conhecimentos.

Sob a perspectiva dessa interligação entre os saberes, a organização curricular interdisciplinar deve lançar mão de conteúdos e estratégias de aprendizagem que formem para a vida em sociedade, permitindo olhares de diferentes perspectivas para uma mesma questão pedagógica.

Além da interligação entre os saberes das disciplinas proposta neste projeto, a *Etapa de Integração das Áreas* também se constitui em um espaço onde serão articuladas as atividades de ensino, pesquisa e extensão, assim como, as práticas formativas através de seminários, oficinas, minicursos, entre outras (ibid. p. 46).

O Projeto da Licenciatura Intercultural Indígena, ainda, propõe alguns Temas Referenciais que devem estar presentes nas várias ações pedagógicas desenvolvidas em seu currículo, como **Identidade, Autonomia, Alteridade, Interculturalidade, Sustentabilidade, Diversidade e Diferença**. Esses temas são próprios dos contextos indígenas e devem ser tratados em toda a sua complexidade, interagindo os conhecimentos em torno de si e num todo mais amplo, incluindo outros saberes (PARÁ, 2016, p.46-49).

Considerando o processo histórico de violência e forte repressão cultural, o tema da **Identidade** está relacionado ao que, talvez, seja o valor maior dos povos indígenas

brasileiros, atualmente, que é a possibilidade de fortalecer seus traços culturais pela tomada de consciência de seu valor identitário, o que lhes autoafirma como população indígena, ao retomarem seus projetos étnicos e societários.

Muitos povos na Amazônia mantêm, ainda, bem vivas suas culturas e tradições, como a língua materna, suas relações com o território e os seus rituais. E há um empenho coletivo, entre os povos que já perderam parte da herança cultural, para que haja recuperação do que foi esquecido e se trabalhe pelo fortalecimento da identidade do povo, a partir da valorização e continuidade de suas culturas, tradições e saberes.

Autonomia diz respeito à capacidade que os povos indígenas desenvolveram de assumir a condução de sua própria história, reivindicando sua cultura e seus direitos, seja na gestão territorial, educação, saúde ou outros, a partir do processo de fortalecimento cultural e recuperação da identidade de um povo, antes massacrado.

De uma forma geral a autonomia, isto é, *a regência pelas próprias leis*, define-se como a capacidade de indivíduos, governos, nacionalidades, povos e outras entidades e sujeitos para assumirem os seus interesses e ações mediante normativas e poderes próprios, consequentemente opostos a toda a dependência ou subordinação heterônoma (RIVAS, 2010, Apud PARÁ, 2016, p. 47).

Alteridade, no dicionário, significa qualidade do que é outro ou do que é diferente (HOLANDA, 2004). Na definição do site Brasil Escola,

A **alteridade** é o reconhecimento de que existem pessoas e culturas singulares e subjetivas que pensam, agem e entendem o mundo de suas próprias maneiras. Reconhecer a alteridade é o primeiro passo para a formação de uma sociedade justa, equilibrada, democrática e tolerante, onde todos possam expressar-se, desde que respeitem também a alteridade alheia (<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/conceito-alteridade.htm>).

A alteridade indígena precisa ser reconhecida e estimulada pelo processo educativo, posto que, há muito, sofre sérias ameaças de se diluir. Para Melià (1999, p.11), o processo histórico de educação escolar dos indígenas provocou uma considerável generalização e uniformidade entre eles, contribuindo, em grande medida, para a ameaça de perda da alteridade e a dissolução das diferenças.

Pensar a alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só contribui para refletir sobre a construção de sua diferença cultural no processo de globalização, mas também poderá contribuir para abordar as visões de “desenvolvimento”, enfatizando que este apresenta perspectivas diferentes para as sociedades indígenas e não-indígena, principalmente, quando relacionado ao desenvolvimento regional e impactos socioambientais nas áreas indígenas (PARÁ, 2016, p. 48).

Sustentabilidade indígena está relacionada à capacidade dos indígenas fazerem uso adequado de suas terras e dos recursos advindos delas, de modo que ela possa garantir

a reprodução das suas gerações presentes e futuras, contemplando suas expectativas e ações de desenvolvimento comunitário (GONÇALVES, 2010).

Cabe destacar os riscos de esgotamento dos recursos naturais em territórios indígenas, pelas frequentes invasões de madeireiros, garimpeiros, representantes do agronegócio, entre outros, para explorarem a terra e comprometerem a qualidade da vida de povos, que atribuem valor bem maior à lógica da troca entre si.

Diversidade e Diferença é algo que está relacionado à pluralidade étnica do país, portanto, ao reconhecimento de que cada povo indígena tem realidades e perspectivas diferenciadas dos outros povos, as quais devem ser consideradas para efeito de ações educativas. Assim, esses temas dizem respeito às especificidades em termos de cultura, língua, história, projetos de futuro e de presente.

Após essas pontuações sobre os princípios e temas referenciais que norteiam o curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, cabe citar que ele é ofertado tanto para os que já são professores nas escolas indígenas, como para egressos do Ensino Médio, que tenham interesse em trabalhar nas escolas indígenas de suas aldeias, e que ainda não se qualificaram em nível superior. Um destaque seria importante para o papel da comunidade neste processo de oferta do curso, a qual precisa colocar o projeto pedagógico do curso em diálogo com o próprio projeto de educação escolarizada do povo indígena, considerando as transformações socioculturais e políticas que o povo tem passado, levando-o a refletir sobre projetos educacionais e curriculares que atendam melhor às necessidades de sua comunidade.

Assim, considerando os campos de atuação para o egresso do curso, ele poderá atuar como professor em escolas indígenas, como professor em escolas que ofertem educação intercultural; como pesquisador na realização de estudos sobre educação, ou como agente cultural, assessor linguístico ou pedagógico do povo indígena.

O curso pode ser implantado nas várias regiões de integração do Estado do Pará e/ou nos Territórios Etnoeducacionais Pactuados. Estes Territórios Etnoeducacionais (TE) são fruto de uma pactuação pela Educação Escolar Indígena, criados pelo governo federal, através do Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, e funcionam como “uma nova base política e administrativa de planejamento e gestão das políticas e ações relacionadas à Educação Escolar Indígena no Brasil” (BANIWA, 2010, p.1, Apud PARÁ, 2016).

A partir do reconhecimento das várias identidades étnicas dos povos indígenas no país, o governo federal procurou ligar a questão educacional à territorial, considerando a

territorialidade de seus povos, dando-lhes possibilidade de fazer uma gestão mais autônoma de seus processos escolares (BERGAMASCHI e SOUSA, 2015).

Cada Território Etnoeducacional-TE deve ser definido a partir das demandas advindas dos povos indígenas, que poderão pactuá-lo considerando suas relações territoriais, o patrimônio material e imaterial, e os demais elementos identitários da etnia. (...) Definido o TE, constitui-se a Comissão Gestora que será responsável por definir as ações a serem implantadas/implementadas e em realizar o acompanhamento das mesmas. Esta Comissão é coordenada pelo Governo Federal, (...) com composição representativa de cada povo indígena participante do Território (PARÁ, 2016, p.19).

No Estado do Pará foram pactuados quatro Territórios Etnoeducacionais, mas em nenhum deles está contemplada a Terra Indígena do Povo Tembé Tenetehar. São eles: Ixamná (Povos Wai Wai), Tapajós Arapyu, Médio Xingu e Mebengokre (Povo Kayapó) (ibid).

Inicialmente, a implantação da Licenciatura Intercultural Indígena se deu nas regiões de integração do Rio Capim (povo Tembé Tenetehar) e Carajás (povos Gavião: Kyikatêjê, Parkatêjê e Akrãtikatêjê; e Suruí Aikewara), conforme já citado na Introdução deste trabalho.

O curso pode funcionar nos Campi da UEPA ou na escola indígena da aldeia, desde que haja condições, oferecendo até 40 vagas por povo. No projeto inicial, de 2012, a oferta era de até 50 vagas por povo.

Seu regime de oferta é presencial/semipresencial/modular, com oferta de disciplinas em blocos semestrais no período intercalar, havendo idas de professores durante os semestres, nos intervalos dos módulos, para oferecer disciplinas práticas. E, ainda, poderão ser utilizados 20% da carga horária das atividades previstas em forma de atividades à distância, caso seja necessário.

O projeto mostra a diferença entre o Tempo Comunidade e o Tempo Universidade. No Tempo Comunidade, os alunos continuam se qualificando, mas em suas comunidades, normalmente fazendo algum tipo de intervenção prática, que tenha sido solicitada por algum professor no Tempo Universidade. Em geral, são práticas relacionadas a alguma problemática da comunidade, como projetos de ensino, pesquisa ou extensão, que os professores auxiliam na elaboração e execução. Já o Tempo Universidade é a parte dos módulos, em que os alunos estão em atividades presenciais da Universidade, seja na aldeia, seja no campus da Universidade mais próximo. É no Tempo Universidade que os alunos participam dos seminários integrados do curso e das produções que surgem deles, retornando esse conhecimento à comunidade em forma de seminários temáticos, orientados pelos professores do Curso (PARÁ, 2016, p. 40).

O tempo de integralização curricular do curso é, no mínimo, de oito semestres e, no máximo, de 14 semestres.

A carga horária do curso no PCC de 2012 era de **3420 horas**, divididas entre **Formação geral** (1520 horas); **Formação específica** (900 horas); **Estágio** (400h) e **Formação para integração das áreas** (600 horas), na forma de Prática como Componente Curricular (400h) e outras formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (200h). Foi essa a estrutura de curso cumprida pela turma egressa de professores Tembê Tenetehar.

No PCC atual, de 2016, que orienta a turma Tembê Tenetehar em formação, a carga horária do curso foi alterada. O curso tem uma carga horária de **4.000 horas**, cumpridas em horas-aulas de 50 minutos, divididas entre **Nivelamento Acadêmico** (200 horas). I. **Núcleo de Formação Geral** (1.700 horas); II. **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional** (1.100 horas); III. **Núcleo de Estudos Integrados** (1.000 horas), sendo constituído na forma de Práticas como Componente Curricular (400h), Estágio Supervisionado (400h) e Outras Formas de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (200h).

Para melhor compreensão da estrutura do curso, em carga horária, apresentamos, em seguida, os desenhos curriculares dos dois projetos de curso. Primeiramente, o desenho curricular cursado pela turma egressa, da região do Guamá.

Quadro 5.1: Disciplinas de formação geral (Fonte: PARÁ, 2012).

TEMAS REFERENCIAIS	Nº	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Identidade	01	Fundamentos de Língua Portuguesa	80 h
	02	Filosofia da Educação	80 h
	03	Metodologia do Estudo e da Pesquisa	80 h
	04	Fundamentos de História	80 h
Autonomia	05	Sociologia da Educação	80 h
Alteridade	06	Política e Organização da Educação Básica	80 h
	07	História da Educação	80 h
Interculturalidade	08	Teorias do Currículo na Educação Escolar Indígena	80 h
	09	Fundamentos da Antropologia	80 h
	10	Línguas Indígenas na Amazônia I	80 h
Sustentabilidade	11	Tecnologias da Comunicação e do Ensino na Educação Escolar Indígena	80 h
Diversidade e Diferença	12	Fundamentos de Geociências	80 h
	13	Fundamentos de Geografia	80 h
	14	Saberes Matemáticos Interculturais	80 h
	15	Estudo Intercultural dos Movimentos e dos Fenômenos Térmicos, Elétricos e Magnéticos	80 h

	16	Corpo Humano: estrutura, funcionamento e saúde	80 h
	17	Fundamentos de Química	80 h
	18	Fundamentos da Arte na Educação Escolar Indígena	80 h
	19	LIBRAS	80 h
	TOTAL		1.520 h

Na **Formação Específica**, o curso estava dividido em três grandes áreas:

1. Ciências Humanas e Sociais (História; Geografia; Antropologia; Sociologia; Filosofia); **2.** Ciências da Natureza e Matemática (Matemática; Química; Física; Biologia); **3.** Linguagens e Artes (Língua Portuguesa; Língua Indígena, Expressão Artística e Cultural e Estudos sobre o Corpo), com duração de dois anos e carga horária de 900 horas, mais as 400h dos Estágios I e II, totalizando 1.300h, como seguem:

Quadro 5.2: Disciplinas de formação específica – Ciências Humanas e Sociais (Fonte: PARÁ, 2012).

2012).

TEMAS REFERENCIAIS	ÁREA	Nº	DISCIPLINA	Carga Horária
Identidade Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS	01	Língua Portuguesa	80 h
		02	Estudos Antropológicos e Povos Indígenas	80 h
		03	Filosofia e Ensino na Escola Indígena	80 h
		04	Estágio Supervisionado I	200 h
		05	História do Brasil e Ensino na Escola Indígena	80 h
		06	Sociologia e Ensino na Escola Indígena	80 h
		07	Geografia do Brasil e Ensino na Escola Indígena	80 h
		08	História da Amazônia e Ensino na Escola Indígena	80 h
		09	Geografia da Amazônia e Ensino na Escola Indígena	80 h
		10	Estágio Supervisionado II	200 h
		11	Território, Etnodesenvolvimento e Sustentabilidade dos Povos Indígenas	80 h
		12	Direito e Organizações Indígenas	80 h
		13	Trabalho de Conclusão de Curso	100 h
		TOTAL		

Quadro 5.3: Disciplinas de formação específica – Ciências da Natureza e Matemática (Fonte: PARÁ, 2012).

TEMAS REFERENCIAIS	ÁREA	Nº	DISCIPLINA	Carga Horária
Identidade Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade	CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA	01	Língua Portuguesa	80 h
		02	Epistemologia e História da Ciência	60 h
		03	Matemática, História e Realidade	80 h
		04	Estágio Supervisionado I	200 h
		05	Estudo Intercultural do Mundo da Informação e do Mundo material Microscópico	80 h
		06	Diversidade Biológica e Meio Ambiente	80 h
		07	Tratamento de Dados e a Linguagem Matemática	80 h
		08	Estágio Supervisionado II	200 h

Diversidade e Diferença		09	Universo, Terra, Vida e Povos Indígenas	80 h
		10	Saberes Químicos e Cotidiano Indígena	60 h
		11	Hereditariedade, Evolução e Ecologia	80 h
		12	Química e Metodologia do Ensino na Escola Indígena	60 h
		13	Forma, Medida e Estética na Geometria da Natureza	60 h
		14	Trabalho de Conclusão de Curso	100 h
		TOTAL		1.300 h

Quadro 5.4: Disciplinas de formação específica – Linguagens e Artes (Fonte: PARÁ, 2012).

TEMAS REFERENCIAIS	ÁREA	Nº	DISCIPLINA	Carga Horária
Identidade Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença	LINGUAGENS E ARTES	01	Língua Portuguesa	80 h
		02	Introdução à Linguística	80 h
		03	Línguas Indígenas na Amazônia II	80 h
		04	Estágio Supervisionado I	200 h
		05	Literatura no Brasil e na Amazônia	80 h
		06	Linguagens do Corpo, Educação e Cultura Indígena	80 h
		07	Narrativas e Oralidades dos Povos Indígenas na Amazônia	80 h
		08	Oralidade e Escrita no Ensino e Aprendizagem de Línguas	80 h
		09	Leitura e Produção de Textos Bilíngue	80 h
		10	Estágio Supervisionado II	200 h
		11	Formas de Expressão e Comunicação Artística entre os Povos Indígenas	80 h
		12	Arte e Ensino na Escola Indígena	80 h
		13	Trabalho de Conclusão de Curso	100 h
		TOTAL		1.300 h

O desenho curricular do Projeto Pedagógico atual, datado de 2016, inicia com o Nivelamento Acadêmico, que não havia no projeto inicial, cujo objetivo é preparar os alunos para melhor acompanharem as disciplinas do curso, na tentativa de superação de algumas fragilidades ou dúvidas que eles tenham. Isso, certamente, dificulta o processo de aquisição de novos conhecimentos, e, por isso, o curso providenciou esse nivelamento, principalmente nas áreas básicas de Língua Portuguesa e Matemática. A carga horária é de 100h para cada uma dessas áreas.

As outras divisões no desenho curricular do PPC atual trazem algumas alterações em relação ao primeiro PPC, o que será observado nos quadros abaixo, com a apresentação e organização das disciplinas.

Quadro 5.5: Disciplinas do Núcleo de Formação Geral (Fonte: PARÁ, 2016).

I. NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL				
Série	Semestre/ Módulo	Nº	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA

1 ^a	1 ^o	01	Fundamentos de Língua Portuguesa	80 h
1 ^a	1 ^o	02	História Indígena e Fundamentos Históricos	80 h
1 ^a	1 ^o	03	Saberes Matemáticos Interculturais I	80 h
1 ^a	1 ^o	04	Saberes Indígenas e Fundamentos Filosóficos da Educação	80 h
1 ^a	1 ^o	05	Desenvolvimento e Aprendizagem em Contextos Escolares Indígenas	60 h
1 ^a	2 ^o	06	Introdução às Práticas de Pesquisa Educacional em Contexto Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	07	Biodiversidade Indígena e Conceitos Fundamentais de Biologia	80 h
1 ^a	2 ^o	08	Política e Organização da Educação Básica e a Educação Escolar Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	09	Introdução aos Estudos sobre Corpo e Cultura Corporal em Contexto Indígena	60 h
1 ^a	2 ^o	10	História do Brasil e Educação Escolar Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	11	Sociedade Indígena e Fundamentos Sociológicos	80 h
2 ^a	3 ^o	12	Línguas Indígenas na Amazônia I	80 h
2 ^a	3 ^o	13	Territorialidade Indígena e Conceitos Fundamentais de Geografia	80 h
2 ^a	3 ^o	14	Saberes Indígenas e Fundamentos de Física	80 h
2 ^a	3 ^o	15	Fundamentos da Arte na Educação Escolar Indígena	80 h
2 ^a	3 ^o	16	Geodiversidade Indígena e Conceitos Fundamentais de Geociências	80 h
2 ^a	3 ^o	17	Saberes Indígenas e Fundamentos de Química	80 h
2 ^a	4 ^o	18	Educação Escolar Indígena e Teorias do Currículo	60 h
2 ^a	4 ^o	19	Povos Indígenas e Fundamentos Antropológicos	80 h
2 ^a	4 ^o	20	Didática Intercultural na Escola Indígena	60 h
2 ^a	4 ^o	21	Gestão da Educação Escolar Indígena	60 h
2 ^a	4 ^o	22	Educação Inclusiva em Contextos Indígenas	60 h
2 ^a	4 ^o	23	Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS	60 h
CARGA HORÁRIA TOTAL				1.700 h/a

Quadro 5.6: Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional – Ciências Humanas e Sociais (Fonte: PARÁ, 2016).

II. NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ÁREAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL				
Formação Específica Ciências Humanas e Sociais				
Série	Semestre/ Módulo	Nº	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1 ^a	1 ^o	01	Língua Portuguesa	80 h
1 ^a	1 ^o	02	História da Amazônia e Educação Escolar Indígena	80 h
1 ^a	1 ^o	03	Interculturalidade na Educação Escolar Indígena	80 h
1 ^a	1 ^o	04	Tecnologias Educacionais em Ciências Humanas e Sociais	80 h
1 ^a	1 ^o	05	Práticas de Pesquisa em Educação Escolar Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	06	Produção de Materiais Didáticos Específicos/Ciências Humanas e Sociais	80 h
1 ^a	2 ^o	07	Filosofia e Ensino na Escola Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	08	Sociologia e Ensino na Escola Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	09	Geografia do Brasil e Ensino na Escola Indígena	60 h
1 ^a	2 ^o	10	Metodologia do Ensino de História na Escola Indígena	80 h

1 ^a	2 ^o	11	Geografia da Amazônia e Ensino na Escola Indígena	80 h
2 ^a	3 ^o	12	Direitos e Organizações Indígenas	80 h
2 ^a	3 ^o	13	Território, Etnodesenvolvimento e Sustentabilidade dos Povos Indígenas	80 h
2 ^a	3 ^o	14	Tecnologias, Organização e Apresentação da Produção Acadêmico-Científica	60 h
CARGA HORÁRIA TOTAL				1.100 h/a

Quadro 5.7: Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional – Ciências da Natureza e Matemática (Fonte: PARÁ, 2016).

II. NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ÁREAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL				
Formação Específica Ciências da Natureza e Matemática				
Série	Semestre/Módulo	Nº	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1 ^a	1 ^o	01	Língua Portuguesa	80 h
1 ^a	1 ^o	02	Saberes Matemáticos Interculturais II	80 h
1 ^a	1 ^o	03	Saberes Indígenas e Estudos de Biologia	80 h
1 ^a	1 ^o	04	Tecnologias Educacionais em Ciências da Natureza e Matemática	80 h
1 ^a	1 ^o	05	Práticas de Pesquisa em Educação Escolar Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	06	Produção de Materiais Didáticos Específicos /Ciências da Natureza e Matemática	80 h
1 ^a	2 ^o	07	Saberes e Práticas de Física em Contexto Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	08	Estudos de Biologia e Ensino na Escola Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	09	Saberes Matemáticos Interculturais III	60 h
1 ^a	2 ^o	10	Cotidiano Indígena e Saberes Químicos	80 h
1 ^a	2 ^o	11	Matemáticas e Ensino na Escola Indígena	80 h
2 ^a	3 ^o	12	Química e Metodologia do Ensino na Escola Indígena	80 h
2 ^a	3 ^o	13	Metodologia e Ensino de Física na Escola Indígena	80 h
2 ^a	3 ^o	14	Tecnologias, Organização e Apresentação da Produção Acadêmico-Científica	60 h
CARGA HORÁRIA TOTAL				1.100 h/a

Quadro 5.8: Disciplinas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Áreas de Atuação Profissional – Linguagens e Artes (Fonte: PARÁ, 2016).

II. NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ÁREAS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL				
Formação Específica Linguagens e Artes				
Série	Semestre/Módulo	Nº	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
1 ^a	1 ^o	01	Língua Portuguesa	80 h
1 ^a	1 ^o	02	Literatura no Brasil e na Amazônia	80 h
1 ^a	1 ^o	03	Cultura Corporal e Povos Indígenas	80 h
1 ^a	1 ^o	04	Tecnologias Educacionais em Linguagens e Artes	80 h
1 ^a	1 ^o	05	Práticas de Pesquisa em Educação Escolar Indígena	80 h
1 ^a	2 ^o	06	Produção de Materiais Didáticos Específicos/Linguagens e Artes	80 h
1 ^a	2 ^o	07	Línguas Indígenas na Amazônia II	80 h
1 ^a	2 ^o	08	Oralidade e Escrita no Ensino e Aprendizagem de Línguas	80 h

1ª	2º	09	Linguagens Artísticas e Povos Indígenas – Artes Visuais	60 h
1ª	2º	10	Leitura e Produção de Textos Bilíngue na Escola Indígena	80 h
1ª	2º	11	Linguagens Artísticas e Povos Indígenas – Música, Teatro e Dança	80 h
2ª	3º	12	Cultura Corporal e Ensino na Escola Indígena	80 h
2ª	3º	13	Arte e Ensino na Escola Indígena	80 h
2ª	3º	14	Tecnologias, Organização e Apresentação da Produção Acadêmico-Científica	60 h
CARGA HORÁRIA TOTAL				1.100 h/a

Quadro 5.9: Disciplinas do Núcleo de Estudos Integrados (Fonte: PARÁ, 2016).

III. NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS			
Todas as Áreas			
Série	Semestre / Módulo	Atividade	Carga Horária
1ª à 4ª	Intermediário	Prática como Componente Curricular/Projeto Integrado de Práticas Pedagógicas Interculturais Indígenas	400 h/a
3ª e 4ª	Intermediário	Estágio em Educação Escolar Indígena I e II	400 h/a
1ª à 4ª	Intermediário	Outras Atividades Acadêmico-Científicas – Atividades Complementares	200 h/a
CARGA HORÁRIA TOTAL			1.000 h/a

O **Trabalho de Conclusão de Curso**, segundo a orientação do RCNEI (1998), deve abarcar projetos a serem desenvolvidos, que façam parte do patrimônio intelectual e cultural dos próprios professores. Assim, seus temas podem ser sobre o conhecimento a respeito da cultura indígena, de seu povo ou de outros povos, sobre conhecimentos científico, cultural e histórico próprios a outras culturas, desde que permitam a elaboração de materiais didáticos relacionados com os temas transversais e com as questões interculturais dos programas curriculares das escolas indígenas.

Os resultados obtidos com a pesquisa do TCC são fundamentais no processo de produção de materiais didáticos, sejam estes livros, vídeos, CDs e outros.

Há publicações realizadas sobre as produções de TCC das três primeiras turmas graduadas pela Licenciatura Intercultural Indígena, que foram as turmas dos povos Tembé Tenetehar, Gavião K'yikatêjê e Suruí Aikewara. A este estudo interessa as produções da turma do povo Tembé Tenetehar, especialmente as da área de Ciências Naturais e Matemática, o que será visto na subseção a seguir.

5.3.1. A Área de Ciências da Natureza e Matemática no Curso

Como visto acima, o PPC da Licenciatura Intercultural Indígena foi avaliado e atualizado, tendo, a turma egressa, cumprido as disciplinas do desenho curricular original, do ano de 2012, e a turma em andamento cumpre as disciplinas do desenho atual, de 2016.

A área de **Ciências da Natureza e Matemática**, como as demais, sofreu alterações na oferta e organização das disciplinas, de um desenho curricular para o outro, o que importa ser descrito e analisado nesse estudo.

Quadro 5.10: Comparação entre desenhos curriculares da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA de 2012 e 2016 (Fonte: PARÁ, 2012, 2016).

DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE FORMAÇÃO GERAL					
DESENHO CURRICULAR DA TURMA EGRESSA (2012)			DESENHO CURRICULAR ATUAL (2016)		
Nº	DISCIPLINAS	Carga Horária	Nº	DISCIPLINAS	Carga Horária
01	Fundamentos de Língua Portuguesa	80 h	01	Fundamentos de Língua Portuguesa	80 h
02	Filosofia da Educação	80 h	02	Saberes Indígenas e Fundamentos Filosóficos da Educação	80 h
03	Metodologia do Estudo e da Pesquisa	80 h	03	Introdução às Práticas de Pesquisa Educacional em Contexto Indígena	80 h
04	Fundamentos de História	80 h	04	História Indígena e Fundamentos Históricos	80 h
05	Sociologia da Educação	80 h	05	Sociedade Indígena e Fundamentos Sociológicos	80 h
06	Política e Organização da Educação Básica	80 h	06	Política e Organização da Educação Básica e a Educação Escolar Indígena	80 h
07	História da Educação	80 h	07	História do Brasil e Educação Escolar Indígena	80 h
08	Teorias do Currículo na Educação Escolar Indígena	80 h	08	Educação Escolar Indígena e Teorias do Currículo	60 h
09	Fundamentos da Antropologia	80 h	09	Povos Indígenas e Fundamentos Antropológicos	80 h
10	Línguas Indígenas na Amazônia I	80 h	10	Línguas Indígenas na Amazônia I	80 h
11	Tecnologias da Comunicação e do Ensino na Educação Escolar Indígena	80 h	11	Desenvolvimento e Aprendizagem em Contextos Escolares Indígenas	60 h
12	Fundamentos de Geociências	80 h	12	Geodiversidade Indígena e Conceitos Fundamentais de Geociências	80 h
13	Fundamentos de Geografia	80 h	13	Territorialidade Indígena e Conceitos Fundamentais de Geografia	80 h
14	Saberes Matemáticos Interculturais	80 h	14	Saberes Matemáticos Interculturais I	80 h
15	Estudo Intercultural dos Movimentos e dos	80 h	15	Saberes Indígenas e Fundamentos de Física	80 h

	Fenômenos Térmicos, Elétricos e Magnéticos					
16	Corpo Humano: estrutura, funcionamento e saúde	80 h		16	Introdução aos Estudos sobre Corpo e Cultura Corporal em Contexto Indígena	60 h
17	Fundamentos de Química	80 h		17	Saberes Indígenas e Fundamentos de Química	80 h
18	Fundamentos da Arte na Educação Escolar Indígena	80 h		18	Fundamentos da Arte na Educação Escolar Indígena	80 h
19	Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS	80 h		19	Linguagem Brasileira de Sinais - LIBRAS	60 h
CARGA HORÁRIA TOTAL		1520 h		20	Biodiversidade Indígena e Conceitos Fundamentais de Biologia	80 h
				21	Didática Intercultural na Escola Indígena	60 h
				22	Educação Inclusiva em Contextos Indígenas	60 h
				23	Gestão da Educação Escolar Indígena	60 h
				CARGA HORÁRIA TOTAL		

Na descrição das Disciplinas do Núcleo de Formação Geral, organizamos o quadro de modo a se perceberem as disciplinas com os conteúdos relacionados.

Podemos observar que houve um acréscimo de quatro (04) disciplinas de um desenho curricular para outro, passando a carga horária de 1.520 horas para 1.700 horas. No desenho original, a carga horária de todas as disciplinas da Formação Geral era de 80 horas. Entre os ajustes do novo desenho, para garantir a inclusão disciplinar, três (03) disciplinas tiveram redução de carga horária para 60 horas e todas as quatro (04) disciplinas incluídas no novo desenho são de 60 horas.

Do desenho original, somente quatro (04) disciplinas mantiveram suas nomenclaturas inalteradas, enquanto as outras quinze (15) mantiveram, relativamente, a mesma base de conteúdo, porém, foram renomeadas, com a inclusão de termos relacionados ao contexto dos povos indígenas e de sua educação. Isso demonstra que a organização do desenho curricular original, do ano de 2012, era mais próxima da organização curricular dos cursos de licenciatura que acontecem nas cidades de fora da aldeia, ou seja, era um currículo que priorizava mais conteúdos científicos. Enquanto o atual, por fazer maior referência e indicação ao contexto indígena, explicita maior aplicação dos princípios da Interculturalidade, Especificidade e Diferença na construção do currículo para a formação de professores indígenas.

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).

DESENHO CURRICULAR DA TURMA EGRESSA (2012)			DESENHO CURRICULAR ATUAL (2016)		
Formação Específica de Ciências da Natureza e Matemática					
Nº	DISCIPLINA	Carga Horária	Nº	DISCIPLINAS	Carga Horária
01	Língua Portuguesa	80 h	01	Língua Portuguesa	80 h
02	Epistemologia e História da Ciência	60 h	02	Metodologia e Ensino de Física na Escola Indígena	80 h
03	Matemática, História e Realidade	80 h	03	Saberes Matemáticos Interculturais II	80 h
04	Estágio Supervisionado I	200 h	04	Práticas de Pesquisa em Educação Escolar Indígena	80 h
05	Estudo Intercultural do Mundo da Informação e do Mundo material Microscópico	80 h	05	Tecnologias Educacionais em Ciências da Natureza e Matemática	80 h
06	Diversidade Biológica e Meio Ambiente	80 h	06	Saberes Indígenas e Estudos de Biologia	80 h
07	Tratamento de Dados e a Linguagem Matemática	80 h	07	Matemáticas e Ensino na Escola Indígena	80 h
08	Estágio Supervisionado II	200 h	08	Produção de Materiais Didáticos Específicos /Ciências da Natureza e Matemática	80 h
09	Universo, Terra, Vida e Povos Indígenas	80 h	09	Saberes e Práticas de Física em Contexto Indígena	80 h
10	Saberes Químicos e Cotidiano Indígena	60 h	10	Cotidiano Indígena e Saberes Químicos	80 h
11	Hereditariedade, Evolução e Ecologia	80 h	11	Estudos de Biologia e Ensino na Escola Indígena	80 h
12	Química e Metodologia do Ensino na Escola Indígena	60 h	12	Química e Metodologia do Ensino na Escola Indígena	80 h
13	Forma, Medida e Estética na Geometria da Natureza	60 h	13	Saberes Matemáticos Interculturais III	80 h
14	Trabalho de Conclusão de Curso	100 h	14	Tecnologias, Organização e Apresentação da Produção Academicocientífica	60 h
CARGA HORÁRIA TOTAL		1.300 h	CARGA HORÁRIA TOTAL		1.100 h

Na parte da Formação Específica de Ciências da Natureza e Matemática, percebemos a diferença de carga horária a favor do desenho curricular original. Ocorre que os Estágios Supervisionados I e II, totalizando 400h, estavam incluídos, e, após a reformulação do projeto, foram deslocados para o Núcleo de Estudos Integrados, como

mostra o quadro abaixo. Assim, sendo, percebemos que o desenho atual ganhou acréscimo disciplinar e de carga horária também na formação específica.

Fizemos uma tentativa de relacionar alguns conteúdos de disciplinas do núcleo de formação específica possíveis de agrupar. Mas, para algumas, não há nível de comparação.

Cabe rever o quadro 5.9 relativo ao Núcleo de Estudos Integrados para a localização do Estágio em Educação Escolar Indígena I e II, ambos com 200 h, e da Prática como Componente Curricular (PPC), que trabalha na forma de Projetos Integrados de Práticas Pedagógicas Interculturais Indígenas, com carga horária de 400 horas.

Após apresentar como se organizam as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática no desenho curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, precisamos refletir sobre algumas questões específicas dessa área do conhecimento.

Dentro da diversidade cultural, se distinguem duas culturas presentes em situações de ensino e aprendizagem. A cultura científica, representada pelos professores e recursos didáticos e a cultura dos alunos, representada, no contexto dos povos indígenas, pela cultura tradicional. Mendonça e Eleutério (S/D) definem essa cultura tradicional como "o etnoconhecimento ou o conhecimento sociocultural, repassado de geração em geração dentro de um determinado grupo étnico".

Sabemos que, na modernidade, o conhecimento científico tomou a forma hegemônica de conhecimento da realidade ao fazer uso de uma metodologia rigorosa para se chegar ao conhecimento dos fenômenos e à elaboração de leis científicas. Considerado, sob esse prisma, como o único saber que consegue apreender a realidade, pelas comprovações experimentais, tende a desconsiderar o valor e a importância de outros tipos de conhecimento no contexto social, como o conhecimento tradicional.

Baptista (2014) apresenta a ciência como uma das diversas maneiras de explicação dos fenômenos naturais, mas não a única, e indica que esta compreensão pode ser apreendida no processo de demarcação do discurso científico em relação aos outros sistemas de conhecimentos.

Assim, apesar de superada em grande medida essa visão positivista de ciência, em função da crise dos paradigmas, a educação em geral e, particularmente, a Educação Escolar Indígena tem sido muito influenciada por ela.

Para Chassot (2008) a aproximação da cultura científica e a tradicional resgata e preserva os conhecimentos tradicionais que podem estar ameaçados de esquecimento. Ele propõe que a formação de professores possa desenvolver metodologias que se proponham

a estudar os saberes tradicionais, a fim de que possam se tornar saberes escolares, tendo como fundamento os saberes acadêmicos.

Um dos maiores objetivos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena é propiciar práticas pedagógicas que articulem, de maneira sistematizada, os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais indígenas (PARÁ, 2016). No desenho curricular do curso, as disciplinas, em geral, e as práticas, em particular, favorecem essa articulação entre os saberes, por meio, principalmente, de projetos elaborados em sala de aula e aplicados na comunidade ou no âmbito da escola, com base nos conhecimentos ancestrais. Esses projetos resultam, na maioria dos casos, na elaboração de materiais didáticos específicos para serem utilizados na escola como conteúdos curriculares. Acreditamos, assim, que os professores egressos e alunos da Licenciatura Intercultural, em situação de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas, contribuem muito, a partir da perspectiva intercultural dos conteúdos escolares, para a reflexão e para a aproximação entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos na área das Ciências da Natureza e Matemática.

VI. OS SIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS TEMBÉ TENETEHAR NO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA

Retomando o objetivo geral deste estudo, que é analisar os significados da formação dos professores Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para eles mesmos, esta seção apresenta as percepções dos professores egressos e dos alunos em formação do e no curso, acrescentando as de algumas das lideranças indígenas das aldeias envolvidas, sobre qual foi o significado dessa formação acadêmica. A partir dessas percepções, chegamos ao contexto das grandes categorias encontradas para análise.

Cabe citar que, inicialmente, nossa intenção era investigar as duas turmas do curso quanto aos significados de sua formação pela UEPA. Porém, na coleta dos dados, ouvimos algumas vozes das lideranças que, algumas vezes se diferenciavam da maioria dos alunos entrevistados, principalmente sobre a oferta do curso e seus resultados para a comunidade, o que nos despertou muito interesse.

Esta seção do estudo trata da pesquisa em si e das contribuições de seus sujeitos para que chegássemos à análise dos resultados, a qual foi dividida em duas subseções:

6.1 - Perfil dos Alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA do Povo Tembé Tenetehar;

6.2 - Resultados e Discussão sobre a Formação de Professores Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

A primeira subseção dividimos em duas partes:

6.1.1 - Perfil da turma egressa do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (região do Rio Guamá)

6.1.2 - Perfil da turma de alunos em formação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Aldeia Cajueiro, região do Rio Gurupi)

Cada turma é composta de alunos provenientes, em sua maioria, de regiões bem específicas da Terra Indígena Alto Rio Guamá, uma ao norte (*região do Rio Guamá*) e outra ao sul (*região do Rio Gurupi*).

A segunda subseção dividimos 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.

Esta parte correspondente à Interculturalidade foi subdividida em três outras partes para que tenhamos uma melhor compreensão da abrangência de seus significados:

6.2.3.1 - Expectativas e temores sobre os novos conhecimentos;

6.2.3.2 - Reminiscências Despertadas e a Sistematização de Conhecimentos Tradicionais;

6.2.3.3 - Diálogo de Saberes

6.1. Perfil dos Alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA do Povo Tembé Tenetehar

Retomando o que já foi dito na Metodologia, os alunos do povo Tembé Tenetehar que tiveram acesso à formação inicial pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, são divididos em dois grupos, tanto pela ordem de oferta do curso, por ter uma turma egressa e a outra em formação, como pela região onde estão localizadas as suas aldeias. Já foi dito, também, que a Terra Indígena Alto Rio Guamá divide o grupo de suas aldeias em duas regiões extremas do território, a região do rio Guamá, ao norte da TI, mais próxima de Belém, e a região do rio Gurupi, ao sul, fazendo fronteira com o Maranhão. Assim, a turma que já é egressa do curso está, prioritariamente, nas aldeias da região do rio Guamá, onde foi ofertada a primeira turma, enquanto a turma em formação está, prioritariamente, na região do Gurupi, onde fica a aldeia Cajueiro, sede principal da turma em formação na Licenciatura neste momento. Utilizamos o termo ‘prioritariamente’ porque existem egressos que moram na região do Gurupi, assim como alunos em formação que moram na área do Guamá.

Não nos foi possível entrevistar toda a turma de egressos e nem todos que estão, ainda, em formação. Foram entrevistados 23 egressos, do total de 34, e 24 alunos do total de 33, os quais vamos conhecer na sequência.

Apresentamos os dados das turmas com os cruzamentos das categorias nas tabelas 6.1 a 6.6, logo abaixo. Iniciamos com a turma egressa.

6.1.1. Perfil da turma egressa do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (região do Rio Guamá)

Destacamos, inicialmente, que as tabelas 6.1, 6.2 e 6.3 apresentam o cruzamento das categorias dos egressos do Curso.

Entre os 23 participantes da pesquisa na turma egressa, 56,52% são mulheres e 43,47% são homens, como podemos ver na Tabela 6.1. Como alguns deles já eram, anteriormente, professores nas aldeias pelo magistério indígena ou por ter ensino médio, podemos observar que uma pequena maioria é feminina, diferentemente da realidade nacional, onde esse percentual é um pouco mais de 80% na educação básica (VIANNA, 2013, p. 159). A Tabela 6.1, ainda, nos informa que a faixa etária entre 20 e 40 anos é a que contém o maior número de egressos, 17 deles, enquanto a média nacional de estudantes nos bancos das universidades é de 26 anos, segundo o portal do MEC⁶. Só um dos egressos do curso tem mais de 50 anos.

Tabela 6.1: Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e Faixa Etária

Faixa Etária	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
20-30	4	4	8
31-40	7	2	9
41-50	2	3	5
51-60	0	1	1
Total	13	10	23

As maiores aldeias na região do rio Guamá, parte norte da TI, são a Aldeia Sede e a Aldeia São Pedro. E a Tabela 6.2 nos mostra que a maior parte dos egressos vem dessas duas aldeias. São 08 da Aldeia Sede e 05 da São Pedro. Cabe citar que essas foram, exatamente, as duas aldeias onde o curso iniciou em 2012. A turma foi dividida em duas no seu início, entre as referidas aldeias, distantes uma da outra, para facilitar o acesso a todos os alunos matriculados. As mesmas disciplinas eram ofertadas concomitantemente para ambas as turmas. Porém, essa logística demandava muitos recursos, pois a UEPA enviava a alimentação necessária para os alunos durante os módulos do curso e dois professores para cada disciplina. Assim, o curso passou a ser realizado no campus mais próximo da UEPA, no município de São Miguel do Guamá, e permaneceu lá até a formatura em 2016, sendo que as disciplinas de Práticas e Estágios foram realizadas em três aldeias (Sede, São Pedro e Frásqueira).

Cabe, ainda, o destaque a três moradores da região do Gurupi, que é o extremo oposto da TI, os quais cursaram as disciplinas, nos quatro anos, em condições de muitas dificuldades pelas grandes distâncias e despesas. Porém, após a formatura, puderam

⁶ Informação disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32044-censo-da-educacao-superior>. Com acesso em 01/09/2020.

contribuir com a educação escolar na aldeia Cajueiro, do Gurupi, sendo incluídos, imediatamente, como professores ou coordenação pedagógica da escola indígena. Um deles, porém, não se interessou por continuar na área da educação.

Tabela 6.2: Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e a Aldeia

Aldeias	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Cajueiro/Gurupi	1	2	3
Frasqueira	2	1	3
Itaputyr	0	1	1
São Pedro	3	2	5
Sede	5	3	8
Yarapé	1	0	1
Ytuaçu	1	1	2
Zawar-Uhu	0	1	1
Total	13	10	24

Quanto à função exercida pelos egressos do curso no momento da coleta dos dados, podemos ver, pela Tabela 6.3, que a grande maioria é de Professores. Há somente um egresso entrevistado que não tem nenhuma função em alguma escola indígena, apresentando-se como liderança comunitária. Os outros 22 egressos estão trabalhando em escolas das várias aldeias da região do Guamá, seja no ensino fundamental, que é a grande maioria, no ensino médio, em coordenação pedagógica ou no cargo de direção de escola.

Tabela 6.3: Egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e Função.

Função	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Artesão e Professor	0	1	1
Cacique de aldeia e Diretor da escola	0	1	1
Coordenadora pedagógica	1	0	1
Liderança	0	1	1
Liderança e professor	0	2	2
Professor/a	11	5	16
Professor do Ensino Médio	1	0	1
Total	13	10	23

Podemos observar, a partir dos dados da Tabela 6.3, que a turma de egressos, ao preencher muitos espaços na Educação Escolar Indígena que antes eram do não indígena, confirma a importância de sua formação em nível superior para a conquista da independência e autossuficiência do povo na área da educação, sedimentando o processo de autonomia do povo Tembé Tenetehar.

6.1.2. Perfil da turma de alunos em formação no curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Aldeia Cajueiro, região do Rio Gurupi)

As tabelas 6.4, 6.5 e 6.6 apresentam o cruzamento das categorias dos alunos em formação no curso na aldeia Cajueiro.

A turma de alunos contou com 24 participantes da pesquisa, sendo 14 mulheres e 10 homens, como podemos ver na Tabela 6.4. Como na turma egressa, podemos ver que as mulheres aparecem também em pequena maioria, (58,33%), diferentemente do que ocorre entre os que optam pela função de professor no conjunto da sociedade brasileira. A mesma Tabela 6.4 nos informa que a faixa etária de maior prevalência está entre 20 e 30 anos com 11 alunos, e entre 31 e 40 anos há 9 dentre eles. Somente um tem mais de 50 anos.

Tabela 6.4: Estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e Faixa Etária.

Faixa Etária	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
20-30	7	4	11
31-40	6	3	9
41-50	1	2	3
51-60	0	1	1
Total	14	10	24

A Tabela 6.5 apresenta os dados sobre as aldeias onde residem os alunos entrevistados, sendo a metade morador da Aldeia Cajueiro, onde o curso é ministrado, 08 mulheres e 04 homens. A outra aldeia com mais alunos é a Tekohaw, aldeia muito conhecida da região do Gurupi, sendo a maior de todas. Cabe o destaque a uma aluna pertencente ao povo Ka'apor, no Maranhão, cuja aldeia está situada do outro lado do rio Gurupi e que conseguiu uma vaga para estudar entre os Tembé. E, também, damos destaque às aldeias Zawar-Uhu e Itaputyr, que são da área do Guamá, contando com três alunos moradores dessa região.

Tabela 6.5: Número de estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e a Aldeia.

Aldeias	Sexo	Total
---------	------	-------

	Feminino	Masculino	
Cajueiro/Gurupi	8	4	12
Cajueiro/Itaputyr	1	1	2
Tekohaw	2	2	4
Zawar-Uhu	1	0	1
Canindé	1	1	2
Nazatyw	0	2	2
Sítio Novo/MA	1	0	1
Total	14	10	24

A Tabela 6.6, abaixo, apresenta a função exercida pelos alunos do curso no momento da coleta dos dados, pela qual podemos perceber que a maioria é de Professores, com 11 alunos. Mas, também, é grande o número de estudantes somente (07 deles), sem uma função remunerada.

Como não são ainda graduados como professores, há outras vagas de emprego pela Prefeitura, como Auxiliar de serviços gerais (01), sendo esse o único cargo efetivo na aldeia; vigilante, cargo ocupado por um aluno que se evadiu da turma; piloto de voadeira, para transportar alunos e professores entre as aldeias; e dois diretores de escolas indígenas.

Tabela 6.6: Número de estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA segundo Sexo e Função.

Função	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
Aux. Serv. Gerais da Escolar	1	0	1
Cacique de aldeia e Vigilante da escola	0	1	1
Diretor de escola na aldeia	0	2	2
Piloto de lancha	0	1	1
Professor/a	9	2	11
Estudante	4	3	7
Sem informação	0	1	1
Total	14	10	24

Observamos nessas tabelas que a presença de alunos mais velhos na primeira turma é maior do que nesta turma em andamento, e isto podemos inferir, em função da demanda reprimida, isto é, por terem professores que já exerciam a função docente na turma egressa que foi a primeira, pelas maiores oportunidades que tiveram, como a formação no Magistério Indígena, ofertada na área do Guamá, ou pelo acesso mais facilitado às cidades do entorno para adquirir alguma qualificação na área. Portanto, são, em geral, pessoas com mais idade do que os alunos em formação, onde tem alguns bem

mais jovens, recém-saídos do ensino médio. Enquanto na turma egressa tem 08 pessoas entre 20 e 30 anos, na turma em andamento tem 11 nessa faixa etária.

Observamos, ainda, que na turma egressa, 04 lideranças das aldeias do Guamá fizeram a Licenciatura Intercultural da UEPA, entre elas um Cacique. Na turma em formação havia também um Cacique, mas deixou de frequentar as aulas. Assim, não há nenhuma liderança das aldeias do Gurupi participando desta turma em formação no curso de Licenciatura. Compreendemos que a liderança indígena é uma figura estratégica nas comunidades, em função de ser responsável pelas interlocuções mantidas com a sociedade externa, incluindo órgãos públicos, representantes dos governos e da sociedade civil. Em virtude disso, consideramos importante a formação em nível superior para o grupo das lideranças, pois qualifica o relacionamento entre o povo indígena e o poder público, em termos de reivindicações, defesa dos direitos e do território indígena, entre outros. Cabe dizer que acreditamos ser a formação em nível superior muito importante não somente para as lideranças, mas para todos os membros da comunidade que tiverem condições de acesso à Universidade. Mesmo que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA não tenha sido a primeira experiência de cursos de graduação entre o povo Tembé Tenetehar, foi o primeiro com formação específica para indígenas e ministrado quase que integralmente dentro da aldeia.

As evasões, em ambas as turmas, bem como o desinteresse pelo trabalho na educação escolarizada após a conclusão do curso, significam que essas vagas poderiam ter sido melhor aproveitadas por quem seguiria o caminho da docência. Consideramos a possibilidade de ter havido alguma influência do poder político das aldeias no sentido da escolha ou indicação dos que poderiam participar do curso, nas decisões comunitárias, entretanto o primeiro critério de seleção adotado pela Universidade foi que o estudante tivesse o ensino médio. E outro critério importante foi que tivesse uma proficiência satisfatória na escrita da língua portuguesa. Acreditamos, assim, que o estudante que tenha tido melhores oportunidades de estudos num processo anterior ao curso, em sua aldeia, conseguiu aprender mais e ter possibilidades maiores de entrar no curso.

A Tabela 3, relacionada à função profissional exercida pelos egressos do curso, nos mostra o quanto a formação pela Licenciatura Intercultural Indígena veio ao encontro da necessidade de professores indígenas para as escolas das aldeias, tanto que os sistemas de educação do Estado e município absorveram praticamente todos os que já adquiriram qualificação docente em nível superior.

6.2. Resultados e discussão sobre a Formação de Professores Tembé Tenetehar no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA

O surgimento das Licenciaturas Interculturais no Brasil é consequência de um direito garantido aos povos indígenas na legislação, a terem educação escolar intercultural e bilíngue em todos os níveis de ensino, da educação básica à superior. O ensino intercultural tem como um dos seus pressupostos a possibilidade do diálogo entre saberes na escola indígena para que, ao invés de assimilar somente os elementos de culturas não indígenas através da educação escolarizada, como outrora ocorria, seja um espaço de diálogo entre os conhecimentos no sentido de reafirmação das próprias culturas.

O povo Tembé Tenetehar é um povo que aprendeu a reivindicar os princípios dessa educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural, preconizados pela Constituição Federal e LDBEN (BRASIL, 1988, 1996) pela luta conjunta e pela tomada de consciência do povo. Essa luta resultou em que a formação dos professores indígenas fosse concretizada. Foi esta a razão pela qual nos interessou investigar a formação dos professores desse povo indígena, colhendo dados nos depoimentos que nos permitissem ter um olhar mais preciso sobre os resultados dessa formação.

No tratamento dos dados sobre os significados dados pelos próprios indígenas participantes do processo de formação de professores Tembé Tenetehar pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, identificamos o corpo de categorias que emergiram desses dados, apresentado no item da Metodologia desse estudo, mas que cabe fazer aqui uma breve reapresentação.

Destacamos das falas coletadas na pesquisa empírica as categorias iniciais, onde muitas foram coincidentes nas duas turmas de sujeitos entrevistados. Essas categorias iniciais nos levaram à organização de categorias intermediárias, portanto mais amplas, e estas nos levaram à grande categoria final de cada grupo entrevistado, que foi a Formação de Professores Indígenas. Apesar de ser única essa categoria final, isso se justifica por ser essa categoria bem abrangente. Em reflexão mais detida no processo de refinamento, podemos compreender que ela comporta ou faz a inclusão das várias categorias intermediárias.

Pudemos identificar o aspecto da formação dos professores subjacente às várias referências feitas pelos sujeitos – da pesquisa e das ações formativas – e que agrupamos em três grupos de significados. Assim, temos o **Fortalecimento Cultural e Comunitário** ou **Fortalecimento da Identidade Cultural** como intrinsecamente ligado ao processo de formação de professores, uma vez que eles atribuem que a concretização dessa formação

favoreceu grandemente esse fortalecimento da cultura e do povo; a **Formação de Liderança Indígena** está também ligada de forma umbilical ao processo de formação dos professores, visto que muitos que não eram lideranças oficiais do povo se veem como tal a partir da formação que os qualifica diante da comunidade. Pensamos, igualmente, sobre a **Interculturalidade**, que dá sentido ao curso, sendo uma das características mais acentuadas do processo de formação de professores por uma Licenciatura Intercultural Indígena.

Como fizemos a opção, nesse estudo, de nos orientarmos teórica e metodologicamente pelo Método Materialista Histórico e Dialético para compreender o fenômeno da formação dos professores Tembé Tenetehar pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, temos claro que existe um elemento que está presente em toda relação entre as partes que constituem o objeto estudado, como partes que formam o mesmo fenômeno, que é o da “formação docente”. Para nós, esse elemento é a *Educação Intercultural*, visto que está presente em todas as expressões referentes a essa formação e na explicação de todos os seus elementos, sendo ela a síntese de múltiplas determinações. Para Marx, como podemos observar no conjunto de sua obra, o fenômeno é concreto quando se apresenta como síntese de múltiplas determinações.

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 2003, p.248).

Conforme anteriormente citado, o caminho a ser percorrido para o conhecimento da formação dos professores Tembé Tenetehar vai do que nossos sentidos apreendem no real sensível, até chegar ao real concreto. E o movimento entre o ponto de partida e o de chegada será dado pelas mediações, pelas abstrações do pensamento, representadas pela teoria que será utilizada e que deve apresentar as relações entre as partes do nosso objeto. O conhecimento sobre o nosso objeto se dará pela reprodução, no pensamento, do movimento do real, pelo percurso lógico de síntese. Para tanto, precisamos apreender as características essenciais da realidade concreta da formação de professores do povo Tembé. Cabe, então, uma reflexão sobre essa realidade a que vamos nos referir e como queremos considerá-la.

A realidade não é um dado em si, mas é construída pela ação humana. Kosik (2002) afirma que, na concepção materialista, a realidade é um conjunto de fatos, de elementos simples, que não pode ser plenamente conhecido, pois é sempre possível

acrescentar, a cada fenômeno, fatos e aspectos posteriores que foram esquecidos ou ainda não descobertos. A realidade, então, é entendida como concreticidade, como totalidade concreta. Totalidade, como um princípio metodológico materialista, não significa todos os fatos, mas significa a realidade como um todo estruturado, dialético, que se encontra em constante desenvolvimento. Assim, os fatos revelam a realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, como partes estruturais desse todo (KOSIK, 2002, p. 43, 44).

Duarte (2016) confirma essa ideia quando diz que a realidade se movimenta, acompanhando um processo dialético de transformação que se move a partir das contradições, ou seja, o que hoje ‘é algo ou alguém’ não o foi sempre, mas ‘veio a ser’ e, continuando em movimento, está em constante processo de ‘devir’, de se transformar em algo ou alguém que ainda não é, mas pode vir a ser. Segundo o autor, há muitas possibilidades desse ‘vir a ser’ e o conhecimento delas depende de se ter uma considerável base sobre a experiência que a humanidade adquiriu ao longo de sua história até hoje. Pode-se dizer, portanto, que a realidade é cognoscível, embora não plenamente, explicável e transformável pela ação do homem no decorrer de seu processo histórico (DUARTE, 2016, p.1, 6).

Sabemos que os alunos do curso de formação de professores do povo Tembé Tenetehar são sujeitos históricos, e, como tais, construtores de sua realidade. Queremos refletir isso na compreensão da dialética do singular-particular-universal, com base no Método Materialista Histórico e Dialético. O singular está em conexão dialética com o universal, tendo a mediação do particular, sendo todos, porém, polos de um mesmo fenômeno. Assim, o professor indígena em formação é o fenômeno da realidade investigado em sua singularidade, o qual, determinado em suas relações sociais, habita em terras indígenas, possui conhecimentos ancestrais, cultura diferenciada e fala a língua de sua etnia. Esse professor está distante dos núcleos urbanos de uma sociedade regida pela lógica capitalista, mas, ao mesmo tempo, dialeticamente, está com essa lógica em articulação constante. A formação de professores pela Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará é o universal e a Educação Escolar Indígena é a particularidade que investigamos. É quem faz a mediação do processo. Assim, o professor indígena (singular) se apropria do conhecimento científico pelo processo de sua formação docente (universal) sob a mediação de sua Educação Escolar Indígena, que é diferenciada, específica e intercultural (particular), assim preconizada pela legislação educacional brasileira (LUKÁCS, 1978; PASQUALINI e MARTINS, 2015).

Não há como identificar a essência do fenômeno estudado, no nosso caso a formação de professores para a Educação Escolar Indígena, sem considerar as suas múltiplas relações com o contexto indígena, com os conhecimentos tradicionais e com a sociedade capitalista. Significa dizer que precisamos compreender as relações e os nexos causais que a Educação Escolar Indígena mantém com a estrutura da comunidade indígena Tembé Tenetehara e com as especificidades dos sujeitos que participam como professores do processo de educação indígena. Essa Educação Escolar Indígena se dá nas escolas das aldeias, mas também se encontra no contexto de uma sociedade nacional contraditória, dividida em classes sociais, desumana e cruel, cujas consequências para os povos indígenas são bem conhecidas por eles, pois ela persegue, alija, mata, explora e exclui o diferente, ou o diferente do que considera padrão.

As relações sociais numa sociedade capitalista carregam todas as implicações de um sistema que prioriza o desenvolvimento e acumulação do capital, em sua relação com o humano, e exclui populações que nada têm a oferecer no sentido material, somente sua força de trabalho ao capital. Essa realidade inclui os indígenas, que na convivência com a sociedade que os cerca são, também, explorados como força de trabalho.

Sabemos que a prática histórica dessa nossa sociedade tem sido alijar os indígenas dos direitos e bens sociais, entre eles a educação, a saúde e a proteção de suas terras, muitas vezes entregando-lhes à própria sorte. É nesse sentido que compreendemos, neste estudo, a formação dos professores indígenas como uma possibilidade de garantir-lhes o acesso ao conhecimento sistematizado, aos conteúdos produzidos historicamente pela humanidade. E é na Pedagogia Histórico Crítica que buscamos os argumentos teóricos e práticos de que é esse acesso ao conhecimento sistematizado que pode mudar significativamente a realidade a que eles estão submetidos. É esse mesmo acesso que permite que eles percebam e se movimentem a partir de suas contradições internas, promovendo mudanças qualitativamente superiores em seu contexto cultural e comunitário.

A partir do exposto, passamos a apresentar os resultados da pesquisa empírica sobre a Formação de Professores Tembé Tenetehar pela Licenciatura Intercultural Indígena realizada com egressos, alunos em formação e lideranças comunitárias para, logo após, fazer a sua análise e discussão.

Antes, porém, de apresentar os trechos mais relevantes para atingirmos nossos objetivos das respostas transcritas das entrevistas, que constituem o corpus investigativo do trabalho, cabe fazer algumas considerações sobre erros de pontuação, acentuação ou

de concordância na língua portuguesa que, eventualmente, poderão ser encontrados nos textos transcritos. Apesar de não ser objeto de análise deste trabalho, cabe aqui mencionar, visto tratar a pesquisa sobre professores ou acadêmicos, os quais, em tese, poderiam ter maior domínio da norma culta da língua que, para muitos desses professores e acadêmicos da Licenciatura Intercultural, a Língua Portuguesa é sua segunda ou terceira língua, o que explica alguma fragilidade em aspectos gramáticos. Para os outros, que foram alfabetizados na língua portuguesa, esta alfabetização, igualmente, lhes foi ofertada em um processo frágil e descontínuo de educação escolar. Isso significa dizer que o ‘português errado’, falado por alguns de nossos alunos e egressos, precisa ser problematizado, sendo reconhecido como consequência de um processo de alfabetização muito precário, o que demonstra o alijamento social a que os povos indígenas foram submetidos por séculos neste país, e a histórica falta de compromisso com uma educação escolarizada de qualidade para esses povos por parte dos poderes constituídos. Isso expressa uma condição de duplamente violentados: se historicamente sofreram um violento processo de aculturação, sofreram também a violência da negação do acesso à cultura dos dominantes.

Para a apresentação dos resultados vamos destacar os grupos de significados que conseguimos perceber nas falas dos sujeitos da pesquisa sobre a formação de professores Tembé Tenetehar pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPa. Como dissemos, identificamos nas falas dos sujeitos três grupos de significados que são correspondentes às categorias subjacentes ao processo de Formação de Professores, quais sejam: o Fortalecimento da Cultura, da Comunidade e Autodeterminação do povo; a Formação de Lideranças Indígenas e, como terceiro grupo, a Interculturalidade. Apresentamos cada grupo de significados e as falas que os acompanham, para, após discuti-los.

6.2.1. O significado de Fortalecimento da Cultura, da Comunidade e Autodeterminação do povo

Em muitas falas dos sujeitos entrevistados, indígenas formados professores, professores indígenas em formação ou lideranças indígenas, aparecem significados importantes para uma comunidade excluída por séculos do processo de aquisição do saber sistematizado, um curso superior para formar seus professores. Eles consideram muito significativo o aporte de conhecimentos trazidos pelo curso para a comunidade, como um

todo, referindo-se à formação de professores como o resultado da luta do povo para lhes trazer desenvolvimento comunitário:

“É uma conquista nossa, uma luta nossa, do nosso povo e um direito assegurado na legislação (AL. 1, 2018).

Para eles, um dos grandes objetivos da educação é, justamente, reconhecer e promover o fortalecimento das comunidades indígenas. Como exemplo: *“significa pra mim uma porta de saída pra gente buscar novos conhecimentos que venham fortalecer principalmente a nossa cultura (AL. 21, 2018)”*.

E nesta outra fala, *“O significado de ter [a educação] voltada às “causa” do povo indígena, como se estudar e conhecer melhor a cultura tembé. (AL. 17, 2018)”*.

Um egresso e liderança, comenta que

A Licenciatura significou muito porque ela veio fortalecer a nossa identidade étnica, (...) então, ela veio nos fortalecer (...) pra gente próprio se valorizar enquanto professor indígena. Então ela veio contribuir muito pra que nós, professores indígenas, possamos trabalhar dentro da comunidade o fortalecimento da nossa identidade cultural (EG/LID 2, 2018).

Outro aluno amplia a discussão, citando que:

O Curso de Licenciatura Intercultural pra o meu povo e pra mim que tô estudando, é muito importante (...) também é importante pro nosso povo porque o nosso povo, Tembé, ele precisa mais de conhecimento porque (...) o povo Tembé, ele sofreu muito antes né, ele sofreu muito e não sabia, lá fora, correr atrás dos seus direito, né? Ele não chegava a dizer assim: “Olha, vocês têm que fazer isso porque é o nosso direito”! Ele corria atrás dos direito mas não tinha aquela firmeza do que a lei dizia (AL.8, 2018).

Uma egressa, ainda, comenta que:

pros dias de hoje, pela educação que nós temos: [a formação significa] “tudo”. Porque foi uma coisa que nos ajudou muito, enquanto professor, enquanto Tembé também. A nossa identidade, a fortalecer a nossa cultura como um todo (EG.3, 2018).

Ainda outra egressa comenta que a luta por educação superior resultou em uma conquista não só cultural, mas também política, dando destaque ao potencial de investigação no contexto natural e cultural das aldeias, como possibilidades para as escolas indígenas:

(...) Essa licenciatura que a gente fez, significou assim uma conquista, tanto política como cultural também, porque o curso, ele veio fazer com que a gente percebesse a grandiosidade de material didático, de possibilidades de trabalho com o que nós temos enquanto cultura, enquanto meio ambiente, enquanto enfim... tantas possibilidades que a gente tem aqui mesmo, recursos próprios que a gente possa utilizar dentro da sala de aula. Eu acho então que o curso veio trazer muito isso pra gente (EG. 7, 2018).

Como os professores Tembé Tenetehar se referem à luta que travaram para conquistar o curso de formação de professores, no contexto das desigualdades de uma

sociedade capitalista, cabe citar a reflexão que Saviani (1985) faz sobre a importância fundamental que a educação escolarizada tem como um instrumento de luta nesta realidade. O autor destaca a relação de hegemonia na estrutura dessa sociedade, marcada pelo antagonismo de classes, onde os interesses dominantes são predominantes sobre os interesses dos dominados, entre os quais se incluem as populações indígenas. Estas populações exploradas e violentadas em sua cultura foram também excluídas do processo educativo formal, que lhe levasse a conhecer os instrumentos da cultura do explorador em grande parte de sua história, o que lhes negou a possibilidade de contar com a força desses instrumentos para a sua luta por melhores condições de existência nessa sociedade desigual que precisou enfrentar.

Segundo o autor, a luta a ser empreendida no sentido de promover a emancipação, no caso deste estudo dos povos indígenas é a chamada Luta Hegemônica, que significa precisamente:

processo de desarticulação-rearticulação, isto é, trata-se de desarticular dos interesses dominantes aqueles elementos que estão articulados em torno deles, mas não são inerentes à ideologia dominante e rearticulá-los em torno dos interesses populares, dando-lhes a consistência, a coesão e a coerência de uma concepção de mundo elaborada (SAVIANI, 1985, p. 10).

O autor aqui trata de elementos que estão articulados aos interesses dominantes, mas que podem sair dessa condição para uma nova rearticulação onde sejam considerados os interesses dos dominados dentro de outra concepção de sociedade. É nesse sentido que a educação sistematizada se apresenta como instrumento de luta dentro desse contexto, pois ela concorre para romper essa relação hegemônica, promovendo outro nível de relação, onde o dominado possa se afastar dessa condição rumo ao caminho de sua emancipação. Entretanto, para que ocorra essa luta hegemônica, precisa haver a elevação cultural dos povos, contra o que os dominantes, logicamente, conspiram (ibid, p. 11).

Duarte (2016) afirma que a educação precisa se caracterizar, em todas as suas formas, como uma luta pelo desenvolvimento da concepção de mundo dos indivíduos. Em nossas sociedades, as concepções de mundo que são hegemônicas estão presas nos limites da visão capitalista. Assim, uma educação comprometida com a perspectiva de superar essa visão, precisa lutar para difundir os conhecimentos mais desenvolvidos no campo das ciências, das artes e da filosofia às novas gerações (DUARTE, 2016, p.14).

Saviani (1985) segue dizendo que “a forma pela qual a classe dominante, através de suas elites, impede a elevação do nível de consciência das massas é manifestando uma despreocupação, um descaso e até mesmo um desprezo pela educação” (SAVIANI, 1985,

p. 14). Podemos associar essa observação do autor à realidade histórica da educação escolarizada dos povos indígenas, onde as elites responsáveis pelo seu processo de educação mantiveram um total descaso e desprezo com o avanço do processo educativo dos povos, com considerável afastamento da cultura elaborada que os cerca e agride, o que demonstra que havia interesse de alijá-los de seus direitos, de mantê-los na cultura da subserviência, da dominação, impedindo-os de usufruírem os benefícios a que tinham direito e, também, de exercitarem seu potencial de reivindicação por melhores condições de existência.

As falas que sinalizam o fortalecimento cultural, comunitário e de autodeterminação como um dos significados da formação de professores pelo curso, revelam que o acesso à educação sistematizada hoje é um valor muito grande para o povo Tembé Tenetehar, em particular, e para as populações indígenas, em geral, no nosso país. Mas nem sempre ela figurou como um recurso de grandes significados entre esses povos, como vemos no relato de um intelectual indígena:

Há algum tempo atrás, os povos indígenas do Brasil acreditavam que a educação escolar era um meio exclusivo de aculturação e havia certa desconfiança e repulsa quanto à escolarização. Isto está mudando. Diante das necessidades de um mundo cada vez mais globalizado, os índios julgam que a educação escolar, quando apropriada por eles e direcionada para atender às suas necessidades atuais, pode ser um instrumento de fortalecimento das culturas e das identidades indígenas e um possível canal de conquista da desejada cidadania, entendida como direito de acesso aos bens e aos valores materiais e imateriais do mundo moderno (LUCIANO, 2006, p. 129).

Nesse sentido, essa aparente contradição entre a cultura indígena e a cultura da sociedade não indígena somente podemos compreender pelo pensamento e lógica dialética. Os relatos que nos trouxe este estudo mostram que a educação escolarizada para esse povo passou a ser vista por eles como um recurso muito importante para ser apropriado diante dos enormes desafios vivenciados no mundo dos não indígenas, principalmente se considerarmos os tempos atuais, num contexto de economia de mercado globalizada e de grandes projetos econômicos. Estes projetos, em sua maioria construídos próximos a eles, ameaçam a organização social desses povos, trazendo doenças e constantes ondas de invasão de seus territórios, sendo essa uma das principais razões para lutarem pelo acesso ao direito constitucional da educação. Portanto, o conhecimento vindo pela educação sistematizada lhes é imprescindível diante dessas e de muitas outras demandas do povo, como dominar as potencialidades de sua floresta para gerar emprego, renda e recursos para dentro da aldeia.

A educação intercultural, específica e diferenciada, implantada há poucas décadas, permitiu uma mudança de percurso na história da educação escolarizada dos povos indígenas, tendo como prioridade o acesso ao conhecimento sistematizado, porém, com a concepção de promover a valorização e a continuidade de sua cultura e de seus saberes. Esse processo de educação escolarizada lhes permite, principalmente, se instrumentalizarem nas lutas pelo seu existir, viver e sobreviver, viver e desenvolver-se. A educação diferenciada e intercultural representa o reviver de suas tradições, o reaprendizado da língua, a revalorização dos rituais e cerimônias tradicionais, como a Festa da Menina Moça do povo Tembê Tenetehar.

Uma liderança do povo, egressa da turma, cita que:

(...) desde o início da retomada da luta do povo Tembê, pelos anos 90, na luta pela educação, que até naquele período não passava da quarta série, a gente sempre, como liderança, tinha como o discurso dizer: a educação, como era implantada pelo SPI e Funai era uma educação de integração social do povo Tembê. Então, essa mesma educação que foi dessa implantação, da integração, das perdas culturais, da língua materna... hoje a gente usa essa educação [intercultural] em busca da nossa autonomia. Então eu vejo que a Licenciatura, ela trouxe autonomia da educação para o povo Tembê (EG/LID. 4, 2018).

Podemos, então, afirmar que a educação intercultural, com seus desafios, limites e contradições, possibilita o acesso ao conhecimento elaborado por gerações – de indígenas e não indígenas - e, ao mesmo tempo, promove alteridade, autonomia dos povos, pela valorização às culturas tradicionais e aos seus sujeitos como construtores e contadores da própria história e das formas de gerir seus produtos e bens, como a própria educação.

Assim, a **Autodeterminação** do povo como povo também foi destaque como resultado do Curso de Formação de Professores pela Licenciatura Intercultural Indígena, que se identificou pelo nível crescente de sua autonomia na educação.

O relato da mesma liderança indígena mostra um exemplo da autonomia intelectual dando seus ‘primeiros passos’:

O meu TCC que eu defendi foi sobre a luta do povo Tembê pelo seu território. E... na História, porque sempre foi um sonho da gente, é... de mostrar, porque (...) sempre o que fala a “palavra” pro povo Tembê, sempre eram universitários, antropólogos, as pessoas que sempre estudaram sobre a questão do povo indígena no Brasil e nunca tinham uma visão, uma versão de investigação, do depoimento, de oralidade, da escrita ou de debate, mesmo, do próprio índio falando da sua própria história. Isso, pra mim, foi muito importante quando eu contei a minha própria história. É... buscando, pegando as pessoas mais velhas da minha própria aldeia e falando dos nossos ‘antepassado’, das ‘história’ do povo Tembê, da luta pela terra que, pra mim, é a coisa mais importante que tem, a questão do território (idem).

A busca pela autodeterminação de um povo leva ao reconhecimento de sua identidade étnica e cultural e a garantia de continuidade de suas culturas ancestrais (GONÇALVES, 2010).

Podemos compreender melhor o significado desse termo a partir de suas características, apresentadas por Chalbaud (1985) apud Gonçalves (2010, p. 67), para quem autodeterminação é:

- La autoafirmación, que implica el derecho que tiene un pueblo a proclamar su existencia y a ser reconocido como tal.
- La autodefinition, que consiste en la facultad de determinar quiénes son los miembros que integran ese pueblo.
- La autodelimitación, que conlleva el derecho a definir los propios límites territoriales.
- La autoorganización, que es el poder reconocido a un pueblo de procurarse a sí mismo su propio estatuto, dentro de un marco estatal.
- La autogestión, que expresa la facultad de un pueblo para gestionar sus propios asuntos, es decir, para gobernarse y administrarse libremente en el marco de su estatuto⁷ (GONÇALVES, 2010).

A fala do professor egresso que escreveu a própria história do povo Tembé Tenetehar no seu TCC e o valor que essa ação teve para ele é marcante e um exemplo emblemático do que representou na subjetividade de muitos deles o curso de Formação de Professores. Esse relato nos remete a um processo crescente de autoafirmação, como diz o autor citado, onde o professor se sente qualificado para realizar o anseio daquela comunidade de mostrar a sua versão dos próprios fatos históricos, buscando nos mais velhos da aldeia informações sobre seus antepassados, sua história de luta pela terra, etc.

Saviani (2013) argumenta sobre a importância que os conteúdos históricos têm na educação. São determinantes, na verdade, porque é pelo caminho dessas informações e conteúdos históricos que apreendemos a perspectiva histórica, o modo pelo qual podemos nos situar historicamente (SAVIANI, 2013, p. 123) no mundo.

Também em relação à importância da história entre os povos indígenas Bergamaschi (2012) afirma essa necessidade pois isso garante que se conheçam como sociedades que têm sua própria história, não sendo somente povos do passado, mas povos que partilham da história do país, inclusive no presente, com sua atuação e conquistas atuais no contexto nacional. Mas é, também, necessário considerar as memórias, as

⁷ A autoafirmação, que implica o direito de um povo de proclamar a sua existência e de ser reconhecido como tal; - A autodefinition, que consiste no poder de determinar quem são os membros que integram esse povo; - A autodelimitação, que implica o direito de definir os próprios limites territoriais; - A auto-organização, que é o poder reconhecido a um povo de se dotar de um estatuto próprio, no âmbito do Estado; - A autogestão, que expressa o poder de um povo de administrar seus próprios negócios, ou seja, de governar e administrar livremente no âmbito de seu estatuto (Tradução da autora).

tradições, os saberes ancestrais, que vão além do conhecimento de sua própria história, é patrimônio nacional. Os conteúdos históricos para essas comunidades expressam uma postura afirmativa e de valorização desses saberes e de suas concepções de mundo que são diferentes das concepções não indígenas, com conhecimentos profundos do universo, da natureza, das sociedades e de muitas outras coisas. Para tanto, o mais relevante é: “considerar a voz dos próprios indígenas (...) porque, hoje, ninguém é mais autorizado para narrar suas histórias e suas culturas do que eles mesmos (BERGAMASCHI, 2012, p. 62).

Compreendemos que é papel da academia incentivar essa prática e promover os meios adequados para que o registro da história dos povos indígenas seja frequentemente realizado por seus acadêmicos de forma sistemática. Cremos, assim, que, com os instrumentos apropriados, outros professores Tembé Tenetehar, como o professor entrevistado, podem se dedicar a escrever e reescrever a sua história, da forma como eles a compreendem, com o sentimento de pertencimento àquele povo que só eles têm e com a compreensão interna que nem sempre o acadêmico que fala ‘a palavra’ possui. Penso que não conseguimos dimensionar a importância da conquista desse nível de autonomia para um povo que, por séculos, tem sido considerado parcialmente incapaz.

A autonomia é um dos mais importantes valores a serem desenvolvidos por um povo indígena. O professor que escreveu sua história afirma que a educação está trazendo autonomia para eles, aqui entendida como a capacidade de pensar, organizar e gerir o processo de educação escolarizada da própria aldeia, haja vista que “a formação de professores é o resultado de uma mobilização de professores e lideranças indígenas interessadas em uma educação escolar que contribua para sua autonomia” (BRASIL, 2007, p. 19).

A autonomia está ligada à autodeterminação de um povo, a qual, segundo Gonçalves (2010, p.66), permite que esses povos definam livremente suas formas de governar, de se organizar e administrar sua coletividade, de acordo com seus sistemas de direitos. Na simplicidade da expressão, autonomia seria ‘o andar com as próprias pernas’.

Assim, a autonomia é uma das formas concretas de exercício do direito à autodeterminação, o que, para a autora, não pode ser confundido com o poder dos Estados, ao qual os indígenas se submetem como cidadãos nacionais. Porém, a autonomia conquistada por todas as lutas que empreendem lhes permite caminhar em direção a decisões autônomas, em nível interno de suas instituições, como na gestão da própria educação. Citando Servicios (1996), a autora declara que autonomia é “el campo de

intersección entre el derecho a la libre determinación interna de los pueblos y el derecho constitucional de los estados⁸” (GONÇALVES, 2010, p. 67).

Baniwa (2019, p. 200) também problematizou a importância da autonomia ao afirmar que as lideranças indígenas a veem como liberdade para viver segundo suas próprias culturas e tradições e, ao mesmo tempo – e essa é uma questão de fundo neste estudo - podendo acessar direitos sociais e políticos que provêm do Estado e da sociedade que os rodeia e que, segundo suas próprias formas, estão inseridos.

A ideia de autonomia para os povos originários pode ser compreendida a partir de alguns aspectos centrais, a saber: a) reconhecimento de direitos políticos, econômicos e socioculturais por parte dos Estados nacionais; b) reconhecimento e garantia das formas próprias de participação na vida nacional e no âmbito das estruturas de poder do Estado; c) garantia do desenvolvimento autônomo; d) direito à Livre Determinação ou Autogoverno étnico ou comunitário, nos marcos dos Estados (BANIWA, 2019, p. 201).

A educação representando autonomia favorece ações necessárias à organização e ao desenvolvimento comunitário, como a possibilidade de formar profissionais em várias outras áreas de conhecimento para suprir outras frentes de luta do povo. A promoção da autonomia, assim, torna-se de fundamental importância para um povo exercer suas próprias condições de gestão e autogestão, tanto na educação como em outras áreas, favorecendo o fortalecimento cultural e comunitário.

Em outros depoimentos de sujeitos podemos identificar o interesse que eles têm em socializar os conhecimentos para que esse fortalecimento cultural e comunitário se efetive. Compreendemos isso melhor quando vemos falas, como de uma egressa do curso: *Foi uma grande riqueza ter terminado esse curso porque foi um conhecimento muito grande que eu aprendi pra ‘mim’ trazer pra dentro da minha comunidade e repassar esses conhecimentos que antes nós não ‘tinha’ e hoje temos* (EG. 8, 2018).

E outra, ainda, completou: *Porque a gente precisa socializar [com o povo] a teoria, e, ao mesmo tempo... levar para o dia-a-dia, né, pra prática. Ter esse conhecimento e repassar também* (EG. 4, 2018).

Como citado aqui, o curso significou: *um caminho que tá me formando, pra ‘mim’ passar todos os meus conhecimentos para o meu povo Tembé* (AL. 16, 2018). E, ainda, *eu aprendi muito com esse curso e eu espero aprender mais e poder levar meus conhecimentos pros meus parente, na minha escola e na comunidade* (AL. 14, 2018).

⁸ o campo de intersecção entre o direito à autodeterminação interna dos povos e o direito constitucional dos Estados (Tradução da autora).

Certamente esses conhecimentos a que eles se referem e que querem levar para a comunidade são os conhecimentos científicos, apreendidos na academia, que lhes servem de instrumentos teóricos e práticos para a transformação de condições que lhe são desfavoráveis e para as quais necessitam de conhecimento sistematizado.

O que os colega tá aprendendo ali vai servir só pra ele?” Não. Vai servir pra gente ver tudo o que fica ao redor das nossas aldeias, as riquezas, os conhecimento, outros contato, os conhecimento com as pessoa lá fora, trazer recurso pra nossa comunidade, afirmar mais a nossa floresta em termo de conhecimento (AL. 8, 2018).

Para os alunos indígenas, segundo esses depoimentos, vemos como seus interesses pela formação em nível superior, que representa acesso e apropriação de conhecimentos, não se resumem à perspectiva individual, de se formar para “mudar de vida”, para melhorar o seu projeto pessoal e obter prosperidade, mas, refere-se principalmente ao investimento coletivo, no seu povo, ou seja, buscar conhecimentos para socializá-los e usar sua capacitação técnica para alterar não apenas a sua própria vida, mas a vida da comunidade.

Podemos ver aqui mais um relato nesse sentido: *eu me interessei pela Licenciatura Intercultural pra tá ajudando meus parente⁹ e tá mesmo até tomando frente aí da nossa escola.* (AL. 15, 2018).

Na mesma esteira: *“E a gente se capacitando, dando aula, estudando pra dar aula pros nossos alunos, vai ter mais possibilidade da gente manter nossa cultura firme, em pé* (AL. 5, 2018).

Podemos perceber nessas falas dos sujeitos que os conhecimentos adquiridos no curso contribuíram significativamente para esse fortalecimento cultural e comunitário, principalmente porque sua prática comunitária os leva à socialização dos conhecimentos apropriados no processo de formação do qual participaram e participam com toda a comunidade. Nesse sentido, é muito importante e interessante observar que – a formação é compreendida por esses alunos como um conjunto de conhecimentos que não são somente seus, mas que tem como principal objetivo alcançar o desenvolvimento coletivo das comunidades a que pertencem – e que representam.

Assim, reiteramos o grande interesse dos professores indígenas em adquirir conhecimento e se formar para trabalhar na perspectiva do crescimento não somente de si próprio, mas também do outro, para fazer avançar toda a comunidade e não somente

⁹ O termo “parente” é como os indivíduos de diversas populações indígenas brasileiras se chamam uns aos outros, o que vai muito além dos laços consanguíneos.

sua própria vida ou suas famílias. Entre a grande maioria dos povos indígenas é forte a preocupação com o coletivo, com o povo, muito diferente do que vivenciamos e observamos na vida social fora da aldeia.

Oliveira (2001, p. 202) destaca que a sociedade em que vivemos, regida pela lógica capitalista, é uma sociedade com um discurso competitivo e individualista, uma sociedade de classes que determina a situação de miséria e de exclusão social. Nessa sociedade temos como prática uma moral em que prevalecem os valores do *ter* sobre o *ser* sujeito, o *egoísmo* sobre a *solidariedade* e o *eu* sobre o *outro*, que vai ser negado socialmente.

Freire (2000) apud Oliveira (2001, p.202) dizia que “a miséria na opulência é a expressão da malvadez de uma economia construída de acordo com a ética do mercado, do vale-tudo, do salve-se-quem-puder, do cada-um-por-si» (OLIVEIRA, 2001).

Os seres humanos não nascem egoístas e individualistas por natureza e nem surge essa característica de forma gratuita. Na verdade, os indivíduos se tornam assim, ou ao contrário, solidários, dependendo das relações reais que construirão em seu modo de se organizar em sociedade ao produzir sua existência. Quando olhamos para a história da sociedade capitalista, podemos ver que o surgimento da propriedade privada e das classes sociais provocou profundas transformações na realidade social comunal, gerando a exploração e a dominação do homem pelo homem. A partir daí, as atividades foram sendo estruturadas para servirem à reprodução dos interesses das classes dominantes ou, por assim dizer, foram sendo, de algum modo, privatizadas (TONET, 2016, p. 48, 54).

Marx (1984) afirma que

são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem esta sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina, é a vida que determina a consciência (MARX, 1984, p. 23).

Significa dizer que as relações sociais de produção, que produzem as condições objetivas da realidade, sustentam todas as outras relações sociais. Deste modo, as relações sociais de produção não produzem somente bens materiais, mas produzem a subjetividade humana, pois os sujeitos dessas relações são os homens. Podemos, então, afirmar que as relações sociais no contexto de produção capitalista trazem a reboque o egoísmo, o caráter competitivo e o individualismo, que costumamos identificar tão claramente em nossa sociedade, pois são responsáveis pela forma como os indivíduos pensam, valoram e expressam suas relações em sociedade.

No entanto, com as comunidades indígenas a situação é um pouco diferente. Podemos dizer que os povos indígenas, vivendo como uma minoria nessa sociedade capitalista, ainda que sintam as consequências das práticas em que prevalece o *ter* sobre o *ser sujeito*, e o egoísmo das pessoas sobre a sua capacidade de se solidarizar com o próximo, capacidade adquirida na sua formação social, não perderam completamente o sentido comunitário, coletivo e cooperativo.

Apesar de terem algumas propriedades como casas e terras, não pensamos ser adequado chamar isso de propriedade privada, pois o modo de produção de sua existência não está ligado à acumulação de capital, em gerar mercadoria, valor de troca, mas tão somente em garantir a subsistência diária da família e de outros membros da comunidade, sempre que possível. A propriedade do território e de seus recursos naturais é comunitária e quando alguns indivíduos da aldeia saem para pescar ou caçar, a prática é a de repartir com outras pessoas da aldeia, a quem chamam de parentes, além da própria família. Parentes são todos os moradores da aldeia.

Portanto, o modo de vida na aldeia, ainda que contaminado pela cultura não indígena, mantém certa distância com relação à lógica dominante em nossa sociedade, onde vivemos o desrespeito à vida, aos direitos humanos e ao ambiente. Isso nos leva a acreditar que a comunidade indígena Tembé Tenetehar, mesmo afetada pela sociedade hegemônica que a domina, por utilizarem bens materiais produzidos no contexto de produção capitalista, entre outros, mantém princípios de ética e de humanização diferentes, cuja base é a sensibilidade em relação à vida e à pessoa humana. Vemos como algo muito importante essa expressão, no dia a dia, dos valores da reciprocidade e da solidariedade, características marcantes na tradição indígena em geral e, particularmente, na tradição Tenetehar.

O que pudemos observar neste estudo em relação a essa forma de funcionamento é que nos princípios da formação dos professores indígenas que estamos estudando está muito presente essa prática de reciprocidade como forma de organização da vida em sociedade. Nada parece ser propriamente seu, mas passível de compartilhamento com o seu povo, inclusive e especialmente o conhecimento que está sendo apropriado na academia.

Sabemos que, como patrimônio da humanidade, o conhecimento sistematizado deve mesmo ser socializado, porém, como ele é um meio de produção, e os meios de produção, na sociedade capitalista, são propriedade privada da classe dominante, as possibilidades de apropriação do conhecimento sistematizado são bem restritas e

controladas. Para Saviani (2013), “a proposta de socialização do saber elaborado é a tradução pedagógica do princípio mais geral da socialização dos meios de produção” (SAVIANI, 2013, p. 72).

Compreendemos, então, que apesar dos conteúdos culturais das sociedades capitalistas gerarem práticas individualistas e de competição acirrada entre os sujeitos sociais, inseridos nas sociedades onde a propriedade privada é uma das principais formas organizativas, a cultura indígena, em geral, tem outra lógica. Nessa relação dialética indivíduo/sociedade, índios/não índios, eles nos ensinam que há alternativas possíveis ao processo de embrutecimento e desumanização imposto pelo sistema do modo de produção capitalista, que se constrói cada vez mais selvagem.

Assim, dentro do universo analisado por esse estudo essa é uma expressiva contradição, enquanto categoria do Método Materialista Histórico e Dialético, pela evidência que temos, no contexto de vida dos povos indígenas, especialmente dos Tembé Tenetehar, que eles, praticamente, não vivenciam as situações de exploração, exclusão e discriminação de pessoas por diversos meios dentro de suas comunidades, como é típico do sistema capitalista no qual estão inseridos, apesar de as vivenciarem se e quando estão fora do contexto da aldeia.

6.2.2. O significado de Formação de Lideranças Indígenas

A liderança indígena, conforme já informado, é a referência de autoridade política no âmbito das comunidades indígenas, cuja representação se dá, principalmente, pelo Cacique e pelo(s) assessor(es) que escolhe para auxiliá-lo na gestão política e comunitária. Podemos dizer que entre as questões mais importantes, atualmente, na gestão de uma comunidade indígena está a educação escolarizada do povo, de onde se pode depreender que a formação de professores indígenas é um dos principais assuntos com os quais se ocupam as lideranças comunitárias.

Podemos confirmar isso na citação de um dos novos líderes do povo, egresso do curso:

(...) as lideranças indígenas sempre tiveram uma preocupação muito grande, de que nós, indígenas, deveríamos ser preparados na nossa juventude pra assumir os cargos relacionados à questão da educação em nossas aldeias, que são os professores. E, pra que a gente pudesse assumir, a gente deveria ter uma formação específica voltada à nossa realidade sociocultural do nosso povo (EG/LID 2, 2018).

Tivemos, então, o interesse de investigar o olhar que as lideranças indígenas Tembé Tenetehar tinham sobre a Licenciatura Intercultural Indígena, como uma formação acadêmica levada a seus professores na própria aldeia.

Olha, logo de início alguns ficavam muito duvidando, né, da nossa competência de estudar. Então, alguns imaginavam assim: É, nossos professor ... Pessoas daqui mesmo que se formaram pra dar aula... não acreditavam no nosso potencial. E hoje, a maioria das aldeias, eles já estão apostando sobre o que a gente já estudou até hoje, né? Como nós somos ... a maioria já estamos em sala de aula, trabalhando. Aqui na nossa aldeia nós não tivemos essa dificuldade, porque logo de início até nossa comunidade tava nos apoiando. Sempre nos apoiou. Mas em algumas aldeias aí, alguns colegas de aula tiveram essa dificuldade (EG. 10, 2018).

Segundo alguns sujeitos, a Licenciatura Intercultural Indígena para o povo Tembé, além de formar professores contribuiu para a formação e fortalecimento desse papel tão importante numa comunidade indígena, que é o papel da liderança:

(...) Acredito que cada professor que saiu da Licenciatura, compreende, no sentido amplo, o que é a educação escolar indígena. E até mesmo, professora, a gente percebe que essa formação, ela não formou apenas professores, ela formou lideranças indígenas de suas aldeias, porque nós, professores indígenas, nós somos liderança (...) Eu pensei que era apenas uma formação de professores, mas quando a gente saiu, nós fomos formados como liderança mesmo. Então, isso, assim, pra mim, não tem preço (EG/LID 2, 2018).

Que afirmação forte! E, ainda nesse sentido, os sujeitos atribuem ao curso o desenvolvimento de uma postura mais crítica nos educandos, percebida, inclusive, nos posicionamentos em relação ao que esperavam e o que alcançaram com o curso. Para a maioria dos entrevistados a formação de professores na Licenciatura Intercultural Indígena concorreu para a formação de uma consciência crítica diante da realidade, fundamental, também, ao papel de liderança:

A Licenciatura, ela nos tornou professores críticos, né, de fazer reflexão relacionada aos nossos direitos e também nós, como cidadãos também, brasileiros, onde a gente está inserido. E, a partir daí, a gente começou a pensar diferente, a questionar de forma diferente, a exigir nossos direitos também. Então ela contribuiu muito, professora, pra que a gente pudesse sempre estar entendendo o porquê das coisas. Sempre buscar o porquê, né, sempre buscar, sempre estar se perguntando a todo tempo o porquê que isso acontece. Então, sempre, professora, até mesmo pra gente poder conduzir problemas dentro da aldeia, a gente tem mais cuidado de como a gente trabalhar, de como a gente buscar sempre a dupla resposta de determinado acontecimento que acontece dentro da aldeia (EG/LID 2, 2018).

Outra fala foi no sentido de reconhecer que o curso deu, também, uma boa preparação para se exercer o trabalho de professor com competência, o que lhe favorece, também, enquanto liderança indígena: “veio trazer mais conhecimento, informação... como professor indígena, né? E também trouxe, melhoras pra eu desenvolver, com qualidade, práticas pedagógicas de ensino (EG/LID 4, 2018).

Outro sujeito destacou a importância do curso para o desenvolvimento de outras habilidades necessárias à sua formação, como a segurança no falar, em se expressar publicamente, o que é uma ação necessária e constante no dia a dia de uma liderança indígena:

E a contribuição, até eu mesmo, assim, pessoalmente, eu consegui me desenvolver muito bem, entendeu, professora? Falar em público, uma coisa que nós, indígenas, a gente tem uma dificuldade, até mesmo pela questão cultural, né, um pouco tímidos, mas a Licenciatura, ela veio nos despertar pra gente poder dialogar de igual pra igual na sociedade, de exigir o que é o nosso direito e também saber os nossos deveres, né, enquanto também cidadão (EG/LID 2, 2018).

As falas dos sujeitos relacionadas à formação de lideranças confirmam a realidade da educação escolarizada intercultural, em que há especificidades e diferenciações em relação à educação escolarizada nacional. Podemos compreender que, em um processo de formação de professores indígenas, é esperado o desenvolvimento de algumas habilidades ou condições específicas que são diferenciadas, como conferimos em alguns textos sobre Educação Escolar Indígena.

Os Referenciais para a Formação dos Professores Indígenas identificam algumas características que são desejáveis para compor o perfil dos professores indígenas, como meta a se alcançar no processo de sua formação. Entre elas: “Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade” (BRASIL/MEC, 2002, p. 24).

E em outra fonte encontramos que:

Muitos dos professores habilitados nesses cursos [de formação de professores indígenas] têm se tornado representantes e/ou lideranças políticas de seu povo ou intermediado o diálogo com dirigentes e/ou gestores públicos nas diferentes políticas setoriais (BRASIL/MEC, 2007 p. 44).

Essa denominação de liderança indígena é política, como já explicamos anteriormente, e pressupõe o reconhecimento de outras lideranças para a prática efetiva dessa função no contexto da aldeia e do povo. Penso que a percepção do professor indígena como liderança do povo, torna-o sujeito imprescindível no processo de comunicação com o mundo externo à aldeia, fazendo a interlocução com vários sujeitos sociais e ampliando sua importância no contexto da Educação Escolar Indígena. Isso amplia, ainda mais, a compreensão dos indígenas do seu papel, ao ingressarem no nível superior.

Cabe citar, nesse contexto, que as lideranças Tembé Tenetehar protagonizaram o processo de luta e conquista da formação acadêmica levada ao povo Tembé Tenetehar

pela Universidade do Estado do Pará. Como em referência anterior, eles iniciaram uma ação reivindicatória, junto ao Ministério Público Federal, no sentido de sensibilizar as autoridades da extrema necessidade de capacitação dos seus professores em nível superior para desenvolver a Educação Escolar Indígena em suas comunidades. Quem, mais do que a liderança de um povo, para sentir suas necessidades e empreender esforços no sentido de dirimi-las? Pois, assim aconteceu com a liderança forte e aguerrida dos Tembé Tenetehar, que sempre soube lutar pelos seus direitos, a despeito de todos os obstáculos ao longo do caminho, mantendo uma perspectiva de futuro clara e firme através de seus jovens guerreiros.

Outro registro, ainda, reforça o papel que é esperado dos professores nas comunidades indígenas:

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados ‘entre mundos’, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, idéias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história (BRASIL, 2002, p. 21).

Os professores indígenas, em verdade, têm uma função social bem diferenciada dos professores não-índios, por assumirem, muitas vezes, o papel de mediadores, intérpretes entre a cultura local e sociedades distintas, principalmente a sociedade nacional. Em função desse papel, adquirem direitos e reponsabilidades que nem sempre são fáceis de serem vivenciados. Essas responsabilidades lhes são atribuídas por suas comunidades e pelo Estado, os quais aguardam a devida qualidade em sua atuação na prestação desse serviço público com dimensão comunitária.

Para qualquer reivindicação do movimento indígena, mesmo as relacionadas a uma área específica, como a educação escolarizada, as lideranças indígenas exercem influente papel nas coordenações dessas ações coletivas, fortalecendo os seus sujeitos em suas demandas, como os professores e as escolas indígenas. Assim foi em uma ocasião, no ano de 2004, num contexto de luta pela Educação Escolar Indígena junto ao governo federal, onde somente havia a presença de professores indígenas nas comissões instituídas pelo Ministério da Educação. O movimento indígena organizado solicitou a presença de suas lideranças, para o que foi atendido, conforme o relato oficial:

atendendo às demandas do movimento indígena, que reivindicava a participação de lideranças indígenas e não apenas de professores indígenas na Comissão Nacional, o Ministério da Educação instituiu a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) em substituição à Comissão Nacional

de Professores Indígenas (CNPI). Esta nova Comissão passa a ter em sua composição 10 representantes de organizações de professores indígenas; 4 representantes de organizações indígenas regionais e a representação indígena no Conselho Nacional de Educação (BRASIL/MEC, 2007 p. 72).

Para esclarecer melhor, essa Comissão Nacional de Professores Indígenas era formada por treze professores, a qual substituiu o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena no ano de 2002, segundo a mesma fonte (ibid, p. 24).

Como vimos, as lideranças indígenas são muito valorizadas em seu poder de luta por seu povo em várias frentes. E elas atribuem grande importância à escola como um espaço que forma para muitos fins, entre eles, a autonomia e a relação interétnica, considerando, principalmente, o relacionamento com os não indígenas no âmbito político e institucional, do que depende, em grande medida, as transformações demandadas e aguardadas por suas comunidades.

Entretanto, foi recorrente nos depoimentos dos entrevistados que, no início do curso, houve certa desconfiança, mesmo um descrédito, por parte de algumas lideranças Tembé e dos próprios indígenas nas aldeias, sobre as condições que os licenciandos teriam para apreender os conteúdos acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena. Porém, ao verem o resultado do processo, passaram a acolher com mais confiança. Hoje, quase todas as lideranças respeitam e confiam no trabalho desses professores indígenas formados pelo curso nas aldeias do povo.

Na verdade, os professores do povo não cabem na denominação de ‘docentes’ somente, mas assumem uma função social e histórica mais importante. Quando os sujeitos citam que o Curso os formou como lideranças indígenas, significa dizer que esses professores passaram a ser, de fato, referências na comunidade como aqueles que sabem, que falam, que leem, que conhecem, que dizem a palavra.

Quanto ao desenvolvimento da consciência crítica para a função docente e, concomitantemente, de liderança, a que alguns sujeitos se referiram, há enfáticas menções sobre isso nas características recomendadas no perfil dos professores indígenas em seus Referenciais de Formação: “Tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la (BRASIL, 2002, p. 24).

Entre os grandes objetivos da formação de professores indígenas, os Referenciais recomendam: “Desenvolver a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer à comunidade indígena a possibilidade de crítica e conhecimento dos problemas” (ibid, p. 25).

E, ainda, como objetivos específicos, os mesmos Referencias propõem: “Refletir criticamente (com instrumentos das áreas de estudo de antropologia, sociolinguística, história, geografia etc.) sobre as relações interétnicas mantidas com a sociedade nacional”. E outro objetivo específico traz a mesma ideia: “Contribuir com a análise crítica do papel da escola na história do contato das sociedades indígenas com a sociedade nacional” (BRASIL, 2002, p. 26).

A nossa compreensão sobre a formação de professores indígenas, vinculada à formação de lideranças políticas nas aldeias, conforme o que foi exposto nas falas dos sujeitos e nos documentos sobre a Educação Escolar Indígena, tem uma constante: a necessidade de ter condições para refletir criticamente sobre a realidade do povo nas circunstâncias em que vivem, considerando sua história, para ajudar a transformar essa mesma realidade. A partir desse anseio, as lideranças instituídas e a comunidade, como um todo, veem nos professores, que formam a nova geração do seu povo, agentes sociais em condições de executar esse projeto coletivo tendo a educação como mediação.

Pensando sobre os professores indígenas nessa perspectiva, temos um forte apoio nos escritos de Giroux (1997), para quem os professores devem ser intelectuais que atuam em condições especiais de trabalho, criadas para desempenhar uma função social e política específica. Eles transformam a natureza das condições de suas atividades cotidianas na docência para criarem condições práticas e ideológicas favoráveis que lhes permitam atuar como “intelectuais transformadores”, cuja prática se compromete com a luta por transformações nas realidades concretas dos grupos que representam.

A categoria de intelectual crítico permite aos professores, a partir das práticas pedagógicas que assumem, compreenderem seu importante papel diante de interesses políticos, econômicos e sociais que estão no bojo do processo de sua existência em sociedade. Para o autor, os professores enquanto intelectuais, devem combinar:

reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração (GIROUX, 1997, p. 29).

Desse fragmento do autor podemos depreender que aos professores não cabe mais a condição de tão somente realizar um trabalho docente técnico, instrumentalizado por teorias conservadoras de educação que geram passividade nos educandos, contra o que o autor faz duras críticas. Ao contrário, os professores intelectuais transformadores devem ser vistos como cidadãos que se libertaram das amarras de ideologias tecnoburocráticas para se dedicarem a desenvolver o intelecto e a estimular a capacidade crítica nos seus

alunos. Para tanto, eles mantêm a consciência de que a escola onde trabalham e da qual esses alunos participam não é um local neutro nem no aspecto político, ideológico e nem mesmo epistemológico.

Giroux (1997) compreende que a escola é um local onde se vivenciam fortes influências dos aspectos econômicos, sociais e culturais ligados às questões de poder no contexto da sociedade. Portanto, os professores como intelectuais cumprem funções sociais concretas, tanto em suas relações de trabalho, no contexto da escola, como no contexto mais amplo da sociedade. A partir disso, o autor registra que:

Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p. 161).

Nessa perspectiva, podemos refletir sobre o papel dos professores indígenas, para quem a escola representa, efetivamente, um local de disputa política, social cultural e epistemológica, posto que é uma instituição vinda de fora do contexto da aldeia, onde se veiculam práticas culturais e formas de conhecimentos diferentes e, por vezes, contraditórios, o que nos leva a buscar os princípios da educação intercultural. Portanto, na experiência pedagógica que estamos analisando, os professores indígenas formados com esse caráter intercultural, tem oportunidade de apropriar-se dos conhecimentos científicos assim como dar novos significados às práticas culturais e comunitárias. Essa formação pode contribuir, portanto, no desenvolvimento de valores e atitudes, assim como contribuir, a partir de sua práxis, para a instrumentalização desses sujeitos para as necessárias transformações no contexto de suas aldeias.

Acreditamos que, como professores intelectuais críticos transformadores, os professores indígenas podem assumir com maior propriedade o papel de liderança comunitária, apropriando-se da função social que lhes cabe e assim desenvolver as condições necessárias e desejadas para gerir as formas particulares da vida comunitária do povo Tembé Tenetehar.

Podemos, ainda, compreender o papel dos professores indígenas como “intelectuais orgânicos”, a partir de uma referência feita por Antonio Gramsci (1891-1937) que a utilizou para se referir aos intelectuais em geral, mas especialmente aos intelectuais da educação (MARTINS, 2011; MÉLO, 2012).

Mélo (2012, p. 33) afirma que Gramsci, como teórico marxista, compreende que a educação é determinada pelas condições materiais concretas em que se dão a produção

e reprodução da vida em sociedade. Porém, como ela é parte integrante da cultura, os intelectuais podem utilizá-la para organizar as relações sociais em nível institucional e de crenças, ao que chama ‘hegemonia’. Esta hegemonia opera em nível da superestrutura social e pode direcionar moral e intelectualmente a sociedade, antes mesmo de lhe dominar o poder político e econômico. É grande a importância e o poder que está nas mãos dos intelectuais comprometidos com a educação em seu contexto social.

Segundo Martins (2011), ao utilizar o termo “intelectual”, Gramsci não se refere especificamente a um tipo de indivíduo culto, com formação altamente especializada em alguma área, como nos seria próprio pensar. Distante disso, o intelectual para Gramsci pode até nem ter diploma de nível superior, visto que, para ele, “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (Gramsci, 2000, p. 18 apud MARTINS, 2011, p. 134). Significa dizer que todos os seres humanos possuem condições para tal por suas faculdades mentais, mas somente alguns exercem de fato uma função intelectual na sociedade.

Quando menciona o termo “intelectual”, ele está identificando uma pessoa ou um grupo delas, uma organização social, por exemplo, que tenha condições e capacidades para fazer a análise crítica da dinâmica de funcionamento da sociedade, produzir uma visão de mundo; e a “vontade” para agir orientado por ela, para garantir que o funcionamento da coletividade ocorra segundo os interesses das classes subalternas, o que é feito por meio de um processo coletivo com uma dimensão educativa que envolve os intelectuais e o povo (MARTINS, 2011, p. 144).

Na verdade, o termo intelectual, em Gramsci, está eivado de denotações políticas comprometidas com as classes dominadas da sociedade no sentido de sua libertação da opressão em todos os níveis.

Quando, porém, se refere ao termo “orgânico”, Gramsci quer retratar um profundo engajamento, um compromisso de vida que os intelectuais podem ter com as classes fundamentais de um contexto social. Tanto podem ser orgânicos às classes dominantes como orgânicos às classes dominadas (ibid). Assim sendo, podemos compreender que

o intelectual orgânico às classes subalternas é o indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político, etc.) que se propõe a assumir inúmeras tarefas no processo de superação da sociedade de classes, sobretudo três perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas (MARTINS, 2011, p. 140).

Do que se expõe, os intelectuais orgânicos atuam, sobretudo, no âmbito da educação sistematizada, cabendo-lhes promover e divulgar uma cultura com valores e práticas diferentes da cultura dominante, mantendo uma visão de mundo adequada às necessidades e interesses históricos das classes oprimidas.

Quando falamos em oprimidos, lembramos quão presentes foram as práticas de opressão no processo histórico das populações indígenas, fato que tem mudado de maneira considerável em virtude, principalmente, do fortalecimento da educação escolarizada no contexto das várias aldeias no país.

A Educação Escolar Indígena e a formação de seus professores estão atreladas a um movimento histórico, engajado politicamente, que busca a emancipação dos sujeitos indígenas por meio da apropriação dos conhecimentos escolarizados em concomitância com a valorização dos conhecimentos e das práticas tradicionais.

Baniwa (2019) afirma que a busca pela emancipação dos povos indígenas trabalha na perspectiva da criação de um movimento de intelectuais orgânicos entre os indígenas, ao que se refere:

Essa busca ocorre a partir de uma sistematização metodológica e da horizontalização das relações e de diálogos entre os diferentes saberes visando à construção do conhecimento pelo próprio sujeito, com vistas à promoção do “intelectual orgânico” nas palavras de Gramsci, de um militante orgânico ou, melhor ainda, do militante indígena orgânico (BANIWA 2019, p. 63).

Desta forma, podemos compreender que os professores indígenas fazem parte da luta dos militantes indígenas orgânicos, como sujeitos críticos e ativos nas tomadas de decisões coletivas que alterem sua realidade. É uma luta travada no sentido da transformação social a partir do engajamento e qualificação na ação pressupostos da apropriação do conhecimento sistematizado. A intencionalidade política dessa luta pode ser percebida na organização das práticas pedagógicas, com toda a munição encontrada nos conteúdos científicos aprofundados na educação escolarizada, dos quais os intelectuais indígenas orgânicos não devem prescindir por serem conhecimentos que lhes interessam, encontrados no mundo fora da aldeia. Porém, sem desistir jamais de continuar produzindo e vivenciando seus próprios conhecimentos

Segundo o autor, não são apenas os sujeitos educandos ou educadores são orgânicos, mas a própria instituição que veicula o conhecimento elaborado, no caso, a escola indígena ou mesmo a Universidade, que forma os professores em parceria com a comunidade. O autor registra que este engajamento político de sujeitos individuais e coletivos exige, atualmente, o acesso e domínio de um conjunto amplo e articulado de conhecimentos tradicionais, escolares, técnicos e científicos (ibid, p. 64).

Saviani (2013), para quem a educação atua como mediadora no contexto da prática social global, explica que isso é possível pelo fato de que a humanidade, ao se desenvolver historicamente, o faz a partir de contributos de gerações anteriores a gerações

posteriores, podendo estas assimilar e transformar o que herdaram das anteriores com fins ao desenvolvimento coletivo:

(...) à nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Nesse sentido, ela é determinada pelas gerações anteriores e depende delas. Mas é uma determinação que não anula a sua iniciativa histórica, que se expressa justamente pelo desenvolvimento e pelas transformações que ela opera (...). À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais (SAVIANI, 2013 p.121).

Assim sendo, Saviani mostra as possibilidades de uma prática de educação transformadora da ordem social. Fica claro que a educação, sozinha, não tem o poder de transformar todo o sistema, porém, ela aparece como um importante instrumento de reflexão e ações transformadoras. O autor cita que é tarefa da nova geração desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. Podemos, então, pensar na formação dos professores indígenas, os quais são determinados e dependentes de suas relações tradicionais e de suas memórias, em função de sua rica herança ancestral e, pela educação diferenciada que lhes é garantida, podem incorporar em sua educação escolarizada esses mesmos elementos que lhes são herdados em um processo de ressignificação, desenvolvimento e transformações de suas relações sociais, promovendo o caminhar dialético de sua história a partir da categoria metodológica da materialidade histórica.

A educação pode, então, fazer avançar o processo de emancipação humana a partir dos seus agentes sociais, que são sujeitos históricos. E a iniciativa dos professores/lideranças indígenas de desenvolver suas relações sociais por meio da educação, só lhes é permitida pela categoria da práxis, que existe na relação dialética entre teoria e prática, ou seja, de uma prática refletida, teorizada e engajada no processo de transformação histórica. Para tanto, são necessários conhecimentos teóricos que fomentem essa transformação.

Essa práxis só se efetivará no contexto de formação dos professores indígenas se assumirem a postura de intelectuais críticos transformadores, a partir da qual podem transformar seu contexto comunitário pelo conhecimento intelectual sistematizado e engajado politicamente, com vistas a romper com todo tipo de opressão e exploração que seu povo possa ser alvo. Da mesma forma, precisam assumir a postura de intelectuais orgânicos, comprometidos de maneira vital com o seu povo e com as particularidades de seu contexto indígena, utilizando os recursos do conhecimento sistematizado

historicamente para operar as transformações necessárias que o povo aguarda que suas lideranças promovam com o efetivo engajamento político e social.

A base do pensamento da Pedagogia Histórico Crítica está em Marx (1984), o qual assume, em sua terceira tese sobre Feuerbach, que a transformação das circunstâncias históricas, incluindo a educação, só pode se dar pela atuação dos homens, segundo a teoria materialista. E é por isso que “o próprio educador tem de ser educado”. Nesse ponto podemos justificar a Interculturalidade na formação dos educadores indígenas, visto favorecer a apropriação dos conhecimentos sistematizados e a sistematização de seus conhecimentos cotidianos. Para o autor, “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ou autotransformação só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (MARX, 1984, p. 108).

Marx demonstra que Feuerbach pensa o homem como sendo exclusivamente produto das circunstâncias e da educação, esquecendo que são exatamente os homens que mudam as circunstâncias através de sua atividade. Marx entende que a ação do homem sobre o mundo é de transformá-lo através do trabalho, o que significa que, pelo trabalho, o homem domina a natureza para transformá-la e construir a base material para a sua existência em sociedade.

E, como podemos encontrar no conjunto da obra de Marx, o trabalho é a diferença básica entre os homens e os animais, quando o homem, inicialmente, projeta na consciência a sua ação e o resultado dela para, só após, construí-la na prática, em base sólida (LESSA e TONET, 2011, p. 18). Assim, por meio do processo de trabalho, o homem transforma a si e à natureza, ou seja, se constrói, se humaniza e cria cultura. Os mesmos autores assumem que o trabalho modifica o indivíduo porque este adquire novos conhecimentos, habilidades e novas ferramentas dos quais antes não dispunha (ib, p. 22).

O trabalho é, então, uma tarefa social, uma fonte que gera e transforma a sociedade e uma chave para se compreender o desenvolvimento humano. Assim, considerando o contexto das sociedades indígenas, onde o trabalho não é alienado, e o valor que ele deve ter para o homem no sentido de sua humanização, não podemos pensar na educação escolarizada, inclusive na educação escolarizada indígena, vinculada direta e interesseiramente às oportunidades para o mercado de trabalho, mas, fundamentalmente, como contribuição para o desenvolvimento do ser social, do projeto societário da própria comunidade – no caso indígena - para além dos interesses imediatos do capital, da alienação e da desumanização.

Saviani (2015a) afirma que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, o que demonstra a grande aproximação existente entre educação e humanidade, visto ser a educação exclusiva dos homens. Como toda ação do ser humano sobre o mundo se baseia no trabalho, no sentido de produzir e reproduzir sua existência, o autor vê a educação assim, como um processo de trabalho. Entretanto, ela não é vista como trabalho material, mas relacionada à necessidade de se antecipar em ideias o que se vai produzir no aspecto material, o que inclui conhecimento, conceitos, valores, entre outros. A educação é, portanto, caracterizada como trabalho não-material. E, assim sendo, é um trabalho não-material onde o produto não se separa do ato de sua produção, como uma aula que é ministrada pelo professor aos alunos. Portanto, por assim dizer, o trabalho da educação é justamente, “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI 2015a, p. 286, 287).

Podemos, assim, compreender o valor e a importância do processo de educação sistematizada no contexto das comunidades indígenas e, particularmente, na formação de seus professores, os quais também se formam em lideranças de suas comunidades. A educação lhes permite identificar quais são os elementos naturais e culturais que são necessários para formar a sua humanidade, ou seja, quais os conhecimentos, conceitos, valores e habilidades são necessários para que se tornem cidadãos da práxis, com força suficiente e determinação para operar as necessárias transformações históricas que as gerações anteriores não conseguiram realizar.

Importa destacar que essas transformações a que nos referimos não se restringem às que são internas à própria comunidade, mas à sociedade como um todo, visto que os indígenas são, além de indígenas, cidadãos nacionais que transitam em várias esferas da sociedade nacional, tornando-se, por assim dizer, sujeitos de diferentes e, ao mesmo tempo, iguais determinações da sociedade capitalista. Se a determinação fundamental a que todos os seres humanos estão sujeitos é que o modo como se organiza a produção da existência de cada povo, indígena e não indígena, essa organização é o que determina seu modo de pensar, seus valores, suas subjetividades. Esses sujeitos sociais e históricos, os indígenas, são essencialmente naturais, pelas formas diferentes como organizam a produção de sua vida em comunidade, fora do contexto da estrutura produtiva do modo capitalista de produção que se funda na divisão do trabalho e na troca e distribuição dos bens produzidos. De forma geral, não desejamos que os povos indígenas tenham os mesmos valores da sociedade capitalista, ou seja, não se espera que eles organizem o

modo de sua produção da forma capitalista, direcionando a produção de suas comunidades para a transformação dos bens de uso em mercadorias, com o objetivo abstrato do comércio e a reprodução de capital. Mas, por outro lado estão inseridos na sociedade de seu entorno, que tem grande poder de determinação social e histórica. Assim, a educação escolarizada indígena somente tem sentido de garantir que eles possam lançar mão da educação como ferramenta transformadora, que possam ser instrumentalizados como sujeitos históricos e de práxis para criticar as estruturas de dominação de classes, visando a superação dessa e o engendrar de uma nova ordem social.

Vimos nos depoimentos dos professores, dos alunos em formação e das lideranças entrevistadas muitas referências ao desenvolvimento da consciência crítica, destacaram como sua formação no curso lhes permitiu o acesso a disciplinas e reflexões, cuja função era contribuir para o desenvolvimento do que a Pedagogia Histórico Crítica chama de “consciência filosófica”, com maior nível de criticidade diante do real.

Saviani (1985, p. 10) nos ensina que a consciência filosófica é uma compreensão de mundo original, articulada, coerente, ativa e cultivada, que rompe com uma concepção fragmentária, incoerente, degradada, passiva e desarticulada. Para o autor, ascender ao nível da consciência filosófica é uma condição necessária para se romper com estruturas que impedem o desenvolvimento da emancipação humana. Como a educação concorre para esse fim, é indispensável ao educador desenvolver uma consciência filosófica.

Sendo a filosofia uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta (ibid, p. 27), para que haja uma atuação coerente e articulada no âmbito da educação, deve-se refletir sobre os problemas ligados a ela e que necessitam ser solucionados. Assim, ao considerar a formação de professores como, também, formação de lideranças indígenas, compreendemos a fundamental importância de desenvolver nesses professores/lideranças a habilidade de realizar reflexões sobre os vários problemas com os quais se confrontarão na sua prática profissional, problemas que não se limitam, certamente, ao âmbito da educação escolarizada, mas extrapolam a sala de aula, abrangendo o coletivo.

Segundo o autor afirma, os problemas que necessitam ser resolvidos são o que provoca a reflexão filosófica, a qual, dialeticamente, se constitui numa resposta a esses mesmos problemas. Podemos, então, dizer que a reflexão é um aprofundamento da consciência da situação problemática, provocando “um salto qualitativo que leva à solução do problema no seu nível originário” em decorrência da dialética reflexão-problema (SAVIANI, 1985, p. 25).

É importante destacar que os cursos de formação de professores indígenas, como o da UEPA, têm se tornado espaços privilegiados de reflexão e mobilização pelas demandas das comunidades indígenas. Entendemos que é uma prioridade para a academia reforçar a abordagem das questões referentes ao contexto de vida das populações indígenas, para que os professores desenvolvam uma percepção coerente dos conflitos que existem entre os conhecimentos, costumes, valores, orientações políticas, filosóficas e religiosas que são próprias à cultura de seu povo e as provenientes da sociedade não indígena. Além disso, também é uma necessidade notada nos depoimentos dos entrevistados desenvolver nos professores indígenas a expressão oral, a articulação das ideias, a exposição coerente de argumentos, como habilidades indispensáveis a todo professor e a toda liderança indígena, haja vista a herança de inferioridade imposta cruel e ideologicamente a eles nas relações de dominação que historicamente viveram e vivem, conforme também os dados coletados por este estudo.

Penso que cabe, aqui, o registro de uma lembrança que trago comigo, quando fui a primeira professora do curso, em 2012, para a turma que hoje é egressa, na aldeia São Pedro da região do Guamá, com a disciplina Filosofia da Educação, e depois retornei com uma disciplina do terceiro ano, Filosofia e Ensino na Escola Indígena, já na parte específica do curso. Ao retornar, pude, então, notar grandes mudanças nos alunos, tanto de acúmulo de conhecimentos como na própria postura nas aulas. No primeiro ano, como professora da primeira disciplina, percebia um grupo de calouros muito tímidos, com sensível insegurança no falar, sem perceber o valor do próprio conhecimento e sem muita clareza do que significava a nova condição de universitário, principalmente dentro de uma aldeia indígena. Esta postura, talvez, tenha sido reforçada pela desconfiança de alguns membros da comunidade, inclusive lideranças, com respeito ao curso e às condições de aprendizado dos alunos por ter a presença da Universidade na própria aldeia.

No meu retorno na metade do curso, percebi, ainda, que a maioria dos alunos parecia bem mais amadurecida no aspecto acadêmico, com grande dedicação aos estudos, tendo maior fluência nas apresentações de trabalhos e nos debates em sala de aula. E, ainda, os alunos me pareceram amadurecidos, também, no aspecto social e político, imbuídos de um senso de valor e de pertencimento àquele grupo social, além de uma força para lutar pelo povo, compreendendo que a sua formação acadêmica, certamente, potencializaria essa luta.

Percebemos, assim, que a Licenciatura Intercultural Indígena, além de trabalhar as questões científicas e pedagógicas, que naturalmente trazem crescimento acadêmico a

qualquer licenciando, estava fortalecendo sua identidade étnica, provavelmente por demonstrar o valor dos conhecimentos tradicionais, algo que eles não dimensionavam anteriormente. Na intenção de fazer o diálogo entre os dois conhecimentos, muitas pesquisas de disciplinas foram realizadas na comunidade, muitos conhecimentos esquecidos foram redescobertos e muitos anciãos foram ouvidos, valorizados e tiveram participação em atividades acadêmicas. Isso, certamente, concorreu para a autoafirmação, autoconfiança e consciência crítica que eu percebi no meu retorno, confirmando que o acesso à educação sistematizada pode romper os sentimentos de inferioridade, revelados pela timidez como se apresentavam, e que marcou os povos indígenas por séculos.

Formar criticamente e com qualidade os alunos licenciandos, particularmente os indígenas, não é uma tarefa fácil, precisamos reconhecer, mas é uma tarefa exequível, imprescindível e transformadora. Nos relatos dos próprios sujeitos, podemos observar como eles se concretizaram como referências na comunidade a partir de sua formação em nível superior. Segundo eles, nas reuniões ou encontros intra ou interculturais, onde há a necessidade de redigir um documento, ou outra ação similar, as lideranças e a comunidade recorrem logo aos professores, reconhecendo o conhecimento e a compreensão desenvolvida da realidade que conquistaram com o curso. Em virtude disso, destacamos a importância de ter uma formação que lhes prepare para essa função social de liderança indígena. Uma formação que seja consistente, crítica e atualizada no contexto das demandas indígenas para que sua prática seja, na verdade, uma práxis, cuja formação/atuação docente os identifique como agentes de transformação de seu contexto social.

Quando pensamos em práxis, temos apoio para compreender melhor o termo em Ribeiro (2001), que comenta o livro *Filosofia da Práxis*, de Adolfo Sánchez Vásquez, e nos traz alguns esclarecimentos sobre a práxis na educação. A autora cita que o homem só existe como ser social na práxis e pela práxis, pois toda atividade humana, como a educação, é transformadora da realidade natural e humana, sendo a educação, portanto, uma forma específica de práxis (RIBEIRO, 2001, p. 5, 13).

A atividade da educação é intencionada, portanto, para a finalidade de se realizar como práxis que dá sentido à educação, de se tornar possível um maior grau de consciência nos educandos, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade, da qual os seres humanos são parte e na qual atuam teórica e praticamente. Para a autora, essa compreensão será tão mais firme e abrangente quanto maior for o domínio dos componentes da educação, como a linguagem da natureza e da sociedade (ibid, p. 44).

A necessidade do domínio desses componentes está baseada no fato de que os seres humanos exercem uma prática constante de transformações sobre o meio em que vivem, seja ele natural ou social, ao agir no mundo, com o mundo e sobre o mundo (SAVIANI, 2012b, p. 62). Assim, o homem, ao exercer atividades profissionais, como o professor, em sua sala de aula, que está formando outras consciências, não pode prescindir do fato de que o domínio dos conteúdos seja o mais rigoroso possível para gerar uma práxis transformadora (RIBEIRO, 2001, p. 32).

Diante do exposto e sabendo que a formação dos professores indígenas está intrinsecamente ligada à qualidade do ensino nas suas escolas, cremos que, se a formação gera professores com um rigoroso grau de consciência, de conhecimento e compreensão da realidade, as novas gerações dos índios Tembé Tenetehar, a partir da Educação Escolar Indígena, podem ser preparadas para operar as transformações históricas que essa geração de professores não conseguir efetivar, visto que a história tem caráter dialético e segue no movimento das gerações. Contudo, se o grau de consciência obtido na formação, especialmente através da aquisição dos conhecimentos acadêmicos, não for rigoroso o suficiente para promover agentes de práxis transformadora, as novas gerações do povo seguirão à margem de suas potencialidades para romper com as estruturas fossilizadas de dominação em vários aspectos, o que pode limitá-las e mantê-las em nível aquém do esperado e merecido.

6.2.3. O Significado de Interculturalidade

Ao tratar da Interculturalidade, especificamente pelo viés da educação intercultural, a compreendemos como uma síntese de múltiplas determinações do nosso objeto investigado, conforme anteriormente dito, por permear e explicar todos os elementos e expressões que estão ligados à formação dos professores indígenas do povo Tembé Tenetehar.

Cabe lembrar que nossa opção ao abordar o tema da Interculturalidade nesse estudo foi pela Interculturalidade Crítica, a qual parte das questões relacionadas a diferentes formas culturais, porém com ênfase a romper com as estruturas, instituições e relações sociais de dominação capitalista. Esta abordagem da Interculturalidade questiona a lógica e a estrutura do sistema vigente, apontando para a construção de uma nova sociedade. Sob essa perspectiva, acreditamos que a interculturalidade crítica pode contribuir como uma das ferramentas a serem utilizadas pelos povos indígenas na construção do seu projeto de emancipação através da educação escolarizada.

Ao analisar os resultados referentes ao tema da Interculturalidade, os separamos em três diferentes tópicos para melhor discorrer sobre eles e discuti-los no passo a passo. Dividimos em Expectativas e Temores; Reminiscências Despertadas e Sistematização de Conhecimentos Tradicionais, e Diálogo de Saberes.

6.2.3.1. Expectativas e temores sobre os novos conhecimentos

Nesses resultados sobre expectativas e temores, vimos que alguns dos sujeitos da pesquisa pensavam que seria muito difícil cumprir o curso e que não iriam conseguir. Trazemos algumas falas desses sujeitos, demonstrando essas expectativas e alguns temores que lhes rondavam com respeito à formação de professores nas aldeias Tembé Tenetehar:

A primeira impressão minha foi de eu e os colegas né, estudarem e assim, houve uma preocupação assim: primeiramente, será se a gente vai sair pra cidade? Ou será se a gente vai ficar na aldeia? É porque acontece assim, que várias pessoas às vezes sai pra cidade, e quando se forma não retorna mais pra aldeia. Então o primeiro passo foi isso, foi o medo, o medo não só nosso, como da comunidade também né, das lideranças (AL. 8, 2018).

Um dos alunos egressos demonstrou que sua expectativa era fazer todo o curso somente na aldeia, mas a turma precisou ir para a cidade de São Miguel do Guamá, (cidade próxima do complexo de aldeias da região do Guamá), onde funciona o Campus XI da UEPA. A mudança se deu a partir da segunda etapa ou módulo, em função da logística necessária para continuar o curso:

Eu esperava que fosse estudar sempre na aldeia. Se tornou difícil quando a gente [turma egressa] foi para a cidade. O curso ficou muito longe da realidade da aldeia. Na aldeia trabalhava com os materiais da aldeia [nas pesquisas] e na cidade não tinha (EG. 20, 2018).

Outro sujeito apresentou sua expectativa, ao se referir aos novos conhecimentos que seriam estudados:

Eu pensei assim, que ia ser muito dificultoso. Ia ser mais coisa científica, mas depois que a gente veio realizar esse curso, eu pude notar que foi uma oportunidade boa, porque é muito relacionado com a nossa cultura (AL. 3, 2018).

Um dos alunos em formação acrescentou:

Quando eu vi a primeira vez o Curso me senti incapaz, um pouco, por eu não ter conhecimento, por eu pensar que eles vinham falar mais sobre conhecimento científico, e depois, através da minha participação nas aulas, pude perceber que as aulas não são voltadas só para os saberes científicos, mas sim para os saberes tradicionais (AL. 6, 2018).

Outro, ainda, complementa a ideia de ter como expectativa a possibilidade de o professor indígena graduar-se para assumir as salas de aula das escolas das aldeias.

Ter professores indígenas da comunidade, trabalhando nas escolas indígenas, era um sonho nosso e que tá sendo também realizado. Eu costumo dizer que só quem entende bem de índio são os próprios indígenas. Aqui na aldeia, do jardim ao quinto ano são professores indígenas (AL. 1, 2018).

Vimos que algumas falas se relacionaram ao medo das dificuldades e à falta de capacidade na apreensão dos conhecimentos. Sobre isso, SAVIANI (2015a, p. 292) contribui com a reflexão ao afirmar que, em razão de ter havido restrição do acesso à cultura elaborada, “os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina”. Portanto, o autor nos mostra que a percepção de alguns sujeitos de não estarem aptos àquela forma nova e rigorosa de conhecimento se mostra compreensível, como consequência de um processo histórico de distanciamento da cultura elaborada.

A educação sistematizada é tida, para o autor, como mediação na prática social dos povos, atribuindo à educação a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura do povo à cultura erudita, acadêmica. Porém, Saviani (2015a, p. 292), também, afirma que há um movimento dialético na apreensão da cultura elaborada, acadêmica, que “possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular”, espontâneo ou saberes da cultura indígena, no caso dos sujeitos em questão. Como afirmou Alencar (2019) em entrevista: “Na escola [indígena] ninguém ensina a caça ou a língua de determinado povo, mas se ressignifica isso dentro da lógica da ciência.

Dessa forma, podemos afirmar que os conhecimentos apresentados no curso de formação de professores pela cultura da erudição, representada pelas várias disciplinas acadêmicas, pela metodologia do conhecimento científico, pela exigência da utilização da norma culta da língua portuguesa nos trabalhos científicos etc., que lhes trouxeram certa insegurança, na verdade servem para ressignificar seu próprio conhecimento.

Vimos nas falas, também, que quando os sujeitos perceberam que as aulas eram voltadas para o conhecimento científico, mas, igualmente, para os saberes tradicionais, isso favoreceu a relação com os conteúdos das disciplinas, ficando os alunos mais à vontade para apreenderem e socializarem conhecimentos.

Um dado curioso nessas falas diz respeito ao receio de sair da aldeia e ter que enfrentar o mundo lá fora para estudar. A sociedade de fora da aldeia, ou o mundo do branco, lhes parece maldosa e perigosa, principalmente aos jovens. Um texto oficial sobre a Educação Escolar Indígena nos ajuda a compreender que em contextos urbanos há muitos riscos para os indígenas, como os ligados ao uso de drogas, violência,

pauperização e discriminação, além da distância do convívio com a família e com a comunidade, enfraquecendo seus laços familiares e culturais. Essa frouxidão nos laços, causada pela descontinuidade da aprendizagem dos valores e das práticas de sua identidade cultural, afasta cada vez mais o jovem de suas referências étnicas e provoca o esvaziamento das aldeias, pois muitos que saem não voltam mais (BRASIL, 2007, p. 37).

Assim, nas falas dos sujeitos percebemos que eles valorizaram muito o fato de o curso ser ministrado, em grande parte, dentro da aldeia. Isso no caso dos egressos, porque os alunos em formação fizeram o curso quase que, integralmente, nas aldeias da região do Rio Gurupi (Cajueiro e Tekohaw). A aldeia Tekohaw foi escolhida para acolher os alunos da área de Linguagens e Artes, a partir da divisão do curso nas áreas específicas, pois muitos moram lá ou nos arredores. E somente em algumas poucas atividades, como nas orientações de TCC, os alunos da turma em formação precisaram se deslocar para a cidade de Paragominas, onde fica o Campus VI da UEPA.

Essa realidade de saída dos indígenas para estudar e não mais voltarem para as suas aldeias ou ficarem durante os cursos em situação precária e arriscada, provocou ações governamentais que resultaram em cursos como o que a UEPA oferece a essas populações, para que seus adolescentes e jovens possam permanecer em suas próprias aldeias para estudar:

Para corrigir essa situação [de terem que sair da aldeia para estudar e não voltar mais], a SECAD/MEC [Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade], desde 2003, vem priorizando um conjunto de ações que visam impulsionar a formação de professores indígenas em nível superior, habilitando-os para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BRASIL, 2007, p. 37).

Como já tínhamos visto anteriormente, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena faz parte de uma política na área da Educação Escolar Indígena e é resultante das reivindicações do próprio movimento indígena em favor do acesso à educação superior, favorecendo com essa ação também os mais jovens, que podem ter professores das próprias comunidades indígenas lecionando para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio, sem que haja mais necessidade de eles saírem para cursar essas séries nas cidades.

6.2.3.2. Reminiscências Despertadas e a Sistematização de Conhecimentos Tradicionais

Reminiscências são as recordações do passado que estão vagas, quase apagadas da memória de alguém ou de um povo. Esse, então, foi outro resultado relevante do curso

de Licenciatura Intercultural Indígena para muitos dos sujeitos pesquisados, foi a possibilidade de rememorar ou mesmo (re)conhecer importantes legados ancestrais que não lhes eram mais tão familiares ou tinham, simplesmente, entrado em desuso, como consequência do forte impacto de contato com a sociedade do entorno em seu processo histórico. Entendemos, então, que o termo ‘reminiscências que foram despertadas’ cabe bem a esses significados do curso, que estimularam antigas lembranças e práticas que tinham sido deixadas de lado.

Esse Curso que veio pra aldeia ajuda a gente a resgatar coisas que já estão, assim, se perdendo, como a nossa cultura, os nossos conhecimento tradicional, as nossas lendas, e as história também (AL. 22, 2018).

Em outro relato:

O curso de Licenciatura Intercultural significa... não um resgate, mas a manutenção para a cultura do povo Tembé, como a dança, a pintura, porque o professor da licenciatura, ele trabalha com os alunos indígenas a importância da cultura Tembé em si. Fortalecer ainda mais (AL. 23, 2018).

Outra fala apresenta o valor dos conhecimentos dos anciãos do povo, que estavam se perdendo, mas que, com as atividades do curso, foram recuperados e valorizados:

(...) hoje a gente não tava mais trabalhando a história do nosso povo, trabalhar a memória viva, que são as pessoas mais velhas da aldeia, que não tavam tendo aquele valor naquele modelo tradicional da educação. Então os mais velhos estavam como os mais velhos mas não tinham mais nenhuma utilidade. Então, a partir da formação da UEPA, a gente trouxe esse valor que todos os professores da UEPA abriram esse novo horizonte, que principalmente de valorizar o conhecimento tradicional que tá vivo, dentro da aldeia. A gente não tava tendo esse olhar de valorizar o que era nosso. Então estavam se perdendo as nossas histórias. Valorizar e trazendo esse ensinamento para as nossas crianças em sala de aula. E é muito importante que a partir daí os mais velhos também se sentiram mais valorizados. Quando a gente próprio da licenciatura ia desenvolver algum trabalho, a gente ia até os mais velhos buscar aqueles dados, aquelas informações que só eles têm. Então isso também foi uma valorização dos mais velhos (EG/LID 2, 2018).

Nessa esteira, outra liderança do povo se referiu, de maneira tocante, ao valor do conhecimento dos anciãos da aldeia e a necessária atitude de reconhecer esse valor, não só pelo conhecimento, em si, como pela importância de quem o detém.

(...) a gente termina entendendo que não é pelo fato de a gente ser Tembé que a gente compreende tudo de Tembé. Tem alguém que compreende um pouco mais. (...)Então, uma época, nós viemos fazer uma pesquisa aqui, com (...), um dos índios mais velho da nossa aldeia, e esse dia eu chorei. Eu chorei muito quando fui fazer a pesquisa com ele porque a primeira coisa que ele falou foi que ele tava muito grato porque ele achava que ele não tinha mais valor pra comunidade dele. Isso doeu muito dentro de mim, entendeu? (...) Essa “Biblioteca” aí a gente não podia perder. Biblioteca viva. A gente não podia perder. E aí, quando eu ouvia isso dos mais velhos, eu me interessava muito mais, porque eu dizia: “Não, a nossa escola tem que respeitar os conhecimentos tradicionais. Tem que fazer isso. E disseminar. Então andou junto, andou muito junto o conhecimento indígena, entendeu, e o conhecimento acadêmico (EG/LID 3, 2018).

Foram recorrentes as citações ao fato de verem o curso como um meio de desenvolver o próprio conhecimento do povo.

(...) a gente não se sentia muito valorizado porque tinha coisas que a gente achava que não era importante, que tava inserido no nosso meio mas que não tinha importância alguma (...) Então, quando os professores, na proposta de atividades, eles colocavam uma atividade, a gente ficava assim no início, até mesmo: “Como é que a gente vai conseguir?” Aí, depois, a gente apresentava trabalhos excelentes (EG/LID 2, 2018).

Práticas culturais, costumes, jogos, conhecimentos tradicionais, como a utilização de ervas medicinais que haviam sido deixadas de lado, foram rememoradas pelas atividades de pesquisa solicitadas pelos professores formadores da Licenciatura Intercultural Indígena.

Pra você ter ideia, na minha pesquisa, eu imaginava que a gente não tinha mais aqui erva medicinal, que o pessoal não utilizava mais. Só depois da pesquisa é que a gente foi ver que muita gente usava e usa de forma sistemática e, assim, escondida, não é? A gente descobriu isso. Por conta desse olhar, dessa violência que teve contra esse conhecimento, então as pessoas ficaram assim (EG/LID 3, 2018).

Para o professor indígena, é enorme a importância de registrar esses conhecimentos tradicionais, fazendo o diálogo com o conhecimento científico e construindo um movimento que vai afetar, naturalmente, a sua identidade cultural. Para tanto, é necessário pesquisar e organizar os saberes ancestrais, na intenção firme de manter a tradição e os traços culturais diante dos perigos recorrentes de enfraquecimento cultural.

Quando pensamos no contexto das disciplinas ligadas às Ciências Naturais no processo de formação de professores, há questões importantes a se destacar, pois sabemos que natureza e cultura são dois polos que estão imbricados na dinâmica do ser humano, e, muito especialmente nas comunidades tradicionais, no trato com a vida natural:

Então nós indígenas temos uma relação né, muito forte em relação à natureza mesmo. É porque, pra nós, indígena, nós trata nosso ambiente. Então a gente tem essa preocupação né, tanto nos cuidado com a natureza, é... dos “rio”, dos “lago”, dos “igarapé” e, também, existem, na natureza, ... ela tem vida, tem o dono também, que são os espíritos dos animais né, só pra esclarecer assim, pra entender... os espíritos dos animais, das “água”, da floresta. (AL. 13, 2018).

Os indígenas veem a terra como mãe, mantenedora e a floresta como um templo sagrado, a qual não é aberta livremente para a entrada de qualquer um na hora que quiser, mas tem seus “donos” – e não proprietários - que dizem ser os espíritos da floresta, dos animais, a quem se pede autorização pra entrar nesse espaço solene. Esse é o sentido dos rituais para entrar e ficar na floresta. Os saberes da mata são a expressão e o valor maior de todo o conhecimento indígena, os quais devem ser reconhecidos e valorizados como

os saberes ancestrais que sustentam suas cosmologias, suas cosmovisões, seus valores coletivos, seus costumes e práticas sociais.

Esses saberes, ao longo do tempo, foram-se perdendo pelo processo histórico marcado pela negação violenta das alteridades indígenas. Porém, a despeito de todo esse processo de enfraquecimento cultural, esses saberes puderam e podem seguir sendo investigados, registrados e socializados pela Educação Escolar Indígena, numa tentativa de manter vivo o arcabouço histórico-cultural do povo, além de disseminar as cosmovisões ancestrais.

Esta função cabe à comunidade indígena, mas cabe, também, ao contexto da educação intercultural, a qual pode promover o amplo diálogo entre os saberes tradicionais Tembé Tenetehara e o saber científico em cursos interculturais como o de formação de professores para a Educação Escolar Indígena, haja vista que existem, ainda, nas aldeias, grupos remanescentes de sujeitos que detêm os saberes de seu povo de maneira substancial, os quais se responsabilizam por cada função na comunidade, como o pescador, o caçador, o pajé, entre outras. Aquele, por exemplo, que detém o conhecimento religioso, conhece com melhores detalhes a floresta, os igarapés, as árvores, as raízes, e o que existe na floresta que serve como medicina. E vimos que muitos desses saberes foram registrados e organizados pelos acadêmicos em suas pesquisas durante o curso, com o apoio dos professores formadores.

Os sujeitos entrevistados citaram como as Ciências Naturais são trabalhadas no curso, compreendendo a íntima relação que o povo Tembé Tenetehar tem com a floresta. Na intenção de compreender as interfaces entre o conhecimento dos ancestrais e o conhecimento científico, sistematizado pela academia, principalmente nos conhecimentos ligados à natureza, várias falas trouxeram a importância dos trabalhos realizados no contexto das Ciências Naturais.

Segundo os entrevistados, alguns temas conhecidos e importantes para os indígenas foram bem discutidos nas disciplinas de Ciências da Natureza, como as ervas medicinais, a medicina tradicional, a fauna, a flora, o reflorestamento, o meio ambiente, o levantamento dos peixes, das aves, das caças e das árvores da terra indígena; agrotóxico, desmatamento, entre outras temáticas.

Ainda, segundo os relatos coletados, houve textos sobre a mãe-d'água, sobre o horário do meio-dia nos rios e igarapés, onde não é seguro estar. Para os indígenas, nesse horário há movimentos ou mudanças na água dos rios ou igarapés, sem que se veja quem os faz. Eles atribuem, principalmente, à mãe-d'água, mas, pode ser a presença de outros

espíritos, também, os quais podem prejudicar, de alguma forma, quem estiver presente naquele lugar. E há sempre relatos de alguém que adoeceu, ou teve algum outro problema, por ter ido à beira do rio no horário impróprio, segundo suas crenças. Acreditamos que o professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena que trabalhou textos sobre esse assunto, deve tê-lo feito na perspectiva de discutir e encontrar algum fenômeno natural que acontece nas águas no horário mais quente do dia, provocando algum movimento, cujo efeito traz essa interpretação para os indígenas.

Acreditamos que o curso, assim, possibilitou aos professores em formação fazerem o registro e a reinterpretação de seus conhecimentos tradicionais e de suas práticas a partir dos conteúdos científicos acessados em sua formação.

Os Referenciais de Formação de professores indígenas tratam dessa tarefa complexa para os professores, em uma formação de caráter intercultural, de refletir criticamente sobre os diversos tipos de conhecimentos que devem ser estudados, interpretados e reconstruídos na escola onde irão trabalhar após sua formação, que são os conhecimentos científicos e os conhecimentos étnicos ou tradicionais, os quais devem, igualmente, ser pesquisados, registrados, sistematizados e reinterpretados no processo intercultural (BRASIL, 2002, p. 20). Como, então, sistematizar os conhecimentos?

A orientação supra dos Referenciais valida a atitude apresentada nas falas dos sujeitos sobre as investigações promovidas pelas disciplinas do curso a respeito dos conhecimentos dos sábios e anciãos da aldeia, os quais até pensavam que não tinham mais valor para a sua comunidade, o que permitiu aos alunos relembrares muitos conteúdos de conhecimentos e práticas tradicionais que estavam se perdendo.

Baniwa (2019) entende que esse registro e a sistematização dos conhecimentos tradicionais são possíveis e necessários, para que esses saberes sejam conhecidos pela população de fora da aldeia, o que é um anseio do povo indígena:

Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver, de se relacionar com a natureza e de estar no mundo, onde o bem-viver coletivo é a prioridade (BANIWA, 2019, p. 171).

Há uma fala nesse sentido, mostrando o valor da cultura para o povo indígena e o quanto eles gostariam que sua cultura fosse conhecida e respeitada lá fora:

A cultura é um símbolo representativo de qualquer povo, né? (...) nós estamos num espaço aonde nós temos uma diversidade étnica e cultural muito grande, né, que a gente compreende, a partir de nós, que essa cultura, esses costumes, essas diferenças, elas devem ser conhecidas, reconhecidas, respeitadas, não

é? E entender que é essa diversidade que faz a soma do bonito e da riqueza que o nosso país tem. (EG/LID 3, 2018).

A possibilidade dessa cultura ser conhecida e respeitada está relacionada ao processo de sistematização e socialização de seus conhecimentos. Mas, seria possível ao homem sistematizar? Em que sentido podemos usar o termo ‘sistematização’ como uma ação teoricamente aceita? Essa é uma pergunta que Saviani (2012b) faz em uma de suas obras e que ele mesmo nos ajuda a compreender a resposta.

Partindo da análise da estrutura do homem, com uma descrição fenomenológica, afirmando que o homem é um corpo presente no mundo, o qual não pode existir fora de um lugar e de seu contexto cultural. Pelo aspecto empírico, o ser humano está sujeito às leis físicas, ou seja, está determinado pelas condições do meio físico em que vive. E, igualmente, está condicionado por suas características biológicas, suas vivências psicológicas e por seu meio cultural. Porém, pelo aspecto pessoal, o homem é um ser autônomo, um ser livre, portanto, capaz de superar os condicionamentos de sua situação, com possibilidades de intervir, pessoalmente, na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Há, ainda, o aspecto intelectual, pelo qual o ser humano transcende a situação, dentro do aspecto empírico, e os pontos de vista individuais, as próprias opções, dentro do aspecto pessoal, com a intenção de julgar as questões de um modo objetivo e absoluto. A realidade do aspecto intelectual é traduzida de maneira adequada pelo termo ‘consciência’, sendo esta o que possibilita ao ser humano apreender as coisas exatamente como são. O autor segue explicando que a consciência pode ser de dois tipos: a irrefletida ou espontânea e a refletida ou tematizada. A consciência irrefletida é experimentada nas atividades cotidianas, que são, geralmente, automatizadas. Ela domina quando não se quer, de fato, conhecer algo da realidade, atingindo o objeto de sua atenção de maneira periférica. Mas, desta consciência irrefletida pode-se passar para a consciência refletida, com uma atitude de conhecimento, de atenção fixada sobre as coisas para vê-las com clareza, como tema de sua atenção (SAVIANI, 2012b, p. 30-54).

Sobre a consciência, Kosik (2002) contribui com a discussão, ao fazer também uma análise sobre o homem, dizendo que “a consciência humana é atividade do sujeito que cria a realidade humano-social como unidade de existente e de significados, de realidade e de sentido” (KOSIK, 2002, p. 243, 244), fazendo menção ao homem concreto que cria e sabe interpretar o real.

Saviani (2012b), então, apresenta os elementos fundamentais da estrutura do homem, que são: a situação, a liberdade e a consciência. Entretanto, embora essa

descrição da estrutura humana tenha apresentado os seus elementos de forma isolada, separados uns dos outros, esses três aspectos não estão e nem podem estar separados, pois o homem é um todo, é um ser indiviso, que não pode ser dividido. O que acontece de fato é que esses aspectos evidenciam relações recíprocas entre si, em termos de convergência e contradições, de maneira a se perceber que a estrutura do homem é dialética, onde “seus elementos se contrapõem e se compõem, se negam e se afirmam num conjunto dinâmico” (SAVIANI, 2012b, p. 58-61).

O que está explicado até aqui nos permite perceber a existência do ser humano como um processo de transformação que ele exerce sobre o meio e o meio sobre ele. “Trata-se do homem-em-situação, dotado de consciência e liberdade, agindo no mundo, com o mundo e sobre o mundo”. Essa ação passa do nível da consciência irrefletida para a consciência refletida, quando o ser humano é levado a se deter e examinar mais detidamente uma situação em que haja necessidade de mudança, ou seja, quando se depara com um problema que necessita ser solucionado, ou com um obstáculo que precisa ser atravessado. Nesse sentido, afirma o autor que esse afrontamento dos problemas apresentados na realidade, para os quais o homem responde com a reflexão, é a filosofia, que, na verdade, se caracteriza como uma atitude filosófica, a qual o homem toma diante dos problemas apresentados na realidade na intenção de solucioná-los. Portanto, refletir filosoficamente significa analisar com cuidado, prestar atenção, examinar detidamente os fatos ou ideias, indo à raiz dos problemas de maneira rigorosa e numa perspectiva de conjunto, jamais de forma isolada. Assim, à medida que a reflexão vai se desenvolvendo, as ideias vão se tornando cada vez mais claras, vai se delineando um caminho, os objetivos são definidos, e se estrutura uma nova orientação para o seu objeto de reflexão (ibid, p. 62-66).

Diante da questão, podemos discutir sobre o processo de formação do professor indígena, ao identificar o potencial de sistematização que esse professor tem, podendo assumir, em sua prática pedagógica, ações que transformem sua vida e a realidade da própria aldeia, que, como vimos até aqui, está em constante relação dialética com a sociedade em seu entorno. Assim, chegamos à importância da inclusão de saberes tradicionais e dos saberes científicos na estrutura curricular da escola.

Quanto a esse tema, cabe registrar a história da Escola Indígena Felix Tembé, escola de ensino fundamental e médio da Aldeia Sede, na região do rio Guamá, que conquistou um status de ineditismo entre as escolas indígenas do estado do Pará, pelo fato de incluir disciplinas de especificidade cultural em seu currículo, ação motivada pelo

processo de formação de sua gestora e professores pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA.

Essa escola tinha uma diretora indígena¹⁰, egressa do curso, a qual, através dos conhecimentos técnicos e pedagógicos adquiridos durante a formação pela Licenciatura, muito particularmente em uma disciplina ligada a Currículo, ousou se lançar num projeto de criar um currículo diferenciado para a escola, com a intenção de fortalecer a indigeneidade dos alunos. Assim, reorganizou a matriz curricular e incluiu disciplinas relacionadas ao contexto cultural indígena em seu desenho. As disciplinas incluídas foram: Língua Indígena, História Indígena, Arte Indígena, Direito e Legislação e Antropologia, cuja inclusão gerou um calendário escolar próprio, criando um grande movimento em torno disso.

Sobre sua intenção, a própria gestora narra:

A nossa ideia era fazer uma educação, de fato, diferenciada e se falava muito em educação diferenciada. A gente falava e nem sempre a gente compreendia de fato o que era (...) não sabia didaticamente, pedagogicamente, como fazer. (...) A gente queria fazer um currículo próprio, um projeto político próprio, então a nossa ideia era essa. E o curso, assim ele veio trazer pra gente essa... não uma resposta completa, né, mas um... digamos assim, um horizonte bastante extenso pra gente continuar, porque a educação é isso, ela nunca acaba (EG. 7, 2018).

Durante o processo, essa diretora contou com a ajuda de uma professora da Licenciatura Intercultural Indígena, que ministrou uma disciplina ligada a Currículo, e se empenhou bastante até conseguir que seu projeto chegasse ao Conselho Estadual de Educação, onde foi apreciado e, efetivamente, aprovado.

Assim, com muitas dificuldades internas e externas, ela implantou o currículo novo na escola, acrescido das disciplinas do contexto cultural do seu povo. Essa iniciativa foi muito importante para o povo que vive na aldeia e para toda a Terra Indígena Alto Rio Guamá, como vemos no comentário de um dos entrevistados, liderança egressa do curso, que vivenciou todo o processo:

(...) a primeira coisa que a gente tinha que fazer era criar uma escola específica. (...) E a gente criou. No Estado do Pará é a única que tem. É a nossa. Nenhuma outra tem. (...)o Estado disse: “Olha, a única escola no Estado do Pará que tem o seu currículo próprio é a Escola Félix Tembê. E que tem uma riqueza muito grande porque ela tem todas as disciplinas comuns e mais as disciplinas que eles acrescentaram como Língua Indígena, como a História Indígena, como a Arte Indígena, Direito e Legislação e Antropologia

¹⁰ Atualmente ela não está mais na gestão da escola, mas foi substituída por um gestor não indígena pelo Cacique da aldeia onde se encontra a Escola Félix Tembê, neste estudo identificado como Liderança 5. Cabe registrar que esta liderança indígena e o novo gestor da escola não aceitaram de bom grado as alterações provocadas no currículo da escola pela competente gestora, em especial pelo fato de a terem transformado, praticamente, numa escola de tempo integral para o cumprimento da carga horária acrescida com as mudanças.

... E é assim. A gente terminou possibilitando um calendário próprio. Nós temos um calendário próprio. Então essa modalidade, ela terminou nos possibilitando de que, dentro de uma festa cultural, por exemplo, é uma verdadeira sala de aula ali, entendeu? A gente encaixa todas as disciplinas no momento de uma festa cultural. (...)Então a gente tem mais liberdade agora de viver a nossa vida, de sair daquelas quatro paredes, não é? Hoje, nós não temos só quatro paredes fechadas ali como sala de aula, mas nós temos uma sala de duzentos e setenta e nove mil hectares, que é o tamanho da nossa terra, entendeu? Em qualquer canto que a gente vá, a gente tem conteúdo suficiente pra Matemática, pra Ciência, pra Antropologia, pra História, pra qualquer coisa (EG/LID 3, 2018).

E a liderança continua o relato, mostrando que o curso incentivou essa ação de implementação do novo currículo da escola, mesmo sem ser consenso:

Então, e por que isso aconteceu? Porque nós trabalhamos um Curso com essa visão e quem tava do outro lado teve que entender o objetivo da coisa, entendeu? Então a escola taí, apesar de que ainda, muitas das vezes, nós temos liderança que ainda não viram essa diferença, entendeu? Mas aí, é claro que cada um tem um alcance de olhar, de enxergar assim (id).

Para refletir sobre isso temos algumas falas de importantes referências teóricas de nosso trabalho, como Gersem Baniwa (2019), Dermeval Saviani (2012b, 2013) e Boaventura dos Santos (2002, 2007), através dos quais tentaremos analisar a inclusão de conhecimentos indígenas na escola.

Baniwa (2019), em palestra já referida, afirmou sua posição sobre o papel da escola e da universidade para o povo indígena que diverge de muitos teóricos e defensores da Educação Escolar Indígena. Ele acredita que a escola não é para ensinar conhecimentos tradicionais, mas, tão somente um espaço para a aquisição do saber sistematizado, conforme enfatizou em sua fala:

A maior dificuldade no campo da Educação Escolar Indígena no período pós Constituição foi entender o para que é a escola e para que é a universidade. Essa é uma interpretação que eu gosto porque tem gente que diverge de mim, principalmente antropólogos. Tem muitos antropólogos que entendem que escola para indígena é para ensinar a tradição, a cultura e identidade indígena. Eu não sou dessa linha. Não concordo com isso. Eu entendo que a escola e a Universidade podem e devem ajudar, contribuir para desenvolver a identidade, a cultura, a língua, mas a escola não é para isso. Isso é papel do povo, da comunidade. Para mim, o papel da escola e da Universidade é facilitar ao indígena entender como funciona o mundo dos brancos, para ele poder fazer as melhores opções e decisões de como lidar com esse mundo (BANIWA, 2019)¹¹.

E o Prof. Saviani, nessa mesma esteira, diz o seguinte:

A escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. (...) Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado. (SAVIANI, 2013, p. 140).

¹¹ Fala do Prof. Dr. Gersem Baniwa em sua ministração da aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena em nível de Mestrado, na UEPA, no dia 20/08/2019.

Nós concordamos com a argumentação de ambos os autores e acreditamos que a escola é, sim, um espaço privilegiado para a veiculação e apropriação do saber sistematizado. Porém, quando estamos tratando dos conhecimentos tradicionais, entendemos que, se eles são submetidos a um processo de pesquisa, registro, organização e reinterpretação por acadêmicos, na condição de alunos e futuros professores – transmissores formais dos conhecimentos tradicionais - e, inclusive, no caso em questão, tendo o reconhecimento e a aprovação do Conselho Estadual de Educação para o trabalho de sistematização dos conteúdos, em nossa concepção esses conhecimentos superam a condição de conhecimentos fragmentados, alcançando um nível de sistematização na elaboração a partir das bases epistemológicas que os justifiquem. Superação, no entanto, compreendida no interior do pensamento dialético, não significa negar a condição anterior (no caso do conhecimento tradicional não sistematizado), mas incorporar a condição anterior e ir além, superá-la, avançar sobre ela.

Essa argumentação encontra apoio no próprio Saviani (2012b, p. 67, 68), ao dizer que a condição para que haja a atividade sistematizadora pelo ser humano é a consciência refletida ou tematizada, conforme vimos. Portanto, o homem pode, sim, sistematizar, pois ele é capaz de assumir uma postura consciente diante da realidade e dos problemas que precisam ser resolvidos nela. O autor, então, afirma que o exercício pleno e acabado da consciência refletida é a própria Filosofia, que se apresenta como uma mediação entre a ação assistemática e a ação sistematizada.

Para uma melhor compreensão do que seja agir de modo sistematizado, o qual parte de uma atitude filosófica, temos alguns critérios que foram elencados por Saviani e que nos ajudam a relacionar com o caso em questão, a saber:

- a) tomar consciência da situação;
- b) captar os seus problemas;
- c) refletir sobre eles;
- d) formulá-los em termos de objetivos realizáveis;
- e) organizar meios para atingir os objetivos propostos;
- f) intervir na situação, pondo em marcha os meios referidos;
- g) manter ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (com efeito, a ação sistematizada é exatamente aquela que se caracteriza pela vigilância da reflexão) (SAVIANI, (2012b, p. 68).

A inclusão de conteúdos específicos no currículo de uma escola intercultural indígena de educação básica conseguiu, segundo entendemos, alcançar um nível razoável de conhecimentos sistematizados na medida em que se originou do próprio estudo sobre currículos escolares. Ao serem incluídos os conhecimentos tradicionais no rol dos

conteúdos disciplinares de um currículo escolar oficial, contando com ementa, com uma organização metodológica rigorosa e adequando-se ao calendário letivo, esses conhecimentos tradicionais puderam ser inseridos formal e concretamente no currículo.

Santos (2007) discute a Ecologia dos Saberes como uma possibilidade e necessidade da ciência. Esse autor defende que o conhecimento científico possa ser visto compondo um grupo mais amplo de saberes, uma ecologia e não mais como uma monocultura, defende que o saber científico possa dialogar com outros saberes, como o saber popular, o saber dos indígenas, o saber camponês, das comunidades urbanas, dentre outros, mesmo sem atribuir a tudo o mesmo valor. A defesa que ele faz dessa ecologia de saberes merece ter grande trecho transcrito aqui, mesmo que seja longa:

Vamos iniciar, nesta ecologia, afirmando que o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real. Estamos tentando uma concepção pragmática do saber. Por quê? Porque é importante saber qual é o tipo de intervenção que o saber produz. Não há dúvida de que para levar o homem ou a mulher à Lua não há conhecimento melhor do que o científico; o problema é que hoje também sabemos que, para preservar a biodiversidade, de nada serve a ciência moderna. Ao contrário, ela a destrói. Porque o que vem conservando e mantendo a biodiversidade são os conhecimentos indígenas e camponeses. Seria apenas coincidência que 80% da biodiversidade se encontre em territórios indígenas? Não. É porque a natureza neles (...) não é um recurso natural: "É parte de nossa sociabilidade, é parte de nossa vida"; é um pensamento antidicotômico. Então o que tenho de avaliar é se se vai à Lua, mas também se se preserva a biodiversidade. Se queremos as duas coisas, temos de entender que necessitamos de dois tipos de conhecimento e não simplesmente de um deles. É realmente um saber ecológico o que estou propondo (SANTOS, 2007, p. 32, 33).

O autor destaca a questão central para nós nesse sentido, que é a intervenção na realidade de determinado conhecimento, o para que deve ser usado, onde apresenta o valor dos conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade e o reconhecimento que lhe precisa ser dado. Isso é o que justifica o diálogo de diferentes conhecimentos em sua proposta de Ecologia de Saberes.

Diante do exposto, reiteramos nossa posição de compreender o valor e a importância dos conhecimentos tradicionais numa perspectiva de investigação, registro e organização para que possam ser sistematizados, socializados e ressignificados na academia. Santos diz que a Ecologia de Saberes é a inversão da extensão universitária, ou seja, é a extensão feita ao contrário: “a extensão convencional é levar a universidade para fora, a ecologia de saberes é trazer outros conhecimentos para dentro da universidade” (SANTOS, 2007, p. 46, 70).

Assim sendo, importa citar a grande importância da academia em favorecer a introdução dos conhecimentos tradicionais em uma prática possível e desejável de diálogo de saberes.

6.2.3.3. Diálogo de Saberes

Ao tratarmos especificamente a respeito do Diálogo de Saberes, destacamos o valor e a importância dos conhecimentos tradicionais, como já dito, e a possibilidade de serem comunicados juntamente com o conhecimento científico. Os saberes indígenas são parte do grande patrimônio que esses povos mantêm por séculos de história e que lhes caracteriza como população tradicional.

Santos (2002), ao tratar do assunto, o faz com base numa discussão sobre as sociologias das ausências, cuja ideia principal é que:

não há ignorância em geral nem saber em geral. Toda a ignorância é ignorante de um certo saber e todo o saber é a superação de uma ignorância particular. Deste princípio de incompletude de todos os saberes decorre a possibilidade de diálogo e de disputas epistemológicas entre os diferentes saberes. (...) O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias (SANTOS, 2002, p. 250).

Baniwa (2019), que é um representante das populações indígenas, ao tratar da interculturalidade e diálogo de saberes, afirma que:

Para nós, a ideia de interculturalidade pode ser entendida como: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados, subjugados, silenciados, dominados e alijados de suas autonomias societárias e cosmológicas a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética (BANIWA, 2019, p. 60).

Então, considerando isso, acreditamos na possibilidade e necessidade de haver o diálogo¹² - que, compreendido dialeticamente não exclui contradições e disputas - entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais no contexto do curso de formação de professores indígenas, cuja base legal pressupõe e recomenda a Interculturalidade em seus processos pedagógicos.

¹² O significado do termo Diálogo é ‘Fala interativa entre duas ou mais pessoas; conversa. Por extensão, significa Troca de ideias; discussão que busca um acordo entre as partes. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialogo/#:~:text=Significado%20de%20Di%C3%A1logo,t%C3%AAm%20den tro%20de%20uma%20narrativa.>

Os dados da pesquisa emergem com algumas questões possíveis de serem percebidas nas falas do egresso e do professor indígena em formação quanto à questão do diálogo de saberes:

através do curso de licenciatura eu vou poder trabalhar né, os dois “conhecimento” de forma efetiva dentro da comunidade: o conhecimento científico e o tradicional, que hoje não é trabalhado nas nossas escola. Só mais o científico” (AL. 23, 2018).

Nesse mesmo sentido:

[A Licenciatura veio] trabalhar num contexto interdisciplinar fazendo a relação tanto dos nossos conhecimentos tradicionais quanto o conhecimento científico do homem branco. Coisas que muitas das vezes estavam esquecidas, a partir dessa formação a gente passou a valorizar mais, principalmente a nossa identidade, a nossa história, a nossa cultura, que ela veio somar muito (EG/LID.2, 2018).

Falando do significado do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, um aluno cita: *“Ele significa uma conquista muito grande do nosso povo Tembé, porque através da Licenciatura nós podemos estar estudando os dois saberes, o científico e o indígena” (AL. 7, 2018).*

Outro comenta da mesma forma, que: *“o conhecimento adquirido pelo curso traz essa possibilidade de conhecer melhor o conhecimento, não só dos Tembé, mas juntando os dois conhecimento, o “tradicional” e o específico” (AL. 17, 2018).*

Para uma liderança do povo, durante a formação básica, antes da Licenciatura Intercultural, havia grande distância entre o que era estudado na educação formal e a realidade indígena:

(...) no modelo de educação que tava sendo implementado, a gente não se inseria neste contexto porque era uma formação voltada para o homem branco. Não valorizava as nossas tradições, não valorizava a nossa cultura. Então as lideranças passaram a se questionar, porque a educação tava vindo pra tirar a nossa essência, e não valorizar o que é nosso. (...) A gente tava valorizando o que era do branco e tava deixando as nossas coisas, as nossas essências. (EG/LID 2, 2018).

Ao destacarem com frequência a possibilidade de relacionar o conhecimento acadêmico com a sua realidade, demonstram a percepção da histórica distância entre os conteúdos de sala de aula e a abordagem dos conhecimentos tradicionais de seu povo. Por gerações, se prescindiu de abordar temáticas tradicionais na Educação Escolar Indígena, cultivando, ideologicamente, o olhar eurocêntrico e branco, o que, certamente contribuiu para o enfraquecimento das culturas dos povos indígenas.

Sobre essa distância nas escolas, Luciano (2011), do povo Baniwa, ao contar sua história na tese que escreveu em Antropologia, usa uma expressão extremista para relatar o que seu povo sentia com uma educação na perspectiva do branco:

(...) a escola da aldeia só dispunha de professores não-índios de outras regiões do Estado do Amazonas, que à época, mais pareciam de outro país ou de outro mundo, para se ter idéia o quanto a distância do mundo não-indígena da nossa realidade indígena baniwa no Alto Rio Negro. É importante que essa distância seja destacada, pois pouca gente é capaz de compreender isso, pois não se trata apenas de distância social, política ou geográfica. *Trata-se fundamentalmente de distância cósmica* [grifo nosso]. Quando um professor de fora chegava na aldeia e dizia para nós que era de Barcelos, por exemplo, [cidade próxima] mesmo estando no mesmo rio, se imaginava que essa pessoa fosse completamente de outro mundo, de outro país ou de outro planeta, que não comia farinha, beijú, pimenta, que não sabia andar e remar de canoa, que não sabia andar no mato, nos rios e assim por diante. (LUCIANO, 2011, p. 36).

Nesse registro o autor se expressa assim para que possamos dimensionar quão grande distância pode haver entre os conhecimentos científicos e a realidade indígena quando não se trabalha na perspectiva da Interculturalidade. Foi para romper com essa postura que as políticas de Educação Escolar Indígena foram implementadas, valorizando as práticas tradicionais, línguas, valores e saberes.

Porém, diante dos conhecimentos científicos apresentados às turmas do povo Tembé Tenetehar, os sujeitos admitem que viveram alguns conflitos, considerando-se os dois conhecimentos:

Ah, que eu me lembro bem, foi na questão da crença, né, que o professor de filosofia ... assim, tentando explicar os fenômenos da natureza, tudo pra ele tinha uma explicação e a gente acreditava em uma coisa e ele em outra e ele tentava convencer a gente que o que a gente acreditava não era, tava errado, né, e sim o que ele tava passando lá que era o correto. (...) teve uma discussão bem grande na sala, que chegou até mesmo ao ponto de alguns alunos dizer pra mudar o assunto porque senão ia ficar discutindo dentro da sala de aula e cada um tinha que seguir com a sua crença, né, e ele acreditava aquilo e a gente acreditava em outro (EG. 18, 2018).

E, ainda:

vamos assim dizer, da filosofia... da parte da filosofia porque contradiz com a nossa cultura, né, porque eles acreditam uma coisa, vamos assim dizer, né, relacionada mais a algo mais real, racional, enquanto a gente trabalha com a mitologia (EG. 4, 2018).

Lembremos que a filosofia se dedica a uma reflexão crítica sobre a realidade. E refletir é examinar detidamente, prestar bastante atenção e analisar com cuidado a situação sobre a qual se reflete (SAVIANI, 2012b, p. 64). Então, contradições e conflitos são próprios do desenvolvimento do pensamento humano.

Saviani (2014) nos lembra que as ocasiões de crise são muito propícias para a Filosofia, visto que nos obrigam a compreender as raízes da crise e pensar alternativas à sua superação – ou não. Por isso a filosofia é tão importante para a formação do educador.

O autor, com base em Gramsci, segue dizendo que “a filosofia é a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem”. Isso porque a filosofia trata do que é a qualidade do ser humano por excelência, que é o pensamento, e por esta razão ela interessa a todos os homens. Portanto, com o apoio do pensamento gramsciano, pode-se dizer, numa acepção ampla de filosofia, que todos os homens são filósofos porque todos pensam, elaboram os seus próprios pensamentos e expressam a sua compreensão da realidade e de si mesmos (SAVIANI, 2014, p. 102).

Acreditamos, então, que a filosofia é sempre necessária, principalmente quando acontecem as crises na realidade dos seres humanos, sejam elas de identidade, de existência, de crenças, de compreensão dos conteúdos ou outras. A filosofia é uma disciplina fundamental para que o professor em formação se permita investigar o que ele pensa e porque pensa de determinada maneira sobre os vários aspectos da realidade. Deve investigar sobre sua concepção de vida, de educação, de sua própria existência, inclusive sobre o próprio pensamento. Para tanto, deve fazer uma reflexão, ou seja, um movimento de volta ao próprio pensamento, de pensar o que já foi pensado e mesmo sobre o que se tem forte convicção. Por ser crítica e por poder desestabilizar a consciência de algo, a reflexão filosófica leva pessoas, não raras vezes, a considerarem outro posicionamento diante de aspectos da realidade, cuja consideração nem se vislumbrava anteriormente.

Portanto, a filosofia pode promover uma imersão aprofundada sobre nós mesmos, uma reflexão que vá à raiz do que pensamos, do que falamos e do que fazemos. Neste exercício, pode promover uma clara percepção de nossa própria consciência, nos permitindo depurar nossas percepções, intenções e convicções, concorrendo para que sejamos e nos percebamos como pensadores autônomos, críticos e livres.

Nos cursos de formação de professores, a filosofia faz parte dos fundamentos da educação, sendo, em geral, uma das primeiras disciplinas a serem ofertadas. Isso favorece que a mesma seja ensinada ao professor para que a mantenha por toda o curso. A filosofia acontece como uma atitude e a atitude filosófica deve conduzir toda a formação e a prática do educador, mantendo em perspectiva seus pensamentos, suas palavras e as ações pelas quais são levados a se tornarem educadores.

As contradições e conflitos, portanto, são parte integrante dessa proposta de formação de professores indígenas. Em alguns depoimentos dos entrevistados apareceram mais conflitos entre o uso da medicina tradicional e a realidade vivenciada no posto de saúde indígena, com destaque para o uso de ervas:

Teve [conflito]. E principalmente na área de saúde, né, as questões dos pajés, parteiras, esses conhecimentos deles, entendeu? Uma coisa assim que me chamou muito a atenção porque era um projeto. Nós fizemos um projeto de ervas medicinais, entendeu, aí com os mais velhos. Chegou o momento que a enfermeira chegou a dizer: “Olha, cuidado, porque se colocar muita folha no chá pode fazer mal”. Eu disse: “Mas as parteiras, o pessoal aí, eles já têm conhecimento. Eles não põem muito nem põem pouco, eles põem a quantidade certa, é normal”. “Como é que sabem a quantidade de não sei o quê que tem nesta folha?” “Eu não sei. Só a ciência deles é que sabe me responder, mas eles não me falam isso, então eu não sei. Eu só sei lhe dizer que o remédio dá certo. E isso deve ser respeitado (EG/LID 3, 2018).

E, também, aparecem conflitos de conhecimentos em alguns procedimentos que precisam ser feitos, como nos partos, que, atualmente, são quase todos realizados nos hospitais das cidades:

E nós tivemos pajé, a nossa pajé aqui, que é pajé, que é parteira, que é benzedeira, também. Chegou um tempo que ela não queria nem benzer mais, nem pegar filho, ela não queria mais fazer nada, entendeu? Porque a primeira coisa que, quando ela quis fazer, o sistema disse que, pra ela fazer isso, ela teria que assinar um documento de responsabilidade porque, se acontecesse alguma coisa, ela era a responsável. Então isso pesa muito, né? E pra mim é uma falta de respeito muito grande (idem).

Destacaram, ainda, sobre os conflitos, a atitude de acreditar ou não no que o professor diz ao apresentar o discurso científico. Eles consideram necessária tomar uma decisão pessoal sobre abraçar o conhecimento científico como verdade ou não. Pelo que pudemos observar nas entrevistas, alguns deles mantêm seu próprio modo de interpretar a realidade, mesmo após conhecer os aportes científicos sobre alguma área específica.

(...) a gente deixava bem claro: “olha, professor, o senhor vai dizer isso, mas não significa que eu vou acreditar. Eu tenho que estudar, realmente eu vou ter que estudar, mas isso não significa que eu vou ter que acreditar no que você “tá” dizendo. Eu vou estudar, mas eu acredito na minha ciência. Naquilo que eu me criei, naquilo que eu conheci o tempo todo, a minha mãe me falou o tempo todo, eu vou continuar acreditando nisso, mas a gente tem que estudar, então “vamo lá.” (EG. 11, 2018).

Como a educação científica vai contradizer princípios ligados aos conhecimentos recebidos pelos antepassados, alguns indígenas dizem que até podem acatar o novo conhecimento e aprendê-lo, mas optam por continuar acreditando no que lhes foi dito pela tradição, seja sobre seres sobrenaturais ou sobre outras questões.

Um dos sujeitos registra a experiência de algum conteúdo específico:

(...) eu falei que eu “tava” entendendo, mas, então, dessa forma o conhecimento científico, ele vai desmentir tudo aquilo que eu acreditava e eu vou passar mais a acreditar naquilo porque tem um... como é que eu posso dizer assim, um... eles tem como comprovar que aquilo é verdade. Aí só é a minha palavra e a palavra dos meu “antepassado” que “tá” dizendo isso. Então eu não vou deixar de acreditar naquilo que me foi repassado desde criança e passar pra... fica complicado. Eu acho que desvalorizou os conhecimentos ancestrais (EG. 14, 2018).

Saviani (2012) pode auxiliar nessa discussão ao nos lembrar que o ser humano é formado por um certo meio, um certo ambiente, com o qual fica familiarizado. Isso se verifica em relação aos mais diversos domínios, como os costumes e a religiosidade. O homem, então, se deixa moldar pelo meio em que se encontra, o que pode ser explicado pela sua historicidade. Este homem é resultado da História, visto ser um corpo, ser situado, viver num certo meio, em certa cultura, o que influencia tudo o que faz (SAVIANI, 2012b, p. 41).

Do que o autor expressa, podemos depreender que as práticas culturais, como a medicina tradicional e a religiosidade indígena do povo Tembé Tenetehar já estavam presentes quando esses alunos chegaram ao seu contexto cultural e, naturalmente, sua educação lhes permitiu assimilá-las. Porém, ao se depararem com os saberes científicos, que são diferenciados em sua concepção e metodologia, naturalmente surgem conflitos.

Saviani (2013), discorrendo em outra obra sobre o conhecimento sistematizado, nos auxilia à compreensão deste fato, ao abordar o aluno empírico e o aluno concreto na perspectiva da educação como mediação no interior da prática social. Como já vimos anteriormente, a prática é o ponto de partida e o ponto de chegada do processo do conhecimento e, no ponto de partida, está o aluno empírico. Este é visto em termos imediatos, mantendo um olhar sincrético de sua realidade, sem conseguir perceber, ainda, o seu potencial para incorporar os elementos e relações herdadas de gerações anteriores e, assim, transformar o seu contexto, posto que a humanidade se desenvolve historicamente. Porém, sendo o concreto síntese de múltiplas determinações, o aluno concreto se interessa pelas condições em que se encontra e que, apesar de não as ter escolhido, usa de sua criatividade para assimilar as relações já existentes em seu contexto e transformá-las. O aluno concreto concebe que está situado numa sociedade que põe diante de si a exigência do domínio do conhecimento científico, demonstrando, por isso, interesse em sua apreensão. Assim, o conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ele pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas esse conhecimento corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, que é síntese das relações sociais e que pode operar nelas as transformações históricas necessárias (SAVIANI, 2013, p. 121-123).

Acreditamos poder relacionar os dizeres do autor às colocações de alguns sujeitos nas entrevistas, que demonstraram falta de interesse em conhecer ou se aprofundar no conhecimento científico, em áreas de conflito com os conhecimentos tradicionais, por entenderem que houve uma depreciação em relação a estes, o que lhes sequestrou o

interesse pela investigação. Podemos, dessa forma, perceber que há contradições e conflitos ao se estabelecer o diálogo de saberes, mas que podem ser compreendidos como contribuições para o amadurecimento intelectual e epistemológico dos professores indígenas.

O autor segue a argumentação supra afirmando que a ideia de que o aluno pode fazer tudo pela sua própria escolha está anulada e diz, ainda, que o aluno empírico pode ter interesses que não correspondem, necessariamente, aos seus interesses, enquanto aluno concreto. O atendimento aos interesses dos alunos deve corresponder sempre aos interesses do aluno concreto. Significa dizer que no processo de formação humana é necessário ter sempre em vista o aluno concreto, o qual, como síntese de múltiplas determinações, pode estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade no ponto de chegada do processo pedagógico, que é a própria prática social (ibid).

No que se refere, especificamente, aos aspectos citados da religiosidade, não há o que argumentar porque cada ser humano crê conforme as convicções que desenvolveu em seu interior, de acordo com suas vivências, das quais ele não é demovido facilmente. A base do conhecimento religioso é a fé, que não depende de explicação nem de sua defesa. Porém, há outros aspectos aos quais eles se referiram, como a medicina tradicional, que podem ser ressignificados pelos alunos ou terem aportes significativos a partir do conhecimento da ciência, com abordagens diferenciadas da realidade.

Na fala de um dos sujeitos podemos identificar o que está sendo argumentado:

Então pra nós, esse curso de Licenciatura ele tá trazendo, ele tá abrindo as mente dos alunos e dos professor. E daí vai partir os profissionais que vão ter mais conhecimento de lutar pelo que tamos precisando, sobre a nossa floresta, não só pela nossa floresta, mas a saúde, né? A nossa saúde também que depende, principalmente, também da nossa educação né? (AL. 8, 2018).

Como vemos, o sujeito em questão reconhece que o conhecimento científico pode trazer importantes contribuições às questões relacionadas à saúde da aldeia a partir de uma ressignificação dada pelos acadêmicos indígenas a esse conhecimento de bases científicas. Assim, não se deve prescindir de orientações científicas com relação à saúde, especialmente em práticas onde há riscos de morte, como é o caso de partos difíceis ou outros.

O conhecimento tradicional sustentou esse povo por séculos, porém hoje a ciência do não indígena pode trazer grandes contribuições às práticas tradicionais realizadas dentro das aldeias, favorecendo um olhar ressignificado para os fenômenos da prática cotidiana, sem se colocar como única possibilidade de conhecimento. Cabe à academia

trazer estes aportes, estimulando o devido aprofundamento e reconhecimento da ciência num contexto de diálogo com os saberes ancestrais.

Acreditamos, porém, que o diálogo de saberes não prescinde de considerável domínio dos conteúdos na formação dos alunos, os quais vão lhes servir de instrumental teórico para respaldar a luta que precisam empreender, como alunos concretos, no sentido da afirmação de sua identidade e na busca de sua emancipação social.

Percebemos nos depoimentos de grande número dos sujeitos egressos do curso, que eles tinham a expectativa de estudar mais profundamente, durante a graduação, os conteúdos da disciplina da subárea que escolheram no início do curso. Como os alunos são levados a fazer a escolha da área previamente, ficam na expectativa de estudar disciplinas somente daquela área escolhida. Por exemplo, ao escolherem Biologia, pensavam que iriam se aprofundar em conteúdos de Biologia nos quatro anos do curso. Mas não é assim o projeto da Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, cuja divisão da turma se dá na metade do curso, quando passam a ver mais aprofundadamente os conteúdos da disciplina de escolha inicial, ao se dividirem nas subáreas de Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática, e Linguagem e Artes.

Temos um relato crítico de uma aluna egressa do curso, que acreditamos ser importante citar, pois a mesma não conseguiu, efetivamente, estudar a disciplina que tinha escolhido como sua opção de área específica:

No início, quando eles foram falar com a gente, eles explicaram que a gente poderia escolher a área que quisesse, então quando eu fui, eu fui bem ansiosa porque eu pensei que eu fosse estudar só Educação Física, né? Mas aí, “foi” os primeiros anos assim todinho, todo mundo no “grupão” estudando no geral e... já no último ano que a gente foi trabalhar, não foi nem Educação Física. Se dividiu, se separou pra Linguagens e Artes, né, e dos últimos meses, a última vez que a gente foi trabalhar e assim... não foi Educação Física, já foi só pra falar sobre os jogos, que eu ia defender do meu TCC. Então eu acho que a parte mais ruim que eu achei foi essa, que eu esperei que eu fosse estudar somente Educação Física (EG. 13, 2018).

Consideramos de grande importância a discussão de situações como essa, especificamente, a qual mostra que houve pouco acesso ao conhecimento do conteúdo disciplinar pretendido dentro da área escolhida por essa aluna egressa e para a qual foi habilitada a trabalhar na educação básica. Penso que essa situação é algo relevante para se discutir, em função do comprometimento da qualidade do curso pelo modelo de formação adotado, o qual precisa ser revisto nas ofertas futuras da Licenciatura Intercultural Indígena.

Em entrevista à Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA, ela nos informou que, de fato, esse modelo do curso de formação de professores

indígenas não é o ideal, mas que ele foi pensado nesses moldes pelo movimento indígena e pelas políticas de Educação Escolar Indígena para resolver uma lacuna existente nas várias escolas de comunidades indígenas espalhadas pelo Brasil, lacuna essa que se tem urgência de solucionar, posto que foi um espaço conquistado por eles mesmos em sua luta por direitos na área da educação.

Não é um modelo pensado na mesma lógica de outras licenciaturas. (...) Esse formato de licenciatura [intercultural] que forma nas áreas é pensado para essa lacuna histórica, social que temos de professores indígenas, de colocar logo, imediatamente, os indígenas para ocuparem esse espaço, após conquistarem o direito de serem diretores e professores em suas escolas. É um formato emergencial e não ideal, em termos de formar plenamente o professor de física ou matemática. E não se pode desconsiderar isso, que esse formato veio da reivindicação para suprir essa lacuna. (ALENCAR, 2019).

Na fala da coordenadora, então, percebemos que a Licenciatura Intercultural Indígena, tal qual se apresenta nas várias instituições de ensino superior, apesar de não ser um formato de curso ideal para os professores indígenas, foi o formato escolhido inicialmente para suprir a necessidade urgente de ter os professores indígenas ocupando as vagas na docência e gestão das escolas nas aldeias. E, aparentemente, assim tem permanecido, com um formato de caráter emergencial e provisório.

O intelectual indígena Gersem Baniwa (2019) contribui com essa discussão, ao discorrer sobre as propostas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), quando afirma que a proposta que mais avançou dentre as 63 registradas no documento final desta conferência foi a de ampliação e consolidação do Programa de Formação Inicial Superior de Professores Indígenas, que são as Licenciaturas Indígenas, e que, na época da realização da I CONEEI, em 2009, oferecia 16 turmas e até o período da II CONEEI, em 2018, subiu para 26 turmas, envolvendo 21 universidades públicas. Sobre essa ampliação do programa de nível superior, ele comenta:

O problema é que só houve ampliação quantitativa no atendimento, mas sem nenhuma mudança ou avanço substantivo nas avaliações e reformulações dos cursos e do programa e menos ainda na melhoria das condições de oferta dos cursos principalmente quanto aos recursos humanos (curso para professores, técnicos e agentes administrativos), institucionalização dos cursos e programas no âmbito das universidades para garantir a consolidação e continuidade regular das ações e das políticas e com recursos orçamentários regulares, infraestrutura adequada e fluxo administrativo permanente e sistêmico. Os cursos e os programas continuam como projetos especiais transitórios, anexados às estruturas das universidades, levados adiante por professores e equipes voluntários e com espírito missionário e franciscano, sem equipe, sem estrutura e principalmente dependendo da boa vontade dos dirigentes do MEC para aporte de recursos financeiros, que nunca sabem quanto e muito menos quando receberão a cada ano. A “novela” é repetida a cada ano e em cenários cada vez mais incertos e de retrocessos (BANIWA, 2019, p. 262).

Portanto, vimos que, para o autor, não houve um avanço na oferta das Licenciaturas Indígenas em termos qualitativos, como houve na expansão numérica das turmas e universidades envolvidas. Ele registra que essas Licenciaturas Indígenas ainda permanecem na condição de cursos emergenciais, transitórios, conforme a fala da coordenadora do curso da UEPA, necessitando de discussões aprofundadas, reformulações dos cursos e melhoria de suas ofertas, para que se garanta a merecida qualidade na formação dos professores indígenas.

Provavelmente, em função dessa realidade que se pode perceber na oferta e formato das Licenciaturas Indígenas, e que tem certa recorrência entre as políticas públicas de educação escolarizada para as populações indígenas, é que o autor assume uma postura bem crítica e se declara totalmente contrário à oferta de cursos específicos para indígenas nas universidades. Ele afirma que combate essa ideia por todas essas décadas de luta do movimento indígena em favor de suas políticas de educação, luta da qual sempre fez parte:

Eu sou contra universidade que oferece qualquer curso para indígena, para formar indígena de segunda categoria no ramo acadêmico, profissional, intelectual. Se é para fazer, tem que ser bem feito, para formar indígena no mesmo nível que a gente forma o não indígena. A simetria é importante, tem que ter esse acesso científico à sociedade (BANIWA, 2019)¹³.

É importante considerar essa posição adotada pelo Prof. Baniwa, haja vista que é um intelectual que veio de dentro de uma aldeia indígena do estado do Amazonas, tendo vivenciado as mesmas discriminações e condições precárias de acesso ao conhecimento sistematizado que outros povos vivenciam, entre eles o povo Tembé Tenetehar, que protagoniza este estudo. Baniwa possui claro entendimento da possibilidade de haver uma formação deficitária dentro das condições e do formato de cursos específicos para a população indígena, como é o caso das Licenciaturas Interculturais Indígenas, porque talvez parta de várias dificuldades, entre elas a de estabelecer a simetria necessária entre os indígenas e o branco, no que se refere à apreensão dos conhecimentos científicos.

Podemos ter essa impressão, também, pela fala de uma liderança indígena de uma grande aldeia, em cuja escola parte dos egressos trabalha ou já trabalhou como professores. O olhar dessa Liderança (Lid. 5) sobre a formação de professores pela Licenciatura Intercultural é bastante crítico. Para ele, o conceito de Formação

¹³ Fala do Prof. Dr. Gersem Baniwa na aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena em nível de Mestrado, com o tema: Educação Escolar Indígena na Amazônia: percursos e desafios, a qual foi realizada na UEPA, no dia 20/08/2019.

Intercultural deve ser problematizado. Ele o entende como menor, frágil, inferior em virtude de sua especificidade.

Esta liderança questiona o fato do curso se aplicar somente às comunidades indígenas e não capacitar os egressos a assumirem qualquer escola do entorno da Terra Indígena. Segundo ele, a Licenciatura Intercultural Indígena não forma com qualidade, a fim de permitir o mesmo nível de uma formação externa.

“Se eu, como formado, não posso dar aula em Capitão Poço [cidade do entorno das aldeias do Guamá], não posso dar aula em qualquer canto”. Você tá entendendo? Que essa formação é limitada, é limitada. Então isso pra mim ... não foi muito bom” (LID. 5, 2018).

Sobre a necessidade de um aprofundamento nos conteúdos de cada área específica de escolha dos alunos, esta Liderança aponta: *“Então a dificuldade que hoje as pessoas têm de fato é que precisa se qualificar na área que tá apto a dar, na área que escolheu”* (LID. 5, 2018). Ele afirma que não acredita que os conteúdos do ensino médio sejam vistos de forma aprofundada no curso e, sendo assim, não acredita na competência técnica dos nossos egressos para trabalharem os conteúdos desse nível de ensino. Nesse sentido, faz severas críticas a algumas práticas pedagógicas na escola da aldeia.

Temos, ainda, como resultado da entrevista dessa liderança que, na formação da Licenciatura Intercultural Indígena, se dá mais valor aos conhecimentos tradicionais do que ao conhecimento científico. Segundo ele, *“o professor indígena não precisa estudar a sua cultura, pois já sabe”* (LID. 5, 2018). Para ele, os conhecimentos culturais não garantem a consistência teórica necessária à formação do professor, que, pelo projeto do curso, deveria estar apto para trabalhar até o ensino médio. Ele diz que tem que estudar o conhecimento do branco, mais profundamente, para que possam competir por uma vaga de concurso, se abrir essa oportunidade para eles.

Houve outros entrevistados, entre alunos e egressos, que, igualmente, consideram que os conteúdos das disciplinas do curso são muito carregados de aspectos da cultura e que isso fragiliza o conteúdo próprio das disciplinas científicas, não lhes permitindo o preparo adequado para conquistar os espaços que desejam lá fora. Afirmam que não precisam se formar nos próprios conhecimentos, pois já os conhecem. No dizer deles:

(...) mas eu não queria aprender só da nossa cultura, eu queria aprender coisas novas, que não seja da nossa cultura, né? O curso fica um pouco diminuído quando trata só dessa questão da cultura, fica, sim, porque a gente como professor, a gente espera ser... aprender mais coisas novas, assim, porque a gente tem que aprender da nossa cultura, mas a gente tem que aprender a do branco também. Da nossa cultura eu acredito que a gente já

sabe, mas quer buscar mais coisa, mais... que a gente “consegue” repassar pros alunos, que não seja só da nossa cultura (AL. 12, 2018).

Outro aluno em formação compartilhou sua preocupação sobre o mesmo assunto:

Por um lado, foi bom devido a ser intercultural, né? Sobre falar...tá repassando pros nossos parente, até mesmo absorvendo sobre os saberes nosso, que hoje em dia, tá raramente os professores tá passando pra nós e aí foi bom ter... Por outro lado, eu acho assim, sobre o nosso estudo, é porque podia tá mais trazendo assim, o que nós não sabe, o conhecimento científico... mas nós já conhecemos sobre o nosso conhecimento. Agora, esse científico, nós tem que absorver mais pra nós, até mesmo tá criticando o que nós queremos e o que nós não queremos, pra nós tá debatendo com os próprio branco. Ela [a Licenciatura Intercultural] trabalha mais a tradicional e menos o científico. Tem que trabalhar mais o científico pra depois vir pro tradicional. É muito bom tá relacionando os dois saberes, mas o que nós precisamos mais é o científico (AL. 15, 2018).

Outro, ainda, comenta:

Quando esse Curso veio eu pensava que ele ia ser, assim, mais lá de fora, que a gente ia estudar mais coisa do não índio, mais científico. Mas quando chegou aqui, como o Curso já fala que é Intercultural, a gente estuda o daqui da aldeia e o científico (AL. 22, 2018).

Essa fala de um egresso do curso, no mesmo caminho da fala da Liderança 5, traduz bem a necessidade de terem os professores indígenas mais consistência teórica para poderem ter condições de concorrer a uma vaga de concurso quando aparecer.

Se a gente hoje for, com essa Licenciatura, disputar com o pessoal lá fora em termos de concurso público, a gente não tem a capacidade de disputar(...) E se a gente for e disputar, a gente sabe que a gente não tem condição. Principalmente porque a Licenciatura ela é assim, né? (...) porque eles puxa muito pro lado da cultura. E eu penso de uma forma diferente. Tá certo, tem que relacionar algumas coisa, mas a gente tem que puxar muito também as coisa de fora [conhecimento científico]. Eu penso que tem que pegar mais coisa porque o estudo é o conhecimento, parece assim, que é tudo conhecimento lá de fora. Se a gente não tiver o conhecimento, a gente não consegue conversar com o prefeito, nem com o governador, nem com nada. E a cultura ela tá guardada entre nós aqui, entendeu? Ela tá guardada. Então, no meu ponto de vista, tem que trazer muita coisa lá de fora pra ser ensinado aqui porque, se surgir o concurso público, a gente tem que saber as coisa de fora pra gente poder fazer o concurso. Aí, eu acho a Licenciatura muito fraca, em termo, assim, é... se for o concurso só entre indígena dá pra fazer, mas pra gente disputar lá fora, a Licenciatura, pra mim, ela não é adequada (EG. 20, 2018).

Observando o que Saviani (1996) fala sobre essa questão, podemos compreender que, do ponto de vista da educação, os diferentes saberes não interessam por si mesmos, mas enquanto elementos que precisam ser assimilados pelos seres humanos para que se tornem, de fato, humanos. Isto porque a humanidade não é dada naturalmente ao homem, mas forjada pela educação em cada indivíduo singular, sendo produzida histórica e coletivamente pelos indivíduos. Assim, o produto da educação vai tomar como referência o saber objetivo que foi produzido historicamente (SAVIANI, 1996, p. 147).

Sendo, portanto, a educação uma mediação no seio da prática social, ela não se justifica por si mesma, mas pelos resultados que provoca no seio da prática social global. A avaliação de sua eficácia se dá pelas mudanças qualitativas que provoca nessa prática social a partir da participação dos sujeitos da educação, que se encontram tanto no ponto de partida como no ponto de chegada do processo (ibid, p. 151). Assim, podemos dizer que os saberes que são apropriados pelos professores indígenas em formação, bem como o nível dessa apropriação e a tarefa educativa decorrente dele, são o grande diferencial para que mudanças qualitativamente superiores na área da educação escolarizada se efetivem na prática social de seu contexto.

Sobre os saberes necessários à formação do educador, já tratados no capítulo da Pedagogia Histórico Crítica, queremos destacar dois dentre eles para auxiliar a discussão sobre o assunto, que são os saberes específicos e o saber crítico-contextual. Os saberes específicos são extremamente necessários na formação do professor porque são os saberes que correspondem aos conteúdos disciplinares, os quais integram os currículos educacionais e fundamentarão toda a organização e a atuação docente dos professores em formação. Saviani diz que “não é lícito ao educador ignorar esses saberes” (Id, p. 149), mas precisam ser bem assimilados. O outro é o saber crítico-contextual, ligado ao entendimento das condições sócio-históricas que são determinantes para a prática educativa do professor em formação, pois permite compreender o movimento da sociedade com suas tendências e possibilidades de transformação. De posse deste saber, o professor pode se inserir no contexto social de forma ativa e transformadora através de seu trabalho educativo (SAVIANI, 1996, p. 148, 149).

Fica claro, então, que em qualquer curso de formação de professores, incluindo a Licenciatura Intercultural Indígena, onde há grandes desafios a serem superados, os saberes específicos, disciplinares, precisam ser bem sedimentados de modo a proporcionarem boa formação às novas gerações dos povos indígenas que, pelo domínio do saber crítico-contextual, entre outros, podem se perceber como sujeitos ativos e agentes potenciais de transformação no seu contexto social.

Refletindo, ainda, sobre as falas dos sujeitos que veem no curso uma ênfase muito grande nos conhecimentos tradicionais, em detrimento dos conhecimentos científicos, lançamos mão de algumas contribuições de Baniwa (2019), que reconhece a importância fundamental dos conhecimentos sistematizados, veiculados na academia, aos quais os indígenas precisam ter o acesso mais profundo possível para garantir os seus direitos e

seus interesses como povo, pois só assim conseguem compreender a lógica de pensamento e de funcionamento da sociedade que envolve seus territórios:

Os povos indígenas entendem que a sua derrota parcial no processo colonial foi resultado fundamentalmente de não conhecerem os *modus pensanti* e *operandi* dos conquistadores. Assim, para a defesa de suas culturas, seus conhecimentos e seus direitos na atualidade, necessitam dominar o máximo possível esses *modus pensanti* e *operandi* dos colonizadores. Dominar os conhecimentos dos brancos não significa tornar-se branco ou abdicar-se de seus modos tradicionais de vida. Significa que, de posse dos conhecimentos dos brancos e dos seus modos de pensar, agir e viver, a chance de estabelecerem estratégias eficazes de defesa, resistência e garantia de seus direitos e interesses é muito maior, transformando os próprios conhecimentos dos brancos não contra os brancos mas em favor dos direitos coletivos indígenas. Isso de fato pode e tem ajudado em diálogos menos desiguais entre os povos originários e o Estado e a sociedade nacional dominante (BANIWA 2019, p. 61).

O autor, então, recomenda que o domínio do conhecimento do branco seja o máximo possível para que as relações entre os indígenas e a sociedade nacional sejam menos desiguais. Ele segue discorrendo sobre as razões pelas quais os indígenas precisam do acesso ao conhecimento do branco, a fim de usufruírem das inúmeras possibilidades de desenvolvimento pessoal e coletivo advindas desse processo, tanto no âmbito da formação de professores como em outras profissões.

O acesso à universidade traz muitos e indiscutíveis ganhos reais e potenciais, principalmente no campo da cidadania, da consciência histórica, do protagonismo e do empoderamento técnico, científico, político, econômico, cultural e autoestima cognitiva e moral. Tudo isso é necessário e útil não apenas para gerir com maior qualidade seus territórios em contextos cada vez mais complexos, mas também e, sobretudo, para qualificá-los e empoderá-los no diálogo com a sociedade nacional e global e para o exercício pleno de cidadania. (BANIWA, 2019, p. 66).

Nessa mesma esteira, o autor enfatiza, em outro momento, a importância que atribui a um acesso de nível ao conhecimento científico para qualificar os estudantes indígenas no diálogo com a sociedade nacional sem, contudo, abandonarem os conhecimentos ancestrais:

Na minha leitura, o que tem que fazer é permitir que os indígenas acessem ‘bem’ esse mundo de fora. Agora, sem necessidade nenhuma de negar ou de desvalorizar a sua tradição, os seus conhecimentos. (...) A ciência do branco tem um fator importante, é conquista da humanidade e os índios precisam acessar essa ciência. Mas também defendo a valorização das ciências indígenas no mesmo nível. (...) São sistemas, regimes de conhecimentos diferentes (...) são construções humanas históricas (BANIWA, 2019)¹⁴.

¹⁴ Fala do Prof. Dr. Gersem Baniwa na aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena em nível de Mestrado, com o tema: Educação Escolar Indígena na Amazônia: percursos e desafios, a qual foi realizada na UEPA, no dia 20/08/2019.

O autor, então, compreende e defende o valor da ciência e do acesso ao conhecimento científico por parte dos indígenas, mas, também defende, enfaticamente, o valor dos conhecimentos tradicionais, afirmando que “não podem ser inferiorizados, desconsiderados, desqualificados, negados e condenados” (BANIWA 2019, p. 241). Ao contrário, devem ser tratados como um regime de conhecimentos diferente do conhecimento científico, mas que podem e devem assumir uma atitude de diálogo com este e outros conhecimentos.

Compreendemos que a posição do Prof. Baniwa segue na via da constante valorização dos conhecimentos tradicionais, porém, em concomitância com uma apropriação firme e consistente dos conhecimentos científicos para que se possa efetivar o diálogo entre os saberes. O aprofundamento teórico precisa se evidenciar para que esse diálogo se realize plenamente.

Saviani (2013, p. 48) contribui com o debate, acrescentando que o saber sistematizado que foi apropriado pela classe dominante, não é intrinsecamente dos que detém o poder político e econômico, mas se apropriam dele, colocando-o a seu serviço para defender seus interesses e o sonham das classes que lhes são dominadas. Portanto, é imprescindível a luta travada por parte dos trabalhadores contra essa sonegação do conhecimento. Só com a devida apropriação do conhecimento científico pelos dominados serão retirados dele os caracteres dominantes e imprimidos os caracteres das classes dominadas para que este conhecimento lhes fortaleça no atendimento aos seus interesses e lhes habilite para as mudanças estruturais necessárias ao contexto em que vivem.

Acreditamos que é uma situação que precisa ser considerada. Por um lado, os conteúdos culturais no currículo da Licenciatura Intercultural Indígena têm que estar presentes, pois eles compõem o ser indígena, ou seja, todas as referências que identificam as populações indígenas, sejam cosmológicas, religiosas, sociais ou educativas estão contidas nos conhecimentos tradicionais e fortalecem a identidade dos vários povos indígenas do Brasil. Sem esses conhecimentos se perderia o caráter da Interculturalidade, preconizada na Lei sobre a educação escolarizada para os povos indígenas, e voltaríamos ao estado em que só são dignos de valor os conhecimentos da cultura científica e eurocêntrica. Mas, por outro lado, é preciso considerar a necessidade – confirmada pelas falas dos sujeitos – de garantir aos licenciandos indígenas o acesso e apropriação dos conhecimentos científicos com aprofundamento e consistência para que esses docentes possam se sentir preparados para realizar sua atuação profissional com qualidade e segurança. Ademais, de lhes colocarem em condições de disputa em um eventual

concurso público, que é uma das maiores demandas dos professores que trabalham nas escolas das aldeias indígenas.

Se a formação é para professores de uma educação escolar diferenciada e intercultural, não há como prescindir dos conteúdos tradicionais. Entretanto, se o nível de inclusão dos conteúdos da cultura é percebido por alguns sujeitos como tendo sobrevalorização em relação aos conhecimentos científicos, é possível que esteja, de fato, acontecendo, em algumas áreas pelo menos, um investimento maior ou um enfoque mais intenso nos saberes da tradição, em detrimento de um maior aprofundamento dos conteúdos científicos.

Diante da proposta da Licenciatura Intercultural Indígena de fazer o diálogo entre os saberes tradicionais e o saber científico, convém, aqui, destacar a diferença nos desenhos curriculares que embasaram a formação de professores das duas turmas do povo Tembé Tenetehar. Como citamos no capítulo sobre a estrutura do curso, a turma egressa teve sua formação orientada pelo primeiro Projeto Pedagógico do Curso, datado de 2012, o qual mantinha em suas ementas conteúdos científicos mais densos e consistentes em todas as disciplinas. No Projeto Pedagógico de 2016, sob cujo desenho se dá a formação da segunda turma do povo, houve muitas alterações, com inclusão significativa de conteúdos interculturais, valorizando muito mais as práticas culturais e saberes do povo, cuja referência se pode perceber nas falas dos sujeitos. A maioria das falas que se ressentem de um maior nível de apropriação do conhecimento científico é de sujeitos da segunda turma do curso. Porém, podemos ver também nas falas de alguns egressos que, a partir de sua inserção efetiva na docência, puderam identificar problemas relacionados ao domínio dos conteúdos.

Entendemos que a formação de professores para a Educação Escolar Indígena é um desafio muito grande e, no contato frequente com professores indígenas em formação, podemos perceber efeitos danosos do precário processo de alfabetização que o Estado lhes proporcionou, bem como de toda a educação básica, que, para alguns deles, aconteceu no sistema de supletivo e de forma intervalar. Entretanto, acreditamos que apesar dessa realidade, e até por causa dela, deve-se intensificar, nos cursos de formação de professores indígenas, a inserção dos conteúdos produzidos e sistematizados historicamente pelo conjunto dos homens, sabendo-se que sua apropriação e seus efeitos farão grande diferença em termos qualitativos na prática social.

Tratando da atuação profissional dos egressos, acreditamos ser compreensível, de certa forma, que, ao saírem dos cursos de Licenciatura, alguns professores sintam reais

dificuldades em assumir alguns conteúdos de sua área de formação, como nas outras graduações também pode ocorrer. Cabe, aqui, destacar a fala de uma liderança egressa do curso, quando diz que: “uma formação em curso superior não significa saber de tudo, não significa chegar ao final” (EG/LID. 3, 2018). Acreditamos que significa se manter em posição de aprendizado sempre, de poder complementar conhecimentos num processo aprofundado de formação continuada.

Isto se justifica especialmente pela crítica feita por alguns em razão da falta de domínio dos conteúdos do ensino médio. E como a política de Educação Escolar Indígena prevê a formação de professores indígenas para toda a educação básica, ela não se efetiva caso os professores não possam assumir esse nível de ensino. Esses conteúdos, eventualmente mais densos e de difícil compreensão, precisam ser dominados pelos professores que foram habilitados pela Licenciatura Intercultural Indígena para trabalhar com eles nas várias áreas do conhecimento. E alguma eventual dificuldade, no domínio de determinada área, pode ser dirimida a partir da formação continuada, para se sentirem mais seguros do que aprenderam na sua formação inicial.

Essa política de formação dos professores indígenas foi pensada para além da graduação, pensando na formação continuada, com especialização, aperfeiçoamentos etc. E acreditamos que não somente a universidade deve ser responsável por essa formação continuada, senão, também, as Secretarias de Educação, que identificam o problema, estão mais próximas dos professores e podem lhes atender nessa demanda. É necessário que haja essa compreensão da política de Educação Escolar Indígena, tanto na formação inicial como na continuidade da formação de professores (ALENCAR, 2019).

Cabe, aqui, pontuar que foi oferecido pela UEPA um curso de Especialização em Docência em Educação Escolar Indígena, na região do rio Guamá, em 2018. A grande maioria dos egressos da Licenciatura Intercultural Indígena se inscreveu para participar desta especialização. O curso, que contou com uma parte presencial e outra à distância, tratou de aspectos da gestão escolar, metodologias de ensino e conteúdos específicos das áreas de concentração da Licenciatura. Houve, porém, muita evasão nesse curso, ocorridas, principalmente, no período à distância.

Pode ser que a razão do expressivo número de evasão esteja relacionada aos problemas com as mídias educacionais, as quais ainda não são de domínio de todos. Mas, é importante considerar, também, que quase todos os desistentes que se referiram à Especialização nas entrevistas, justificaram sua desistência pela expectativa frustrada de que o curso fosse aprofundar a área específica de conhecimento que foi de sua escolha na

Licenciatura. Nesse sentido, podemos perceber nos dados coletados neste estudo que há muito interesse e grande necessidade de uma Especialização ou complementação de estudos nas subáreas escolhidas, visto que quase todos os egressos do curso assumiram as atividades de professores em salas de aula e, talvez por isso, tinham expectativa e a necessidade de receber uma formação mais aprofundada em sua área de atuação, especialmente nos conteúdos do ensino médio, o que, pela estrutura do curso, não aconteceu.

Sabemos que o principal objetivo a ser alcançado num curso de pós-graduação *lato sensu* é, justamente, o ensino, enquanto a pesquisa fica como mediação, também necessária, para alcançar o objetivo que se estabeleceu. Saviani (2014) defende os cursos de especialização ou aperfeiçoamento como consequência do avanço do conhecimento que decorre do desenvolvimento da pesquisa na área em questão, cujos resultados afetam o perfil da profissão correspondente (SAVIANI, 2014, p. 134). Isto nos trouxe à lembrança o fato de haver, atualmente, diversos professores que atuam na Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA em processo de qualificação profissional em vários programas de pós-graduação *stricto sensu*, quase todos em nível de doutorado, os quais podem trazer, como resultado de suas pesquisas, muitos aportes teóricos, metodológicos e epistemológicos para se refletir sobre o processo de formação de professores indígenas. Cabe dizer que, só no Programa do DINTER UNESP/UEPA em Educação para a Ciência, ao qual pertencemos, temos esta e mais duas outras teses sobre a formação de professores indígenas pela Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA. Assim, acreditamos que o avanço do conhecimento sobre a área de formação de professores indígenas trará possibilidades de se refletir melhor o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA e, principalmente, a oferta de cursos de especialização ou aperfeiçoamento, além de qualificar o já em funcionamento Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena, em nível de Mestrado, para os professores indígenas do estado do Pará. Este Programa é um consórcio entre a UEPA e três universidades federais do estado do Pará, conforme informamos no início deste trabalho.

Neste sentido, vemos com muita expectativa as possibilidades de articular a graduação com os cursos de pós-graduação *lato sensu* que possam vir e com o *stricto sensu*, que já está acontecendo, cientes de que esta integração pode servir como uma estratégia de fortalecimento à área de formação de professores indígenas para contornar as dificuldades que têm sido encontradas num modelo de curso emergencial que pode ser ressignificado com o devido e necessário aprofundamento de estudos na área.

Enfim, na discussão sobre a Interculturalidade, onde se defende a valorização dos conhecimentos tradicionais e suas possibilidades de socialização, inclusive no meio acadêmico, através do diálogo de saberes, surge uma grande preocupação sobre as bases em que se dão esse diálogo. É necessário que ambos os troncos de conhecimentos sejam aprofundados e sistematizados para que o diálogo entre os saberes seja efetivo e aporte construções epistemológicas inovadoras e consistentes para as novas gerações de populações tradicionais. Podemos dizer então que, ao se promover uma educação escolarizada na perspectiva intercultural, além da valorização do conhecimento tradicional, precisa que as bases da ciência sejam sólidas, aportando aos alunos considerável domínio dos conteúdos, ou seja, se faz necessário um nível de conhecimentos científicos bem sedimentados, para que seja garantida a qualidade da ação e a eficiência do diálogo de saberes.

Diante das falas dos sujeitos, vemos que havia a expectativa de um maior aprofundamento na oferta dos conhecimentos científicos. Talvez, em função de manterem grande ansiedade para conhecer mais amplamente ou dominar melhor sua área de escolha no curso, compreendem que não foi plenamente oferecido um aprofundamento teórico tal como esperavam. Houve grande aplicação do conhecimento científico às práticas culturais do povo, mas entendemos que ficou uma lacuna no nível da apropriação desse conhecimento científico, o que pode gerar fragilidades na formação pretendida, deixando de lhes preparar adequadamente para a luta constante no movimento de resistência às estruturas dominantes que insistem em lhes manter subjugados.

Entendemos que a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) traz contribuições consideráveis para o debate do diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, pois preconiza a importância de se ter um domínio consistente do conhecimento sistematizado e acumulado por gerações para que possa municiar a luta dos dominados frente às estruturas dominantes da sociedade capitalista. Essa foi a principal razão para a utilização da PHC como um dos principais referenciais teóricos deste estudo, que se debruçou sobre a formação de professores para a Educação Escolar Indígena.

Não há como enfrentar a luta dos dominados frente às estruturas dominantes sem uma boa preparação teórica, sem uma adequada apropriação do conhecimento científico. Por assim dizer, os povos indígenas não conseguirão mudar a sua realidade de submissão imposta pelo sistema que lhes subjuga, desvaloriza e exclui, sem um nível aprofundado e consistente do conhecimento sistematizado para conquistar espaços fechados para eles e transformar qualitativamente seu contexto comunitário.

Reconhecemos o enorme valor que têm os conhecimentos tradicionais do povo Tembé Tenetehar, como de todos os povos indígenas, e compreendemos que eles têm o papel de afirmar a identidade dos educandos como indígenas e, particularmente, como indígenas Tenetehar, mas é preciso que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural tenha mais claro a importância dos conhecimentos científicos no processo de formação de professores indígenas na perspectiva da transformação das condições de vida de um povo historicamente colonizado, subalternizado, subjugado, silenciado, dominado e alijado de sua autonomia societária e cosmológica, como aprofunda o intelectual indígena (BANIWA, 2019, p. 60). O conhecimento científico, que é um conhecimento universal, pode contribuir de forma mais eficaz para transformar a contraditória realidade deste povo. Assim, o desenvolvimento comunitário que eles mantêm em perspectiva virá à medida que suas bases de conhecimento elaborado permitirem níveis mais elevados de enfrentamento às resistências que encontram, seja com respeito à defesa de seu território, seja nos sistemas de saúde ou em outros sistemas, como o da nossa tão querida Educação Escolar Indígena.

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 Tembê do Guamá, e a gente acredita que a educação, realmente, ela é a ferramenta de transformação social de uma sociedade. Se transformou nós, Tembê 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 Tembê 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: ressitando 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://brasilecola.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**. Nº 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.ghml>. 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 Bílingue 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: Papyrus, 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, Lúgia 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 Tembê 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 Tembê-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 Ensaio: “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 (COPEP), 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.): **Interculturalidad 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, N.º.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.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS ALUNOS E EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UEPA - POVO TEMBÉ TENETEHAR

JOELCILÉA AIRES

1. O que significa para você e para o povo Tembê o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA?
2. Por que você se interessou em fazer a Licenciatura Intercultural Indígena? Você já era professor/a? Fez o Magistério Indígena ofertado pela SEDUC nas aldeias?
3. O que você esperava de um Curso que se propõe a formar professores indígenas para assumirem a educação escolar indígena na escola da aldeia?
4. Suas expectativas em relação a ele se confirmaram? O Curso ofereceu o que você esperava?
5. Você considera que os professores estabelecem relações entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais do seu povo? Em que medida você percebe isso?
6. Em algum momento houve conflitos para você entre os dois saberes? De alguma forma, a ciência estudada desvalorizou a interpretação dos conhecimentos ancestrais relacionada a algum fenômeno?
7. Como as Ciências Naturais são trabalhadas no Curso, considerando-se a íntima relação entre os conceitos de ambiente e cultura para os povos indígenas?
8. Com quais disciplinas você mais se identificou/identifica? Por que?
9. Qual a subárea que você escolheu para se especializar: Linguagens e Artes; Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática?
10. Em sua opinião, há algum nível de integração entre as disciplinas do curso? Você percebe algum trabalho interdisciplinar, que envolva duas ou mais disciplinas?

11. Você percebe que os professores relacionam os conhecimentos científicos à prática de vida e de educação dos alunos?
12. Você considera que os professores respeitam a autonomia dos alunos em relação às tarefas solicitadas nas disciplinas?
13. Você considera que os professores relacionam o contexto social e a realidade dos alunos com os conteúdos das disciplinas?
14. Você considera que teve uma formação crítica da realidade no seu curso?
15. Na sua opinião, como os líderes da comunidade e anciãos do povo Tembé veem a Universidade na aldeia?

APÊNDICE 2**ROTEIRO DE ENTREVISTA A LIDERANÇAS DO POVO TEMBÉ
TENETEHAR**

JOELCILÉA AIRES

1. O que significa para o povo Tembé o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA?
2. Você conhece a história da entrada da UEPA na aldeia?
3. O que você esperava de um Curso que se propõe a formar professores indígenas para assumirem a educação escolar indígena na escola da aldeia?
4. Suas expectativas em relação ao Curso se confirmaram? Ele ofereceu o que você esperava para os professores da sua comunidade?
5. Como você vê a educação, em geral, que é ofertada às populações indígenas?
6. Você considera que os professores formados ou em formação estabelecem relações entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais do seu povo?
7. Em algum momento você percebeu conflitos entre os dois saberes? De alguma forma, a ciência estudada desvalorizou a interpretação dos conhecimentos ancestrais relacionada a algum fenômeno?
8. Você percebe que os professores egressos ou cursistas melhoraram sua prática de vida ou de educação dos alunos?
9. Você teria alguma consideração ou crítica a fazer sobre o curso?
10. Na sua opinião, como os líderes da comunidade, em geral, e anciãos do povo Tembé veem a Universidade na aldeia?

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de Bauru



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA, CONFORME RES. 466/12 E 304/00 DO C.N.S.

Título do Projeto de Pesquisa: A Formação dos Professores Tembé Tenetehara na Licenciatura Intercultural da UEPA

Orientadora: Prof^a Dra Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Pesquisadora Responsável: Joelciléa de Lima Aires

(Aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, em nível de Doutorado, pelo convênio interinstitucional (DINTER) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (UNESP) - Faculdade de Ciências/Campus Bauru, com a Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Endereço de contato: Conj. Catalina, Trav. 8 – Resid. Xavante I – Bl. A – Apto. 103 – Mangueirão Belém – PA

Telefones: (91) 99962-0465 (Claro) / (91) 98287-7901 (Tim)

Endereço eletrônico: joelcilea@uepa.br

Venho, respeitosamente, através deste termo, convidar você a participar da minha pesquisa de doutorado. Para tanto, solicito sua compreensão e colaboração em responder-me a uma entrevista para obtenção de dados necessários à pesquisa. Ressaltamos que a sua colaboração será muito importante e poderá contribuir para melhor compreender e construir conhecimento sobre a Formação de Professores Indígenas através da Licenciatura Intercultural da UEPA.

Vale frisar que sua participação é inteiramente voluntária, sem qualquer pagamento. E, caso não se sinta confortável com determinada pergunta, pode deixar de responder sem ônus algum, bem como deixar de participar da pesquisa a qualquer momento.

Os resultados deste estudo comporão minha tese final de doutorado e poderão ser publicados em artigos e/ou livros científicos, ou apresentados em congressos acadêmicos.

O presente termo traz, abaixo, os detalhamentos necessários, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, como está sendo desenvolvida e os benefícios que ela pode trazer:

A Pesquisa pretende: investigar qual o significado da formação de professores indígenas no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), para os professores do povo Tembé Tenetehara.

Objetivo do Estudo: analisar o significado da formação dos professores Tembé Tenetehara no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA para eles próprios. Explicando melhor, queremos investigar quais as expectativas e resultados do processo de formação de professores no curso de Licenciatura Intercultural da UEPA para os egressos do curso no contexto do povo Tembé Tenetehara.

Procedimentos Metodológicos: a entrevista dará destaque, em especial, para a compreensão do sentido da formação de professores indígenas no curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA e terá duração, aproximadamente, entre 20 a 30 minutos por entrevistado. Ela será gravada e, posteriormente, transcrita, para melhor subsidiar o trabalho com os dados obtidos.

Descrição dos Riscos e Desconfortos – este projeto apresenta risco mínimo para a integridade física, moral e social do entrevistado, pois todas as informações obtidas na entrevista serão confidenciais, às quais só terá acesso a pesquisadora envolvida, e serão usadas apenas para fins de pesquisa. Poderá haver certo desconforto por parte de algum/a aluno/a entrevistado/a, não ficando à vontade para exprimir sua real impressão do curso, uma vez que a pesquisadora é docente do mesmo. Se isto acontecer, o/a entrevistado/a terá total liberdade de não responder ou encerrar a entrevista, como já assegurado neste termo. Consideramos, ainda, o risco de alguma liderança entrevistada não aprovar as condições de oferta da Licenciatura Intercultural da Uepa nas suas aldeias ou não concordar com o projeto do curso, tal como ofertado.

Benefícios para o Povo Tembé – penso que o maior benefício é poder realizar, como instituição acadêmica, junto à liderança Tembé Tenetehara, uma avaliação da Licenciatura Intercultural que está sendo oferecida para formar os seus professores da educação escolar indígena, com indicação de possíveis melhorias, para fins de novas entradas do curso nas suas aldeias ou para superação de algum fator negativo na oferta do mesmo.

Asseguramos a privacidade e proteção da imagem dos participantes, afirmando que não haverá nenhuma identificação, mantendo-se, pois, o sigilo a respeito da real identidade dos entrevistados/entrevistadas. Asseguramos, ainda, que os dados colhidos de cada participante, durante a pesquisa, ficarão à disposição do próprio participante para consulta a qualquer tempo, bem como garantimos qualquer explicação sobre os mesmos.

Em caso de dúvidas ou perguntas, o participante deverá dirigir-se, a qualquer momento, à pesquisadora, que se coloca à inteira disposição para responder a possíveis dúvidas, ou para dar explicações adicionais sobre a pesquisa.

Para quaisquer outras dúvidas sobre a pesquisa ou sobre a pesquisadora, seguem os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru, ao qual este projeto está submetido:

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lázaro Camargo

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Bairro: Vargem Limpa
CEP: 17033-360 – Bauru/SP

Telefone: (14) 3103-9759

Fax: (14) 3103-6000

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é assinado em duas vias, uma para o/a Sr/Sra e outra para a pesquisadora.

Você foi informado(a)/leu, teve suas dúvidas esclarecidas e concorda/autoriza a sua participação no projeto? Caso positivo, por favor, assine abaixo:

Data: ____/____/____

Assinatura: _____
(Participante)

Assinatura: _____
(Pesquisadora responsável pela coleta do TCLE)

APÊNDICE 4

EXEMPLO DA CARTA DE ANUÊNCIA DA LIDERANÇA INDÍGENA



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



CARTA DE ANUÊNCIA DA LIDERANÇA INDÍGENA

Eu, Magno Kamirvan Oliveira Sousa Tembê, Liderança Indígena da Aldeia São Pedro da etnia Tembê Tenetehara, localizada na Terra Indígena Alto Rio Guamá (TIARG), declaro que a pesquisadora JOELCILÉA DE LIMA AIRES, RG 1390693 SSP/PA, conta com a ANUÊNCIA desta comunidade indígena para desempenhar suas atividades na aldeia São Pedro no âmbito de sua pesquisa, cujo projeto intitula-se "A formação dos professores Tembê Tenetehara na Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA". A mesma conhece e respeita a organização social, costumes, crenças e tradições da referida comunidade indígena.

Capitão Poço, 24 de Fevereiro de 2018

Magno Kamirvan O. Sousa Tembê
Liderança Indígena

Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01
Bairro: Vargem Limpa
17033-360 - Bauru, SP
Telefone: (14) 3103-6000
Fax: (14) 3103-6000

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO DA FUNAI PARA ENTRADA NA TERRA INDÍGENA ALTO RIO GUAMÁ PARA FAZER A PESQUISA

15/10/2019 SEI/FUNAI - 0879058 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Física

0879058 08620.010255/2018-22



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 82/AAEP/PRES/2018

NOME:	Joelciléa de Lima Aires	PROCESSO Nº:	08620.010255/201822
NACIONALIDADE:	brasileira	IDENTIDADE:	1390693 SSP/PA
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP e Universidade do Estado do Pará - UEPA		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Realizar a pesquisa científica intitulada: "A Formação dos Professores Tembê Tenetehara na Licenciatura Intercultural da UEPA"			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Alto Rio Guamá	POVO INDÍGENA:	Tembé e Timbira
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Baixo Tocantins	CTL:	Belém
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	29 de outubro de 2018	TÉRMINO:	1º de dezembro de 2018
Autorizo.			
Brasília-DF, 23 de outubro de 2018.			
RESSALVAS:			
- Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização; - Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade; - Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético; - Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.			

file:///C:/Users/joelc/Downloads/Autorizacao_de_ingresso_em_TI_Pessoa_Fisica_0879058.html 1/2

15/10/2019

SEI/FUNAI - 0879058 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Física



Documento assinado eletronicamente por **Wallace Moreira Bastos, Presidente**, em 25/10/2018, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site:

[http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0879058** e o código CRC **56A2D745**.

Referência: Processo nº 08620.010255/2018-22

SEI nº 0879058