



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
FACULDADE DE CIÊNCIAS
Campus de Bauru



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

Messias Furtado da Silva

**INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA
DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI
KÿIKATÊJÊ: POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DE UM
PROJETO SOCIETÁRIO.**

Bauru-SP

2019

Messias Furtado da Silva

**INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE
CIÊNCIAS NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI KÛIKATÊJÊ:
POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DE UM PROJETO SOCIETÁRIO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência (área de concentração Multidisciplinar)

Orientador: Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz

Coorientadora: Dra. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar.

Bauru-SP

2019

S586i

Silva, M^éssias Furtado da

Interculturalidade no curr^ículo da disciplina de ci^ências na Escola Ind^ígena Tatakti Kikat^éj^ê : possibilidades de realiza^ço de um projeto societ^ário / M^éssias Furtado da Silva. -- Bauru, 2019
217 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ci^ências, Bauru

Orientador: Renato Eugenio da Silva Diniz

Coorientadora: Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar

1. Interculturalidade. 2. Educa^ço Escolar Ind^ígena. 3. Curr^ículo. 4.
Ensino de Ci^ências. I. T^ítulo.

Sistema de gera^ço autom^ática de fichas catalogr^áficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ci^ências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

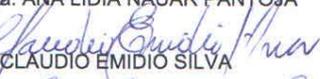
Essa ficha n^ão pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MESSIAS FURTADO DA SILVA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 12 dias do mês de abril do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Universidade do Estado do Pará, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / UNESP, Instituto de Biociências de Botucatu, Profa. Dra. ANA LÍDIA NAUAR PANTOJA do(a) Núcleo de Formação Indígena / Universidade do Estado do Pará, Prof. Dr. CLAUDIO EMIDIO SILVA do(a) Instituto de Ciências Exatas - ICE / Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Depto. de Educação / IB/Botucatu - Unesp, Prof^a. Dr^a. SILVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP - Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de MESSIAS FURTADO DA SILVA, intitulada **Interculturalidade no Currículo da Disciplina de Ciências na Escola Indígena Tatakti Kyikatêjê**. Após a exposição, o discente foi arguido 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.


 Prof. Dr. RENATO EUGENIO DA SILVA DINIZ


 Profa. Dra. ANA LÍDIA NAUAR PANTOJA


 Prof. Dr. CLAUDIO EMIDIO SILVA


 Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS


 Prof^a. Dr^a. SILVIA REGINA QUIJADAS ARO ZULIANI

Medanca do título: "Interculturalidade no currículo da disciplina de Ciências na escola indígena Tatakti Kyikatêjê: possibilidades de realização de um projeto societário".

Messias Furtado da Silva

**INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE
CIÊNCIAS NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI KÿIKATÊJÊ:
POSSIBILIDADES DE REALIZAÇÃO DE UM PROJETO SOCIETÁRIO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru, como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência (área de concentração Multidisciplinar)

Orientador: Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz

Coorientadora: Dra. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar.

Banca Examinadora:

Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz - Orientador
Universidade Estadual Paulista/IBB/Botucatu

Dra. Ana Lídia Nauar Pantoja
Universidade do Estado do Pará/NUFI

Dr. Cláudio Emídio Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Dra. Luciana Maria Lunardi Campos
Universidade Estadual Paulista/IBB/Botucatu

Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Universidade Estadual Paulista/FC/Bauru

Bauru-SP

2019

A Izabel (in memoriam), que me ensinou a lutar com dignidade pela vida, pelos sonhos, pela felicidade. Obrigado minha mãe.

AGRADECIMENTOS.

Ao Prof. Dr. Renato Eugenio da Silva Diniz, por aceitar o desafio de orientar e ajudar a construir este trabalho;

A Profa. Dra. Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar (Coorientadora), pelas contribuições a esta Tese e pelo trabalho colaborativo que fazemos no NUFU/UEPA;

Aos indígenas da Aldeia Gavião Kÿikatêjê, pelas andanças, festas, rituais, caçadas, corridas de Tora, enfim, por tudo que vivemos juntos;

Ao cacique Pëpkrákti Jakukrêikapêti Ronore Kõnxarti (Zeca Gavião) e sua esposa Concita Sompré, pela acolhida, respeito e convivência fraterna;

Aos sábios Kyikatêjê, pela paciência ao contribuir com este estudo e pelos inúmeros fins de tarde, pelos berarubu e por tudo que convivemos;

Ao Dr. Cláudio Bertolli Filho, pelas orientações iniciais deste trabalho;

A Dra. Maria Auxiliadora Maués, pelas valiosas contribuições na fase de projeto de tese;

Aos professores Denise de Freitas, Renato Eugenio da Silva Dinis e Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani, pelas ricas contribuições na banca de qualificação deste trabalho;

Aos Drs. Ana Lidia Nauar Pantoja, Cláudio Emídio Silva, Luciana Lunardi Campos e Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani, membros da Banca de Defesa, pelas ricas contribuições a este trabalho;

À Universidade do Estado do Pará, que nos proporcionou o Doutorado Interinstitucional em Educação Para a Ciência (DINTER) junto a UNESP e pela concessão de bolsa de pesquisa que tornou possível este estudo;

Aos professores kupê da Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê, pelas inúmeras tardes de discussão, por me acolher na casa dos professores e pela amizade que construímos. A vocês meu profundo respeito e consideração;

Aos professores do Grupo de Ciências Naturais do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola da Universidade do Estado do Pará (NUFI/UEPA), pelas inúmeras discussões sobre a disciplina de ciências na educação escolar indígena e; aos professores do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, pelas nossas andanças em terras distantes e distintas, por construirmos sonhos coletivos e lutarmos por eles;

Aos colegas do DINTER em Educação Para a Ciência pelos enriquecedores debates e pela convivência fraterna;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Para a Ciência (UNESP/Bauru), pelas valiosas contribuições ao nosso crescimento acadêmico-científico;

Ao pessoal administrativo da secretaria da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru, pela carinho e atenção dispensada;

A Coordenação e pessoal administrativo do Núcleo de Formação Indígena da UEPA, por todo apoio e atenção;

Aos professores indígenas Cláudio Xankrare Poprere Ajãnare, José Ajanã Kaktykti Prarpramre e Rikpárti Kôkaprôti, que traduziram as entrevistas e os títulos de capítulos da Língua Jê-Timbira para a Língua Portuguesa;

Ao Me. Celso Michiles Barreto, pelas contribuições na correção técnica deste trabalho;

A Professora Marciane Costa, pelas correções ortográficas;

Aos membros do Grupo de Estudos Indígenas da Amazônia (GEIA), pelos debates e parcerias e; aos membros do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPEC/UNESP/Bauru) e do Grupo de Formação e Ação de Professores de Ciências e de Educadores Ambientais (UNESP/Botucatu), pelos debates, refinamentos e contribuições a pesquisa.

O homem, que deixou de ser escravo
da natureza, tampouco é o seu senhor,
deveria ser o seu vigilante guardião

Benedito Nunes

RESUMO:

Esta tese de doutorado é resultado de pesquisa do tipo qualitativo realizada na Terra Indígena Mãe Maria, Aldeia Gavião K̀yikatêjê, com o objetivo de identificar as características do conhecimento tradicional do povo indígena Gavião K̀yikatêjê e os significados que atribuem à educação escolar indígena, com foco na possibilidade de construir coletivamente uma perspectiva intercultural para a disciplina de ciências no currículo da Escola Indígena Tatakti K̀yikatêjê. A pesquisa volveu o olhar para os saberes tradicionais do povo indígena Gavião K̀yikatêjê; para o projeto societário da aldeia K̀yikatêjê; para a situação da disciplina de ciências na Escola Tatakti K̀yikatêjê; para a visão dos professores sobre a disciplina de ciências e o que consideram importante ensinar na disciplina de ciências em uma escola indígena. Identificamos que os sábios da aldeia têm profundo conhecimento sobre a floresta e se valem desse conhecimento para prover alimentos, cuidar da saúde e desenvolver manifestações culturais. Identificamos também que as lideranças querem uma aldeia com autonomia para decidir e construir seu futuro, no qual a escola e a disciplina de ciências têm papel de construir as pontes entre os saberes tradicionais do povo Gavião K̀yikatêjê e os saberes científicos do não indígena, mesmo que no momento a disciplina de ciências não atenda o desejado no projeto societário da aldeia. O estudo se caracteriza como estudo de caso do tipo etnográfico. A constituição dos dados obedeceu a múltiplos procedimentos, tais como observação participante e entrevistas, nos quais os interlocutores participaram ativamente na pesquisa. Os dados foram analisados sob a perspectiva proposta por Bogdan e Biklen (1994). Optamos por analisar após completada a constituição dos dados e por um processo de análise mais fluido, no qual as inferências foram desenvolvidas à medida que os dados iam sendo agrupados. A pesquisa mostrou que no universo cultural Gavião K̀yikatêjê existe rico conhecimento sobre a natureza que pode conviver com os saberes da ciência clássica no currículo da disciplina de ciências e que o ambiente da Aldeia Gavião K̀yikatêjê e da Escola Tatakti K̀yikatêjê é favorável para construir uma perspectiva curricular intercultural para a disciplina de ciências.

Palavras-chave: Interculturalidade; Educação Escolar Indígena; Currículo; Ensino de Ciências.

ABSTRACT:

This doctor degree thesis is result of qualitative research realized in the Mãe Maria Indigenous Land, Gavião K̀yikatêjê Village, with the objective of identify the characteristics of traditional knowledge of the Gavião K̀yikatêjê indigenous people and the meanings attributed to indigenous school education, focusing on the possibility of building collectively an intercultural perspective for the discipline of science in the curriculum of the Tatakti K̀yikatêjê Indigenous School. The research turned the look to the traditional knowledge of the Gavião K̀yikatêjê Indigenous people; to the societal project of the K̀yikatêjê Village; to the situation of the science discipline at Tatakti K̀yikatêjê School; to the teachers' vision about the situation of the discipline and what is considered important to teach in the science discipline in an indigenous school. We have identified that the sages of the village have profound knowledge about the forest and use this knowledge to provide food, health care and develop their cultural manifestations. We also identified that the leaderships want a village with autonomy to decide and build their future, in which the school and the discipline of science have the role to build bridges between the traditional knowledge of the Gavião K̀yikatêjê people and the scientific knowledge of the non-indigenous, even though at the moment the discipline of science does not meet the intended in the societal project of the village. The study is characterized as a case study of the ethnographic type. The constitution of the data follows multiple procedures, such as participant observation and interviews, in which the interlocutors were active subjects in the research. The data were analyzed from the perspective proposed by Bogdan and Biklen (1994). We opted to analyze after completing the constitution of the data and by a more fluid analysis process, in which the inferences were being developed as the data were being grouped. The research showed that in the cultural universe Gavião K̀yikatêjê exist rich knowledge about nature that can coexist with the knowledge of classical science in the curriculum of discipline of science and that the environment of the Gavião K̀yikatêjê Village and the Tatakti K̀yikatêjê School is propitious to construct a intercultural perspective for the discipline of science.

Keywords: Interculturality; Indigenous School Education; curriculum; science teaching.

LISTA DE ABREVIACES

ASIE: Ao Saberes Indígenas na Escola.

BNCC: Base Nacional Curricular Comum.

BR: Rodovia Federal.

CNEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CRFB/1988: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

DINTER: Doutorado Interinstitucional

DST's: Doenas Sexualmente transmissíveis

EFC: Estrada de Ferro Carajás

EIB: Educação Intercultural e Bilíngue.

EJA: Educação de Jovens e Adultos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA: Maranhão

MI: Movimento Indígena.

ONGs: Organizações Não Governamentais.

PA: Pará

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

SP: São Paulo

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa.

TI: Terra Indígena.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Jãmparti (Corrida de Tora). Manifestação cultural do Povo Gavião.

Figura 2: Hàkti Katiti (Gavião Real): símbolo do povo indígena Gavião.

Figura 3: Mapa da Terra Indígena Mãe Maria.

Figura 4: Capitão Krôhokrenhũm, líder do povo Gavião.

Figura 5: Vista aérea da Aldeia Gavião Kÿikatêjê.

Figura 6: Líder dos Kyikateje.

Figura 7: Castanha do Pará. Principal atividade extrativista do povo Gavião Kÿikatêjê.

Figura 8: Festival Safra da Castanha: jogos da castanha.

Figura 9: Preparo do Kuputi. Principal alimento tradicional dos indígenas da TI Mãe Maria.

Figura 10: Futebol: elemento incorporado a cultura da aldeia Gavião Kÿikatêjê.

Figura 11: Jovens da Aldeia Kÿikatêjê praticando Corrida da Tora

Figura 12: Festa final do PÉP

Figura 13: Corrida de Varinha

Figura 14: Jogo de flecha. Marca do Povo Gavião.

Figura 15: Crianças, jovens e adultos Gavião pintados para celebração.

Figura 16: Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê. Fonte: Secretaria da Escola Tatakti Kÿikatêjê.

Figura 17: Reunião Ampliada com a comunidade escolar

LISTA DE SIGLAS

ABA: Associação Brasileira de Antropologia.

APITO: Associação dos Povos Indígenas do Rio Tocantins.

CEE/PA: Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará.

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa.

CONEP: Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

CNPq: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

EBC: Empresa Brasil de Comunicação.

Eletronorte: Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A.

FC/UNESP: Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus Bauru.

FEPIPA: Federação dos Povos Indígenas do Pará.

FUNAI: Fundação Nacional do Índio.

FUNASA: Fundação nacional de Saúde.

GEIA: Grupo de estudos Indígenas da Amazônia.

GEPEC: Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências.

ISA: Instituto Sócio Ambiental.

IFAM: Instituto Federal do Amazonas.

MEC: Ministério da Educação.

MJ: Ministério da Justiça.

NUFI: Núcleo de Formação Indígena.

OIT: Organização Internacional do Trabalho.

SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Órgão do Ministério da Educação que, entre outras atribuições, é responsável pela implementação de políticas para a educação escolar indígena.

SEDUC/PA: Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará .

SESAI: Secretaria Especial de Saúde indígena do Ministério da Saúde.

SPI: Serviço de Proteção ao Índio.

SPILTN: Serviço de Proteção ao índio e Localização de Trabalhadores Nacionais.

STF: Supremo Tribunal Federal.

UEPA: Universidade do Estado do Pará.

UFAM: Universidade Federal do Amazonas.

UFPA: Universidade Federal do Pará.

UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UNESP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas.

UNIFESSPA: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

USP: Universidade do Estado de São Paulo.

VALE: Empresa de mineração que explora a província mineral de Carajás, antiga Companhia Estatal Vale do Rio Doce.

INTERLOCUTORES DA PESQUISA:

Sábios indígenas:

- Amjikrore Jokahykti Kokaproti: professor bilíngue da Escola Tatakti K̀yikatêjê, caçador, organizador das atividades esportivas da aldeia, conselheiro da Associação Indígena K̀yikatêjê Amtati. Membro do Conselho Escolar da Escola Tatakti K̀yikatêjê.
- Concita Guaxipiguara Sompré: originária do povo Xerente, é grande liderança do Movimento Indígena (MI) paraense e nacional. Membro da Associação Indígena Gavião K̀yikatêjê. Formada em Licenciatura Intercultural Indígena, aluna do Curso de Especialização em Docência na Educação Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade Na Amazônia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)
- Jõprykatire Jõkahoti Kokaprôti: Jovem liderança indígena, estudante de Medicina, Diretor da associação indígena Gavião K̀yikatêjê Amtat. Atua na área da saúde e é conselheiro para questões administrativas e políticas da aldeia.
- Jose Ajana Kaktyti Prarpramre: Professor de conhecimentos e cultura indígena K̀yikatêjê, artesão, confeccionador da Tora, arqueiro e caçador. Conselheiro da aldeia, membro da Diretoria da Associação Indígena K̀yikatêjê Amtati, é referência para pesquisadores que pesquisam na aldeia. Desenvolve atividades de ensino sobre os elementos da floresta com alunos de todas as idades e pesquisas sobre aproveitamento das ervas medicinais no trato de doenças dentro da aldeia.
- Jõtũmre Ahkitkwyi Junuré: Jovem liderança indígena e conselheira para questões administrativas e políticas da aldeia, estudante de Administração, membro fundadora da Associação Indígena Gavião K̀yikatêjê Amtati, tesoureira da Federação dos Povos Indígenas do Pará (FEPIPA). Atua na área da administração
- Jõxakràre Anjipeiti Jonkahynti Kwyntynkre: Conhecida como Xakràre, anciã da aldeia, falante somente da língua Jê, possui conhecimento da cultura e tradição K̀yikatêjê, principalmente das ervas e plantas medicinais.

- Junuré Anjipeiti Jonkahynti Kwyntynkre: Professor de arte e cultura K̀yikatêjê, caçador, arqueiro, conselheiro para assuntos de cerimônias tradicionais da aldeia, grande conhecedor das plantas e ervas medicinais da floresta ao entorno da aldeia.
- Kẁỳnkaprêkre Jonpeptylti: Ancião da aldeia, falante somente da língua Jê, grande confeccionador de lanças e artefatos, possui conhecimento da cultura e tradição K̀yikatêjê.
- Pempti Kokraproti: professor bilingue, organizador das atividades esportivas da aldeia, conselheiro da Associação Indígena K̀yikatêjê Amtati. Grande confeccionador da Krowapei (Tora Grande) a partir da árvore de sumaúma.
- Pêpkráti Jakukrêikapêti Ronore Kõnxarti (Zeca Gavião): o que participa da festa do *Pemp* mas que não participa dos banhos do ritual por causa do frio. Cacique da aldeia e liderança indígena do Estado do Pará. Um dos articuladores para criação da Federação dos Povos Indígenas do Pará (FEPIPA). Presidente e fundador da Associação dos Povos Indígenas do Rio Tocantins (APITO). Presidente e fundador do Gavião K̀yikatêjê Futebol Clube, primeiro clube indígena do Brasil a atuar como profissional. Coordenador do Conselho de Caciques da TI Mãe Maria. Fundador da aldeia K̀yikatêjê, já foi vereador do município de Bom Jesus do Tocantins. Estudante de Direito.
- Prekrore Amjikinire Jokahynti Kupytyre: homem valente, guerreiro que defende sozinho o povo. Um dos guardiões da língua e cultura K̀yikatêjê, professor de cultura indígena na Escola Tatakti K̀yikatêjê, artesão confeccionador de cestarias, arco e flecha. Arqueiro, cantor, falante da língua jê original. Conselheiro da aldeia.
- Rikpárti Kôkaprôti: Aquele que sempre fura o pé quando vai correr Tora. É professor da língua Jê, arte e canto K̀yikatêjê, diretor da Escola Indígena Tatakti K̀yikatêjê e aluno do Curso de Licenciatura em letras da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), é caçador, membro ativo da aldeia, além de ser um importante conselheiro.
- Ronoré Kaprere Pahinti (Mamãe Grande): Mãe do cacique Pêpkráti Jakukrêikapêti, acompanhou todo o processo de criação da aldeia e é uma das mais respeitadas anciãs, detentora de vasto conhecimento sobre a cultura e tradições K̀yikatêjê e Akrátikatêjê. É muito procurada por pesquisadores de diversas instituições de ensino e pesquisa. Também dá aula de canto para mulheres,

crianças e jovens da aldeia. Arnaud (1989, p. 378) assim descreve Ronoré: a pessoa de maior evidência da comunidade Akrâtikatêjê da montanha foi a índia Pahukré (Mãe Grande), irmã de Kroti e mãe de Payaré, a qual, além de uma marcante autoridade interna, conseguiu influenciar-se junto ao agente do Posto do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), promovendo em consequência, modificações no tipo de habitação, mobiliário, hábitos alimentares, regras de higiene e nas técnicas relacionadas a subsistência. No momento que a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) extinguiu o Posto, ela reagiu mais que pode contra a mudança para Mãe Maria, por não querer admitir a reconciliação com os Parkatêjê e porque desejava que seus filhos menores continuassem estudando em Tucuui.

Professores da Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê

- Andrey Mendes Vieira: Único indígena do grupo de professores. Pertence a etnia Xiktano, aldeia Acorizal, Estado de Mato Grosso. Veio para a aldeia Kÿikatêjê para jogar no Clube de Futebol Gavião Kÿikatêjê e se casou com uma indígena Kÿikatêjê. Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena na área de ciências da natureza e aluno do Curso de Especialização em Docência na Educação Escolar Indígena. Em 2017 assumiu as turmas de ciências da Escola Tatakti Kÿikatêjê do 6º ano ao ensino médio, dentro da política das lideranças de substituir os professores kupê por professores indígenas graduados.
- Claudenice Joana Claudino: Pedagoga, especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial, atua a 5 anos na educação indígena, coordena o projeto de pesquisa e intervenção sobre a observância do resguardo (amjijakry) pelo corredor de Tora da aldeia Kÿikatêjê.
- Hirla Maria de Lima Araújo Gama: Pedagoga, atua com turmas do 1º e 3º ano na Escola Tatakti Kÿikatêjê.
- Lúcia dos Santos: Pedagoga, especialista em gestão empresarial e Mestre em Educação e Formação de Professores pela Universidade Lusófona, coordena o projeto de pesquisa sobre Plantas Medicinais da aldeia Kÿikatêjê e o Projeto de Letramento e Alfabetização com alunos do 4º ano. Atua a 8 anos na educação indígena, atualmente atua no 4º ano da Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê.
- Maria José Soares Barbosa: formada em Pedagogia, professora do 2º ano do ensino fundamental da Escola Tatakti Kÿikatêjê, atua há 10 anos na educação

escolar indígena, coordena o Projeto Meu Nome Tem História, que pesquisa a origem dos nomes das crianças K̀yikatêjê.

- Marta de Lima Araújo: Pedagoga, especialista em psicopedagogia, Coordenadora Pedagógica da educação infantil e ensino fundamental I da Escola Tatakti K̀yikatêjê. Atua a 5 anos na Educação Escolar Indígena, coordena o Projeto Educativo Canto e Dança voltado para a festa do TEP

- Vanicia Lopes Melo: Pedagoga, especialista em psicopedagogia, atualmente é professora da Escola Indígena Pojipokoti. (anexa a Escola Tatakti K̀yikatêjê). Atua a 5 anos na Educação Escolar Indígena. Coordena o Projeto de Canto e Dança voltado a festa do TEP.

SUMÁRIO

MAKUMË (PARA COMEÇAR)	20
1. ARIJAXÀ KAHYR (TECENDO REDES)	29
1.1 MAMAMIKOTÓ IMPONOTÓ KUMAIKWA IMPONAKRU (CULTURA E INTERCULTURALIDADE)	29
1.2 MĀKUPIARE MAIPĒN JAPA MĒIKWÝ JĒ AIPĒN TA NĒ (INTERCULTURALIDADE E A QUESTÃO INDÍGENA)	35
2. MĒAKREKTE MĒKĀTAIHO KUMAIKWA IMPONAKRU (EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE)	43
2.1. KUMAIKWA IMPONAKRU MĒAKREKTE MĒKĀTAIHO (INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA)	43
2.2 MĀKUPIARE MAIPĒN JAPA TAJYR MĒIKWÝ TAIHO XÀ (INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO PARA A ESCOLA INDÍGENA)	50
2.3 MĀKUPIARE MAIPĒN JAPA TAJYR MPO TO HIMPEI TO HAPÔI (INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA CIÊNCIAS)	57
3. PRY (O CAMINHO)	63
4. MĒMPAJĪ HĀKTI (O POVO INDÍGENA GAVIÃO)	79
5. MĒMPAJĪ HĀKTI KÝIKATĒJĒ (O POVO GAVIÃO KÝIKATĒJĒ)	84
5.1 MEAKREKATĒ JÖRKRE TATAKTI KÝIKATĒJĒ (A ESCOLA INDÍGENA TATAKTI KÝIKATĒJĒ)	98
5.2 MĒ AKREKATĒ MPOPUPŪNPEI MEAKREKATĒ JÖRKRE TATAKTI KÝIKATĒJĒ (O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI KÝIKATĒJĒ)	100
6. AMJITOMPEI KĀM TAIHO XÀ KÝIKATĒJĒ MAKWÝ JĒ (O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O POVO GAVIÃO KÝIKATĒJĒ)	108
6.1 MAMJI JARĒ MAKWÝ KÝIKATĒJĒ AIROM MĒMPY (O MODO DE SER GAVIÃO: RELAÇÃO HOMEM NATUREZA)	108
6.2 MPOTO AMJITENĒ KÝIKATĒJĒ JÖKRĪ AMJARĒ (O PROJETO SOCIETÁRIO DA ALDEIA GAVIÃO KÝIKATĒJĒ)	115
6.3 KÝIKATĒJĒ HĀKTI MAKWYRI KĀM TAIHO XÀ AMJI NĀ TATAKTI KÝIKATĒJĒ (O SIGNIFICADO DA ESCOLA TATAKTI KÝIKATĒJĒ PARA O POVO GAVIÃO KÝIKATĒJĒ)	125

6.4 MĚ MPOPUPŮ MĚ AKREKATĚ MPOPUPŮNPEI MAMJIMANĚ KUKAYKATAKĀMĀ MAM IAKO KRĪ KŸIKATĚJĚ (O ENSINO DE CIENCIAS NO PROJETO SOCIETÁRIO DA ALDEIA KŸIKATĚJĚ)	133
6.5 MĚ AKREKATĚ MPOPUPŮNPEI MEAKREKATĚ JŌRKRE TATAKTI KŸIKATĚJĚ: HAKRE KATĚ HŌPŪN PEI (O ENSINO DE CIENCIAS NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI KŸIKATĚJĚ: A VISÃO DOS PROFESSORES)	137
6.6 MĀKUPIARE MAIPĚN JAPA AILHO XÀ NĀ TATAKTI KŸIKATĚJĚ (ESTRATÉGIAS INTERCULTURAIIS NA ESCOLA TATAKTI KŸIKATĚJĚ).....	151
7. HARĚNPEI MAIPĚN HAKRE KORMĀ JUKAPI PĚN TA NĚ (CURRICULO INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: possibilidades)	166
WAPĚ MŮ MPOTOPĚ (PRA TERMINAR)	182
REFERĚNCIAS	190
APĚNDICES	203

MAKUMÊ¹

Figura 1. Jãmparti (Corrida de Tora). Manifestação cultural do Povo Gavião



Fonte: arquivo pessoal Concita Sompré.

¹ **PARA COMEÇAR.** (em homenagem ao povo indígena Gavião Kýikatêjê, colocamos os títulos dos capítulos e sessões deste trabalho em língua Jê. Algumas expressões dos títulos não fazem parte do vocabulário dos falantes da língua Jê na aldeia, o que nos levou a buscar com os interpretes aproximações que retratassem o sentido da expressão).

Início esta Tese sublinhando que a pesquisa e a produção do conhecimento nos levam a universos culturais singulares, portadores de sentidos que extrapolam o ser/estar pesquisador e nos remetem ao repensar de nossas próprias concepções de mundo e de homem.

O caminho que me conduziu a conviver e pesquisar com o Povo Indígena Gavião do Pará, também chamados de índios castanheiros, da Terra Indígena (TI) Mãe Maria se encarta nessa característica, por ter me proporcionado conviver com uma cultura singular, repensar o significado do respeito que deve conduzir nossa relação com o outro, olhando-o em sua singularidade sem tomar o nosso modo de ser e fazer como referência e sem estabelecer relação de hierarquia entre singularidades.

Alguns povos denominam sua terra de território indígena. Na literatura também são encontradas referências a este vocábulo. Nesta tese adotaremos o termo Terra Indígena para designar o espaço territorial demarcado, em razão de interpretação dada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) na Ação Popular 3388, Caso Raposa Serra do Sol, que distinguiu Terra Indígena de Território Indígena. Segundo o entendimento do STF, território indígena poderia ser mal interpretado como categoria jurídico-política soberana, que não é o caso, pois as terras indígenas são patrimônio público da União, cabendo aos indígenas somente a posse e usufruto.

Foi como professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará (UEPA), no início do ano de 2014, quando acompanhava execução de projetos educativos da disciplina Prática como componente curricular: projetos integrados de práticas pedagógicas na escola indígena: povos indígenas e cidadania, que tive meu primeiro encontro com os²

² O nome de um povo ou etnia indígena é considerado adjetivo pátrio e grafado sempre no singular e em maiúscula, conforme disposição da Convenção para grafia dos nomes tribais da 1ª Reunião Brasileira de Antropologia promovida pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA) realizada em 1953. O texto da referida convenção foi publicado na Revista de Antropologia, USP, vol. 2, n.º 2, 1954, p. 150. Esta forma de grafia foi referendada no Manual de Redação Oficial da Funai (2016). Bechara (2009, p.108) adverte que por convenção internacional de etnólogos, está há anos acertado que, em trabalhos científicos, os etnônimos que não sejam de origem vernácula ou nos quais não haja elementos vernáculos não são alterados na forma plural, sendo a flexão indicada pelo artigo plural: os tupi, os nambiquara, os caiuíá, os tapirapé, os bântu, os somáli, etc.

Gavião do Pará³, na Aldeia Parkatêjê⁴, onde tomei contato com a cultura da aldeia e seus habitantes, convivi com seus hábitos de vida e de cuidado com o ambiente, fui tomando contato com a língua Jê e, especialmente, pude conhecer o lendário e saudoso Capitão Krôhokrenhũm, hoje falecido, liderança cuja história se confunde com a saga deste povo em busca de reconhecimento de direitos e de construção de identidade própria.

Este primeiro encontro, parafraseando Heidegger (1987) me alcançou e derrubou. Heidegger (op. cit) infere que a verdadeira experiência com algo é aquela que nos alcança, se apodera de nós, nos tomba e nos transforma, posto que já não podemos permanecer seguros com nossas convicções prévias. O sentido aqui usado é o da transformação que se opera nos indivíduos que se deixam tombar pela experiência, para além do resultado alcançado na pesquisa. Passei a visitar com frequência as aldeias da TI, conviver com os indígenas e conhecer seus modos de vida, em uma experiência marcada por dialogicidade e respeito que, usando expressão de Bondía (2002) nos atravessa e nos toca, nos faz olhar o mundo com uma lente diferente.

Já me preocupava com a questão da disciplina de ciências em escolas indígenas e; como culturas distintas que convivem nas aldeias influenciam na configuração dos processos educativos escolares que ali se desenvolvem desde que ingressei na equipe de Ciências da Natureza do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE/MEC/SECADI)⁵, pois o referido programa tem fulcro na formação continuada de professores dos anos iniciais e construção de recursos didáticos que

³ Expressão Povo Indígena Gavião se refere ao conjunto dos habitantes da Terra Indígena Mãe Maria.

⁴. Uso a expressão aldeia para referir a cada unidade geopolítica da TI Mãe Maria. As expressões povo indígena e aldeia são amplamente assumidas na TI Mãe Maria, alguns autores, no entanto, se referem a povo indígena como Grupo Étnico, que segundo Barth (2011), designa uma população que se perpetua biologicamente de modo amplo; compartilha valores culturais fundamentais realizados em patente unidade de formas culturais; constitui um campo de comunicação e interação e possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo. Ao longo desta usaremos o termo comunidade com o sentido a ele atribuído por Outhwaite e Bottomore (1996), como grupo de pessoas dentro de uma área geográfica limitada que interagem dentro de instituições comuns e que possuem um senso comum de interdependência e integração.

⁵ Informações sobre o programa podem ser encontradas na página <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao>.

atendam especificidades dos projetos educativos nas comunidades indígenas, além de oferecer subsídios para a elaboração de currículos e metodologias dentro da peculiaridade da educação escolar de cada povo indígena⁶.

Como professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena e professor formador do ASIE visitava com relativa frequência as aldeias da TI Mãe Maria, especialmente à aldeia Gavião Kÿikatêjê, onde ocorria a maioria das atividades do referido Curso e do ASIE, na qual conheci melhor a cultura Kÿikatêjê, manifestadas em suas crenças, costumes, danças, tradições e brincadeiras.

Na convivência percebi que algumas pessoas da aldeia são chamadas de sábios e consideradas depositárias dos conhecimentos do povo. Os sábios são membros da aldeia que desenvolveram um olhar mais atento e de maior alcance sobre a natureza e desenvolveram conhecimentos que ajudaram no processo de sobrevivência do povo da aldeia e cujos conhecimentos são usados no dia a dia da comunidade.

Também me chamou atenção o contato frequente entre indígenas e kupê⁷, dentro e fora da aldeia. Muitos kupê da FUNAI, Secretaria Especial de Saúde indígena do Ministério da Saúde (SESAI), Companhia Vale, Eletronorte, alunos de universidades, pesquisadores, vendedores, entre outros, frequentam a aldeia. Os indígenas, por sua vez, constantemente deixam a aldeia para ir ao Município de Marabá, fazer compras, consultas a médicos, dentre outros contatos, enfim, o ser Kÿikatêjê é frequentemente atravessado por pessoas de outras culturas, o que

⁶ Na Região Norte, o Programa é organizado em rede entre a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), UEPA e Instituto Federal do Amazonas (IFAM). A Produção dos materiais é feita por área: ciências da natureza e matemática; linguagem e arte; ciências humanas e sociais.

⁷ Termo usado pelo indígena Gavião para se referir a pessoas de grupos sociais não indígenas. Em alguns escritos, como os de Laraia e Da Matta (1978), o termo é escrito Kupun. Existem variações na forma como os indígenas da mesma família linguística se referem ao não indígena, os Kaiapó (Mêbêgokré), por exemplo, usam a expressão kubê (kuben). Outras variações acontecem com famílias linguísticas do mesmo tronco Jê, como no caso dos Yanomami, da família linguística ianomâmi, que usam o termo napê (napen). Tassinari (1995) afirma que os indígenas utilizam de uma mesma categoria, como o termo "brancos", para designar populações de cidades vizinhas, nem sempre "brancas", fazendeiros, missionários, antropólogos, garimpeiros, comerciantes e madeireiros, apesar das diferenças em seus atos, intenções e, como vimos, em seu modo de vida. Nesta tese o termo kupê é usado de forma genérica para referir a pessoas, coisas e conhecimento do não indígena.

preliminarmente nos leva a considerar, neste contexto, que a educação escolar é importante e necessária.

Na convivência com a escola da aldeia dois aspectos chamaram atenção. O primeiro é que a escola é circundada pela floresta da TI Mãe Maria, com todos os seus encantamentos, cores, aromas e sabores, onde a vida se revela em frutas, plantas, rios, igarapés, animais insetos, entre outros. O segundo é que a escola é um elemento pulsante na vida da aldeia, é o local em que mais se evidencia o encontro entre a cultura do kupẽ e a cultura dos indígenas e, também, onde acontece grande parte dos eventos da aldeia.

Comecei a me perguntar como os elementos acima referidos se entrelaçam na vida da escola e se interligam (ou não) ou influenciam (ou não) na constituição curricular da disciplina de ciências para uma escola indígena.

Revisitando a literatura que subsidia a educação escolar indígena percebi que, apesar de não haver consenso entre os povos indígenas sobre qual tipo de educação escolar melhor contribui para a autodeterminação dos povos, a proposta assumida pela maioria dos povos e que subsidia o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1998) é a Educação Intercultural e Bilíngue (EIB). Esta constatação modificou o sentido de nossos questionamentos iniciais. Aos poucos foi crescendo em nós uma inquietação maior, que norteou esta pesquisa: quais poderiam ser os elementos essenciais para a formação de um currículo intercultural para a disciplina de ciências na escola indígena Tatakti K̀yikatêjê?

Pensar a interculturalidade como premissa na elaboração da proposta curricular para a disciplina de ciências no contexto de uma escola indígena exige, antes, conhecer o universo cultural do povo indígena em questão, sua forma de ser e viver e a relação desta forma com a escola. Deste modo, definimos como objetivo central da presente pesquisa: identificar as características do conhecimento tradicional do povo Gavião K̀yikatêjê, sua relação com a natureza e os sentidos que atribuem à educação escolar.

Tributário desse objetivo, nos propusemos também, em um processo dialógico com os indígenas K̀yikatêjê, a configurar esses sentidos em eixos norteadores para uma proposta curricular intercultural para a disciplina de Ciências para a Escola Indígena Tatakti K̀yikatêjê.

Paladino e Czarny (2012) consideram importante que as pesquisas aprofundem os sentidos da escola para o povo a que se dirige, não somente em relação as suas especificidades, visão de mundo e história de contato com a sociedade não indígena, mas também as diferenças e tensões geradas internamente ao grupo.

Face aos diversos conceitos encontrados na literatura, precisava de um ponto de partida para discutir interculturalidade e educação escolar indígena. Foi assim que se tomou como indicativos dois conceitos que nos alcançaram e derrubaram, por melhor se perfilar com nossas concepções iniciais a respeito do tema.

O primeiro veio do indígena Baniwa Gersen dos Santos Luciano (2006), para o qual interculturalidade é uma prática de vida que possibilita a convivência e coexistência entre culturas e identidades, baseada no diálogo entre diferentes. O segundo vem de Catherine Walsh (2012), Coordenadora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simon Bolivar, para a qual interculturalidade faz parte do esforço em promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, para confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão e formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar juntos no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural.

Walsh (2012, 2009) defende uma concepção de interculturalidade a que chamada de interculturalidade crítica, que tem como foco o problema estrutural-colonial-racial e sua ligação com o capitalismo de mercado, questionando a lógica do capitalismo e propondo a construção de "sociedades diferentes", para a outra ordem social. Para esta autora, a discussão sobre interculturalidade deve partir do reconhecimento de que a diferença é construída dentro de uma estrutura colonial e matriz de poder racializado e hierarquizado, com os brancos e "blanqueados" no topo e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores, neste sentido, a interculturalidade tem natureza decolonial, pois não se separa da luta contra toda forma de opressão, que se origina da estrutura de poder nas sociedades.

O entendimento de Walsh sobre interculturalidade crítica se aproxima bastante do conceito de interculturalismo defendido por Schmelkes (2008), que diferencia interculturalidade de interculturalismo, sendo interculturalidade as relações

entre os diferentes grupos culturais no interior de uma sociedade, abarcando temas como racismo, discriminação, exploração vinculada à dominação cultural e também as relações respeitadas entre os membros de uma sociedade; já o interculturalismo é um projeto de nação focado nas relações qualificadas entre grupos culturais em um país, baseadas no respeito, que são dadas a partir de posições de igualdade do ser de cada cultura e que são mutuamente enriquecedoras, perseguem a apreciação do país.

Quanto a educação escolar indígena, nos aproximamos do conceito defendido por Tassinari (2001) de escola como fronteira, espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos; bem como espaço de confronto entre identidades e de redefinição de identidades individuais e de grupos sociais envolvidos no processo educativo, assim, a escola indígena será local de construção de diferenças étnicas.

Com os objetivos traçados e indicativos teóricos mais claros, nos propusemos a uma imersão no universo cultural Kÿikatêjê. Compreender o significado da educação escolar para este povo exigiu um estar junto, ou como afirma Maffesoli (2001), um identificar-se com eles, ainda que de modo provisório, para analisar por dentro. Moramos na aldeia - não sem antes observar os critérios éticos exigidos por este tipo de investigação⁸ - em uma prática de pesquisa aproximada do que Santos (2005) caracteriza como estando lá, tendo que descrever aqui.

Metodologicamente, nossa prática de pesquisa assumiu as características de pesquisa qualitativa defendidos por Bogdan e Biklen (1994), encartando-se nas cinco características, quais sejam, a investigação foi realizada em ambiente natural e o investigador foi um dos instrumentos principais; é descritiva; o processo foi tão importante quanto os resultados; a análise fez-se de forma indutiva, em que as observações e demais procedimentos de constituição de dados possibilitaram efetuar inferências e; os significados extraídos das falas e observações são de vital importância para as conclusões a que chegamos no estudo.

Dentre os métodos de pesquisa qualitativa, o estudo se aproxima, muito embora não se restrinja a elas, às premissas do Estudo de Caso do Tipo

⁸Os critérios éticos estão descritos na seção 3 deste trabalho

Etnográfico, definido por André (2008a), como uma adaptação da etnografia a um caso educacional que enfatize o singular, que se volte para uma instância particular, neste caso, o singular é a educação escolar indígena do Gavião Kÿikatêjê, que se reveste de características ímpares.

A constituição dos dados fez-se por um processo, parafraseando Deslandes (2007), quase artesanal, à medida que se foi ajustando formas de constituição de dados de acordo com a realidade vivida na aldeia.

Na análise dos dados, usando recomendação de Bogdan e Biklen (1994), construímos inferências à medida que os dados foram sendo agrupados. A análise, portanto, só começou após completado o processo de constituição dos dados.

Para subsidiar a análise, compus um quadro teórico representativo das discussões sobre interculturalidade, dialogicidade, educação indígena e currículo para a disciplina de ciências, dialogando com autores que permitissem olhar a questão do currículo como elemento vivo e em movimento na escola e na aldeia.

A tese está organizada em sessões, de modo a conduzir/discutir com o leitor os caminhos da educação intercultural indígena Gavião Kÿikatêjê. A primeira sessão contém os fundamentos teóricos que sustentam a imersão no universo da educação escolar indígena, promovendo reflexões sobre cultura e interculturalidade. Esta sessão é denominada Arijaxà Kahyr (tecendo redes), com o sentido de diversos conhecimentos que se entrecruzam e se juntam para formar um tecido. Assim, a base epistemológica da tese se formou na interação dinâmica entre diversos saberes, em especial da antropologia, educação, sociologia e ciências, em relações dialógicas e fluidas que se propõem ao achamento das conexões.

Na seção 2, intitulada Mëakrekte Mëkãtaiho Kumaiqua Imponakru (Educação Escolar Indígena e Interculturalidade), debruçamos especificamente sobre o fenômeno em estudo, buscando estabelecer conexões entre os conhecimentos da ciência kupë com os saberes tradicionais indígenas, a fim de pensar uma educação indígena que corresponda ao projeto societário de cada povo.

A sessão 3, intitulada Pry (O Caminho) é destinada a descrever o caminho investigativo e os cuidados éticos adotados para a constituição dos dados. A sessão 4, intitulada Mëmpajĩ Hàkti (O Povo Indígena Gavião) é utilizada para dar a conhecer sobre a TI Mãe Maria e o povo indígena Gavião, situando-o no tempo e espaço de suas lutas e conquistas. A seção 5, intitulada Mëmpajĩ Hàkti Kÿikatêjê (O

Povo Gavião Kÿikatêjê), é um mergulho no universo físico e cultural da Aldeia Indígena Gavião Kÿikatêjê, sua gente, sua história, seu projeto societário, sua escola, sua disciplina de ciências.

Na sessão 6, intitulada Amjítompei Kãm Taiho Xà Kÿikatêjê Makwý Jê (O Significado da Educação Escolar Para o Povo Gavião Kÿikatêjê), se descreve as vivências e impressões sobre o fenômeno escolar dentre o povo Gavião Kÿikatêjê e seus entrelaçamentos com o projeto societário da aldeia. Na seção 7, sob o título Harênpei Maipên Hakre Kormã Jukapi Pên Ta Nê (Currículo Intercultural Para o Ensino de Ciências: Possibilidades), abrimos espaço para as aproximações entre o conhecimento kupê e os saberes tradicionais do povo Gavião Kÿikatêjê, visualizando possibilidades de formação de um currículo de base intercultural para a disciplina de ciências na Escola Estadual Indígena Tatakti Kÿikatêjê. Por fim, sob o título Wapê Mũ Mpotopê (Para Terminar), são apresentadas as conclusões e recomendações, correlacionando-as com as questões e objetivos de pesquisa.

Este trabalho conduziu a um processo de mediação entre saberes do kupê e saberes tradicionais dos povos indígenas, sob duas perspectivas: encontrar na aldeia Kÿikatêjê um campo propício para práticas de ensino de ciências interculturais e dialógicas e; educação intercultural que se pautem no diálogo respeitoso entre os diversos saberes e os diferentes olhares sobre os usos sociais da ciência.

Confirmando a tese que orientou este estudo, chega-se a conclusão que é possível a construção de uma proposta curricular intercultural para a disciplina de ciências da escola Tatakti Kÿikatêjê, que conecte os diversos saberes que se entrecruzam no dia a dia da aldeia e da escola, desde que a relação entre os diferentes modos de viver tenha por base a dialogicidade, tese ligada ao debate sobre cultura, interculturalidade e direito dos povos indígenas a educação diferenciada.

O resultado deste trabalho com o povo indígena Gavião Kÿikatêjê é dirigido a todos os que trabalham por educação de qualidade e, especialmente, aos professores da Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê, na esperança que o processo dialógico acontecido na aldeia seja luz para uma educação escolar indígena que valorize o homem, suas formas de vida, suas tradições e, acima de tudo, auxilie na luta dos indígenas em favor da dignidade, justiça e educação escolar transformadora e instrumento de luta por direitos.

1. ARIJAXÀ KAHYR⁹.

O primeiro movimento antes de imergir no universo Gavião Kÿikatêjê em busca de respostas às nossas inquietações foi buscar na literatura uma base teórica que nos permitisse olhar a questão da educação escolar indígena sem os mesmos olhos de dominador que até pouco tempo atrás foram usados como instrumento de dominação e opressão dos povos indígenas.

O termo Tecendo Redes é tributário tanto da percepção que a educação intercultural indígena é um processo recente e em construção teórico e prático, quanto da ideia que cada elemento trazido ao texto é um ponto a qual se liga a outro e todos são indispensáveis a formação de um construto teórico dotado de força para nos ajudar a compreender o objeto em estudo.

Neste primeiro movimento volvemos o olhar para os conceitos de cultura e os nexos entre a cultura do kupê e a cultura do indígena no fazer educativo da escola indígena tomando a dialogicidade como parâmetro e pontuando a história, características, marcos legais e normativos e associações entre a educação escolar e o princípio da autonomia dos povos indígenas.

1.1 MAMAMIKOTÓ IMPONOTÓ KUMAIKWA IMPONAKRU¹⁰

O termo cultura é recorrente nesta tese e, face à multiplicidade de conceitos sobre este termo encontradas na literatura, é pertinente esclarecer o que estamos considerando como cultura.

Nesse intuito, consideramos cultura como resultante de intencionalidades sob a perspectiva de Marx (1996, 2001), processo de apropriação da natureza que o homem faz, pelo trabalho, para produzir os meios de existência e a satisfação das necessidades de seu grupo, ou seja, como atividade essencialmente humana acumulada da ação dos homens sobre os meios que lhe são disponíveis na natureza, possibilitando que cada grupo humano se aproprie da natureza de maneira singular e produza de forma específica os meios para satisfazer suas necessidades¹¹.

⁹ **TECENDO REDES**

¹⁰ CULTURA E INTERCULTURALIDADE

¹¹ Não estamos usando este sentido em oposição a cultura como representação das artes e da produção intelectual. Estamos apenas assumindo o sentido da produção social humana.

Para Marx (2001, p 11):

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado de atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

O termo cultura é aqui tomado sob uma perspectiva alargada, mas existem definições mais específicas, Williams (1979), por exemplo, nos lembra que até o século XVIII a palavra cultura tinha um conceito objetivo e se referia a cultura de alguma coisa, colheita, animais, etc. ainda no século XVIII o termo foi associado a ideia de civilização, de civis, indicando a ideia de educado e cortez. Laraia (2001) indica que no final do século XVIII o termo germânico kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês culture, que "tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade" e que com esta definição Tylor abrangia em uma só palavra todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos.

Bauman (2002, 2012) aprofunda o conceito marxista acima descrito ao afirmar que cultura é singularmente humana no sentido de que só o homem, entre todas as criaturas vivas, é capaz de desafiar sua realidade e reivindicar um significado mais profundo à justiça, à liberdade e ao bem, seja ele individual ou coletivo. Assim sendo, cultura é prática social que cria valores de referência para o comportamento dos sujeitos, assim, a identidade de um grupo se funda em uma rede de relações sociais que consiste, acima de tudo, numa teia de interdependências desenvolvida e sustentada pela e na interação humana. A

Cultura, portanto, é práxis e só pode existir como crítica prática e intelectual da realidade social existente.

Cultura, portanto, é a forma de ser e viver de cada grupo humano, que se manifesta em seus modos de comunicar e de organizar, de transformar a natureza a bem de suas necessidades, de produzir seus meios de existência de forma singular. Toda ação do homem sobre a natureza é fruto de intencionalidade. Toda modificação produzida é dotada de significados válidos ao grupo.

Se o homem é, como afirma Geertz (2008), um animal amarrado à teia de significados que ele mesmo teceu e este homem é um ser inconcluso, um projeto inacabado, a cultura é um processo em construção, em tessitura, não está congelada no passado. Nessa mesma linha de entendimento, Cuche (2002) infere que toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução.

Cunha (2009) sugere que use aspas, pois cultura com aspas tem a propriedade de uma metalinguagem, noção reflexiva que de certo modo fala por si mesmo. Boas (1940), defende que o termo apropriado é culturas, pois cada cultura representa a totalidade e a singularidade de determinado povo em determinada época e exprime as particularidades deste povo através da língua, crenças, costumes, artes e ciência.

Bauman (2012) infere ainda que a cultura é o único elemento da vida e da condição humana em que o conhecimento da realidade e do interesse humano pelo auto aperfeiçoamento e pela realização se fundem em um só, assim, a cultura, longe de ser inata e estática, é construção social e se diferencia de um grupo para outro e evolui como a própria humanidade do homem, assim é que devemos falar culturas, e não cultura.

Além de não ser internamente estática, a dinâmica da comunicação e os deslocamentos dos membros de grupos tem permitido que a cultura de um grupo se cruze com a cultura de outros grupos em processos não necessariamente distintos ou excludentes entre si. Como nos lembra Canclini (2015), em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais.

A aproximação entre grupos é sempre permeada por tensões que se aprofundam ou se esvaem a depender da intenção de determinado grupo ao

aproximar-se do outro, assim, a aproximação pode acontecer com a finalidade de trocas culturais e crescimento de ambos os grupos ou pode acontecer pela intenção de um grupo dominar o outro e tornar-se hegemônico.

A perspectiva da dominação se manifesta quando um povo se aproxima do outro com a intenção de explorá-lo, necessitando subjugar a sua cultura para que não oponha resistência a esta, que vem sempre acompanhada da ideia de que a cultura do outro é menos valiosa, exótica, atrasada, e deve ser substituída, estabelecendo mensurações entre culturas tomando como centralidade a cultura a que pertencem, ao que chamamos de etnocentrismo.

Para Rocha (1988), etnocentrismo é uma visão de mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e, todos os outros, são pensados e sentidos tomando como referência os nossos valores, modelos e definições do que é a existência. No plano intelectual, o etnocentrismo pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença, como nos mostra Quijano (2009, p 111).

Em todas as sociedades em que a colonização implicou a destruição da estrutura societal, a população colonizada foi despojada de seus saberes intelectuais e dos seus meios de expressão exteriorizantes ou objetivantes. Foram reduzidos a condição de indivíduos rurais e iletrados. Nas sociedades em que a colonização não conseguiu a total destruição societal, a herança intelectual e estética visual não puderam ser destruídas. Mas foi imposta a hegemonia da perspectiva eurocêntrica nas relações intersubjetivas com os dominados.

Olhar o ser e viver do outro tomando como referência nosso modo de vida é mostrar o etnocentrismo, uma vez que cada cultura corresponde ao modo de ser e viver de determinado grupo e deve ser analisada sob a dinâmica particular desse grupo. Geertz (1999) nos ensina que ao invés de tentar encaixar a cultura do outro dentro da moldura de nossa cultura, para entender a cultura do outro, é necessário olhar nossa experiência com relação à sua própria concepção do “eu”.

Outro tipo de relação entre culturas é chamado por Canclini (2015) de hibridação, que se caracteriza por processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. A hibridação é o tipo de contato entre culturas que provoca modificações em ambas, pois cada grupo, ao entrar em contato com outro, mesmo que à distância, absorve parte de sua cultura e modifica um ou mais de seus

padrões culturais, introduzindo nestes, elementos da cultura do outro, que passa a compor o repertório cultural do grupo.

Para Canclini (2015), não é possível falar de identidades como conjunto de traços fixos, nem mesmo afirmar que estes traços são a essência de uma etnia ou de uma nação, pois mesmo a cultura já existente em determinada época foi resultado de hibridações anteriores e não há como discernir o que é típico de uma sociedade, afastando a ideia de cultura “pura” ou plenamente homogênea.

Um terceiro tipo de relação, que nos interessa para este trabalho, e que vem sendo experienciada mais recentemente, é quando grupos de culturas distintas dialogam e convivem com objetivo mútuo de se completarem, ao que chamamos interculturalidade.

A interculturalidade se constrói dentro das premissas da dialogicidade e do respeito ao ser e viver do outro; do reconhecimento da diferença sem mensurá-la a partir do padrão cultural de um dos grupos envolvidos. É lúcido afirmar que a interculturalidade se funda na resiliência¹² dos grupos locais quanto às interferências em seus modos de ser e viver quando entram em contato com outra cultura; nas relações entre grupos que transacionam sem que haja interferência direta na cultura do outro.

A interculturalidade, apesar de parecer um processo simples para o qual bastaria que os sujeitos de culturas distintas se respeitassem, não é de fácil implementação. Para Brandão (1986) este é um exercício que exige compreender como cada povo constrói a ideia de pessoa e como a identidade se constitui numa categoria de atribuição de significados específicos. Este pensar é compartilhado por Fleuri (2003) quando afirma que a interculturalidade é um campo complexo em que múltiplos sujeitos sociais de diferentes perspectivas epistemológicas e práticas variadas se entrecruzam.

Interculturalidade se diferencia conceitualmente de multiculturalismo. Tubino (2005) afirma que a interculturalidade se funda na valorização do diferente, enquanto

¹² Este termo, de uso mais comum nas ciências exatas, tem sido usado nas ciências humanas para designar a capacidade de um indivíduo de enfrentar e sair fortalecido de situações adversas ou negativas. Na questão indígena, o termo tem sido usado pelo Movimento Indígena como a capacidade dos povos de “sobreviver” com sua cultura diante das diversas tentativas de extermínio, tanto do povo quanto de sua cultura.

o multiculturalismo se funda na tolerância. Para Rebolledo (2009), nos países anglo-saxões, o termo multiculturalismo é usado para descrever a coexistência de várias culturas dentro de uma nação, enquanto a interculturalidade é um conceito usado em certos países europeus e o Canadá para se referir à luta contra o racismo e a xenofobia, bem como para estimular a integração positiva das minorias nativas e imigrantes.

A interculturalidade busca relações de equidade baseadas no reconhecimento das diferenças, enquanto o multiculturalismo procura evitar o confronto, afastando a integração. Walsh (2005) afirma que a interculturalidade busca desenvolver uma interrelação equitativa entre povos, pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes, partindo das assimetrias sociais, econômicas, políticas e de poder, criando um tipo de intercâmbio que permita construir um espaço de encontro entre seres e saberes, sentidos e práticas distintas. Walsh (2008) acrescenta ainda que a interculturalidade vai além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade; indica e estimula, ao contrário, um processo político e um projeto social voltado para a construção de novas e diferentes sociedades, relações e condições de vida.

O princípio básico de uma relação intercultural é o diálogo em que os grupos se reconheçam e cresçam no contato com o outro, em dialogicidade, termo que se refere, como afirma Freire (1994), ao encontro dos homens para ser mais, um encontro de homens mediatizados pelo mundo que não se esgota na relação eu-tu, mas é um encontro dos homens para a tarefa de saber-agir.

O respeito ao ser do outro é a base principiológica da interculturalidade. É a convivência dialógica entre diferentes em que os tensionamentos se transformam em crescimento para ambos, é o aprender com o outro e permitir que o outro aprenda. Tapias (2013), entende que em sociedades onde convivem pessoas de diversas procedências e de diferentes culturas, o respeito é necessário para afirmar que é possível uma vida em comum à altura da dignidade humana.

Se interculturalidade é encontro dos homens para ser mais, a dialogicidade se distingue das formas heterônomas de encontro entre culturas até então experimentadas pelos indígenas e se encarta no princípio de autodeterminação defendido pelos povos indígenas. Este movimento tem duplo alcance: quanto as pessoas e quanto aos saberes. Quanto as pessoas, se manifesta em encontro dos

que desejam conhecer e se melhorar, que respeitam o ser do outro e não tentam impor seu modo de ser e viver como referência para o encontro, ao contrário, se abrem ao diálogo, o que não significa renúncia de princípios, mas desvencilhar-se de pré-conceitos. Tapias (2013, p.129) considera que:

O diálogo intercultural não pode fluir se não for um diálogo livre de preconceitos. Esses tópicos negativos a respeito do outro que é diferente, que estigmatizam aqueles sobre quem recaem, constitui o primeiro obstáculo que deve ser removido. Isso não é fácil, pois os preconceitos vivem arraigados no imaginário social, alimentando meios e rechaços além do que geralmente admitimos intelectualmente. Um conhecimento crítico das realidades culturais dos outros e das nossas próprias é um instrumento indispensável para deixar para trás os óculos preconceituosos que impedem de, de fato, tratar o outro como interlocutor que é ouvido de verdade.

Relativo aos saberes, a dialogicidade se manifesta no aprimoramento cultural e intelectual dos grupos, sem imposições, como processo de aprendizagem, sem considerar uma forma de conhecimento superior, mas apenas distinta e que responde a necessidade diferente.

Durante séculos o conhecimento europeu-ocidental foi hegemônico - em alguns casos o único considerado válido – em todos os contatos com saberes originários de outras culturas. A interculturalidade pressupõe romper com esta lógica de heteronomia de um saber sobre o outro e trabalhar a ambos dentro de suas especificidades e usos, sem deixar de conceber a possibilidade de enlace com outros saberes e a convivência com estes.

1.2 MÃKUPIARE MAIPĒN JAPA MĒIKWÝ JÊ AIPĒN TA NĒ¹³

É isso que eu quero para os nossos meninos, nós queremos ter orgulho, tanto no futebol, tanto na faculdade, tanto onde quer que seja, é um Gavião que está lá, debatendo de igual pra igual, ele sabe, ele conhece, é assim também na nossa cultura, a gente não tem que ter vergonha, falar na língua mesmo, se esforçar pra falar na língua, é assim mesmo, é nossa, a gente não pode querer esconder isso. (Pêpkráti, Cacique da aldeia Gavião Kÿikatêjê)

O depoimento acima é uma mostra que os Kÿikatêjê não se opõem, e querem se relacionar com o kupê, mas rejeitam a tutela e querem que o kupê aprenda a respeitar o jeito de ser e viver do indígena. Eles querem ser vistos pelo kupê como eles mesmos são e se veem.

¹³ INTERCULTURALIDADE E A QUESTÃO INDÍGENA

Esta forma de relação é a mesma que vem sendo reivindicada pelo Movimento Indígena e se fez possível de concretização com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), ao prever o direito de o indígena valorizar sua ciência e cultura. No entanto, para chegar até os direitos hoje esculpidos na Carta Constitucional e normas infraconstitucionais, estes tiveram de percorrer um longo caminho.

Inicialmente os indígenas experimentaram uma forte tentativa de dominação por parte dos colonizadores portugueses. Segundo Ribeiro (1995), quando o colonizador aqui chegou, o Brasil era ocupado por diversos povos indígenas organizados em tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classe, que disputavam os melhores locais para viver e, por isso, constantemente mudavam seus locais de moradia, ao contrário do colonizador, que aqui montou uma presença local avançada de uma civilização urbana e classista.

A população indígena no Brasil em 1549, ano da chegada dos primeiros grupos colonizadores, se dá por estimativa e varia conforme o autor. Os números indicam entre dois a oito milhões de habitantes, falantes de mais de 200 línguas. Hoje, segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA, 2011) a população indígena é de aproximadamente 590.000 pessoas. Este decréscimo populacional suscita a pergunta: se a população brasileira aumenta a cada novo levantamento, por que, entre indígenas, houve despovoamento tão acentuado?

A resposta está no tipo de colonização aqui efetuada. O interesse da coroa portuguesa era o usufruto das riquezas naturais do Brasil para pagar dívidas e sustentar os luxos da nobreza, no entanto, a exploração não se deu sem resistência. Luciano (2006, p.17), infere que

De fato, a história é testemunha de que várias tragédias ocasionadas pelos colonizadores aconteceram na vida dos povos originários dessas terras: escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios e outros males que por pouco não eliminaram por completo os seus habitantes. Não que esses povos não conhecessem guerra, doença e outros males. A diferença é que nos anos da colonização portuguesa eles faziam parte de um projeto ambicioso de dominação cultural, econômica, política e militar do mundo, ou seja, um projeto político dos europeus, que os povos indígenas não conheciam e não podiam adivinhar qual fosse. Eles não eram capazes de entender a lógica das disputas territoriais como parte de um projeto político civilizatório, de caráter mundial e centralizador, uma vez que só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e interlocais.

A imagem que encontramos nos livros didáticos, do colonizador português sorridente e solícito, trocando presentes com os indígenas, disposto à paz, contrasta com a estratégia de submeter ao seu jugo os indígenas que se convertessem e aniquilar os que se rebelassem. Tal estratégia provocou brutal redução da população indígena. Ribeiro (1995, p.14), afirma que:

O que aconteceu, e mudou total e radicalmente seu destino, foi a introdução no seu mundo de um protagonista novo, o europeu. Embora minúsculo, o grupelho recém-chegado de além-mar era superagressivo e capaz de atuar destrutivamente de múltiplas formas. Principalmente como uma infecção mortal sobre a população preexistente, debilitando-a até a morte. Esse conflito se dá em todos os níveis, predominantemente no biótico, como uma guerra bacteriológica travada pelas pestes que o branco trazia no corpo e eram mortais para as populações indenes. No ecológico, pela disputa do território, de suas matas e riquezas para outros usos. No econômico e social, pela escravização do índio, pela mercantilização das relações de produção, que articulou os novos mundos ao velho mundo europeu como provedores de gêneros exóticos, cativos e ouro. No plano étnico-cultural, essa transfiguração se dá pela gestação de uma etnia nova, que foi unificando, na língua e nos costumes, os índios desengajados de seu viver gentilício, os negros trazidos de África, e os europeus aqui querenciados. Era o brasileiro que surgia, construído com os tijolos dessas matrizes à medida que elas iam sendo desfeitas.

O olhar e a prática colonizadora era/é etnocêntrica. O colonizador os via como o “estranho¹⁴”, “primitivo”. Na carta de Caminha eram descritos como “pardos, nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas, traziam arcos nas mãos e suas setas, não pôde deles haver fala nem entendimento que aproveitasse”.

Mas não só os colonizadores portugueses percebiam os indígenas dessa maneira, Santos (2009) afirma que, com base em suas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão que os selvagens eram sub-humanos, questionando se o “índio tem alma”. Quando o Papa Paulo III respondeu a esta pergunta, em 1537, afirmou que a alma dos povos selvagens era um receptáculo vazio (anima nullius) justificando a invasão e ocupação dos territórios indígenas.

Esse estranhamento resultou em proibições a cultos, danças, línguas, vestuário e rituais. Os indígenas foram classificados em aliados ou inimigos e sua

¹⁴ Estamos usando o termo na ótica de Bauman (1998), que o usa para se referir ao outro quando o julgamos a partir de nossa cultura.

resistência à dominação resultou na redução populacional já referida, tendo como causa as doenças trazidas pelo colonizador para as quais os indígenas não possuíam defesas e a violência sofrida. Com os indígenas que sobreviverem, o colonizador tentou a todo custo, com sucesso parcial, transformá-los em mão de obra para a coroa portuguesa. Oliveira e Freire (2006, p.35), destacam que:

Não existia, porém, em quaisquer das duas hipóteses, seja para os aliados ou inimigos, um reconhecimento da relatividade das culturas nem de espaços significativos de autonomia. Os povos e as famílias indígenas que se tornavam aliados dos portugueses necessitavam ser convertidos à fé cristã, enquanto os “índios bravos” (como eram chamados nos documentos da época) deviam ser subjugados militar e politicamente de forma a garantir o seu processo de catequização. Este tinha por objetivo justificar o projeto colonial como uma iniciativa de natureza ético-religiosa preparando a população autóctone para servir como mão-de-obra nos empreendimentos coloniais (econômicos, geopolíticos e militares)

Desse primeiro encontro entre os colonizadores e os indígenas, ficou a marca da violenta tentativa de dominação ou de extermínio. Cunha (1998), faz a transcrição de uma fala de um indígena Tupinambá do Maranhão, feita em 1610, que é um retrato cristalino de como se deu este processo.

Vi a chegada dos peró [portugueses] em Pernambuco e Potiú; e começaram eles como vós, franceses, fazeis agora. De início, os peró não faziam senão traficar sem pretenderem fixar residência [...] Mais tarde, disseram que nos devíamos acostumar a eles e que precisavam construir fortalezas, para se defenderem, e cidades, para morarem conosco [...] Mais tarde afirmaram que nem eles nem os pai [padres] podiam viver sem escravos para os servirem e por eles trabalharem. Mas não satisfeitos com os escravos capturados na guerra, quiseram também os filhos dos nossos e acabaram escravizando toda a nação. (CUNHA, 1998, p. 15).

Este violento processo não impediu que membros de culturas diferentes se relacionassem e deste contato originassem mudanças para ambas as partes.

A resistência indígena à dominação determinou o fracasso do projeto colonial português e obrigou a coroa a buscar em terras distantes mão de obra para sua cobiça. Foi então que o colonizador atravessou mares para trazer da distante África mão de obra negra e escravizada para trabalhar na extração de ouro, madeira e outras riquezas.

A chegada dos africanos provoca significativa mudança nas relações entre culturas, pois os negros africanos, assim como os indígenas, possuíam manifestações culturais próprias e, assim como os indígenas, foram proibidos de

exercitá-las. O processo de escravidão do negro foi mais acentuado que o do indígena, obrigando-os a buscar alternativas para continuar cultuando seus deuses e praticando sua cultura, em processos sincréticos. O Brasil passa a combinar, então, duas formas de relação, a dominação, do colonizador sobre o índio e o negro, e a hibridação, que envolvia, na prática, as três matrizes que formam o povo brasileiro.

O indígena, no entanto, desde a colonização, foi considerado “relativamente incapaz¹⁵” de dirigir-se sozinho, se criou sobre ele o estigma de selvagem e entrave ao desenvolvimento, que precisa sempre da tutela de alguém ou de alguma instituição para protegê-lo e controlá-lo. Cunha (1998, p. 121) observa que:

Dada a evidente tendência dos colonizadores a desrespeitar as condições de utilização da mão-de-obra aldeada, um procurador dos índios e nomeado já em assento de 1566, mencionado sempre como alguém encarregado de requerer a justiça por quem não a pode requerer por si, deve ser, e alguns documentos dizem-no expressamente, alguém que não possua nenhuma espécie de interesse a ser protegido, para que isso não interfira em seu julgamento. O procurador dos índios é mencionado no alvará de 26/7/1596, na lei de 9/4/1655 e no regimento das missões de 1686.

O tutelamento faz parte da história indígena. Há registros desta prática desde a chegada dos colonizadores. Com os encarregados das questões indígenas no início da colonização; depois com os jesuítas e outras missões religiosas que aqui chegaram para catequisar os indígenas e “integrá-los” e; do início do século XX até hoje, com o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que após forte pressão e denúncias internacionais, foi transformado em Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, hoje, FUNAI.

Entre os tuteladores, foram os missionários quem mais tentaram “domesticar” os indígenas, associando seus ritos e cantos a coisas demoníacas e desenvolvendo um processo catequético destinado a que os indígenas, aos poucos, fossem abandonando sua cultura e aprendendo a fazer “as coisas do branco”.

Kopenawa (2015) faz um minucioso relato de como as missões religiosas foram chegando de mansinho e se declarando “amigo” dos indígenas para

¹⁵ Este termo foi retirado do Código Civil Brasileiro (BRASIL, 2014), que considera incapaz alguém que não tem capacidade plena para dirigir-se sozinho quanto aos atos da vida civil. No Direito Civil são considerados relativamente incapazes os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos; os ébrios habituais, viciados em tóxicos; os doentes mentais com o discernimento reduzido; os excepcionais sem o desenvolvimento completo; e os pródigos que dissipam seu patrimônio.

conquistar sua confiança e aos poucos disseminar entre eles a visão do dominador, a que chama de processo de embranquecimento do indígena, processo idêntico ao relatado por Freire (1978), ante a colonização portuguesa na África. Em Guiné-Bissau, por exemplo, o colonizador tentou a “desafricanização” do colonizado, procurando incutir nas crianças e nos jovens a ideia de que eles eram seres inferiores e incapazes, cuja única salvação estaria em tornar-se “brancos” ou “pretos de alma branca”. A escola então deveria negar tudo que fizesse referência a cultura dos “nativos”, forçosamente tentando passar a ideia a história dos colonizados “começava” com a chegada dos colonizadores, com sua presença “civilizatoria”, considerando a cultura dos colonizados como expressão de sua forma bárbara de compreender o mundo. A música, ritmo, dança e criatividade dos colonizados foram consideradas coisas sem valor que tinha de ser reprimida para dar lugar ao gosto das classes dominantes metropolitanas.

Entre os indígenas brasileiros há relatos de povos que em face da grande opressão sofrida resolveram se auto extinguir, outros que resolveram viver nas cidades trabalhando em feiras, como serventes de pedreiro, engraxate, etc. Muitos inclusive deixaram de se identificar como indígenas para facilitar o acesso a emprego.

No entanto, a organização dos indígenas em Associações, a partir da segunda metade do século XX, é marcante para a reversão desse quadro caótico. Weffort (1967) afirma que se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão. Aos poucos os indígenas vão tomando consciência de sua situação de opressão e de seus direitos. Sobre este assunto, Freire (1967, p 53), afirma que:

Pouco a pouco, a consciência de suas possibilidades, como resultado imediato de sua inserção no seu mundo e da captação das tarefas de seu tempo ou da visão nova dos velhos temas. Começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos, quanto ao pessimismo e à desesperança, e se tornam criticamente otimistas. A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem inacabados. Realmente não há por que se desesperar se se tem a consciência exata, crítica, dos problemas, das dificuldades e até dos perigos que se tem à frente.

Freire (1979) ensina que a conscientização não existe fora da “práxis”, sem o ato ação-reflexão-ação, e foi assim, tomando consciência da situação de opressão que os indígenas, com apoio de artistas e intelectuais engajados, começaram a se organizar para lutar por seus direitos nos campos normativo e científico, que influenciou inclusive na elaboração da Constituição Brasileira. Tassinari (2008, p.232) afirma que:

É preciso considerar que a Constituição foi elaborada e aprovada num contexto de redemocratização do País. Lideranças indígenas de diferentes povos, com o apoio de intelectuais e religiosos, ao longo dos anos 1980, atuaram junto à Assembleia Constituinte, reivindicando o reconhecimento de direitos que assegurassem sua continuidade como grupos étnicos diferenciados

A CRFB (BRASIL, 1988) é, portanto, divisor de águas na história indígena brasileira, ao criar um capítulo especial para eles no título da ordem social (Capítulo VIII - Dos Índios), e assim decretar:

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 a união demarca-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Luciano (2006, 2011), Grupioni (2002) e Villares (2013) destacam que a CRFB/1988 é o reconhecimento do Brasil como Estado pluriétnico, que deve conviver com as diferenças culturais em respeito mútuo, engrandecendo a ambas, o que pressupõe relações interculturais fundadas no respeito e na autonomia dos povos.

A Carta Constitucional de 1988 é central na retomada de direitos fundamentais dos indígenas ao reconhecer o direito do indígena de preservar sua organização social, costumes, crenças e tradições, é o ponto de partida para legislações infraconstitucionais que operacionalizam esses direitos. Grupioni (2002) afirma que a Carta da República de 1988 assegurou ao indígena o direito de permanecer indígena, de permanecer ele mesmo com suas línguas, cultura e tradições.

As garantias legais e a ocupação de espaços educacionais, jurídicos e políticos tem ativado, em diversos povos e locais, um movimento de retorno e reafirmação das origens culturais e de afirmação do indígena como indígena. Em Luciano (2006, p. 28) avalia que:

Desde a última década do século passado vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização”. Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégia de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas. Esse fenômeno está ocorrendo principalmente na região Nordeste e no sul da região Norte, precisamente no estado do Pará.

De fato, desde a última década do século XX e, especialmente neste início de século, a população de indígenas tem aumentado substancialmente. Muitos dos que negavam suas raízes étnicas por conta da opressão tem se reagrupado a seus povos e buscado seus direitos. Bergamaschi e Gomes (2012) avaliam que o crescente e visível movimento de afirmação étnica deste início de século XXI, com números que mostram crescimento populacional e forte presença indígena em movimentos de afirmação étnica e luta pelos direitos, contrariam as previsões pessimistas predominantes no século passado, que anunciavam um fim para as sociedades indígenas.

Em nossas andanças pelas aldeias, não é difícil perceber como os indígenas, apesar de sofrerem diversos tipos de ataques e de terem suas terras frequentemente invadidas por não indígenas, retomaram o orgulho de ser indígena.

Esta configuração tem modificado as relações entre indígenas e seus órgãos representativos e entre indígena e kupê. Na relação com os órgãos representativos, em especial a FUNAI e Ministério Público Federal, em que os indígenas têm exigidos serem ouvidos na condição de detentores do direito e, portanto, não aceitam mais o tutelamento, ao contrário, querem em todas as instancias reafirmar o princípio constitucional de povos originários. Na relação com o kupê, os indígenas têm insistido que esta deva ser intercultural, com respeito a diferença e valorização da cultura, arte e saber de cada povo.

2. MĒAKREKTE MĒKĀTAIHO KUMAIKWA IMPONAKRU¹⁶

A educação escolar, como fenômeno humano que se caracteriza pela intenção de determinado grupo de dar a conhecer aos alunos parcela dos conhecimentos social e culturalmente produzidos pelo homem, a partir do seu próprio conceito do que é essencial para que este grupo aprenda, é um elemento cultural que, se por um lado permite ao dominado acesso a parcela do conhecimento, por outro tem servido a dominação de diversos grupos humanos por seu caráter ideológico. Tais conhecimentos não são dados a conhecer em sua integralidade, antes passam por processos de organização e seleção, a fim de definir o tipo, o quanto, e de que maneira o conhecimento chegará a cada grupo social.

Na educação escolar indígena, este processo de seleção é profundamente marcado pela intenção de fazer da escola, usando definição de Althusser (2001), uma frente ideológica que, junto com as missões evangélicas, se empenhava em amansar e integrar os indígenas aos ditames da classe dominante em cada época. No entanto, a pauta atual remete à possibilidade de uma educação escolar com propósito diferente, a educação intercultural, como movimento de interação entre culturas.

2.1. KUMAIKWA IMPONAKRU MĒAKREKTE MĒKĀTAIHO¹⁷

Paralelo às lutas no campo legislativo e normativo, na esfera educacional, o Movimento Indígena tem defendido que os povos indígenas ocupem os espaços de veiculação e propagação da cultura do não indígena e de construção de saberes, orientando-os a se empoderar da ciência kupê nas escolas indígenas e não indígenas e nas universidades. Quando o processo formativo se fizer na escola indígena, deve estabelecer educação Intercultural como processo de convivência respeitosa, mesmo com tensões e relativo estranhamento entre indivíduos de culturas diversas.

A princípio, vale diferenciar educação indígena de educação escolar indígena, para tal, vale o conceito de Luciano (2006, p.129):

¹⁶ **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE.**

¹⁷ **INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global.

Nessa diferenciação, os povos indígenas que optaram pelo uso da educação escolar, possuem dois tipos de educação: educação indígena e Educação escolar Indígena. A educação indígena, como observa Meliá (1979), é interesse de toda a aldeia e atua sobre as pessoas que irão conservar a cultura do povo.

Talvez se poderiam considerar ainda três etapas nesse processo educativo: a primeira seria a socialização, que assimila o indivíduo dentro das normas da vida tribal. Chamaremos a segunda ritualização, enquanto integra o indivíduo numa ordem simbólica e religiosa específica. Essas duas etapas vêm alimentar-se do que é tradicional, ao mesmo tempo em que perpetuam essa tradição. Uma terceira etapa vem a ser a historização, quando a pessoa assume inovações que vão permitir sua auto realização e as vezes o exercício de funções específicas únicas e singulares dentro do próprio grupo. (MELIÁ, 1979, p. 14)

A configuração dada por Meliá se aproxima da noção de educação integral e espontânea defendida por Ponce (2015) quando descreve que entre os povos tribais o ideal pedagógico da educação é de que não existia nada superior aos interesses da coletividade e o ensino deve ser para a vida e por meio da vida.

A educação escolar indígena, por seu turno, se configura como educação intencional, organizada e formulada a partir de objetivos previamente definidos.

Hoje é amplamente aceito entre os povos indígenas que a educação escolar deve ser intercultural, mas até chegar a este nível de compreensão o indígena foi submetido a outras formas de educação escolar, que autores como Luciano (2011) e Tassinari (2008) chamam de modelo¹⁸.

¹⁸ A divisão em modelos que vamos apresentar não é consenso na literatura. Maher (2006) defende que existem apenas dois paradigmas na educação escolar indígena. O Paradigma Assimilacionista, cujo objetivo é educar o indígena para que ele deixe de ser indígena, levando-o a abdicar de suas línguas, culturas e saberes; e o Paradigma Emancipatório, cujo objetivo é promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Nos primeiros séculos de colonização os indígenas resistiram as tentativas de domesticá-los pela educação escolar baseado no modelo catequético aqui implantado pela Companhia de Jesus e outras missões religiosas posteriores. Romanelli (2010) salienta que os dois objetivos dos Jesuítas, o recrutamento de fiéis e servidores, foram atingidos mediante a criação de escolas elementares para as crianças indígenas e de núcleos missionários no interior das nações indígenas para os mais velhos.

O modelo catequético se caracteriza pela tentativa de imposição da moral cristã com duplo fito. Torna-lo subserviente ao trabalho na colônia e, convertê-lo a fé católica. Para isso era preciso extinguir práticas consideradas impróprias, como os rituais de iniciação, xamanismo, curandeirismo, pajelança, entre outros. Luciano (2011, p. 89) avalia que:

Mesmo diante de um processo colonial repressor e negador de identidades que tentou apagar a memória ancestral coletiva dos povos indígenas, as novas marcas diacríticas da cultura pós-contato foram sendo apropriadas e ressignificadas, reconstruindo e reatualizando cosmologias próprias, o que revela dinamismo indígena frente às mudanças bruscas impostas pelo colonialismo e capacidade de constante reavaliação das estratégias de contato

Conforme a resistência dos grupos indígenas acontecia, a forma de atuar das ações missionárias se modificava. Uma dessas modificações foi instituir o regime de internato quando perceberam as dificuldades em catequizar o indígena adulto. A saída pensada era afastar a criança indígena de suas raízes culturais representadas nos saberes dos mais velhos. Foram criados internatos, onde as crianças eram proibidas de pronunciar sua língua e de praticar sua cultura, sob pena de castigos. Luciano (2011) relata uma situação sofrida dentro do internato ao tentar usar sua língua materna, quando foi obrigado a usar um pedaço de madeira pendurado ao pescoço com a inscrição “eu não sei falar português”.

O modelo de tutelamento perdurou até o final do século XIX, Tassinari (2008) afirma que a questão indígena mudava de ministério, mas a política não mudava a medida que o Estado ainda nomeava diretores gerais dos indígenas, diretores de aldeias, entre outros, em resumo, o colonialismo não acabou. Para Santos (2018) o que terminou foi o chamado colonialismo histórico caracterizado pela ocupação territorial estrangeira, mas o modo de dominação colonial continuou

sob outras formas, desta vez caracterizado pela degradação ontológica das populações dominadas por razões etno-raciais.

É no início do século XX, já sob a égide da república e no processo de mudança da base econômica essencialmente agrária para um princípio de desenvolvimento industrial e sob o argumento que o indígena constituía um empecilho ao desenvolvimento do país que é criada, em 1910, o Serviço de Proteção aos Índios de Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI/ILTN), para qual foi convidado a dirigir o tenente coronel Candido Rondon, que em 1918 passou a chamar Serviço de Proteção ao Índio (SPI), com o objetivo de “integrar” os indígenas a sociedade nacional.

Para Tassinari (2008), este objetivo seria conseguido em fases. Na primeira, chamada pacificação, o contato foi feito com doação de alguns utensílios, especialmente instrumentos agrícolas, e o oferecimento de alguns remédios, disponibilizando alguém para manipulá-los e aplica-los nos indígenas, tudo isso com intuito de atrair os indígenas para reservas criadas para delimitar seu espaço. A segunda fase, chamada de educação, implantou escolas administradas por missões religiosas, com o objetivo de fixar os indígenas nos locais para onde foram atraídos. A terceira fase consistiu na civilização dos indígenas para se tornarem trabalhadores para a indústria em expansão; a quarta e última fase, chamada de “emancipação”, consistiu em introduzir o indígena de vez na “vida civilizada, tornando-o um trabalhador como os outros.

Para Souza Lima (1998, p. 166) o discurso da nacionalização continua, porém, assente sobre a ideia de grupos indígenas situados em estágios distintos da evolução humana, sem deixar de conceber o indígena como inferior e diferenciado evolutivamente em função do contato.

O modelo SPI de escolarização, apesar de aparentemente ser mais humanista, não difere, em sua base, dos modelos anteriores. A educação escolar indígena passa a ser gerida por missões religiosas, em regime de convênio com a SPI. Já sob o governo militar, em 1967, a SPI é extinta e é criada a FUNAI, inaugurando um “novo modelo” de educação escolar indígena. Para Tassinari (2008), o modelo FUNAI é marcado por uma série de ambiguidades, pois dá continuidade ao objetivo de uso da educação como estratégia auxiliar no processo

de assimilação dos indígenas à sociedade brasileira, mas avança ao permitir o uso das línguas nativas na alfabetização e séries iniciais da educação escolar.

Com o fortalecimento do Movimento Indígena a partir da década de 1970, diversos povos percebem a necessidade de uma educação escolar que reforçasse os laços culturais do indígena com seu povo e, ao mesmo tempo, lhes permitisse formar quadros para se contrapor à dominação nas esferas científica e tecnológica, escola diferenciada, na qual a convivência entre diferentes fosse a base para a construção da cidadania. Este novo modelo é chamado pelo Movimento indígena de Educação Intercultural e Bilíngue (EIB), pois tem centralidade na interculturalidade, que segundo Paladino e Almeida (2012, p.16):

Traz a ideia de inter-relação, diálogo e troca entre culturas diferentes e supõe a coexistência da diversidade como riqueza. Este conceito começou a ocupar um lugar importante nos debates sobre educação a partir da década de 1970, quando a diversidade étnica e cultural tornou-se fonte de preocupação por parte dos chamados países desenvolvidos, principalmente os europeus. Os governos de Espanha, França e Itália, por exemplo, incorporaram estas ideias em seus projetos de educação voltados aos imigrantes e a outras minorias presentes em seus territórios nacionais, como os ciganos.

Quijano (1992, 2002), Tubino (2004, 2005) e Walsh (2009, 2012) tem defendido que a interculturalidade é um movimento decolonial, que rompe com a lógica de imposição científica e cultural de características colonialistas imposta aos indígenas, reconstruindo saberes e pugnando por uma sociedade que rompa com os processos de dominação e construa uma sociedade livre e pluricultural. No Brasil, este movimento não tem caráter tão abrangente e se traduz em um movimento pela efetivação dos direitos dos povos indígenas já consolidados nos marcos legais, mas que ainda não foram efetivados e; pela manutenção dos direitos já conquistados.

A luta do MI por uma escola própria e diferenciada passa pela análise que a escola do kupê transmite os valores do dominador e, como tal, reproduz os estereótipos sobre os indígenas, ou seja, desvaloriza a cultura do indígena. Além disso, a escolarização pública do kupê não dá conta dos processos formativos do próprio kupê, transformando-o em mão-de-obra para o dominador. O indígena passa então a pugnar por uma escola enraizada na sua cultura, atenta ao projeto societário de cada povo e instrumentalizadora dos indígenas na luta por direitos. Para Bergamaschi (2007, p.198):

É no dia-a-dia, marcado pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outros modos do fazer escolar. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se construindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios.

Os argumentos indígenas em favor da Educação Intercultural foram consolidados na CRFB/1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nos referenciais curriculares para a educação escolar indígena e, albergados por estes diplomas legais, os indígenas reivindicam que sua educação escolar reforce a relação de pertencimento do indígena com seu povo e, ao mesmo tempo, os empodere dos conhecimentos do kupê para que possam pugnar por seus direitos em condições de igualdade, ao que chamamos de educação intercultural.

Os indígenas que assim se posicionam, olham para o passado com os diversos tipos de interferências que acontecem em sua cultura e passam a projetar na educação escolar uma possibilidade de se preparar para o futuro e melhorar suas condições de existência.

Do ponto de vista étnico, a Educação Intercultural indígena se traduz em respeitar, no interior da escola a forma de ser e viver de cada grupo humano. Nada mais profícuo ao indígena que conviver com outros povos, outras formas de ser e viver, conviver com a cultura do outro sem que sua cultura seja diminuída ou comparada, dialogar com outros saberes para extrair deles experiências que melhorem a sua vida, respeitando e sendo respeitado.

Do ponto de vista sócio político, se traduz em respeitar a autonomia dos povos indígenas, sua organização social, crenças, costumes e relações de parentesco. Séculos de dominação fizeram o indígena perceber que a relação com o kupê não pode se dar no mesmo patamar que antes e que os dispositivos constitucionais lhes garantem o direito de ser eles mesmos, sem precisar da tutela do kupê. O indígena quer dirigir sua vida, dirigir sua terra, sem a tutela de outrem, e a educação escolar deve contribuir com o alcance dessa autonomia. Para o indígena, a educação escolar intercultural representa um movimento de libertação das amarras da opressão e preconceitos a que foi submetido desde a chegada do colonizador europeu. Para Freire (1981, p.33):

No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção começa a mudar, embora isto não signifique ainda a mudança da estrutura. É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma, cada vez mais concreta, ação em favor da mudança radical da sociedade.

Do ponto de vista pedagógico, a Educação Intercultural indígena se traduz no enraizamento da educação escolar na história e memória de cada povo. A legislação assegura que a educação escolar deve proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas e reafirmação de suas identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências. Assim, não há um modelo genérico de educação escolar indígena, cada povo deve definir, a partir de seu projeto societário, o modelo de escola e de gestão escolar de acordo com o modo particular de viver da comunidade. Não há forma única, nem as experiências educativas desenvolvidas em uma escola indígena podem ser alargadas automaticamente para outras escolas indígenas.

A Educação Intercultural também se traduz na formação de crianças e jovens como processo integrado, valorização das experiências cognitivas e afetivas dos educandos, integração dos processos formativos escolares aos processos educativos próprios da sua tradição e cultura; integração entre os processos formativos que se desenvolvem na escola e o meio ambiente da aldeia.

Do ponto de vista filosófico, se funda em uma visão de mundo própria, uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais se relacionam. Visão de pessoa baseada em seus atributos, capacidades e qualidades (BRASIL, 1998). Cada povo possui cosmologia própria e a educação escolar deve respeitar e valorizar estes elementos, integrando-os ao saber escolar, para que a escola seja um elo entre o indígena e o modo de ser de seu povo.

A Educação Intercultural valoriza as relações de reciprocidade entre grupos, mas é essencial que fortaleça os valores próprios dos indígenas, que desde a chegada do colonizador têm sido obrigados a assumir valores que lhe são impostos

e, muitas vezes, a “esquecer” seus próprios valores, suas formas de comunicação, cultos e crenças.

Os dispositivos legais que sustentam a Educação Intercultural, de *per si*, não tem o condão de provocar mudanças práticas. Luciano (2011) revela certa unanimidade entre profissionais que atuam na gestão das escolas indígenas e entre pesquisadores de que ainda existe um fosso muito grande entre as orientações legais e normativas e as práticas e realidades das escolas nas aldeias.

A adoção da perspectiva intercultural de escola indígena envolve criação de um sistema próprio de educação escolar indígena e, especialmente, construção de currículos diferenciados, que contemplem os diversos saberes que transitam pela aldeia e que formam a cultura dos grupos sociais que convivem no mesmo espaço e práticas pedagógicas diferenciadas, interculturais, que valorizem as conexões entre os diversos saberes sem, contudo, impor um sobre o outro.

2.2 MÃKUPIARE MAIPĒN JAPA TAJYR MĒIKWÝ TAIHO XÀ¹⁹

Um currículo de base intercultural deve promover a dialogicidade entre os diversos saberes que circulam na escola. Na educação escolar indígena, a dialogicidade deve fazer-se entre a ciência kupê e os saberes tradicionais, tanto na seleção dos conteúdos disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, quanto nas práticas escolares de ensino e de gestão.

O currículo escolar não é neutro, ao contrário, é expressão de poder e veículo de propagação das ideias dominantes em cada época. A seleção do que determinado grupo social deve ou não ter acesso deriva de intencionalidades, de projetos de poder, invariavelmente hegemônicos na sociedade. Apple (2005, 2006) afirma que o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos que de algum modo aparece na sala de aula, ao contrário, determinadas concepções normativas de cultura e de valores considerados legítimos para determinada classe se alojam no currículo para manter a sua hegemonia. Sacristán (2008), por sua vez, afirma que o currículo serve a concretização dos fins sociais e culturais. Moreira e Silva (2005, p. 29,30), alertam que:

¹⁹ INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO PARA A ESCOLA INDÍGENA

Reconhecer que o currículo está atravessado por relações de poder não significa ter identificado essas relações. Grande parte da tarefa educacional crítica consiste precisamente em efetuar essa identificação. É exatamente porque o poder não se manifesta de forma tão cristalina e identificável que essa análise é importante. No caso do currículo, cabe perguntar: que forças fazem com que o currículo oficial seja hegemônico e que forças fazem com que esse currículo aja para produzir identidades sociais que ajudam a prolongar as relações de poder existentes?

Historicamente na educação escolar indígena o currículo serviu ao propósito do dominador. No período colonial, o modelo missionário implantado refletia as diferenças sociais da época. Para o filho do colonizador, o currículo com base na *Ratio Studiorum*, com objetivo de torná-lo também dominador; para o indígena, a catequese, para fazê-lo manso e aceitar a dominação.

Para Freire (2014), uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista é a invasão da cultura do dominado.

A invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural pretende, entre outras coisas, é a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador triturar a identidade cultural do dominado. (FREIRE, 2014, p. 28)

A invasão cultural foi tentada contra os indígenas, mas sua forte resistência levou o colonizador a substituir este modelo de escolarização pelo sistema de internato. Neste modelo a tentativa de dominação se repete utilizando tanto o currículo como o castigo, recurso usado sempre que o dominador não consegue atrair o dominado escondendo suas reais intenções sob o manto da camaradagem, necessitando colocar em prática ações de controle que considera mais eficazes. Llavador (2013) lembra que a peculiaridade do currículo faz dele elemento privilegiado para o desenvolvimento de ações de poder, cujo êxito depende do uso de múltiplos procedimentos de controle. Nos internatos, o controle era exercido pelo castigo, aplicado sempre que um indígena tentasse usar algum traço de sua cultura.

Na passagem da educação escolar indígena para o modelo SPI, se processa pequena mudança na configuração, mas o objetivo continua sendo o de controlar e dominar. O SPI coloca em prática a política de aglutinar os indígenas em aldeamentos para tentar modificar sua cultura e transformá-los em “trabalhadores” comuns a serviço da exploração, inclusive da floresta. Para Tassinari (2008, p. 222):

A década de 1930 pode ser considerada como sendo um divisor de águas nesse processo de ruptura de uma política indigenista descentralizada e ancorada na ação catequética do século XIX, para uma política visando à integração nacional, laica e militarizada. O contexto político do Estado Novo (sob a presidência de Getúlio Vargas, de 1937 a 1945) consolida esse movimento através da "marcha para o Oeste", visando a ocupação e integração do território nacional.

Nessa perspectiva, a escola indígena, desenvolvida por missões religiosas em regime de convênio com o SPI, apesar da aparência humanista, exerce a função de preparação para o trabalho sob a lógica do capital, desta vez sob a coordenação de um órgão estatal que tem a intenção de "integrar" os indígenas a "sociedade nacional". Assim, o currículo escolar desenvolvido nos aldeamentos em torno dos postos de atração de indígenas, o mesmo aplicado às populações rurais, cumpre a dupla função de preparar o indígena para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, lhes "amansar" para que não se rebellem contra o opressor.

Este modelo de escolarização se tornou dispendioso financeiramente e, à medida que o governo ia conseguindo seu intento de transformar o indígena em trabalhador rural, foi deixando de ser prioridade. Tassinari (2008, p. 228) revela que:

A política desenvolvida pelo SPI produziu uma nova configuração de aldeamentos indígenas em torno de postos de atração, postos de vigilância e dos postos indígenas, contribuindo para uma situação de dependência destas populações em relação ao órgão de proteção. Enquanto a educação escolar foi estratégica no processo de pacificação, civilização e nacionalização dessas populações, a escola deixa de ser um investimento prioritário na medida em que se tornaram sedentárias e dependentes da ação governamental. Ao longo dos anos 1950 e 1960, várias escolas e postos estabelecidos deixam de receber atenção e financiamento, enquanto o SPI se volta para atender as demandas dos conflitos e novas frentes de atração no sul do Pará

É na década de 1950 que a educação indígena começa a ser pensada do ponto de vista teórico e sob a perspectiva do indígena, especialmente pelo trabalho de pesquisadores ligados do Museu do Índio, órgão do próprio SPI dirigido por Darcy Ribeiro e albergado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que se lançam as pesquisas sobre o modo de vida e de educação dos indígenas. O trabalho de Florestan Fernandes sobre o modo de vida Tupinambá lançado em 1966 pode ser considerado um marco neste processo.

Já sob o governo militar, em 1967, o SPI é extinta e é criada a FUNAI, instituindo um "novo modelo" de educação escolar indígena, que não difere do

modelo SPI quanto ao objetivo assimilacionista e integracionista, mas é um pouco diferente quanto ao currículo, no qual o governo, sob pressão internacional por força da Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre proteção e integração de populações indígenas, permite o uso das línguas maternas indígenas na alfabetização. O artigo 23 da Convenção nº 107 estatui que a alfabetização de crianças pertencentes às populações indígenas interessadas na educação escolar deve ser feita em sua língua materna, ou, em caso de impossibilidade, na língua mais comumente empregada pelo grupo a que pertencem. Tassinari (2008, p.229), afirma que:

Enquanto as escolas do SPI utilizavam apenas a língua portuguesa, desestimulando ou proibindo o uso de línguas nativas, a política educacional desenvolvida a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e a incorporava nas séries iniciais, como etapa intermediária de um processo que também deveria levar a assimilação.

Mesmo com o advento da Constituição de 1988, que assegura o direito de o indígena permanecer indígena e; da LDB, que assegura o direito dos indígenas à educação diferenciada e pensada a partir do projeto societário de cada povo, as escolas indígenas continuam a conviver com currículos pensados fora da aldeia, que não atendem as expectativas e ao projeto societário das comunidades indígenas.

Os indígenas assumem que a escola intercultural é estratégia de autonomia à medida que busca o diálogo entre saberes de diferentes fontes. Por conta disso, muitos povos têm visto na escola um suporte as suas lutas internas e externas.

Oposto ao reivindicado pelo movimento indígena, na grande maioria das escolas das aldeias, o currículo escolar é enviado pelas secretarias de educação e, em muitos casos, são os mesmos aplicados nas escolas da cidade, o que derroga sobremaneira o princípio da educação específica e diferenciada. Assis (1981) afirma que a escola indígena, através da seleção do currículo, das formas de gestão e seleção de atividades é uma frente ideológica com objetivo claro de assimilação cultural do indígena, transformando-o em um simples trabalhador para o capital, também explorado pelas forças do capitalismo. Freire (1981), nos diz que estes currículos estão impregnados dos valores do dominador e é necessária uma ação cultural nos currículos das escolas indígenas que se oponha a este domínio.

Para efetivar o princípio da educação específica e diferenciada, os currículos escolares devem estar sintonizados com os projetos societários dos povos a que se destinam, como afirma Sacristán (2008), o currículo supõe a concretização dos fins sociais, culturais e de socialização que se atribui à educação escolarizada. Nessa perspectiva, a interculturalidade se constitui em esforço para construir um currículo que dialogue com os diversos saberes que circulam pela aldeia e pela escola, currículo diferenciado, pensado pelos indígenas e para os indígenas, com o objetivo de, ao mesmo tempo, romper com as amarras da dominação; preparar os indígenas para ocupar o campo científico-tecnológico até hoje propriedade do kupê e; ajudar a (re)construir as tradições culturais próprias de cada povo.

A escola indígena, dadas as diversas situações de contato entre pessoas e conhecimentos que acontecem na aldeia, é local privilegiado para desenvolvimento da educação intercultural. Bergamaschi (2012) considera este tipo de escola a instituição que por excelência possibilita o diálogo intercultural, tanto em relação a interação entre educação indígena e educação escolar indígena, quanto como possibilidade de relação entre diferentes culturas, apesar de considerar que a educação intercultural não pode ser um fenômeno específico das escolas indígenas, pois a discriminação e o preconceito contra os indígenas não diminuirá, enquanto as escolas do kupê não trabalharem na perspectiva do respeito à diferença.

O caráter diferenciado do currículo na escola indígena não significa diminuir a importância que os povos indígenas que optam pela educação intercultural dão ao conhecimento produzido pelo Kupê. Como explica Luciano (2011, p. 197):

Os povos indígenas percebem que a possibilidade de garantir e concretizar o direito e o desejo de melhorar suas condições históricas de vida (para além do período colonial) passa pela necessidade de articular suas tradições ao que o mundo moderno pode oferecer de útil. Isso equivale dizer que os modos e as formas tradicionais de vida precisam ceder lugar, espaço, tempo e significação cosmológica e filosófica aos modos de vida moderna. Isso não significa que as tradições estejam sendo substituídas pelas formas modernas de vida, mas um ajustamento entre ambas; afinal de contas não existem formas tradicionais de vida únicas, absolutas, autossuficientes, estáticas. A partir desse entendimento arrisco prever que sobreviverão os modos e formas de vida tradicionais capazes de se articularem com os modos de vida moderna. As tradições que forem incompatíveis e indesejáveis para a vida na atualidade tenderão a desaparecer ou perder espaço na vida cotidiana das pessoas e dos grupos.

Os indígenas querem tão somente viver com dignidade e romper com a situação de opressão, para tal, querem na escola um currículo, usando Freire (1994), forjado com eles e não para eles, que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão. O currículo, numa perspectiva intercultural, não pode afastar-se do projeto societário da comunidade, da cultura que a identifica, dos conhecimentos construídos pelo grupo. Como frisado por Sacristán (2008), o currículo se desenvolve em contexto e em condições determinadas é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro do processo educativo é um traço substancial.

Uma concepção de currículo que se aproxima da perspectiva intercultural, de currículo específico e diferenciado é a defendida por Moreira e Candau (2008), currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais que contribuem para a construção das identidades, vez que adotar a perspectiva intercultural é, também, contestar a atual escola indígena, que em pouco ou nada se difere da escola do kupê, assim, a construção curricular deve considerar o protagonismo do povo indígena a que se destina, contemplando sua autonomia, cultura, tradições, organização social, projetos societários; valorizar os processos educativos próprios das aldeias, concebendo a relação entre educação indígena e educação escolar indígena como processos que se complementam, que podem acontecer juntos ou separados, na escola ou fora dela.

Toda ação educativa entre indígenas deve levar em conta este protagonismo, como afirma Luciano (2011), toda relação se baseia no conhecimento de si próprio e do outro, por isso o diálogo intercultural, o conhecimento do outro, é necessidade e meta para a compreensão mútua, capaz de possibilitar uma coexistência compartilhada de tempo, espaço e projetos sociais comuns.

O diálogo em que os diferentes grupos cresçam é centralidade na interculturalidade e se contrapõe à forma heterônoma como o colonizador, no passado, e o kupê, no presente, se relacionam com o indígena, impondo sua cultura, constituindo-se, então, em espaço de resistência à dominação cultural e em resposta aos discursos discriminatórios contra os povos indígenas, bem como esclarecedora dos equívocos sobre eles.

Como não existe ato educativo neutro, posto que deriva de intencionalidades, adotar a perspectiva intercultural no currículo também significa

posicionar-se contra a dominação e violência a qual até hoje o indígena é submetido. Por isso, autores como Tubino (2004, 2005), Walsh (2009, 2012), Quijano (1992, 2002), defendem que a educação intercultural deve converter-se em educação decolonial²⁰ que rompa com a lógica impositiva de características colonialistas imposta aos povos indígenas, reconstruindo saberes e pugnando por uma sociedade que rompa com os processos de dominação e construa uma sociedade livre e pluricultural.

No Brasil, esta perspectiva não tem caráter tão abrangente e se traduz em movimento pela efetivação dos direitos dos povos indígenas exarados nos marcos legais, mas que ainda não foram efetivados e; pela manutenção dos direitos já conquistados. O indígena só quer ser respeitado e valorizado, quer que os demais grupos humanos que formam o povo brasileiro os vejam sem a venda do preconceito e discriminação, reconhecendo sua contribuição para a formação das raízes culturais brasileiras.

O direito à educação diferenciada é albergado na Carta Constitucional de 1988 e leis infraconstitucionais. A LDB (BRASIL, 2017) instituiu o direito de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural dos povos. O RCNEI (BRASIL, 1998) indica que os povos indígenas têm necessidade de currículos condizentes com as demandas de seus povos, indicando que o currículo da escola indígena promova educação intercultural, que reconheça e mantenha a diversidade cultural e linguística; promova situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, além disso, que não considere uma cultura superior à outra; estimule o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes e; reconheça que as relações entre não indígenas e indígenas vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política, situação que se encarta perfeitamente ao caso do povo indígena Gavião Kÿikatêjê, onde a educação escolar tem papel nuclear naquilo que os indígenas projetam para o futuro.

²⁰ Termo usado em oposição ao termo colonialismo, que Quijano (1992), define como relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes. A decolonização dá lugar a novas formas de comunicação intercultural, a troca de experiências e significados sob uma lógica diversa da racionalidade dominante.

2.3 MÃKUPIARE MAIPÊN JAPA TAJYR MPO TO HIMPEI TO HAPÔI²¹

A experiência histórica dos indígenas com educação escolar é marcada por diversas formas de desrespeito aos seus saberes e sua cultura. Desde a invasão portuguesa a educação escolar para o indígena seguiu uma lógica perversa de que este deveria abandonar suas formas de conhecer, consideradas pelo colonizador como resultantes do atraso destes povos, devendo, em nome da civilização, não só absorver a cultura do dominador, mas abandonar sua forma de ser. A esse respeito, Freire (1994, p. 86) afirma que:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. Neste sentido, a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la. Por isto é que, na invasão cultural, como de resto em todas as modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. Os invasores optam; os invadidos seguem sem opção.

Os indígenas têm reafirmado a necessidade de a educação escolar reconhecer seus conhecimentos como elementos vivos, capazes de dialogar com os saberes de outras culturas, fazendo-os crescer e crescendo com eles. Este reconhecimento passa pela possibilidade da educação escolar promover a união entre conhecimentos de diferentes culturas em prol da formação integral do jovem indígena, de forma a reforçar os laços entre o estudante indígena e os conhecimentos identitários de seu povo e, ao mesmo tempo, ser preparado para ascender aos níveis mais elevados de ensino, o que também contribuiria com a aldeia. Como afirma Almeida (2010, p.58):

A cultura que recebemos hoje por herança funda-se na divisão de dois domínios de saberes: de um lado, a ciência; de outro, os saberes da tradição. A hegemonia de um domínio sobre o outro e a incomunicabilidade entre eles se constitui um dos problemas cruciais do nosso tempo. Mesmo que não seja desejável a unificação de estilos diferenciados de dialogar com o mundo, é inadmissível o paralelismo de saberes que tem em comum o mesmo desafio: tornar possível e prazerosa a vida humana na terra. Melhor que se pautar pelo paralelismo seria operar na complementariedade.

²¹ INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO DA DISCIPLINA CIÊNCIAS.

A complementariedade citada por Almeida não será suscitada com a simples introdução no currículo da disciplina de ciências de tópicos dos saberes tradicionais, ou de justificar um tipo de conhecimento usando um ou outro traço do conhecimento de cultura diversa. A formação integral só será conquistada se a união entre os conhecimentos basear-se na dialogicidade entre conhecimentos, aqui entendida como relação não heterônoma entre a ciência kupê²² e os saberes tradicionais indígenas, de forma que ambos os saberes se reconstituam em bases mais despojadas de pretensões dominantes, considerando que nenhuma forma de conhecer pode dar conta de todo o espectro da vida e da natureza.

A possibilidade de convivência entre saber tradicional e saber científico no currículo da disciplina de ciências coloca em evidência a discussão sobre se é possível a convivência no currículo da disciplina de ciências de uma escola regular de conhecimentos de naturezas tão distintas, cabendo perguntar se estes tipos de conhecimentos são mesmos tão distintos.

Autores como Snively e Corsiglia (2000) e Freire (2000) entendem que a diferença entre os dois tipos de conhecimento está apenas no processo de produção e nos propósitos a que se destinam, nesse diapasão, enquanto a ciência kupê tem fundamento de validade na busca de explicações do que acontece na natureza e na sociedade, os saberes produzidos pelas populações tradicionais tem fundamento de validade na satisfação das necessidades de seu grupo, mas apesar de serem diferentes quanto aos fundamentos de validade, existem conexões entre as dois tipos de conhecimento, o que nos leva a inferir que estes podem, e devem, dialogar no currículo escolar da disciplina de ciências.

A ciência kupê desenvolveu-se de forma veloz e multidimensional desde o início do século XX e, neste início de século XXI, passa por uma fase de desenvolvimento que, se usado horizontalmente, pode prover a humanidade de condições dignas de vida e saúde inimagináveis até pouco tempo, ao ponto de Santos (2006) afirmar que a ciência parece ter chegado em um plano de realidade que permite reinventar o mundo. O saber tradicional, por seu turno, também

²² Ciência Kupê. Mpopupünpei kupê. Os indígenas pesquisados chamam de conhecimento, apenas diferenciam o que é conhecimento do não indígena (kupê) do conhecimento do indígena.

desenvolveu diversos conhecimentos para satisfazer as necessidades de seus grupos.

Poder-se-ia argumentar que os saberes tradicionais são simples e podem ser entendidos por alguns como senso comum e, portanto, aquém da possibilidade de compor um currículo escolar oficial, mas Lévi-Strauss (2008) afirma que estes conhecimentos, chamados por ele de ciência do concreto, não são simples de desenvolver e exigem reflexão, competência e desenvolvimento de técnicas de produção. No RCNEI, (BRASIL, 1998, p. 254), está disposto que:

Numa comunidade indígena, os indivíduos são observadores atentos e ativos. Com engenhosidade, desenvolvem inúmeras ferramentas que lhes permitem um controle eficaz sobre a fauna e a flora do território. Descobrem inúmeras técnicas para cortar, torcer, moer, desfiar e tecer os materiais que serão transformados em objetos para diversos usos. Constroem casas e abrigos, fabricam canoas e utensílios de pesca, produzem armas e instrumentos de caça. Desenvolvem técnicas para diminuir o esforço físico ao transportar objetos ou suas próprias crianças. Sabem extrair substâncias das plantas por meio de vários procedimentos e assim conseguem obter remédios, analgésicos, óleos e infusões medicinais. Extraem ainda perfumes, condimentos e pigmentos de diversas cores. Em resumo, cada sociedade indígena construiu e continua construindo um conjunto enorme de conhecimentos tecnológicos que lhes tem possibilitado sobreviver em seu meio por séculos.

Um ponto de aproximação entre os dois tipos de conhecimento é o elemento humano. O conhecimento é desenvolvido por pessoas, não é separado dos homens, do ser de vida dos sujeitos e de como os grupos humanos se apropriam e transformam a natureza para satisfazer suas necessidades, como ensina Marx (2002), mesmo quando desenvolvo uma atividade científica a sós, sou social, porque é como homem que eu desenvolvo essa atividade.

Assim como nem todo kupê é cientista, não são todos os indígenas que possuem os conhecimentos de seu povo. Entre os membros da aldeia existem as lideranças, os guerreiros e os sábios, estes últimos são os que se dedicam a olhar mais atentamente a natureza, que na aldeia Gavião Kÿikatêjê são chamados de sábios velhos (Meprekre), termo que não está relacionado a idade. Os “velhos” são depositários dos conhecimentos indígenas, são eles os guardiões da língua e “ciência”, bem como os responsáveis em transmitir os saberes às gerações jovens, equivalente aos cientistas kupê.

Malinowski (1986) chama atenção a este fato inferindo que a verdadeira pesquisa científica é diferente da mera busca de fatos curiosos, do singular, pitoresco e extravagante, a ciência tem que analisar e classificar os fatos a fim de colocá-los dentro de um conjunto orgânico, para incorporá-los em um sistema agrupado a diversos aspectos da realidade.

Considerando esta linha argumentativa, Freire (2014), afirma que a curiosidade do indígena é igual a curiosidade de Einstein, com a diferença que Einstein rigorizou os caminhos de aproximação da objetividade, mas a curiosidade que conduz ao conhecimento é a mesma. Também Geertz (2008) ensina que para compreender o que é a ciência devemos olhar em primeiro lugar não para as suas teorias, descobertas e o que seus seguidores dizem sobre ela, mas para o que os praticantes da ciência fazem.

Este ponto de aproximação nos leva a reconhecer a possibilidade de estes comporem um currículo de ciências para a escola indígena, mesmo que ainda persistam dissensões e discriminações a vencer.

A primeira dissensão, talvez a principal, é que o ensino na disciplina de ciências é guiado por um modelo único de produção do conhecimento, chamado por Kuhn (1998) de ciência normal, sob a ideia de que o cientista sabe como é o mundo e a ciência é capaz de responder a todas as necessidades humanas. Esta ideia não somente discrimina as demais formas de conhecer, como prejudica o desenvolvimento da própria ciência kupê. A ciência kupê é construída com os olhos do passado, do colonizador, de perspectiva heterônoma e vertical de construção do conhecimento, como observa Castro (2015), somos representantes do proveniente de além-mar que espanta por sua absurda incapacidade de compreender a floresta, de perceber que a máquina do mundo é um ser vivo composto por incontáveis seres vivos, superorganismos constantemente renovados pela atividade vigilante de seus guardiães invisíveis. Ainda olhamos as demais formas de responder à realidade como algo exótico e primitivo, a não considerar como conhecimento tudo aquilo que foge aos paradigmas institucionalizados de ciência em cada época.

Ortega Y Gasset (1971). Morin (1999) e Bauman (2012) já alertaram para este perigo. Ortega Y Gasset (1971) questiona o que seria ciência kupê, protótipo da verdade, se entendêssemos com precisão o sentido que leva em si a palavra conhecer. Afirma ele que somente quando soubermos o que é conhecimento em seu

significado pleno podemos identificar se o que o homem possui é conhecimento. Morin afirma que não há fundamento único, último e seguro do conhecimento. Bauman alerta que a postura cultural se recusa a consentir com a atitude limitadora da ciência positiva e sua pretensão de que somente a realidade já realizada, consciente, empírica, alcançável, da mesma forma como nos apropriamos do passado, pode ser admitida como padrão do conhecimento válido.

Outra dissensão é na aplicabilidade de cada conhecimento. Enquanto o saber científico se propõe a ter aplicabilidade ampla e universal, o saber tradicional é, usando expressão de Geertz (1999), um saber local. Responde a situações que se vão apresentando no cotidiano de determinado povo ou, como pontua Geertz (*op. cit.*), tem um sentido específico, a coisas específicas e em um lugar específico. Snively e Corsiglia (2000) afirmam que a ciência indígena interpreta como o mundo local funciona através de uma perspectiva cultural particular e que os processos da ciência que incluem observação racional de eventos naturais, classificação e resolução de problemas são tecidos em todos os aspectos das culturas indígenas. Os saberes tradicionais, portanto, não se aplicam a todas as situações idênticas e não se adequam ao princípio da universalidade, o que leva Cunha (2007) a afirmar que, de certa maneira, os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais e que a universalidade do conhecimento não se aplica aos saberes tradicionais, pois estes tendem a ser mais tolerantes com explicações divergentes e sua validade é puramente local.

O saber tradicional é fruto de experiências adquiridas no dia a dia do contato com a natureza, são conhecimentos eminentemente práticos. Apesar dos complexos sistemas de convívio e transformação da natureza desenvolvidos pelos indígenas sem explicação baseada em hipóteses a priori, que é critério de validação científica.

O fato é que ainda não há consenso na literatura sobre o uso apropriado para referir-se aos conhecimentos tradicionais indígenas. Entre os próprios indígenas, existem aqueles que se usam o termo ciência ao se referir ao seu conhecimento tradicional e a outros povos que usam somente o termo conhecimento indígena.

Muitos pesquisadores, em diversas áreas do conhecimento, têm chegado as aldeias em busca desse conhecimento, o que mostra que esses conhecimentos não

estão restritos ao interior das aldeias, mas há ainda muitas dissensões que precisam ser melhor esclarecidas.

Tais dissensões não impedem que a escola possibilite ao jovem indígena conhecer a ciência kupẽ e continuar sendo, ele mesmo, indígena conhecedor dos saberes de seu povo. Delizoicov; Angoti; Pernambuco (2011) avaliam que a cultura primeira e o conhecimento sistematizado podem conviver e se alimentar mutuamente, tanto nos indivíduos quanto na organização social. Para Luciano (2011), o diálogo entre diferentes saberes começa a acontecer no ambiente escolar na medida em que eles são inseridos nos currículos e nas experiências práticas da vida dos alunos que não precisam mais abdicar de uns para favorecer outros.

3. PRY²³

O segundo movimento antes de nossa imersão no universo Gavião Kỳikatêjê foi buscar um método de pesquisa que nos aproximasse dos objetivos propostos. No início a única certeza que tínhamos era que o que nos propusemos enquanto pesquisa não cabia em um método ortodoxo, do tipo coletar dados, descrever dados, analisar dados, escrever relatório, pois não estávamos dispostos a fazer pesquisa descolada da prática de vida, história e cultura dos participantes.

Chamamos este movimento de O Caminho na intenção de compará-lo a uma trilha na mata da TI Mãe Maria para a colheita de castanha, o objetivo de trazer a castanha até o centro da aldeia era o que tínhamos de mais claro. Também tínhamos o indicativo da trilha até chegar aos castanhais, mas desconhecíamos os obstáculos que iríamos encontrar no caminho, assim, fomos redirecionando nossos modos de fazer a medida que a pesquisa se desenvolvia.

O processo da pesquisa se baseou na ideia de construção coletiva, tanto para compor os elementos que estamos chamando de identificadores de uma proposta de currículo intercultural para a disciplina de ciências, quanto no comprometimento da comunidade escolar, em especial os professores que atuam com a disciplina de ciências, no transformar reflexão em ação, uma vez que nenhum projeto educativo democrático é possível sem que seja construído coletivamente, sem reproduzir a lógica chamada por Llavador (2013), de tecnocracia, que remete a elaboração do currículo escolar fora da escola.

A proposta do estudo, dado o nosso envolvimento com o grupo pesquisado, era combinar experiência próxima com experiência distante na constituição dos dados, visando estabelecer uma compreensão mais esclarecedora sobre o significado da educação escolar e da disciplina de ciências para os indígenas Kỳikatêjê.

Os termos experiência próxima e experiência distante foram aqui emprestados de Geertz (1999, p. 87/88). Experiência próxima é algo que alguém usa para definir aquilo que seus semelhantes veem, sentem, pensam, imaginam. experiência distante é aquela que os pesquisadores utilizam para desenvolver suas pesquisas. Geertz alerta que limitar-se a experiência próxima pode prender o

²³ O CAMINHO

pesquisador a “miudezas”, por outro lado, limitar-se a experiência distante pode deixar o pesquisador perdido em abstrações. O papel do pesquisador é, portanto, captar os conceitos da experiência próxima do grupo de forma eficaz que permita estabelecer conexões com os conceitos da experiência distante criada por teóricos para captar os elementos mais gerais da vida social.

Precisávamos nos aproximar da realidade dos participantes sem interferir em suas vidas, tomando-os como interlocutores da investigação, respeitando a todos e construindo coletivamente. Soares e Fazenda (2007) denominam este tipo de investigação de metodologias não-convencionais, cuja uma das características principais reside no fato do pesquisador produzir junto com os pesquisados, que são interlocutores privilegiados, pois além de participar, são aqueles com que e por quem uma ação é deflagrada. Assim, os objetivos da pesquisa nos levaram a escolher uma estratégia qualitativa de pesquisa, que segundo Minayo (2009) tem entre suas matérias primas as vivências, experiências e cotidianidade, justamente o nosso foco de interesse. Ainda do magistério de Minayo (2012), extraímos que:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere (MINAYO, 2012, p. 623).

O tipo de estudo que nos propusemos fazer na pesquisa de campo se alinha as características da investigação qualitativa de pesquisa defendidos por Bogdan e Biklen (1994), especialmente pelo fato da constituição dos dados ter sido diretamente na aldeia. O trabalho de campo é apontado por estes autores como essencial na investigação qualitativa.

A fonte directa de dados é o ambiente natural. Uma vez que se assume que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre, entende-se que as acções poderão ser melhor compreendidas se observadas no seu ambiente natural de ocorrência. (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 47).

A característica proposta por Bogdam e Biklen (o. cit. P. 48) e assumida neste estudo é o tipo descritivo, permitindo-nos uma abordagem mais abrangente do universo cultural da aldeia, da escola e da disciplina de ciências, com dados em

forma de palavras e imagens, incluindo transcrições de entrevistas e narrativas, notas de campo, fotografias e documentos. Além disso, o estudo se encarta na afirmação destes autores (p. 47-48) quando inferem que o instrumento principal de constituição de dados na pesquisa qualitativa é o investigador, pois, de fato, esta investigação só foi possível de realizar-se pela confiança que os indígenas depositam na pessoa do investigador.

Classificamos o trabalho desenvolvido na aldeia como um estudo de caso do tipo etnográfico, concebido por André (2008a) como uma adaptação da etnografia a uma situação educacional, em razão deste tipo de pesquisa, segundo esta mesma autora (2008b) permitir que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Para André (2008a, 2008b) a diferença entre a etnografia e o estudo de caso do tipo etnográfico é que o foco de interesse da primeira é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, enquanto no segundo, a preocupação central é o processo educativo.

André (2008b) defende que para uma pesquisa ser reconhecida como estudo de caso do tipo etnográfico é preciso que preencha os requisitos da etnografia, ou seja, debruçar-se sobre a cultura de determinado grupo social com o propósito de descrever seus valores, crenças e significados e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado.

André (2008a, 2008b) infere que um estudo pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação quando faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à etnografia: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. Oliveira (1996), infere que o trabalho dos pesquisadores nesta área é, basicamente, ver, ouvir e escrever. O ver e o ouvir, no entanto, não são embalados pela simples curiosidade diante do exótico, mas é um ver e ouvir sensibilizado pela teoria disponível que orienta o pesquisador.

O termo Observação Participante foi inicialmente usado por Bronislaw Kasper Malinowski, físico e antropólogo polonês, que passou aproximadamente 11 meses entre indígenas das ilhas Tobriand, arquipélago da Nova Guiné Melanésia,

especificamente sobre as relações de comércio entre eles, que resultou na obra *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*, referência nos estudos em etnologia e etnografia. Resguardadas as proporções, o tipo de observação realizada neste estudo se aproxima bastante da desenvolvida por Malinowski, ou seja, conviver com todos os aspectos da vida local sem interferir diretamente em nenhum deles, observar atentamente e anotar tudo em diário de campo. No caso de Malinowski, apesar de ele ter registrado todos os elementos da cultura local, seu recorte de estudo foi as relações de trocas de produtos entre os indígenas, no caso deste estudo, apesar de observarmos diversos elementos da cultura do indígena Gavião Kÿikatêjê, nosso olhar se voltou para os conhecimentos tradicionais e anseios da aldeia.

Neste tipo de pesquisa, os dados são mediados pelo elemento humano, o pesquisador.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2008b)

Bassey (1999) afirma que um estudo de caso educacional é uma pesquisa empírica realizada dentro de uma singularidade para investigar aspectos interessantes de uma atividade educacional em seu contexto natural e dentro de uma ética de respeito às pessoas. Para este autor o trabalho de campo deve ser feito de tal forma que os dados colhidos sejam suficientes para o investigador explorar as características significativas do caso, criar interpretações plausíveis do que é encontrado, construir um argumento valioso e construir argumentos convincentes ao ponto de que outros pesquisadores possam validar ou desafiar os resultados.

Antes de entrar no campo de pesquisa, tomamos os cuidados éticos necessários a este tipo de estudo, tanto para a proteção dos interlocutores, quanto para a garantia dos aspectos legais do estudo. Mantivemos contato com o Cacique da aldeia para obter autorização para realizar o estudo; em seguida entramos em contato com a Superintendência Regional da FUNAI em Marabá para dar conhecimento de nossa intenção. Submetemos o protocolo de pesquisa a avaliação

do sistema CEP/CONEP sob o nº CAAE: 63171516.1.0000.5398; solicitamos autorização do Ministério da Justiça (MJ/FUNAI) para ingresso na TI com finalidade de desenvolver pesquisa científica, além de submeter o protocolo da investigação à análise de mérito junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os interlocutores da pesquisa assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa (TCLE) e, após a transcrição das entrevistas, os participantes tiveram acesso ao seu depoimento e assinaram Carta de Cessão de uso dos dados da pesquisa para efeito da tese e artigos dela decorrentes. Tais procedimentos estes que se encartam nas preocupações com a ética em pesquisa em ciências humanas e sociais. Para Bogdan e Biklen (1994), duas questões dominam o panorama recente no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos, o consentimento informado e a proteção dos interlocutores contra qualquer espécie de danos.

Depois de conseguir as autorizações, moramos na aldeia Gavião Kÿikatêjê, durante aproximadamente 06 meses, de agosto de 2017 a fevereiro de 2018²⁴, em busca do contexto social, cultural e econômico da aldeia, das características do conhecimento tradicional produzido pelos sábios da aldeia e os sentidos que os Kÿikatêjê atribuem à educação escolar. Essa imersão foi essencial em nossa compreensão do universo indígena Kÿikatêjê e os significados que atribuem a educação escolar. Segundo Alves (1991), no processo de investigação não devemos deixar de valorizar a imersão do pesquisador no contexto, em interação com os participantes, procurando apreender o significado por eles atribuído aos fenômenos estudados.

No tempo de convivência com as pessoas da aldeia, participamos da colheita de frutos na floresta, das caçadas, jogos, festas, brincadeiras, rituais, jogo de flecha, atendimento a pessoas doentes, preparo de comidas, pinturas, casamentos, corridas de Tora, enfim, vivemos intensamente cada momento

²⁴ Período total de permanência na aldeia para a pesquisa. Nos retiramos da aldeia durante 15 dias em meados do mês de outubro de 2017 e por aproximadamente 1 mês, no período de 15 de dezembro de 2017 a 15 de janeiro de 2018, durante o recesso dos professores e festas de fim de ano. Nossa convivência com os Kÿikatêjê, no entanto, começou em 2014 e perdura até os dias atuais.

exercitando o ver e o ouvir como . Sobre o processo de interação do pesquisador com o campo e os interlocutores do estudo, Bogdan e Biklen (1994, p. 68), afirmam que:

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. Quanto mais controlada e intrusiva for a investigação, maior a probabilidade de se verificarem "efeitos do observador" (Douglas, 1976, p. 19). Se as pessoas forem tratadas como "sujeitos de investigação", comportar-se-ão como tal, o que é diferente do modo como normalmente se comportam. Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência.

Com o cuidado apontado por Bogdan e Biklen (*op. cit.*), tomamos contato com toda a comunidade da aldeia em diversas ocasiões, mas nossos interlocutores mais frequentes foram:

- 04 professoras kupê do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, todas com formação inicial em pedagogia, 03 delas com especialização e 01 com mestrado;
- 01 professor indígena (povo Xiktano) da disciplina de ciências do 6º ao 9º ano, formado em Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em ciências;
- 04 lideranças da aldeia, incluindo o Cacique, que é estudante de Direito. Entre as demais lideranças uma é estudante de mestrado, outra aluna de administração e o outro é estudante de medicina;
- 09 sábios da aldeia, dentre estes 05 professores de cultura Kÿikatêjê na escola da aldeia e 01 estudante de Letras e diretor da escola. Dentre os sábios participantes está a pessoa mais velha da aldeia, conhecida como Mamãe Grande. Os 5 professores de cultura ministram aula de língua Jê e tradição Kÿikatêjê amparados por dispositivo legal que os reconhece como notório saber

Na convivência com os indígenas, seguimos o conselho de Brandão (1982), de não ter aproximação excessiva com a comunidade ao ponto de confundir os papéis. Procuramos também, como ensinam Bogdan e Biklen (1994), ser o menos intrusivo possível na dinâmica da aldeia, sem, contudo, ingenuamente achar que os dados constituídos são puros e livres da influência de nossas concepções como pesquisador.

Já tínhamos conhecimento da Escola Tatakti Kÿikatêjê desde início de 2014, fruto de nossas andanças na formação de professores indígenas. A escola oferece educação escolar indígena da creche ao ensino médio.

Este estudo foi realizado apenas com o ensino fundamental do 2º ao 9º ano, posto que nestas séries é onde encontramos a disciplina de ciências no desenho curricular. Não incluímos o 1º ano do ensino fundamental em razão da escola priorizar no 1º ano alfabetização e letramento. Também não incluímos o ensino médio em razão de nessa etapa a disciplina de ciências ser dividida nas disciplinas Química, Física e Biologia, não alcançados pelo propósito deste estudo.

Durante o tempo de vivência na aldeia, foram realizadas as seguintes ações:

1. Pesquisa Documental: com objetivo de identificar a situação da disciplina de ciências na Escola Tatakti Kÿikatêjê. Para tanto, analisamos o Projeto Político Pedagógico da escola, planos de ensino e planos de aula dos professores que atuam com a disciplina de ciências.

2. Observação Participante: este movimento se desenvolveu, ao mesmo tempo, em dupla direção:

Para o modo de ser e viver Gavião Kÿikatêjê: este olhar teve como centralidade a pessoa, o indígena Kÿikatêjê, como eles vivem em comunidade, como percebem a natureza, como produzem saberes, quais seus desejos e aspirações. Esta observação foi do tipo participante, pois nos envolvemos com as atividades dos indígenas, participando dos cultos, rituais, caçadas, festas, entre outras atividades.

Para o Ensino na disciplina de ciências na Escola indígena Tatakti Kÿikatêjê: durante um semestre do ano vivenciamos a escola, participando de reuniões, observando o trabalho dos professores e o cotidiano da escola, com olhar atento para a disciplina de ciências. Conversamos com professores, coordenadores, participamos das reuniões pedagógicas, observamos as aulas, entre outras atividades.

3. Entrevistas com os professores que atuam com a disciplina de ciências: A entrevista foi do tipo semiestruturada, a partir de um roteiro de questões pré-elaborado. Os depoimentos foram gravados em áudio e depois transcritos. Esta fase deu-se em dois momentos, com a intenção que no segundo momento houvesse debate entre os participantes. No primeiro momento a entrevista foi individual,

objetivou identificar nas afirmações dos professores o que eles julgavam importante que os alunos soubessem sobre ciências. O depoente recebeu o roteiro da entrevista, com a seguinte pergunta: O que você acha importante ensinar sobre ciências na escola indígena?

No segundo momento, nossa atenção se voltou para a disciplina de ciências na realidade da Escola Tatakti Kÿikatêjê. Para tanto perguntamos aos professores: Como você vê a disciplina de ciências na Escola Tatakti Kÿikatêjê? Como você trabalha a disciplina de ciências? Nesse bloco a entrevista foi coletiva. Projetamos as questões na tela e informamos aos professores que poderiam responder qualquer das questões no momento em que sentissem vontade. O grupo escolheu como dinâmica, para a primeira rodada, que cada participante manifestasse sua opinião sobre a disciplina de ciências e, na rodada posterior, cada professor exporia sua forma de trabalho.

A relação com os professores foi marcada por profundo respeito. No primeiro contato procuramos deixar claro que a participação no processo de pesquisa era absolutamente espontânea; que o fato de termos autorização do cacique e do diretor da escola para realizar o trabalho não os obrigava a participar. Este esclarecimento foi fundamental ao processo, pois a partir dele ficou evidente que os professores se sentiram mais tranquilos para participar.

O grupo de professores interlocutores é formado por 04 mulheres kupê, com formação superior em Pedagogia, residentes no município de Marabá e que atuam com turmas do 2º ao 5º ano, em regime de tempo integral. Em um dos turnos trabalham em sala de aula e no outro turno ministram aulas de reforço, elaboram e executam projetos educativos culturais com alunos e comunidade, além de participar das atividades da aldeia. O quinto professor é indígena, formado em Licenciatura Intercultural Indígena, e atua com a disciplina de ciências do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

O processo de escuta seguiu o conselho de Bogdan e Biklen (1994) e as entrevistas foram feitas simultaneamente com a observação participante e análise de documentos. Logo que solicitamos, os professores nos entregaram os planos de ensino e cadernos com anotações dos planos de aula, o que se interpreta como sinal de confiança do grupo. Em seguida realizamos entrevistas e observação de

aulas, com objetivo de visualizar a situação da disciplina de ciências. Também teve momentos de discussão com o grupo.

A escuta aos professores teve tripla funcionalidade: mapear a situação da disciplina de ciências na escola; identificar elementos que poderiam constituir uma perspectiva intercultural de currículo da disciplina de ciências e; comprometer os professores com a possibilidade da interculturalidade na educação escolar indígena da aldeia pois, como nos lembra Sacristán (2008) o professor é um elemento de primeira ordem na concretização de uma proposta de currículo.

A observação do cotidiano da disciplina de ciências foi registrada em diário de campo e as entrevistas e momentos de discussões foram gravados em áudio, o que nos permitiu detalhar o posicionamento do grupo.

Escutar os docentes, participar da vida da escola, socializar com eles foi importante para constituir dados fieis aos seus posicionamentos. Ao nos perceberem como um “membro do grupo”, os depoimentos aconteceram com maior fluidez.

4. Momentos de discussão com os professores: Dos momentos de discussão não participaram somente os professores que atuam com a disciplina de ciências. As reuniões eram realizadas a cada quinze dias com os professores que atuam com a disciplina de ciências e os sábios indígenas para conversar sobre a disciplina de ciências na escola e os possíveis elementos que poderiam constituir uma proposta de currículo intercultural para a mesma. Alternadamente, discutíamos textos e vídeos sobre ciências e interculturalidade. As reuniões foram gravadas em áudio e registrados em imagens e em diário de campo. Este momento cumpriu importante papel de demarcar a perspectiva teórico-política da interculturalidade na disciplina de ciências.

A ideia foi desenvolver um processo de discussão, como ensina Sacristán (2008) não separado das condições reais de seu desenvolvimento, para isso os momentos de discussão deveriam se transformar em momento de reflexão sobre a possibilidade de combinar na disciplina de ciências os saberes tradicionais aos conhecimentos científicos, balizado não somente no projeto societário da aldeia, mas também nas condições estruturais da escola e situação funcional dos professores. Deste modo, a participação dos que vivem o chão da sala, que conhecem a realidade dos alunos e da comunidade, foi importante no processo.

Foi estabelecido para estes momentos um calendário de encontros dentro do calendário da escola, com horários, assuntos, textos e vídeos definidos para discussão. Os textos e vídeos foram cuidadosamente escolhidos dentro dos propósitos da pesquisa. O material impresso era entregue sempre com antecedência para que tornasse possível a leitura e estudo. Para cada texto ou vídeo era escolhido um professor para fazer uma exposição inicial na próxima reunião.

Os momentos de discussão se constituíram em processo de paragem reflexiva e de formação continuada para o grupo, momento importante para melhorar o entendimento sobre a educação escolar indígena e sobre possibilidades de ensinar ciências numa escola específica e diferenciada. Como nos lembra Freire (2002) não há docência sem discência. O professor precisa continuamente rever conceitos, atualizar formação, pensar sua prática, pesquisar, buscar a autonomia profissional.

Na educação escolar indígena, para que se cumpra com os objetivos reivindicados pelo MI e RCNEI, necessário seria que a formação básica e continuada dos professores se dirigisse para a profissionalidade docente que Contreras (2002) chama de intelectual crítico, que supera a simples reflexividade sobre a prática e avancem para a participação coletiva, efetiva e crítica no projeto societário da aldeia e no movimento social indígena e atue intelectual, técnica e criticamente na formação dos jovens indígenas.

Na perspectiva apontada por Contreras (*op. cit.*) a formação continuada deve constituir-se em política da escola para o conjunto de professores, vez que tanto a autonomia profissional como pessoal não se desenvolvem nem se realizam, nem são definidas pela capacidade de “se arranjar sozinho”, visto a educação escolar dar-se em um contexto de relações específicas e diferenciadas.

Na escola Tatakti K̀yikatêjê as condições objetivas para que aconteçam estes momentos de formação estão dadas: todos os professores atuam em tempo integral na escola; há desejo das lideranças comunitárias em melhorar o ensino e formar criticamente os indígenas e; espaço pedagógico no interior da escola para repensar a educação e introduzir práticas de currículo e de ensino diferenciadas.

Este movimento se mostrou importante para melhorar a compreensão do grupo sobre interculturalidade. A diferença entre os resultados da entrevista e os indicativos para a perspectiva intercultural na disciplina de ciências demonstram que

este passo foi importante ao processo. Aos poucos as justificativas foram se transformando em vontade de mudar, manifesto neste trabalho.

5. Reuniões com a comunidade escolar: Foram realizadas também duas reuniões ampliadas com a comunidade escolar, que envolveu os demais professores da escola, coordenadores pedagógicos, direção e algumas lideranças, para socializar as discussões, com o objetivo de ir “ganhando” a comunidade escolar para a ideia de uma perspectiva intercultural para a disciplina de ciências. As reuniões ampliadas foram gravadas em áudio e registradas em imagens e em diário de campo.



Figura 17: Reunião com a comunidade escolar.

Fonte: acervo do autor.

As discussões sobre possibilidades de interculturalidade na disciplina ciências precisaram ser socializadas em razão de que muito do que vinha sendo discutido precisaria de uma perspectiva interdisciplinar, dado a necessidade de vivenciar os saberes da disciplina de ciências em conjunto com os das disciplinas história, geografia e língua portuguesa. Algumas ações também necessitariam do envolvimento de toda a comunidade escolar, justificando a importância das reuniões ampliadas na proposta de pesquisa.

As reuniões ampliadas cumpriram a finalidade de esclarecer a comunidade escolar sobre o que o grupo de professores estava a desenvolver e ampliar a discussão sobre interculturalidade para toda a comunidade escolar. As reuniões ampliadas eram de livre participação da comunidade da aldeia, pois o processo de aproximação dos interlocutores com a perspectiva proposta pelo estudo incluía também lideranças e os demais indígenas, principalmente pelo fato de que os alunos, em sua grande maioria, são membros da própria comunidade. Outra finalidade dessas reuniões era ampliar as ideias.

Esta ação foi levada a cabo com cautela necessária para não se transformar em espaço de disputa entre disciplinas, no entanto, se bem administrada, é bastante salutar quando se quer empreender um amplo processo discursivo na escola, além da vantagem do pesquisador submeter a discussão a um olhar mais ampliado, de onde podem surgir contribuições valiosas.

6. Entrevistas com os sábios indígenas: Este movimento foi feito com bastante cuidado, vez que a maioria dos sábios estão bem idosos e já não participam com muita frequência das atividades da aldeia. A entrevista, do tipo aberta, era sempre iniciada com uma provocação: “conte-me os seus conhecimentos sobre a floresta”. Ao passo em que o sábio falava, novas perguntas eram feitas. Não houve um número fixo de entrevistas por sábio, no tempo de convivência conversamos mais de uma vez com cada participante. As entrevistas com as pessoas que não falam a língua portuguesa foram acompanhadas por um dos interpretes referidos no início desta tese. Para os não falantes da língua portuguesa, a pergunta era feita para o interprete que a repassava ao depoente em língua Jê e retornava com a resposta em língua portuguesa.

7. Entrevistas com as lideranças da aldeia: foram entrevistados o cacique e duas outras lideranças. Queríamos saber deles qual era o projeto societário da aldeia, a entrevista foi do tipo aberto, com uma provocação inicial: “qual é o projeto societário da aldeia?”. A partir dela, novas perguntas iam sendo feitas. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas. Antes de iniciar cada entrevista esclarecíamos aos participantes que não seriam feitas imagens.

8. Rodas de conversa das lideranças: com o objetivo de identificar o projeto societário da aldeia, acompanhamos uma das características do povo Jê Timbira, as

reuniões nos círculos, que aqui chamamos de roda de conversa. As decisões da aldeia são tomadas em círculo entre o cacique e as lideranças da aldeia. Não há convocação ou assunto definido previamente, bem cedo os velhos vão chegando a uma espécie de tenda em formato circular ao lado da casa do cacique e iniciam as conversas. As rodas de conversa foram gravadas em áudio e registradas em imagens.

As rodas de conversa têm significado marcante para os Kÿikatêjê, é tributária da cultura Timbira. O formato circular é elemento identitário do povo Gavião da TI Mãe Maria. O formato das aldeias, a tora, cestarias, entre outros, obedecem ao formato circular. Nimuendaju (1944) afirma que os Timbira consideram como um dos mais característicos elementos da sua cultura a forma circular das suas aldeias e que enquanto possuírem consciência étnica não se deixarão persuadir a abandonar esta forma de habitar em conjunto, intimamente ligada à sua organização social e cerimonial.

9. Reunião com Cacique: respeitando a cultura da aldeia, as indicações de elementos para a propositura de um currículo intercultural foram antes apresentadas ao Cacique da aldeia. O texto foi entregue com antecedência para que este pudesse verificar se havia algum ponto da proposta que atentasse contra a cultura e as tradições Kÿikatêjê e se os elementos se faziam adequados ao projeto societário da aldeia. A reunião foi registrada em diário de campo.

10. Reunião com a comunidade da aldeia: momento de socialização do resultado das discussões de todos os movimentos anteriores, os elementos pensados como essenciais a composição de uma perspectiva intercultural para a disciplina de ciências foram sintetizados em um documento e apresentado à comunidade para conhecimento e análise. A reunião contou com a presença de professores, cacique, lideranças, comunidade e convidados e se transformou em um evento na aldeia. Cópias do documento síntese foram distribuídas a comunidade no dia anterior a reunião e foi orientado para que as sugestões fossem levadas diretamente a reunião ou repassadas aos membros do Grupo. A reunião foi gravada em áudio.

Este passo, que envolveu parcela considerável da comunidade, está associado com a perspectiva teórica de discussão coletiva adotada na pesquisa, para que a perspectiva de currículo intercultural para a disciplina de ciências seja

elemento vivo e em movimento na escola e na aldeia, currículo como práxis, que interligue em um mesmo movimento: interculturalidade, direito dos povos indígenas a educação diferenciada, justificando a necessidade de alargar o máximo possível o processo de discussão.

A reunião cumpriu tripla funcionalidade: dar a conhecer aos indígenas do trabalho que estava a realizar-se; debater possíveis elementos identificadores de uma proposta de currículo intercultural para a disciplina de ciências com a comunidade escolar, indígenas, pesquisadores e lideranças da aldeia e de outras aldeias; além de envolver a comunidade na ideia de interculturalidade. Esta etapa foi o ápice da democratização do processo de construção dos indicadores para a perspectiva intercultural, submetendo-os a um olhar alargado, sob o risco de desconstrução, mas envolto na possibilidade de enriquecer o debate sobre interculturalidade na disciplina de ciências no interior da aldeia. O envolvimento da comunidade também tinha o propósito de, estando ela convencida da perspectiva intercultural, passar a exigir a implantação da mesma.

Para além do aspecto metodológico da pesquisa, o processo de escuta aos indígenas indicados nos itens 6 a 10, é regulado nos marcos legais de proteção aos direitos dos povos indígenas, tais como o disposto na Convenção 169 da OIT ao prever que toda e qualquer ação que de algum modo atingir povos indígenas deve ser precedida de consulta, com meio adequado; o RCNEI (BRASIL, 1998), para o qual os povos indígenas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro; as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CNEEI), cujo objetivo foi consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre realidades e necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; e a Declaração das Nações Unidas Sobre Direitos dos Povos Indígenas, quando afirma que os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativas

Os povos indígenas sofrem, desde o início da colonização, um processo de intrusão em suas vidas. Foram muitos (e ainda são), os que chegam a aldeia para dizer como estes devem viver e portar-se, o que eles precisam fazer para “pertencer a cultura nacional”. No entanto, marcadamente a partir da década de 1970 e

acentuando com a CRFB/1988, os indígenas tem pugnado para que sejam ouvidos em todos os processos que os atinge, em movimento de busca de autonomia.

A produção de saberes não pode colocar-se em sentido oposto a este movimento, reproduzindo a lógica da dominação e/ou, de produzir ciência sem atender para a realidade e os anseios do grupo pesquisado. Produzir conhecimento não cabe em transformar o outro em objeto do conhecimento, pois lidamos com pessoas e pessoas possuem desejos e aspirações que precisam ser tomadas a termo. Como nos ensina Morin (2001), temos que caminhar para uma concepção enriquecida de ciência em que se estabeleça a relação entre objeto e sujeito.

A partir dessa perspectiva, neste estudo buscamos empreender um procedimento de pesquisa que não repetisse práticas de dominação e refletisse o olhar do indígena sobre a vida e sobre o mundo, para, ao final, oferecer a perspectiva intercultural para o currículo da disciplina de ciências como contribuição ao projeto da aldeia.

A escuta foi executada por diversos meios: observação, entrevista, participação nas atividades e em reuniões da aldeia, participação em reuniões do Conselho de Cacique, reuniões com representantes da Companhia Vale e Eletronorte; envolvendo diversas pessoas da comunidade, compreendendo comunidade ou grupo, tal qual Bogdan e Biklen (1994), a pessoas que interagem, que se identificam umas com as outras e que partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras.

Poder-se-ia inferir que nossa posição como pesquisador no processo, usando um termo de Brandão (1982), foi de gente que serve, de aliado que, possuidor de alguns dos conhecimentos que historicamente foram negados aos indígenas, se coloca à disposição de um caminhar junto e de escutar o outro. Escutar o indígena, no entanto, vai além da entrevista, requer atenção aos gestos, expressões, hábitos, formas de contato com a natureza, jeito de ser e viver. Algumas pessoas do grupo pesquisado não dominam a língua portuguesa, o que exigiu mediações de outros indígenas. Podemos inferir que o processo da pesquisa com povos indígenas é complexo e exige responsabilidade e comprometimento.

Para analisar os dados, atentos a inteligência de Minayo (2012), para a qual o verbo principal da análise qualitativa é compreender, que se traduz na capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos

condições de exercitar esse entendimento, após a convivência, nos afastamos da aldeia com o propósito de escutar os dados mais atentamente e com maior isenção.

Tal qual descrito por Bogdan e Biklen (1994), os dados são analisados de forma indutiva. Transcrevemos as entrevistas, escutamos nosso diário de campo e observamos as imagens, revimos nosso quadro teórico, para só depois iniciar a interpretação dos dados em busca dos significados que os indígenas atribuem a educação escolar e a disciplina de ciências. Para estes autores o significado é de importância vital na abordagem qualitativa, assim, não compusemos categorias de codificação fechadas, ao contrário, fomos percorrendo os dados em movimentos de idas e vindas e interpretando-os, a luz da literatura e de nossa vivência na aldeia, buscando descrever o significado da educação escolar e da disciplina de ciências, acabamos por interpretar também a cultura da aldeia, seu povo, sua gente, seus modos de ser e fazer, que apresentamos a seguir.

Seguimos o conselho de Bogdan e Biklen (1994) e não nos preocupamos em encartar os dados em categorias de codificação rígidas, fomos apresentando e discutindo os dados a medida em que estes respondiam a nosso objeto de estudo, sejam estes relativos a códigos de contexto; códigos de definição da situação; perspectivas dos interlocutores sobre o futuro da aldeia e do povo Kÿikatêjê; ou o pensamento dos interlocutores sobre a disciplina de ciências.

4. MÊMPAJĨ HÀKTI²⁵

Figura 2: Hàkti Katiti (Gavião Real): símbolo do povo indígena Gavião.



Fonte: Google. Acesso em 28.11.2017.

Os indígenas da TI Mãe Maria, conhecidos como Gavião do Pará, em alguns estudos chamados de índios castanheiros, são originalmente falantes da língua Jê-Timbira, do tronco linguístico Macro-jê²⁶. No entanto, dadas as diversas situações de contato, hoje a maioria dos indígenas da aldeia se comunica em língua portuguesa. Estudo realizado por Silva e Maciel (2013), mostra que na aldeia Parkatêjê, de uma população constituída de 400 indivíduos apenas 9% são falantes da língua nativa, em geral os mais velhos. A preocupação com a gradativa diminuição dos falantes da

²⁵ O POVO INDÍGENA GAVIÃO

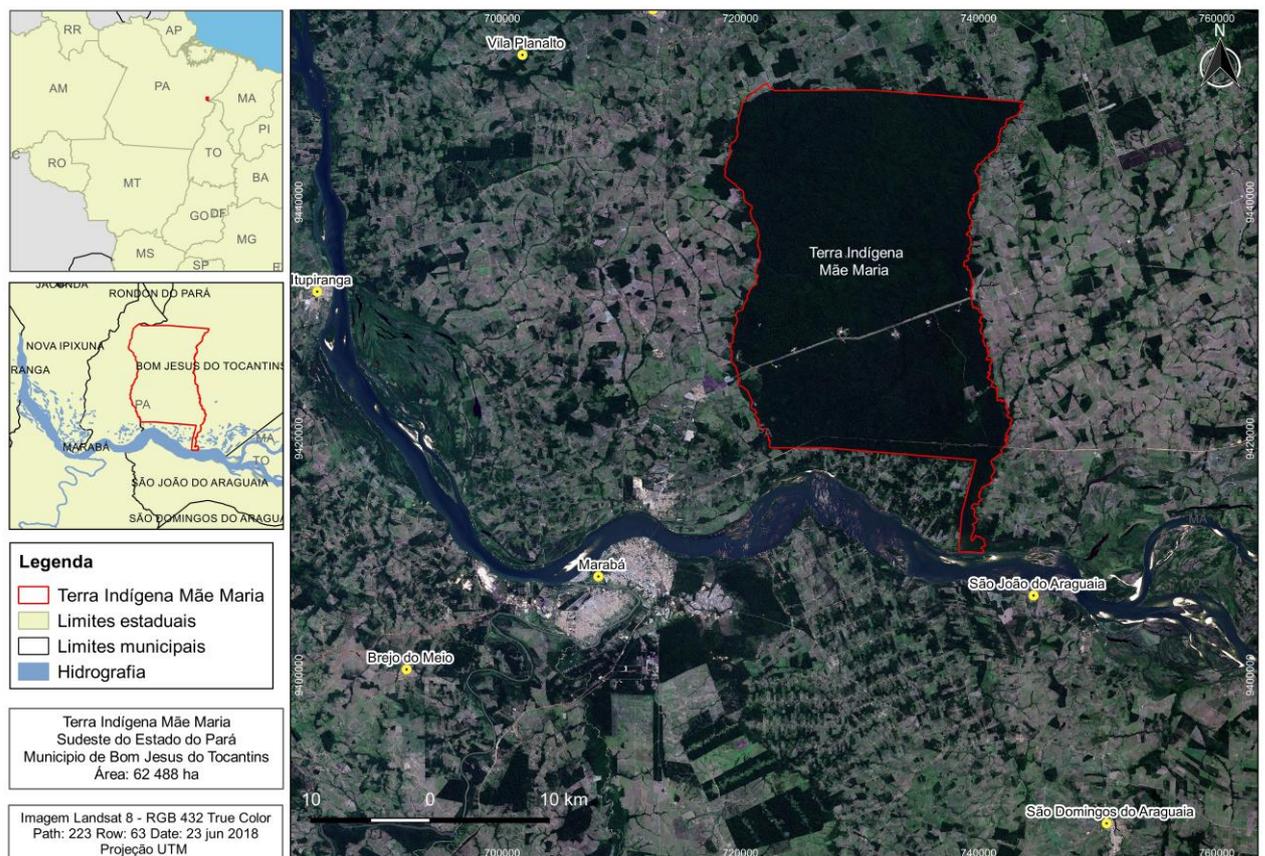
²⁶ O termo tronco linguístico é usado como critério de agrupamento de línguas indígenas que apresentam alto grau de semelhanças. Segundo Rodrigues (2013, p. 11), as línguas são classificadas em famílias de acordo com critérios genéticos: se situam em uma mesma família de línguas para as quais há evidência científica de que derivam, por evolução a longo do tempo, de uma mesma língua no passado mais ou menos remoto, mantendo um determinado nível de afinidade em sua gramática e em seu léxico. Existem famílias que revelam uma afinidade genética mais distante no tempo e constituem uma unidade mais ampla, que chamamos troncos linguísticos. No Brasil reconhecem-se 42 famílias linguísticas genéticas, dez das quais constituem o tronco Tupí e outras doze que integram o tronco Macro-Jê.

língua jê-timbira ainda será alvo de análise no caso específico da aldeia alvo deste estudo, mas é uma preocupação geral em todas as aldeias da TI Mãe Maria.

A TI Mãe Maria se localiza na região sudeste do Estado do Pará, mesorregião de Marabá, região de integração de Carajás. É uma área de terra com 281.643 hectares, localizada as margens da Rodovia BR 222, entre os municípios de Marabá e Bom Jesus do Tocantins, com limítrofes pelo Rio Jacundá e Igarapé Flexeira. Além da BR 222, a TI é cortada pela Estrada de Ferro Carajás (EFC) da Companhia Vale e pela linha de transmissão da Eletronorte.

A terra foi declarada como TI pelo decreto de nº 4503 em 30 de dezembro de 1943 e publicado no Diário Oficial do Estado do Pará pelo nº 14540. A demarcação da TI Mãe Maria foi homologada pelo Decreto Presidencial nº 93.148, de 20 de agosto de 1986.

Figura 3. Mapa da TI Mãe Maria.



Produção: JESUS, J.S. 2019.

A denominação Gavião foi dada pelos kupê em razão das flechas usadas para se defender nos conflitos terem acabamento feito com penas de Gavião. Hoje, o arco e flecha (kuwê e kruwa) são utilizados somente para divertimento e em

disputas durante as festas, rituais e danças. Da Matta (1967) avalia que os Gavião devem ter se separado de alguma sociedade Timbira do Maranhão na segunda metade do Século XIX e a mudança de uma região de campo para outra de floresta tropical consumiu muita energia e provocou simplificação, complicação ou simples perda de alguns elementos e práticas sociais dos Timbira. Krôhokrenhũm Jôpaipaire (2011, p. 133), também atribui a denominação a valentia dos indígenas durante os confrontos, quando relata que:

O nosso antigo nome nos foi dado porque nosso povo antigo matava mesmo, não tinha conversa. Por isso é que nos chamavam Gavião. Se alguém, batesse no compadre e um dos nosso visse, ele vinha, chamava o povo e o povo vinha logo, prestava bem atenção no sujeito e assim que o enxergasse matava! Então o nosso povo antigo era assim. Faziam essas coisas pra se proteger! Pegavam mesmo o kupê e era por isso que kupê nos chamava Gavião, porque nós éramos danados

Devido a esta característica, a formação da TI Mãe Maria só aconteceu após diversas tentativas do Estado de se aproximar e transformar os indígenas em trabalhadores para a pujante indústria extrativista de Castanha do Pará, usada na produção de diversos produtos e de alto poder aquisitivo, que se instalou entre os municípios de Marabá e Itupiranga, região sudeste do Pará. A princípio os Gavião se agruparam em uma aldeia denominada Kupejipôkti²⁷.

A TI Mãe Maria é atravessada pela Rodovia BR 222, facilitando o acesso dos indígenas as cidades da região sudeste do Pará, especialmente ao município de Marabá, e o acesso dos kupê às aldeias, implicando em contato constante entre estes, com consequências culturais para ambos, sem abandonar totalmente suas tradições. Para Canclini (2015), a reprodução das tradições não exige fechar-se a modernização.

Miranda (2015) afirma que os primeiros contatos dos Gavião com o kupê ocorreram no ano de 1895. Ferraz (1984) salienta que os Gavião foram atraídos, na década de 1960 para a área da TI Mãe Maria com a promessa do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que iriam ganhar bastante dinheiro com o extrativismo da Castanha do Pará. Tal estratégia foi bem-sucedida do ponto de vista da atração dos indígenas para a região, mas se mostrou perversa quanto aos aspectos da

²⁷ Os que estão lutando no meio do kupê

deformação de alguns valores culturais e morais dos indígenas Gavião. A castanha passou a ser trocada por dinheiro com os homens do barracão e até internamente. Laraia e Da Matta (1978) analisam que a entrada violenta dos Gavião no sistema monetário quebrou certas instituições tradicionais, ou pelo menos esvaziou seu conteúdo.

Na TI vivem três Grupos que formam o Povo Indígena Gavião, Parkatêjê, Kÿikatêjê e Akrâtikatêjê. Segundo o ISA, a denominação dos grupos se deu conforme a localização da aldeia em relação ao rio Tocantins:

Na primeira metade do século XX, os "Gaviões de oeste" se distribuíam em três unidades locais autodenominadas conforme a posição que ocupavam na bacia do rio Tocantins. Uma delas chamou-se Parkatêjê (onde *par* é pé, jusante; *katê* é dono; e *jê* é povo), "o povo de jusante", enquanto outra, Kyikatêjê (onde *kyi* é cabeça), "o povo de montante", porque, no começo do século XX, por motivo de guerra entre as duas, a primeira refugiou-se a montante do rio Tocantins, já no Estado do Maranhão; por essa razão os Kyikatêjê são também designados como "grupo do Maranhão" (não confundir com os Pukôbjê e Krinkatí). A terceira unidade, que ficou conhecida como "turma da Montanha" conforme sua autodenominação Akrâtikatêjê (onde *akrâti* é montanha), ocupava as cabeceiras do rio Capim. (ISA, 2018, s/p)

Hodiernamente, resultante de lutas internas desde o tempo do contato, quer pelo conhecimento, utensílios, controle de castanhais, entre outros, provocaram um processo de cisão dentro de cada um desses três grupos, que resulta hoje na existência de 16 aldeias. Estudo de Parkrekapare (2017) aponta que a TI apresenta hoje a seguinte composição:

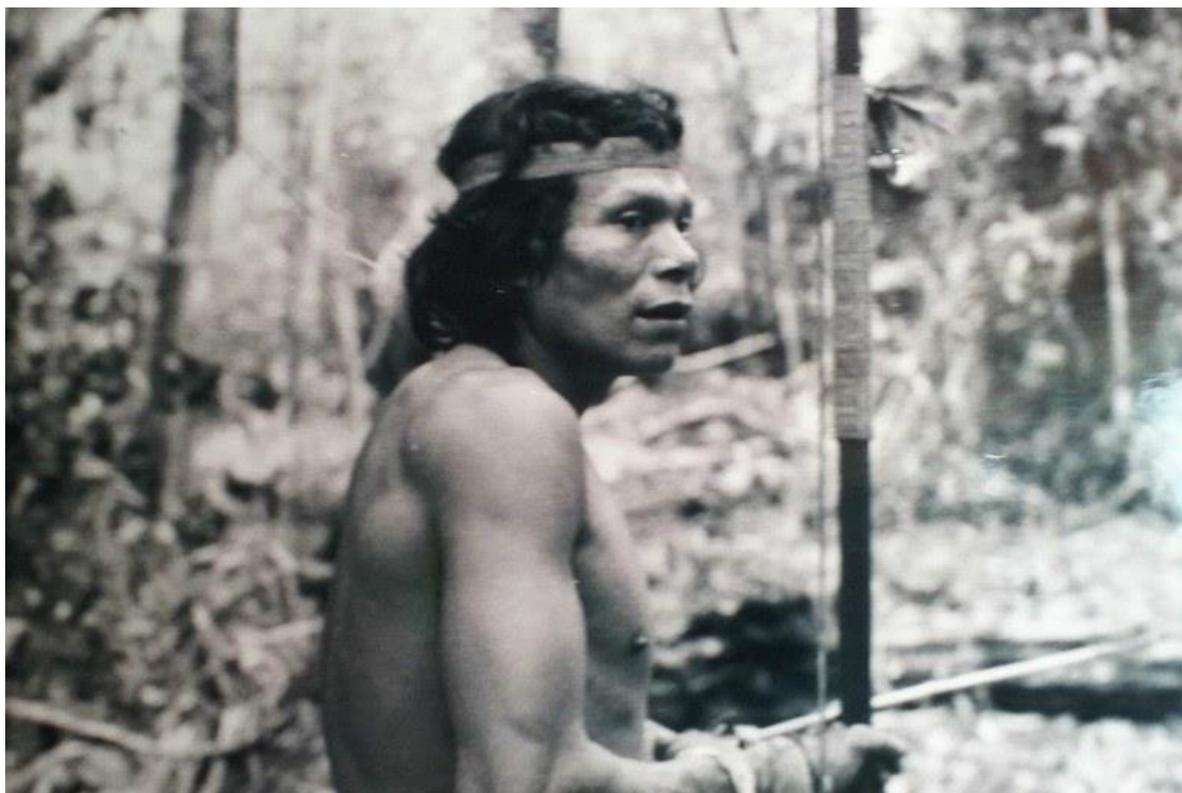
- Grupo Akrâtikatêjê: aldeias Akrâtikatêjê; Akrâti; Akrôtikatêjê; Hopryre.
- Grupo Kÿikatêjê: aldeias Kÿikatêjê; Akrâkaprêkti; Kôjakati; Krâpei; Jokry Hakti.
- Grupo Parkatêjê: aldeias Parkatêjê; Rôhôkatêjê; Krijamretije; Krjôhêrekatêjê; Printikatêjê; Krapeitijê; Krintuwakatêjê

Personagem importante nas lutas pela sobrevivência dos Gavião como povo indígena foi o Capitão Toprâmkre Krôhokrenhûm Jôpaipaire. O termo Capitão não faz referência a hierarquia militar, mas é usado no sentido de chefe que reúne, ao mesmo tempo, o poder político e o poder cerimonial.

A saga do Capitão já foi contada por Ferraz (1984) e por ele mesmo (JÔPAIPAIRE, 2011). Ferraz (*op. cit.*) se surpreendeu com a capacidade e coragem do Capitão para controlar a aldeia, coordenar as atividades coletivas e supervisionar

as distribuições de bens e dinheiro, além de ser um grande cantador e cerimonialista. JÕPAIPAIRE (*op. cit.*) faz um balanço de sua vida e das guerras que enfrentou contra os kupê e as doenças que quase aniquilaram seu povo, as lutas internas para se estabelecer na aldeia Parkatêjê, onde inicialmente se reuniam todos os grupos Gavião.

Figura 4: Capitão Krôhokrenhũm, líder do povo Gavião. Faleceu em 18 de outubro de 2016.



Fonte: <https://trabalhoindigenista.org.br> Acesso em 17.12.2018

O Capitão, até a sua morte em 2016, era a principal referência dentro da TI Mãe Maria, bem como no trato com órgãos e entidades públicas e privadas que estabeleciam relações com os Gavião. Ele mesmo (JÕPAIPAIRE, 2011) aponta as qualidades necessárias para ser um cacique: se você é brigador, se você é lutador, bem tranquilo, você não é nervoso, nem tem medo, fica duro, se não fica fuxicando, contando história, mentindo, é homem sério mesmo.

5. MĒMPAJĪ HÀKTI K̀YIKATĒJĒ²⁸

A aldeia indígena K̀yikatêjê Amtāti, onde vive o povo Gavião K̀yikatêjê compõe o complexo de aldeias que forma a TI Mãe Maria. A aldeia fica localizada no quilometro 25 da BR 222, margem esquerda, sentido Marabá-Bom Jesus do Tocantins, dentro dos limites do município de Bom Jesus do Tocantins.

Figura 5: Vista aérea da Aldeia Gavião K̀yikatêjê.



Fonte: Acervo da Associação Indígena Gavião *K̀yikatêjê Amtāti*.

Segundo o cacique Pēpkrákti Jakukrêikapêti Ronore Kõnxarti (Zeca Gavião), os K̀yikatêjê vieram, em sua maioria, do Estado do Maranhão, oriundos de famílias Timbira da aldeia Krikati, trazidos pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no final da década de 1960 para a TI Mãe Maria. Outros são da etnia Karajá, vindos do Estado do Tocantins. Na década de 1980, os K̀yikatêjê foram juntados aos Parkatêjê e Akrâtikatêjê na aldeia do 30 Velho (atual Aldeia Parkatêjê), sob a liderança dos Parkatêjê.

No ano de 2001, sob a liderança de Pēpkrákti Jakukrêikapêti Ronore Kõnxarti (Zeca Gavião), cacique deste então, os K̀yikatêjê decidem se separar dos dois outros grupos e formar sua própria aldeia, fazendo nascer a aldeia Gavião K̀yikatêjê, no quilometro 25 da BR 222.

²⁸ O POVO INDÍGENA GAVIÃO K̀YIKATĒJĒ

Figura 6. Pěpkrákti Jakukrêikapêti Ronore Kõnxarti (Zeca Gavião), líder dos
Kỳikatêjê



Fonte: Acervo pessoal de Concita Sompré

Em 2002, os Gavião Kíkakatêjê, com objetivo de mediar as relações com os grandes empreendimentos que afetam a TI Mãe Maria, organizar internamente os indígenas e trabalhar as questões de sustentabilidade econômica, educação e saúde da aldeia, fundam a Associação Indígena Gavião Kíkakatêjê Amtàti.

A fundação de Associações indígenas tem sido prática constante nas aldeias da TI Mãe Maria e em diversos outros povos, o que cria dois processos de gestão, o Cacique fica responsável pela organização interna da aldeia, garantindo o seu funcionamento, que inclui a cultura, organização escolar, etc., e Associação indígena cuida dos contatos com os organismos estatais e não estatais, especialmente quanto a captação e gestão de recursos financeiros e solicitações de melhoria de infraestrutura para a aldeia. A Associação funciona, na prática, como mediadora das relações entre os indígenas e os não indígenas. Ferraz (1998) infere que a institucionalização de determinadas relações sociais e de atividades econômicas - através de “projetos” e “associações”, de acordo com padrões dos seus

interlocutores externos - vem levando a sensíveis transformações, onde as representações em relação ao futuro da sociedade parecem estar mais ligadas ao sentido, ainda que coletivo, da acumulação e da produtividade econômica, onde as regras da convivência e da sociabilidade estão pautadas por fatores múltiplos e controversos.

As famílias de indígenas da aldeia recebem mensalmente repasse em dinheiro via Associação Indígena, proveniente do convênio com a Companhia Vale, que por sua vez é resultante de mitigação pelos impactos ambientais e sociais que a Estrada de Ferro Carajás (EFC) causa a aldeia.

Na aldeia atualmente vivem 39 famílias de indígenas, que correspondem a 178 indígenas, a maioria jovens entre 17 a 25 anos. Na aldeia também vivem não indígenas. No total, vivem na aldeia aproximadamente 200 pessoas.

As casas da aldeia são em alvenaria, todas do mesmo padrão com dois quartos, sendo uma suíte, sala, cozinha, varanda com garagem e banheiro social e pintadas de verde. As primeiras 45 casas foram construídas com recursos do Convênio com a Companhia Vale no ano de 2007. Com o crescimento da aldeia foram construídas mais 15 casas com recursos próprios da Associação Indígena Kÿikatêjê Amtati. No fundo das casas muitos dos indígenas construíram palhoças para preparo de alimentos e reuniões de família.

As casas são dispostas em círculo (ver figura 5), como já citado anteriormente, traço característico dos povos Timbira. Nimuendaju (1944) afirma que os Timbira consideram como um dos mais característicos elementos da sua cultura a forma circular das suas aldeias, que está ligada à sua organização social e cerimonial. Este formato facilita que todos da aldeia possam se ver e o chamamento dos guerreiros, pois a qualquer chamado da liderança este correm para o centro da aldeia. No centro da aldeia também são tomadas as grandes decisões pelo cacique em conjunto com os velhos. Entre o círculo e a floresta estão a Escola Tatakti Kÿikatêjê e ao lado desta o “acampamento”, local reservado para as atividades dos mais velhos, como o arco e flecha, os cantos e as danças; e para as práticas culturais dos alunos e professores.

Muito dos indígenas ou são formados ou estão cursando nível superior, o próprio cacique da aldeia é estudante de Direito, Concita Sompré, outra liderança, cursa mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, dentre outros.

Os Gavião Kÿikatêjê têm desempenhado importante papel na política educacional indígena do Estado do Pará. Participaram ativamente das discussões para a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA; têm mantido interlocuções importantes com Instituições de Ensino Superior para implantação de projetos educativos e, em 2009, sediaram a Conferência Regional do Sul do Pará, preparatória à I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

Os Kÿikatêjê têm como língua materna o Jê, da família linguística Jê-Timbira, tronco macrojê, no entanto, o contato diário com o kupê causou a diminuição dos falantes da língua materna em detrimento da língua portuguesa. A redução de falantes da língua Jê impacta também em outros elementos da cultura. Para Possas (2016), o impacto da inserção da língua não indígena produz uma brutal diluição dos elementos sócio-cosmológicos de povos indígenas.

A Associação indígena é responsável pela compra do rancho, composto de alimentos da cesta básica, tais como arroz, óleo de soja, açúcar, macarrão, café, entre outros, no Município de Açailândia (MA), que são distribuídos mensalmente e de forma igualitária à comunidade. Também a Associação indígena repassa mensalmente 01 (um) botijão de gás de cozinha para cada família da aldeia.

Outras fontes de renda são o Programa Bolsa Família, as aposentadorias, salários dos funcionários da SESAI, Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e FUNAI. Outra possibilidade de gerar renda que ainda está em fase de projeto é o aproveitamento econômico das plantas com propriedades medicinais existentes na TI Mãe Maria, tais como copaíba, cumaru e andiroba. Existe ainda a tentativa de implantação de um polo de artesanato, utilizando matérias primas da TI, atividade que já existe de forma individual, gerando alguma renda para as pessoas da aldeia, mas o projeto é ampliar a produção e comercializá-la profissionalmente via Associação Indígena, o que traria impulso para a economia local.

No momento, o principal empreendimento desenvolvido na aldeia é a reativação de um grande açude, chamado Projeto Limpeza, que terá dupla funcionalidade, será local de lazer para a comunidade e servirá para a criação de peixes. Outro empreendimento que ainda está em projeto é a criação de gado leiteiro para subsistência.

As principais atividades econômicas da aldeia são o extrativismo da bacaba (kapêr), inajá (Awar), açaí (jereré), cupuaçu (kôtài) e Castanha do Pará (pàrxôhy). O açaí é mais utilizado para consumo interno. Do cupuaçu é retirada a polpa para comercialização na cidade ou entre os visitantes da aldeia.

A castanha do Pará é a principal atividade extrativista da aldeia. Muito de seu potencial não pode ser explorado pelas dificuldades de retirada do fruto dos castanhais, que chegam a estar a 12 quilômetros de distância do centro da aldeia, e em locais de difícil acesso. Outro problema é a ação de extrativistas kupê dentro da TI, que retiram ilegalmente a castanha para comercializar com atravessadores dos municípios próximos.

Figura 7. Castanha do Pará. Principal atividade extrativista do povo Gavião



Kÿikatêjê.

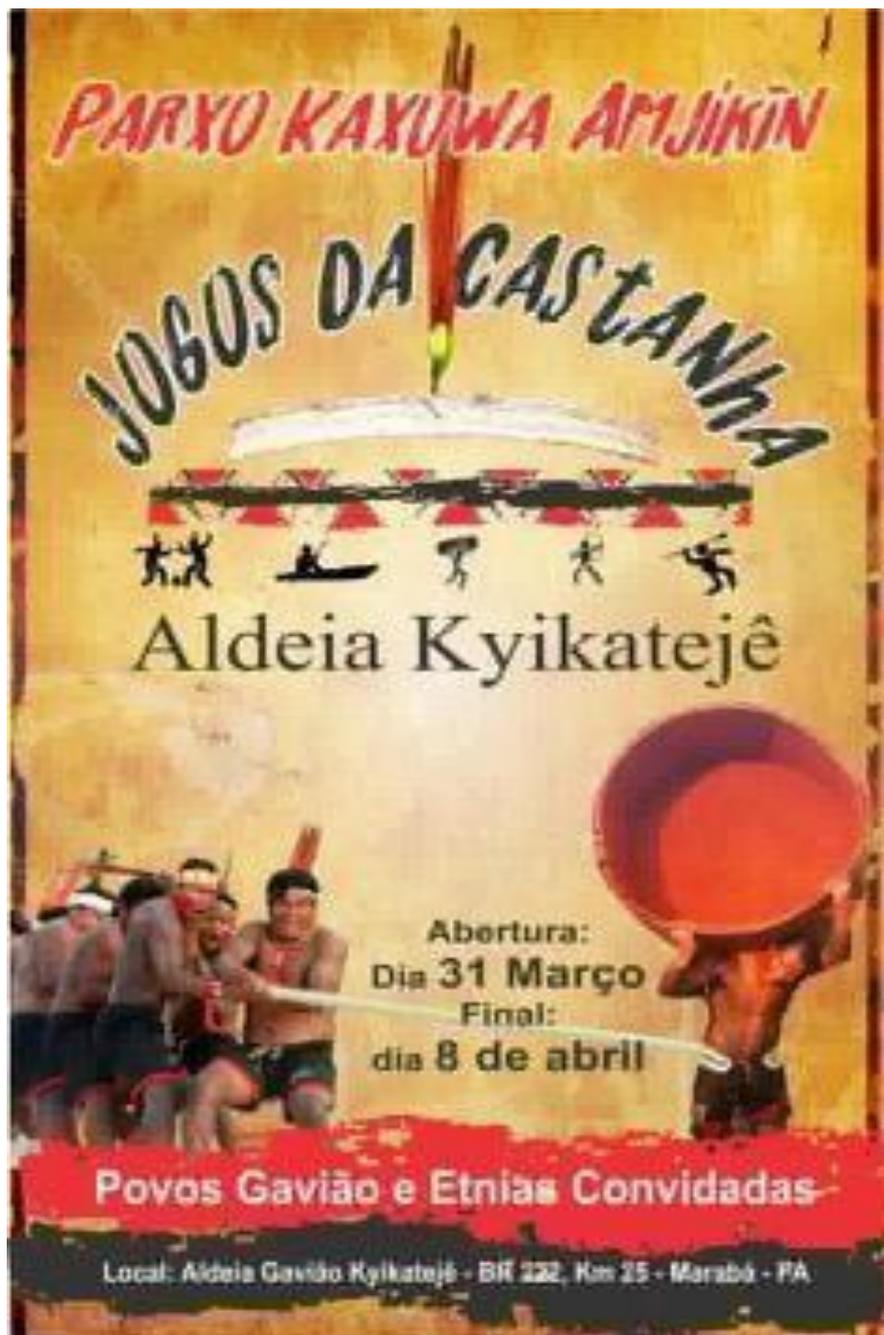
Fonte: acervo do autor

Os ouriços com as castanhas são colhidos manualmente na mata, nos castanhais, são quebrados na própria mata e retiradas as castanhas, que são colocadas em sacos e carregadas até os locais de transporte, para depois serem comercializadas pela Associação Indígena, que retém uma pequena parcela do valor obtido com a venda e o restante é distribuído igualmente entre os indígenas que participaram da colheita. Por ser uma atividade bastante pesada e arriscada, estão dispensados velhos e crianças, a participação das mulheres é voluntária. A

castanha é tão importante na cultura Gavião que se torna prêmio ao vencedor na disputa entre aldeias durante as competições e jogos.

A castanha é de tal importância para a vida da aldeia que a 8 anos é realizado, próximo ao final do ciclo de colheita, o Festival Safra da Castanha, onde são convidadas pessoas de outras aldeias e de outros povos indígenas.

. Figura 8: Festival Safra da Castanha: Jogos da Castanha.



Fonte: Cartaz do Evento

A roça é forte geradora de produtos alimentícios para a comunidade, onde é plantada, principalmente, a mandioca, usada na produção de farinha e seus derivados, como a goma de tapioca e o beiju. O plantio, colheita e produção da farinha são feitos em grupo. Os homens são responsáveis pela derrubada, limpeza do local, plantio e manutenção da roça, por arrancar as raízes e transportar até a casa de farinha da aldeia. As mulheres, na maioria das vezes com apoio também dos homens, ficam com a responsabilidade de retirar a casca da mandioca, ralar, secar a massa e produzir a farinha, que depois de pronta é dividida entre as famílias indígenas.

Também são cultivados na roça milho, batata, amendoim, cará, inhame, mamão, abóbora, banana, cupá e macaxeira, que junto com a caça, a pesca, e outros ingredientes retirados da mata, como o açaí, bacaba, inajá e cupuaçu, compõem a dieta alimentar tradicional do indígena Gavião Kÿikatêjê.

A macaxeira é o principal ingrediente para a comida símbolo da cultura alimentícia do povo Gavião, o kuputi, também denominado de Berarubu e, quando é pequeno, de kupu.

O processo de produção do Kuputi é bastante trabalhoso. As raízes da macaxeira são arrancadas e raladas, o que produz uma massa de cor branca. Em seguida é feita uma base com diversas folhas de bananeira ou outra disponível e sobre esta base é colocada uma grossa camada de massa. Sobre a camada de massa são colocados pedaços de caça, que pode ser de krô (porco), kroré (catitu), kaprã (jabuti), tñn (tatu), kukryt (anta), pataré (tamanduá-bandeira), hakati (jibóia), pykekti (mutum-castanheiro), mire (jacaré), pyp (peixe-elétrico), iaxy (veado) e pan (arara). Sobre esta camada de pedaços de caça é colocada uma segunda camada de massa de macaxeira, tomando o cuidado de cobrir bastante os pedaços de caça com a massa. Depois o kuputi é fechado e amarrado.

Para assar o kuputi é preciso abrir um buraco no chão, fazer um fogo grande, colocar sobre ele pedras que, depois de quentes, vão ser colocadas por baixo e em cima do kuputi. Depois disso se fecha o buraco com folhas e terra, até que o kuputi esteja pronto para comer.

Esta comida é servida tanto no dia a dia, como em festas, rituais e brincadeiras da tradição Kÿikatêjê. Sempre que os líderes de uma aldeia visitam os líderes de outra aldeia, é tradição que o líder visitado “pague” a visita, indo também

visitar os líderes que o visitaram e, nestes momentos, também é tradição ser servido o kuputi.

Figura 9. Preparo do Kuputi. Principal alimento tradicional dos indígenas da TI Mãe Maria.



Fonte: acervo de Japenpranti Horakraktare Topramti

Entre os principais impactos ambientais ocorridos na aldeia estão o desmatamento, poluição e assoreamento dos rios ou igarapés, degradação do solo, lixo, área de pastagem dentro da TI, falta de saneamento básico, extinção de animais, kupê que caçam dentro da TI, diminuição da TI com supressão de terra e invasões.

Outro elemento que influencia na atual configuração da aldeia, tal como acontece em outras aldeias da TI Mãe Maria e em outras terras indígenas, é a presença da igreja evangélica - no caso da aldeia Gavião Kÿikatêjê a Assembleia de Deus - inclusive com um pastor morando na aldeia. Os cultos evangélicos têm se incorporado ao cotidiano da aldeia e a maioria dos indígenas da aldeia são adeptos da referida religião.

Na esfera cultural, as manifestações mais fortes são:

- Futebol: mesmo não sendo considerado manifestação cultural originária do povo Gavião Kÿikatêjê, o futebol se incorporou a cultura da aldeia de tal modo que inspirou a criação do Gavião Kÿikatêjê Futebol Clube, primeira equipe de futebol formada por indígenas a participar de um campeonato profissional. Na aldeia

existem diversas equipes divididas por categoria com base na faixa etária, que participam de diversos campeonatos entre aldeias e até mesmo em competições organizadas pelas secretarias de esporte de Bom Jesus do Tocantins, de Marabá ou pela Federação Paraense de Futebol. Atualmente o futebol é tão forte na aldeia que o horário escolar foi modificado para permitir que crianças e jovens o pratiquem.

Figura 10. Futebol. Elemento incorporado a cultura da aldeia Gavião Kÿikatêjê.



Fonte: Página da Associação Indígena Kÿikatêjê no facebook.

- Põhytete (Festa do Milho): realizada no início do período mais chuvoso, aqui considerado de meados do mês de dezembro a meados do mês de maio, é a festa que abre a programação cultural anual da aldeia. Ao término da Festa do Milho os anciãos escolhem o tema das festas que vão se seguir na aldeia, se é festa de pena ou se é festa da água, se for da água é a festa do peixe (TEP), são os quatro animais, arraia (*Xexetêré*), peixe (*Tép*), lontra (*Toiré*) e poraquê (PYP), e se for do ar são os dois, arara (Pán) e Gavião (Hákti). Apesar de todos os bichos poderem dançar, no nome da festa só aparece Arara e Gavião, que são espécie de clãs na aldeia.

Corrida de Tora (Jãmparti): Principal manifestação cultural do povo Gavião Kÿikatêjê, a corrida de tora significa a força, resistência e o espírito de grupo do povo Gavião.

A corrida de tora consiste na capacidade de correr carregando e equilibrando grossas toras de madeira sobre os ombros. A atividade acontece principalmente nos períodos mais chuvosos, desde a mata até o Kajipôkre²⁹. O corredor de tora se prepara desde criança para se tornar um bom corredor, preparação esta que passa por cuidados com alimentação, higiene e as práticas sexuais.

A corrida de Tora é uma espécie de corrida de revezamento. Os corredores seguem o corredor que está com a tora e, quando percebem que este está ficando cansado ou está com dificuldades em conduzir a tora, um outro corredor apanha a tora e dá continuidade a corrida. Há toda uma técnica de passar a tora de um corredor para o outro, para não deixar a tora cair, nem demorar na passagem. Atualmente os grupos de corredores são formados por aldeia, quando há disputa entre elas, ou por grupo cultural dentro de uma mesma aldeia, Gavião, Arara, Peixe e Lontra. As toras são geralmente feitas com troncos do buriti (miriti) ou bacaba. A madeira é retirada e cortada em pedaços com aproximadamente 1 metro de comprimento. O peso da tora varia de acordo com a madeira e diâmetro da tora, podendo passar de 100 quilos.

Figura 11. Jovens da Aldeia Kÿikatêjê praticando Corrida da Tora.

²⁹ Centro da aldeia



Fonte: Acervo pessoal de Concita Sompré

- Ritual do Pěp³⁰: Ritual de passagem da adolescência para a idade adulta, não por critério etário, pois o que se avalia é o amadurecimento da pessoa para constituir família e viver na aldeia.

³⁰ Sobre o Pěp, ver Pankinti e Silva (2018)

O Pêp é composto de uma série de provas que avaliam a capacidade do jovem indígena e sua preparação para constituir sua própria família. Os jovens que participam do Pêp passam aproximadamente três meses em sistema de reclusão, saindo da casa do Pêp apenas para ser submetido as tarefas, que incluem fazer sua própria casa, confeccionar e usar o kuwê (arco) e a kruwa (flecha), caçar e tratar de animais, pescar, se localizar e sobreviver na mata, respeitar os conselhos dos mais velhos, correr tora, acordar bem cedo para fortalecer o corpo e se tornar um grande guerreiro.

Figura 12. Festa final do PÊP

Acervo. Gleison, 2016

- Corrida da Varinha: brincadeira tradicional do povo Gavião, é desenvolvida em todas as festas da aldeia, envolvendo pessoas de todas as idades. A corrida da varinha se assemelha a corrida de revezamento com passagem do



bastão no atletismo. Inicialmente é definido um percurso para a corrida, geralmente em volta da aldeia ou na mata, e o número de voltas.

Os brincantes de cada equipe se posicionam no percurso da corrida e cada brincante corre parte do percurso e, quando começa a diminuir a velocidade, passa a varinha para um outro brincante, sagrando vencedora a equipe que cruzar a linha de chegada do percurso, que geralmente é o centro da aldeia, por primeiro. Não há definição de quanto cada brincante deve correr e nem de faixa etária para participar. Os brincantes são membros de um grupo cultural da aldeia, Arara ou Gavião, ou

habitantes de outras aldeias que vieram visitar ou participar de alguma competição durante as festas.

Figura 13. Corrida da Varinha.



Fonte: Página da Associação Indígena Kÿikatêjê no facebook.

- Jogo de Flecha: uma das marcas do povo Gavião, o arco e a flecha são elementos identitários da cultura Gavião. O jogo de flecha, como é chamado na aldeia, exige força, habilidade e destreza, tanto para o manuseio do equipamento, quanto para acertar o alvo. A própria denominação do povo deriva do adereço usado na ponta da flecha durante as guerras externas e internas. Inicialmente o arco e a flecha eram usados nas guerras contra os kupê.

Atualmente o jogo de flecha se tornou uma atividade presente em todas as atividades culturais da aldeia e é praticada como atividade de lazer pelos anciãos e como competição. Como lazer, acontece geralmente aos finais de semana, quando os anciãos da aldeia se organizam para encontrar com os anciãos de outras aldeias da TI e praticar, momento em que também degustam as comidas tradicionais Gavião. Como competição, o Jogo de flecha acontece em disputas entre arqueiros das aldeias da TI e em competições nacionais, durante os jogos indígenas e outros

eventos promovidos por diversos povos indígenas. As competições geralmente seguem regras de pontuação de acordo com a parte do alvo que é acertada pela flecha.

Figura 14. Jogo de flecha. Marca do Povo Gavião.



Fonte: Acervo de Concita Sompré

- Festa da Castanha: marca o encerramento da colheita da castanha, compõe-se de conagração entre aldeias da TI Mãe Maria e povos indígenas convidados.
- Ritual da Cabeça da onça: acontece sempre que um caçador consegue matar uma onça. Quanto isto acontece, o caçador retira a cabeça da onça e ao entrar na aldeia a levanta para que os indígenas possam comprovar sua bravura e coragem, então toda a aldeia se reúne em volta do caçador e começa a festa, em que todos os caçadores dançam em volta da fogueira com a cabeça da onça. No outro dia, todos os materiais que são usados no ritual são entregues amarrados do outro lado do igarapé, para que o espírito da onça não venha atacar a aldeia;
- Pintura Corporal: marca importante da cultura Kýikatêjê, a pintura corporal é feita com tinta produzida pelos indígenas utilizando o jenipapo, que

produz tinta preta, e o urucum, que produz tinta vermelha. Os grafismos e as cores da pintura obedecem a lógica das festas, rituais, funerais, guerras e apresentações em eventos fora da aldeia. Não há idade para receber a pintura, desde crianças os indígenas procuram conservar esta tradição, especialmente nos rituais, festas e apresentações.

Figura 15. Crianças, jovens e adultos Gavião pintados para celebração.



Fonte: Página da Associação Indígena K̀yikatêjê no facebook.

5.1 MEAKREKATÊ JÖRKRE TATAKTI K̀YIKATÊJÊ³¹

A Escola Estadual Indígena Tatakti K̀yikatêjê é vinculada ao Sistema de ensino do Estado do Pará por meio da Secretaria de Educação (SEDUC/PA), tem 222 alunos matriculados, distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio e Projeto Mundiar nos níveis fundamental e médio. Atualmente funciona nos períodos matutino e vespertino atendendo alunos da Aldeia Gavião K̀yikatêjê e de outras aldeias da TI Mãe Maria.

³¹ A ESCOLA INDÍGENA TATAKTI K̀YIKATÊJÊ

Atende também alguns alunos kupê, apesar de a Instrução Normativa nº 10/2018, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Pará (CEE/PA), em seu art. 39, instruir que no caso das Escolas Indígenas e Anexos que atendem a educação escolar indígena, deverão ser matriculados, exclusivamente, alunos de etnias indígenas.

Figura 16. Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê.



Fonte: Secretaria da Escola Tatakti Kÿikatêjê

O prédio atual foi ocupado pela comunidade em 2012. Anteriormente existia a antiga edificação, que hoje é chamado de escola velha, mas que ainda recebe algumas turmas. O prédio novo nunca chegou a ser oficialmente entregue pela Secretaria de Educação. Os operários da empresa construtora deixaram o local em 2011, quando faltavam alguns acabamentos e, no início do ano de 2012, a comunidade escolar ocupou o prédio e começou a usá-lo.

O prédio da escola foi construído em alvenaria, possui 9 salas de aula, pequena biblioteca, cozinha, refeitório, sala de professores, sala da direção, sala da coordenação pedagógica, depósito, banheiros para professores e para alunos, sala de secretaria e arquivo.

A escola foi oficialmente criada pela portaria nº 0100/003 GS, de 12 de março de 2003, como escola anexa à Escola Estadual de Ensino Fundamental Raulino Brito, localizada na sede do município de Bom Jesus do Tocantins. Em 2007 a escola foi desanexada e reconhecida como Escola Estadual de Ensino Fundamental Tatakti K̀yikatêjê pela portaria nº 081/2007.

Na escola são realizadas reuniões periódicas com o Cacique, professores e coordenadores, para avaliar e planejar ações. Também existe o Conselho escolar, com participação de pais e comunidade. A escola tem em seu quadro funcional professores kupẽ, que ministram as disciplinas e professores indígenas que ministram as aulas de língua Jê e cultura. Atualmente os indígenas egressos do Curso de Licenciatura Indígena da UEPA e de outras licenciaturas vem, aos poucos, assumindo a regência de classe.

Na escola, o regime de trabalho dos professores é de 200 horas/aula mensais. Em um turno o professor trabalha em sala de aula ministrando disciplina e, em outro turno, desenvolve projetos de pesquisa e de intervenção sobre a cultura da aldeia, chamados de projetos vivenciais.

O professor também ministra aulas de reforço para alunos com dificuldades de aprendizagem e participa das atividades culturais da aldeia. Ainda são desenvolvidos na escola projetos em parceria com a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), especialmente na produção de materiais paradidáticos sobre a língua e cultura da aldeia.

5.2 MÊ AKREKATÊ MPOPUPÛNPEI MEAKREKATÊ JÖRKRE TATAKTI K̀YIKATÊJÊ³²

Analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP/2013) da Escola Indígena Tatakti K̀yikatêjê percebemos que apesar de PPP ter sido construído na Secretaria da Educação, este foi acompanhado por uma assessora da aldeia K̀yikatêjê à época, o que fez com que o PPP (PPP, p. 39), na parte inicial, adotasse os princípios filosóficos propostos no RCNEI e pugnado pelo Movimento indígena, a saber:

³² O ENSINO DE CIENCIAS NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI K̀YIKATÊJÊ

Comunitária – porque pensada, planejada e conduzida pela comunidade indígena na organização do tempo e do espaço escolar, na elaboração do Projeto Político Pedagógico e do calendário anual, na seleção dos conteúdos, das práticas de avaliação etc. A comunidade é quem determina os espaços educacionais que são importantes, é na caçada, no acampamento da aldeia, na coleta de frutos na mata, na colheita dos produtos cultivados, na preparação da roça comunitária, na corrida da tora, nas danças e brincadeiras tradicionais.

Bilíngue e multilíngue – porque os conhecimentos culturais, as crenças, os pensamentos, os cantos são repassados de geração a geração pela oralidade através do uso da língua materna. É multilíngue porque procura agregar as diversas línguas faladas em uma comunidade, inclusive o português e suas variações que estão presentes em todos os meios de comunicação, nos livros didáticos, nas placas de identificação, nos caixas eletrônicos dos bancos, na internet, etc. Apesar do bombardeio de língua portuguesa sofrido pelas culturas indígenas a escola indígena deve possibilitar ao aluno e a comunidade indígena a possibilidade de contato com a língua mãe, e o reconhecimento do seu valor cultural, social e histórico para as futuras gerações.

Específica e diferenciada - porque é planejada de acordo com os anseios e aspirações de cada povo em específico, com autonomia e determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação das escolas não indígenas. A educação escolarizada deve levar em consideração a língua, organização social, costumes, crenças, tradições, formas de ver e se relacionar com o mundo específico de cada grupo cultural, mesmo em uma sociedade que prega a unificação de culturas.

Nosso olhar sobre o PPP se orientou pelas diretrizes da LDB e RCNEI, ao considerar que os planos e projetos educacionais para as escolas indígenas devam ser construídos valorizando os saberes de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, articulando-se aos projetos societários das comunidades indígenas.

Realizando comparações entre o descrito no Projeto Político Pedagógico da escola e as disposições do referencial curricular para a educação escolar indígena (BRASIL, 1998), que em elevado grau representa os anseios do MI, percebemos correlações entre os documentos no que diz respeito aos princípios próprios da educação escolar Indígena:

Visão de sociedade que transcende a relação entre humanos e admite diversos seres e forças naturais com as quais estabelecem relações de cooperação e intercâmbio;

Valores e procedimentos próprios de sociedades originalmente orais, menos marcadas por profundas desigualdades internas, mas articuladas pela obrigação entre os grupos que as integram;

Noções próprias culturalmente formuladas da pessoa humana e dos seus atributos, capacidades e qualidades;

Formação de crianças, jovens e adultos como processo integrado com os meios econômicos, sociais, políticos, técnicos, rituais e cosmológicos. (BRASIL, 1998, p. 23)

Quanto a definição da disciplina de ciências, o Projeto Pedagógico descreve que:

Ciências Naturais é a matéria que introduz o aluno para o mundo científico, mostrando como ele se relaciona com o meio ambiente e como as coisas acontecem (ex. como a água é tratada, como é gerada energia elétrica, etc.), estudo do corpo humano e seus sistemas, os reinos dos seres vivos, e se introduz a física e a química. É de extrema importância que certos fatos sejam desmistificados nessa fase da vida do aluno, e as Ciências Naturais tem um papel fundamental nessa etapa, que é de guiar o aluno para um estudo voltado para a percepção do mundo que o cerca (PPP, p. 48)

A descrição da disciplina nos leva a considerar a disciplina de ciências mera matéria curricular, sem movimento de aproximação com a perspectiva intercultural. O termo “introduzir” transmite a ideia que seus formuladores separam os conhecimentos das ciências clássicas dos saberes tradicionais, considerando ciência apenas o conhecimento do kupê.

Quando o projeto pedagógico infere que a disciplina deve “mostrar” ao aluno como ele se relaciona com o meio ambiente e como as coisas acontecem, deixa de considerar toda a vivência do aluno com o meio ambiente, mostrando-se em dissonância com as disposições do RCNEI (BRASIL, 1998), que considera os membros de sociedades indígenas possuidores de vasto conhecimento sobre o meio ambiente que o cerca, desenvolvendo meios próprios de observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza.

Quando objetiva que “certos fatos sejam desmistificados”, trata os conhecimentos dos alunos e as formas de conhecer dos sábios da aldeia, que envolve, em um mesmo saber, conhecimento, cultura e mito, como o fato a ser desmistificado, assim em sentido contrário ao ideário da interculturalidade no que diz respeito a relação entre educação indígena e educação escolar indígena, pois os conhecimentos que os alunos possuem são importantes para os K'yikatêjê e fazem

parte do repertório de conhecimentos tradicionais transmitidos pelos sábios as gerações jovens.

Volvemos também nosso olhar sobre o planejamento de ensino na disciplina de ciências, analisando os planos de ensino e plano de aula dos professores na tentativa de visualizar os objetivos, considerando sua importância na identificação das intencionalidades educativas e possíveis correlações com o projeto societário da aldeia. Como afirma Libâneo (2006, p. 120):

Os objetivos educacionais expressam, portanto, propósitos definidos explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade. O caráter pedagógico da prática educativa está, precisamente, em explicitar fins e meios que orientem tarefas da escola e do professor para aquela direção. Em resumo, podemos dizer que não há prática educativa sem objetivos.

Quanto aos objetivos para a disciplina de ciências no ensino fundamental, são expostos a seguir:

2º ANO: Saber localizar o corpo no espaço e tempo; Desenvolver hábitos de higiene; Identificar as partes da planta; Reconhecer as utilidades das plantas; Descobrir como nascem as plantas (observar a germinação e desenvolvimento de um vegetal); Reconhecer que a planta é um ser vivo e que necessita de ar e água para viver; Diferenciar as estações do ano; Identificar as partes do corpo humano e algumas de suas funções; Identificar os órgãos dos sentidos e as sensações que causam ao nosso corpo.

3º ANO: Geral: Compreender a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformação do mundo em que vive; identificar relações entre o conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e sua evolução histórica; compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva.

3º ANO: Específicos: Identificar os principais astros do sistema solar; identificar o Sol como uma estrela; Despertar a curiosidade a respeito das coisas que nos cercam; despertar a consciência sobre a importância do solo para nossa vida; Identificar pelas características os principais tipos de animais que estão presentes em nosso ambiente; Identificar os vegetais e reconhecer sua importância em nossa vida como fonte de alimento e de remédios; reconhecer a importância da água em nossa vida; Identificar as diferentes partes do nosso corpo e suas funções; reconhecer a necessidade de regras de higiene para manutenção e conservação de nossa vida; reconhecer o saneamento básico como necessidade do povo e obrigação do estado para a conservação da saúde e do bem estar da comunidade; Reconhecer que nem tudo que vai para o lixo é realmente lixo, reconhecer a importância dos cuidados com o lixo para evitar doenças e contaminação.

4º ANO: Compreender o processo de evolução da terra, identificando seus movimentos; Distinguir o meio biótico e abiótico; Comparar as diferentes misturas na natureza, identificando a presença da água, solo, ar, rochas; Conhecer os recursos naturais e compreender a importância de sua preservação para a manutenção da vida na terra, evitando seu desperdício; Reconhecer a importância da água, discriminando suas propriedades; Despertar para o problema da poluição do ar e sua solução.

5º ANO: Compreender a origem da espécie humana e a constituição e organização do corpo humano; compreender o funcionamento integrado entre os sistemas digestório, respiratório, cardiovascular e urinário; compreender o processo de reprodução, destacando as diferenças entre os sistemas reprodutores masculinos e femininos; conhecer algumas fontes de energia, com destaque para a elétrica, e noções básicas de magnetismo; compreender como ocorre o aquecimento global; conhecer elementos do universo e de sua formação; Identificar planetas, satélites, cometas e estrelas; identificar os movimentos de rotação e translação; reconhecer as características da terra e suas camadas; oportunizar o reconhecimento da importância do resguardo; conhecer melhor as abstinências que o pai seguirá pós-nascimento do seu filho; levar os educandos a perceber a necessidade de preservar e praticar o resguardo; adotar hábitos de autocuidado; conhecer as rigorosas dietas alimentares.

Do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, a disciplina de ciências muda de configuração, deixa de ser ofertada como educação geral e passa a ser ofertada como disciplina da grade curricular, bem como passa a exigir que seja ministrada por professor com licenciatura específica, no caso da escola em estudo, a disciplina nesta etapa é ministrada por um único professor formado em licenciatura intercultural com habilitação em ciências da natureza e matemática.

Os objetivos da disciplina passam a ser:

6º AO 9º ANO: Utilizar dos conhecimentos presentes na vida do aluno para, partindo de sua realidade, leva-lo aos conhecimentos sistematizados; Favorecer a autonomia crítica do ser humano; Compreender o homem como agente de transformações do mundo em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente; Possibilitar a compreensão das ideias científicas, tecnológicas e culturais, tornando-os capazes de intervir na realidade social; Melhorar as condições da aprendizagem dos conhecimentos científicos dos alunos dentro de um contexto sócio histórico, de tal forma, que possa entender e agir cientificamente por meio de um conhecimento além do senso comum; Questionar a realidade por meio da formulação e resolução de problemas; Desenvolver no aluno a capacidade de se expressar, de justificar opiniões, de tomar atitudes, de saber ouvir e compreender a diversidade de opiniões de forma a exercitar a prática cidadã; Desenvolver no aluno a capacidade de: questionar ou apresentar conclusões; formular questões a partir de situações reais e

compreender os enunciados; Desenvolver modelos explicativos para sistemas tecnológicos e naturais; Compreender e utilizar a ciência como elemento de interpretação e intervenção e a tecnologia como conhecimento sistemático de sentido prático; utilizar elementos, conhecimentos científicos e tecnológicos, para diagnosticar e equacionar questões sociais e ambientais; ler e produzir textos coerentes para relatar experiências vivenciadas na realidade cotidiana, numa intrínseca relação com a realidade global.

A leitura dos objetivos expressos no planejamento da disciplina de ciências nos levou a observar que a tessitura do PPP foi acompanhada por uma assessora da comunidade indígena que é lotada na 4ª URE-Marabá da Secretaria Estadual de Educação, isso fez com que a parte inicial do PPP, dispostos na Seção 5, Filosofia da Escola (PPP, 2013, p.38) dispusesse sobre os anseios do Movimento Indígena, no entanto, a grade curricular da disciplina (PPP, 2013, p. 48 ss) é a mesma enviada pela Secretaria de Educação do Pará, nesta parte não houve a construção curricular no interior da escola ou da aldeia, nem consulta aos Kÿikatêjê.

O distanciamento entre o conhecimento kupê e os saberes tradicionais, bem como a fixação dos processos escolares da disciplina de ciências apenas em um tipo de conhecimento nos leva a afirmar que não há correlação entre os objetivos propostos para a disciplina de ciências e os objetivos desejados para a escola no projeto societário da aldeia. Libâneo (2006) afirma que é nos objetivos educacionais que estão embutidas as expectativas de formação cultural exigidas pela população, nessa premissa, os objetivos para a disciplina de ciências na escola Tatakti Kÿikatêjê estão bastante distantes daquilo que a comunidade espera da escola.

Os objetivos não se relacionam com o modo de ser e viver do povo Gavião Kÿikatêjê. Do 6º ao 9º ano, mencionam partir dos conhecimentos presentes na vida do aluno para, partindo de sua realidade, levá-lo aos conhecimentos sistematizados, chamando os conhecimentos prévios dos alunos de senso comum, contrastando com o RCNEI (BRASIL, 1998), quando afirma que estes conhecimentos são frutos tanto da vivência com o meio ambiente quanto da transmissão oral efetuada pelos sábios da aldeia. Os objetivos da disciplina de ciências são reduções dos objetivos para cada conteúdo de ensino da disciplina encontrados nos livros didáticos ofertados pelo sistema de ensino e não fazem nenhuma correlação entre a tecnologia do kupê e as tecnologias desenvolvidas pelos indígenas ao longo da história para resolver problemas.

Quanto aos conteúdos de ensino da disciplina de ciências nos planos de ensino, é válido afirmar que, como já vimos no quadro teórico, quem seleciona os conteúdos de ensino é detentor de poder, decide o que deve e o que não deve ser ensinado às gerações jovens e, assim, influencia decisivamente na formação cultural de um indivíduo. Para Libâneo (2006), os conteúdos de ensino retratam a experiência social referente a conhecimentos e modos de ação pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências da vida social.

Com esta preocupação, analisamos os conteúdos de ensino da disciplina de ciências que constam nos planos de ensino dos professores da Escola Tatakí Kÿikatêjê, o que nos permitiu considerar que os conteúdos são listados de acordo com as sequências dos livros didáticos e não são específicos para a escola indígena Tatakí Kÿikatêjê, reduzindo-se a uma lista de assuntos a serem ministrados pelos professores, sem articulação com a vida da escola e da aldeia.

No 4º ano, no assunto solo, há indicação de trabalhar as características do solo do município, mas nenhuma referência a TI Mãe Maria, já no 5º ano há indicação de trabalhar a observância do resguardo pelo corredor da aldeia Kÿikatêjê, ponto positivo, pois a corrida da Tora é uma das mais fortes tradições de todo o povo da TI Mãe Maria.

A partir do 6º ano também são definidas competências a serem desenvolvidas nos educandos, no entanto, o rol de competências e habilidades é extenso, extrapola o exposto nos conteúdos e exige do educando competências e habilidades de um cientista, incompatível com a situação da disciplina de ciências na escola. No 8º ano, uma das competências esperadas é que o aluno adquira a capacidade de expor opinião crítica sobre os mitos e crenças da ciência, não revelando, no entanto, quais “crenças” e “mitos” existem na ciência;

Analisamos também as metodologias de ensino propostas para a disciplina de Ciências. Não encontramos nenhuma indicação nos planos de ensino do 2º ao 5º ano, nos demais anos, encontramos:

6ª ano: O trabalho de ciências dentro da comunidade durante a 5ª série é voltado para o entendimento do meio ambiente, trabalhando solo, água e ar, doenças relacionadas à poluição desses ambientes.

7ª ano: Nesta série se estuda a vida animal e vegetal e suas relações com os seres humanos, sendo utilizado o próprio ambiente

ao redor da comunidade como objeto de estudo, com auxílio de livros e apostilas.

8ª ano: Estudamos o corpo humano e suas diversas funções como digestão, respiração e reprodução humana, juntamente com DST's e métodos anticoncepcionais, utilizando livros e apostilas.

9ª ano: trabalhamos o início da física e da química com os alunos. Essa introdução é importante para facilitar a entrada do aluno no ensino médio.

As indicações metodológicas propostas nos planos de ensino não contemplam o trabalho intercultural exigível para a disciplina de ciências pela comunidade. No 7º e 8º ano, os planos de ensino indicam que a base é o livro didático, portanto, considera-se que nem mesmo o conteúdo foi selecionado e organizado de acordo com a realidade do Estado do Pará, vez que os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atendem a macro realidade, não alcançando as especificidades culturais do aluno a que se destinam.

Não se identificam nas metodologias utilizadas o uso do cotidiano da aldeia e a floresta, o que poderia aproximar o ensino do modo como os indígenas veem e cuidam do meio ambiente. A aula de campo, com planejamento adequado, poderia ser profícuo momento de interação intercultural e de aprendizagem significativa de ciências, reunindo, em um mesmo momento, o sentido e o significado da natureza para o aluno.

Dada a situação da disciplina de ciências encontrada na escola e, considerando que o próprio PPP (PPP, 2013), na seção sobre a filosofia da escola faz menção à educação intercultural, fomos em busca de respostas sobre quais seriam, então, os elementos identificadores de uma proposta curricular intercultural para a disciplina ciências na escola indígena Tatakti Kÿikatêjê.

6. AMJITOMPEI KÂM TAIHO XÀ K̀YIKATÊJÊ MAKWÝ JÊ³³.

Desde nossas primeiras paragens na TI Mãe Maria, em especial na aldeia K̀yikatêjê, questionávamos o significado da educação escolar e da disciplina de ciências da natureza para um povo que vive em contato permanente com a natureza, que faz da floresta o seu dia a dia, que sobreviveu a fome, a doença e a guerra, fazendo da natureza sua fonte de alimento, de cura e de sobrevivência.

Nesta sessão buscamos descrever o modo de vida Gavião K̀yikatêjê, sua relação com a natureza, visão de mundo, seus projetos de vida, o que esperam da escola e da disciplina de ciências, com o intuito de identificar elementos orientadores para uma proposta de currículo intercultural para a disciplina de ciências na escola da aldeia.

6.1 MAMJI JARĒ MAKWÝ K̀YIKATÊJÊ AIROM MĒMPY³⁴

Os povos indígenas, conforme indica o RCNEI (BRASIL, 1988) desenvolveram maneiras próprias de observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios e definir métodos adequados que lhes possibilitaram a produção de rico acervo de informação e reflexões sobre a natureza.

Como observadores atentos a tudo o que acontece à sua volta, os povos indígenas são capazes de descrever com riqueza de detalhes o comportamento dos animais; a diversidade das plantas; o movimento das águas; as mudanças do clima; o lento correr das estações; as mudanças que acontecem no céu ao longo do ano. Estes importantes conhecimentos, inclusive, têm sido utilizados na pesquisa científica atual, contribuindo para o melhor conhecimento dos ambientes brasileiros. (BRASIL, 1998, p. 253).

Tentando identificar as características desse conhecimento, acompanhamos os indígenas em suas atividades diárias na roça, nas festas e demais atividades da aldeia, conversamos e fizemos entrevistas.

Durante séculos os indígenas desenvolveram mecanismos de apropriação da natureza para satisfazer suas necessidades, em convivência integrada, retirando dela apenas o necessário. O povo Gavião K̀yikatêjê é tributário dessa forma de

³³ O SIGNIFICADO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA O POVO GAVIÃO K̀YIKATÊJÊ

³⁴ O MODO DE SER GAVIÃO: RELAÇÃO HOMEM NATUREZA

viver, durante muito tempo, retiraram da floresta o ipê que se transforma em arco, o bambu que se transforma em flecha, a castanha, o cupuaçu, a bacaba, o açaí, que se transformam em alimento. No entanto, a partir do contato com o kupê, muito das formas deste povo se relacionar com a natureza foram se modificando e hoje, conforme veremos mais tarde, um dos objetivos das lideranças é justamente o retorno das antigas tradições do povo no relacionamento com a natureza.

Os conhecimentos K'yikatêjê sobre a natureza lhes permitiram sobreviver como indígenas. Sua relação com a natureza ao redor é intensa, levando-nos a afirmar que esta relação acontece em toda a sua plenitude e se aproxima do conceito de Marx (2002, p. 116) segundo o qual a natureza é o corpo inorgânico do homem, ou seja, a natureza na medida em que não é o próprio corpo do homem. O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual deve manter-se num processo constante, para não morrer.

A terra é elemento identitário, por isso a preocupação com a sua conservação. Um olhar atendo ao mapa da figura 3, poderá observar que a TI Mãe Maria é a parte conservada da floresta e que em seu entorno quase não há vegetação nativa. O RCNEI já faz esse destaque quando afirma:

Pode-se afirmar que as sociedades indígenas possuem um conhecimento minucioso do meio natural e que reconhecem não somente a diversidade biológica (variedade de espécies da fauna e da flora), como também a diversidade ecológica (variedade de ecossistemas). Atualmente é bastante reconhecida a contribuição das sociedades indígenas na ampliação e manutenção da diversidade biológica (BRASIL, 1998, p. 258)

Este elemento identitário é importante ao ponto de a CRFB/1988 declarar que os indígenas têm direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, incluindo o uso de seus recursos naturais. Um olhar sobre a realidade das florestas brasileiras irá constatar que são as terras indígenas as melhores preservadas, no caso da região sudeste do Estado do Pará, o mapa da figura 3 é um exemplo dessa afirmação, demonstrando que o indígena sabe como cuidar de sua terra. Estudos de Zinck *et al* (2016) mostram que povos indígenas em comunidades tradicionais usam critérios topográficos, antes de considerar os solos, para identificar nichos ecológicos adequados para culturas selecionadas e práticas de manejo.

O sábio Ajanã nos revela a dimensão do cuidado do indígena para com a floresta:

A floresta, como é que nós devemos labutar com ela, primeiro, nós temos o maior cuidado, o principal, com as comidas, que a gente bebia e comia nas matas, que é a bacaba, pessoa não pode derrubar um pé de bacaba, é uma coisa que é crime pra nós no mato também, e a castanha também, não pode tirar nem a embira e nem derrubar (Ajanã)

Os indígenas cuidam da floresta porque ela é o seu lar. É de onde retiram os componentes de sua alimentação, bem como alguns de seus geradores de renda.

Todo cuidado que nós tem é com a floresta, porque é onde realmente eles vivem, eles vivem lá dentro do ambiente, eles tem o maior cuidado mesmo da terra cair na mão do kupê, nem os índios não deixam mesmo os kupê entrar lá dentro da reserva (Ajanã)

Outro conhecimento observado no convívio com os sábios indígenas são os astros, especialmente o sol e a lua, que estão diretamente ligados à história do povo Gavião, tanto com relação aos mitos³⁵, quanto ao dia a dia da aldeia. Eles são relacionados principalmente ao ciclo da plantação e colheita, que deve observar as fases lunares; ao corte do cabelo, que também deve obedecer às fases lunares em movimento inverso ao do plantio.

Os Kÿikatêjê utilizam a fase minguante do ciclo lunar para o plantio porque em sua visão este período favorece o desenvolvimento da planta, que irá crescer conforme o “crescimento” da lua. Os Kÿikatêjê associam as chuvas aos ciclos lunares, na lua nova chove para molhar a terra para o plantio que acontece no minguante.

A terra nós ia procurar onde era úmido para poder plantar amendoim, batata, inhame e prerikran (taioba). Pelo mês de novembro, nas primeiras chuvas, quando a lua tivesse em quarto minguante (Prekrore Amjikinire Jokahynti Kupytyre).

Para cortar o cabelo³⁶ os Kÿikatêjê seguem o caminho inverso ao do plantio, para evitar que o cabelo cresça rápido, fazem o corte quando é lua nova. Na aldeia o corte de cabelo também está relacionado à prevenção de doenças.

³⁵Rikparti (2016) narra a história do Pyt Mē Kaxêre ou a história do Sol e da Lua. Este mito é ligado a história do surgimento do homem Gavião na terra. Pyt (sol) e Kaxêre (lua) eram gente, Pyt tinha o poder de fazer todas as coisas e Kaxêre era uma adolescente entrando na fase adulta. Foi a partir de Pyt e de Kaxêre que a vida humana surgiu na terra.

³⁶ Na mitologia Kÿikatêjê, sempre que alguém morre, toda a família do morto que vive na aldeia deve cortar o cabelo o mais curto possível, para que quando a alma do morto estiver pela casa não reconhecer as pessoas. O corte de cabelo tradicional é feito com faca ou terçado, mas hoje esses instrumentos quase não são mais usados para este fim.

A água atravessa toda a cultura dos indígenas K̀yikatêjê e é identificadora da sabedoria do povo. O período de chuvas, que vai de meados do mês de dezembro a meados do mês de maio, é o de maior movimento na aldeia, especialmente pela colheita da castanha, plantio da mandioca e macaxeira; e realização da Festa do Milho, início das festas e rituais da aldeia; Festa da castanha, que marca o fim da colheita, bem como associam a chuva aos ciclos lunares e ao momento em que a terra está preparada para o plantio.

O Plantio da mandioca e macaxeira acontece sempre em períodos de chuva, quando o solo está “mole”. A Festa do Milho, que marca o início das festas e rituais da aldeia, acontece sempre na estação mais chuvosa e a Festa da Castanha, que marca o fim da colheita, também acontece neste período.

Outro importante conhecimento reside na alimentação. O cuidado com alimentação é tão conectado à cultura do Gavião K̀yikatêjê que se transformou em marca de sua identidade, presente em diversos elementos culturais como nos rituais do Pêp e Corrida de Tora. A grande preocupação dos mais velhos é a introdução dos alimentos industrializados na aldeia, que tem provocado doenças para as quais os sábios não possuem remédios, tendo que recorrer a hospitais da região e de Belém, além de gastar bastante recursos com remédios farmacológicos.

Quando um velho fala que é importante ter uma roça na aldeia, cultivar muito milho, batata, porque não são chegados muito com a comida do branco, que é arroz, feijão. É por que que eles usam muito comida da roça, porque pra não trazer aquela doença que o pessoal vê, pedra na vesícula, pedra nos rins, diabete, porque que dá muito diabete, por que não pode comer açúcar, parece que refrigerante está dando muito problema pros nossos velhos. (Pempti Kokraproti).

Outra preocupação é o excessivo uso de refrigerantes pelas crianças da aldeia. Os sábios estão preocupados com isso e defendem que a escola incentive o uso das frutas existentes na aldeia para a produção de suco natural. Os K̀yikatêjê se preocupam com os alimentos comprados fora da aldeia e, por isso, os sábios reforçam a necessidade de incentivar a alimentação natural, aproveitando o que é fornecido pela floresta: caças em geral, peixes, castanha, açaí, inajá, tucumã, bacaba, cupuaçu, entre outras.

Naquele tempo nós comia muito mais era batata, palmito, coco, milho, isso nós comia, mas hoje que nós estamos comendo essas coisas, o que o kupê vende na feira (Kẁỳnkaprêkre Jonpeptyti).

A produção é incentivada pelas lideranças face a alguns problemas de saúde relacionados à alimentação. No período que estivemos na aldeia observamos um discreto retorno a cultura da roça, que era uma marca antiga dos Kÿikatêjê, voltada para a produção de alimentos sem uso de defensivos agrícolas, tais como batata doce, cará branca e roxa, inhame, feijão e mandioca. Isso exige cuidado.

No momento da plantação não pode quebrar a casca do amendoim que vai plantar com os dentes ou com pedaço de pau ou pedra, tem que quebrar com os dedos, pois se não os insetos ou bactérias que estão nos dentes, no pau e na pedra pode prejudicar a plantação, nem mesmo os caroços que caem no chão pode aproveitar para plantar. Durante o plantio não pode comer caroços de amendoim que foram selecionados para plantar. (Prekrore Amjikinire Jokahynti Kupytyre).

O conhecimento sobre as plantas e ervas medicinais é outro importante elemento da cultura Gavião. Este povo sobreviveu a duras guerras e epidemias³⁷, o que lhes reforçou a busca por produtos da floresta que promovessem a cura das doenças. A necessidade, o contato frequente e diversas “experimentações” produziram no indígena da TI Mãe Maria um vasto conhecimento sobre as ervas da floresta, que frequentemente são usadas para tratar de diversos agravos a saúde ou mesmo como chás.

Aqui nós tem tudo que nós quer, se doía barriga, tem folha pro chá, se tá com fome, tem fruta e caça pra comer, mas não pode derrubar, se derrubar a terra morre, nós morre, só pode derrubar pra fazer casa e fazer tora (Ronoré Kaprere Pahinti)

Esta tradição se vê ameaçada pelas modificações nos tipos de doenças que acometem os indígenas, muitas impossíveis de tratamento somente com os remédios da floresta e os cultivados pelos indígenas. A proximidade com a cidade e contato com o kupê provoca substituição gradativa dos remédios naturais pelos medicamentos industrializados comprados em farmácias da região.

Alguns conhecimentos, no entanto, resistem a essa nova dinâmica.

Pra ferrada de arraia, a gente usa o óleo do coco babaçu. Você amorna a água, bem quente até quando tu pode suportar ela, aí coloca o óleo do coco babaçu aí bota o pé de molho, aí dá uns 10 minutos ou 15 tu tira o pé, aí quando tira o pé vem aquela dor de novo, renova aquela água e bota outra água morna mais o óleo de coco babaçu e bota o pé até tu não senti mais a dor, aí tira e lava com água limpa e sal, o sal mistura na água e lava. (Jõtümre Ahkitkwyi Junuré)

³⁷ Estudo de Expedito Arnaud (1971) relata que um grupo Gavião de 84 pessoas que manteve os primeiros contatos com caboclos foi reduzido para 37 devido a insuficiência alimentar e a epidemias

Eu vou tirar até amanhã também e eu quero que tu venha aqui tomar, protege tudo, qualquer espírito do mal, que seja assim que você sonha feio, fraqueza, sono, que você vive assim com sono, caindo, você toma esse que eu estou falando, o ropxôtôre, pode tomar que você vai ver, mais a pessoa fica de olho duro, soa, fica suada, você tá, esse que eu estou falando do remédio, do ropxôtôre, é uma defesa, espanta tudo, você retorna novo em folha, fica sadio. (Junuré Anjipeiti Jonkahynti Kwyntyntkre)

Quando sonhar com alguma coisa assim, que não venha trazer o bem pra ele né! Ensinou aquele remédio que a gente chama de ropxôtôre. Esse remédio é pra, a minha mãe me ensinava que, quando eu fosse pra mata, pra tirar, misturava com urucu, pintava o corpo todo, pra que fosse tirar algo ruim do corpo dos meus filhos, qualquer um, qualquer pessoa da comunidade. Ele é bom pra isso. Ele a limpa o corpo (Amjikrore Jokahykti Kokaproti)

A folha de arroz quando vai crescendo novo, fica dessa altura assim ou mais, aquilo ali serve pra remédio pra dor de barriga, pra diarreia (Junuré Anjipeiti Jonkahynti Kwyntyntkre)

Como não tinha remédio, como xarope, só o pajé que tinha conhecimento, igualmente como um médico, quando alguém adoecia chamava o pajé para consultar e ver o tipo de remédio que deveria usar. O pajé ia pro mato e tirava a folha do conduru, mastigava, depois passava no corpo do doente, depois dava pra beber o sumo do conduru, receitava o conduru que deveria ser diluído na água para beber às 7 horas, meio dia e início da noite (a pessoa doente tinha que olhar para a cuia com o conduru e se ver refletida nela, somente neste momento é que deveria beber e depois jogar o resto no pé de uma planta. (Prekrore Amjikinire Jokahynti Kupytyre).

Outro que eu uso é a andiroba, a andiroba, quando a gente está muito inflamado da garganta, a pessoa pega o algodão, mela o dedo, abre a garganta da criança aí faz, pra tirar aquela coisa, eu não sei como se dá o nome, mas é uma coisa que dá branca na língua, tem que tirar pra ficar bom, então é isso que eu tenho usado. (Ajanã).

Entre os Kÿikatêjê existem as pessoas que se dedicam a observar mais atentamente e por mais tempo a natureza, para buscar nela respostas às necessidades da comunidade, especialmente no que se refere a alimentação, trato dos agravos a saúde, a proteção do meio ambiente e uso consciente dos recursos naturais da TI. Os sábios velhos, detentores da “ciência” e da cultura do povo, têm papel especial na vida da aldeia, são educadores de tradição oral, que ensinam o que aprenderam aos mais jovens como garantia de prosseguimento do conhecimento indígena. Os sábios velhos são portadores do patrimônio imaterial da aldeia e seus conhecimentos, até o contato com o kupê, davam conta de responder às necessidades da comunidade.

Na convivência observamos que:

a) Há grande respeito pela mata, inclusive com os perigos que ela representa aos que entram nela desacompanhados ou sem conhecimento;

- b) Nos rituais do Pêp a maioria das provas se baseiam na relação homem-natureza;
- c) O indígena retira da floresta os principais ingredientes de sua cultura alimentar;
- d) Quando fazem roça tem bastante cuidado para que o fogo usado na preparação não ultrapasse os limites da roça;
- e) Quando estão na mata procuram não fazer barulho para reduzir a interferência no habitat dos animais;
- f) Controlam a caça;
- g) Tem, aos poucos, substituído o artesanato de plumaria pelo artesanato de miçangas para reduzir o abate de aves;
- h) Conhecem o som característico do pisar de cada animal da floresta;
- i) Suas festas e rituais estão ligadas aos ciclos da natureza.

Com base nas observações e nas entrevistas, podemos inferir que o conhecimento tradicional Kÿikatêjê tem as seguintes características:

- a) É resultado de observação constante da natureza: o contato diário com a floresta, antes mesmo de se estabelecerem na TI Mãe Maria e anterior ao recebimento de recursos da Companhia Vale, fez com que os Kÿikatêjê desenvolvessem diversos conhecimentos sobre a natureza e a influência dos astros;
- b) É conhecimento resultante de experimentação, não nos mesmos moldes da ciência clássica, mas experiência direta;
- c) O cuidado com a terra e com o que há nela é centralidade do conhecimento Kÿikatêjê;
- d) A observação atenta dos astros permite combinar ciclos lunares com plantio e colheita;
- e) Os sábios foram os que lançaram um olhar mais atento sobre a natureza, se aproximando bastante do cientista kupê;
- f) O conhecimento é eminentemente prático, resolve questões do dia a dia;
- g) Muitos dos conhecimentos dos sábios vêm sendo substituídos pelo conhecimento do kupê, em especial no trato dos agravos a saúde;

h) Os velhos da aldeia são depositários desse conhecimento e os transmitem tanto aos mais jovens quanto aos visitantes por tradição oral.

6.2 MPOTO AMJITENĒ K̀YIKATĒJĒ JÖKRĪ AMJARĒ³⁸

Baseado no princípio que toda construção pedagógica ocorre em um tempo e espaço historicamente situado e no princípio da educação escolar indígena de gestão autônoma dos processos formativos que se desenvolvem na aldeia, buscamos identificar o que o povo indígena Gavião K̀yikatêjê almeja para sua vida e o que ele espera de contribuição da escola e da disciplina de ciências para conquistar seu intento.

O escutar e observar tem fulcro na concepção que o passo inicial para a construção de proposições curriculares é o diagnóstico da situação, necessidades e demandas da comunidade que deverão se ver refletidas no projeto pedagógico escolar, como afirma Veiga (2010) o projeto de uma escola deve ser fruto de ação planejada por todos os envolvidos com o processo educativo e, dadas as características da educação escolar indígena, que exige currículos e programas inteiramente condizentes com os projetos societários dos povos, têm-se por “envolvidos”, principalmente, os indígenas. Identificar o projeto societário também é importante em razão de, como nos ensina Veiga (2010, p. 57), “o projeto de uma escola é uma ação consciente e organizada porque é planejada tendo em vista o futuro” e, assim, ao discutirmos com a comunidade escolar e não escolar indicadores para uma proposta curricular, partimos do desejo dos indígenas.

Não podemos deslocar o caso dos Gavião K̀yikatêjê da história dos povos indígenas brasileiros, marcada por discriminação, violência e tentativas de extermínio, tendo como resultado grande redução populacional, extinção de línguas e povos, modificação de hábitos culturais e diminuição da autoestima de ser indígena. Para Cunha e Cesarino (2014, p. 11):

A macropolítica era a assimilação, essa conquista das mentes e das almas, que resultava na diluição dos índios nas camadas mais vulneráveis da população: a passagem, como apontou Darcy Ribeiro, de índios específicos a índios genéricos. E de índios genéricos a caboclos. Não parece ser fortuita a evolução semântica do termo

³⁸ O PROJETO SOCIETÁRIO DA ALDEIA GAVIÃO K̀YIKATĒJĒ

“caboclo”, em grande parte da Amazônia sinônimo de índio, mas que, em áreas mais urbanizadas, significa algo como camponês e pobre.

Os indígenas da TI Mãe Maria se encartam na tentativa dos kupê - com intermediação de SPI e FUNAI - de transformá-los em camponeses e pobres. Ferraz (1984) revela que, diante das dificuldades dos exploradores de integrar harmoniosamente os indígenas aos seus propósitos, lhes surgiram três alternativas: a marginalização, a neutralização ou simplesmente a extinção dos indígenas. Os Gavião passaram por estes três processos, em tempos diferentes. Jõpaipaire (2011, p.77) afirma que:

Nós viemos de Praialto de barco, com o Jaime, o finado Jaime, que era sertanista, e amigo do Frei Gil, o padre que amansava nós, junto com o tenente Hilmar. Ele tomava conta de nós, quando SPI entrou. Quando Jaime tomou conta, Frei Gil largou de nós; como ficamos aqui, nossa terra ficou essa mesmo. Quando SPI chamou, nós viemos para cá e ficamos trabalhando na castanha, para eles.

Vê-se que a própria formação da TI Mãe Maria é um exemplo da tentativa de transformar os indígenas em camponeses e pobres. Os indígenas foram atraídos para a área com a promessa de que melhorariam sua condição de vida como coletores de castanha, mas na prática, o objetivo era torna-los trabalhadores da frente de expansão econômica que se constituía na região sudeste do Pará, no entanto, houve reação dos indígenas, algumas vezes com violência, que geraram conflitos de grandes proporções, inclusive com a morte de indígenas e de kupê..

Após longo tempo de dependência e subserviência à SPI e FUNAI, iniciou-se um processo de relativa dependência dos recursos do convênio com a Companhia Vale, que faz parte da contrapartida pela passagem da EFC por dentro da TI. Os repasses começaram em 1986, quando a companhia ainda era a empresa pública Vale do Rio Doce. Nessa época, além dos repasses financeiros, os indígenas tinham apoio na área de Saúde. Em 1995 a Companhia foi privatizada, e os repasses começaram a ser feitos em forma de convênio, que prevê, entre outras coisas, que a interdição da ferrovia pelos indígenas implique na suspensão automática do repasse.

Do ponto de vista interno, a dependência financeira causa desconfiança quanto a administração das aldeias, um certo deslocar-se das tradições culturais ligadas ao trato com a floresta para uma relação consumista e acentuada acomodação com as coisas do não indígena. Do ponto de vista externo, a

dependência, além da divisão do povo indígena da TI, provoca uma situação em que, a cada renovação do convênio com a Companhia Vale, novas exigências são impostas aos indígenas.

A dependência também provoca que muitos dos conflitos dentro da aldeia ou dentro da TI sejam judicializados, transferindo decisões que sempre estiveram no âmbito interno para o âmbito da justiça do kupê.

A preocupação dos Kÿikatêjê é com o alto grau de dependência econômica dos recursos provenientes do convênio com a Companhia Vale, que tem fortes consequências para o povo da TI Mãe Maria.

Eu percebo que nesta parte econômica o nosso pessoal está muito ocioso, nós estamos dependendo muito do recurso que vem da Vale, só da Vale do Rio Doce, a gente não busca outra alternativa. (Cacique Pêpkráti).

A preocupação das lideranças é justificável. Hoje a TI está dividida em 16 aldeias. Se é verdade que o Gavião é um povo que gosta muito de lutar, tanto no plano externo como no interno, o que provoca divisão entre as próprias famílias, a divisão da TI também está, em grande parte, associada a administração dos recursos do convênio com a Companhia Vale. Além disso muitas das famílias que recebem o recurso têm se “acomodado” e deixado de caçar, plantar, coletar frutas, passando a adquirir hábitos de consumo do kupê e se distanciando do modo de ser e viver Gavião. O projeto societário é romper com esta dependência, dispendo-se a ser comunidade com autonomia e, para tanto, tentam promover o retorno a antigas tradições culturais da aldeia, mas é um trabalho árduo, Jõtümre Ahkitkwyi Junuré nos fala:

As pessoa jovem não quer mais jogar flecha, ir pro mato, só quer ficar em casa, assistindo televisão, vendo as coisas do kupê, eu gosto de ir pro mato, comer as coisas do mato, tem mais sabor, não é como essas coisas da cidade.

As lideranças indígenas Kÿikatêjê percebem que, ao continuar nesse ritmo, passarão por um processo de “embranquecimento”. A cultura faz parte da identidade dos Kÿikatêjê e é centralidade de seu plano de vida, mas, com o desapego crescente das gerações jovens pela forma de vida tradicional, há um temor entre lideranças que todo o saber acumulado durante gerações se perca.

As nossas velhas tinham uma motivação que era ir pra roça, que era ficar fazendo as atividades culturais do dia a dia, de servir, de fazer o berarubu, de jogar a flecha, hoje nós temos uma nova geração de mulheres que não fazem essas atividades que suas mães, suas avós faziam, e que estão fazendo as

atividades mais do lar, mais voltada pra questão do contexto que a comunidade vive hoje. (Concita Sompré).

Durante nossa estada na aldeia, por diversas vezes nos foi externada essa preocupação, especialmente porque muitas questões envolvendo direitos dos indígenas, no plano local e nacional, tem sido judicializadas e algumas decisões negando os direitos tem sido proferidas sob o argumento de que os indígenas deixaram de ser indígenas por terem modos de vida semelhantes aos do kupê, embora o Supremo Tribunal Federal (STF) já tenha firmado jurisprudência que não há diferenciação de direitos para indígenas em diferentes estágios de hibridação cultural.

Esta preocupação tem levado os indígenas a reforçar os laços com sua terra e cultura, desenvolvendo ações de ensino da língua materna, de canto e de dança. Revitalizar a identidade cultural Gavião Kÿikatêjê, portanto, faz parte da estratégia para reforçar suas lutas por direitos e por autonomia.

Mesmo com essas mazelas, os indígenas conseguiram relativa qualidade de vida, o que lhes permite projetar suas vidas, olhar para o horizonte e se perceber como indígena, e isso fez os Kÿikatêjê lembrar que Gavião voa alto, está sempre atento, enxerga o horizonte a sua frente. Em uma das muitas conversas com o cacique, quando perguntado se tivesse que definir uma marca para o Gavião Kÿikatêjê, qual seria, ele responde: “alcançar um objetivo, olhar para o horizonte sempre buscando algo a mais, se preparar para o futuro”.

Nesta afirmação se visualiza as condições históricas de produção deste discurso, pois foram muitas as tentativas de transformar os grupos indígenas da TI Mãe Maria em camponeses e pobres a serviço dos exploradores de recursos naturais da região. No estudo de Ferraz (1984) se aclara que caso não conseguissem seu intento, uma opção para os exploradores era a extinção dos indígenas, mas estes foram resilientes ao ponto de enfrentar as dificuldades e sápiens em saber administrá-las. Hoje, com organização mais consolidada, o Kÿikatêjê olha um horizonte de possibilidades a sua frente, que passam, essencialmente, por autonomia de gestão, uso dos recursos naturais da TI, revitalização da cultura e educação de qualidade, intercultural e bilíngue.

A pretensão de romper com a dependência é justificável para uma comunidade que passou pela tutela da SPI e FUNAI, viveu inicialmente atrelada a

outra aldeia de indígenas e ainda hoje depende, em grande medida, dos recursos externos da Companhia Vale.

A independência com relação a FUNAI e o desatrelamento dos Gavião Parkatêjê foram passos iniciais do projeto de autonomia Kỳikatêjê. Este povo, no entanto, dadas as condições atuais, pretende avançar na ideia de autonomia, com a implantação de um plano de vida que lhes permita viver com qualidade usando os recursos da floresta, praticando sua cultura e dialogando em condições de igualdade com outras culturas e saberes.

Ao identificar o projeto societário da comunidade, o que este povo deseja para o futuro, quais suas aspirações, como querem viver, desvelamos o primeiro elemento identificador de uma proposta curricular intercultural para a disciplina ciências na escola indígena Tatakti Kỳikatêjê, qual seja, respeitar o projeto societário da aldeia.

Nas rodas de conversa, foi possível perceber que a comunidade quer ser autônoma, independente, que produza o seu futuro e seus meios de subsistência para a atual e futuras gerações. Em uma das falas, o cacique da aldeia relata:

Eu já sofri muita humilhação, nós já passamos, na época que a vale cortou o convênio, 9 meses aqui sem ter nem o que comer, emprestando dinheiro a juros, comprando fiado no comércio, foi a época que o meu pessoal mais foi pra mata, caçar e tirar fruta, até os professores que vinha pra cá nos ajudava, é uma situação que eu não quero mais que o nosso pessoal passe.

O Gavião é conhecido por ser um povo guerreiro, que luta até a morte, mas hoje, a acomodação com os recursos financeiros tem preocupado as lideranças.

Se o kupê viesse atacar nós aqui, como nas outras épocas, matava todo mundo, todo mundo está dormindo, na hora que sair um vai matando, sair outro, vai matando, porque tá todo mundo preso aqui, no ar condicionado, então esse tipo de conhecimento que o nosso pessoal tem que tá passando pros nossos jovens. (Cacique Pêpkráti).

As lideranças da aldeia não querem mais ser tutelados pela FUNAI e tampouco serem para sempre dependentes dos repasses da Companhia Vale, por isso estão propondo o que chamam de Plano de Vida.

Quando a comunidade se pretende autônoma e produtora do seu futuro e dos meios de subsistência para a atual e futuras gerações, ela quer viver em cidadania plena, já esculpida nos marcos legais, mas na prática ainda a construir.

Algumas condições para essa construção reforçam a possibilidade de conquista da sonhada autonomia. Os Kỳikatêjê têm terra demarcada, escola,

organização civil e, na última década, alguns de seus jovens foram formados em nível superior. Recentemente 5 desses jovens concluíram o curso de licenciatura intercultural, outros estão cursando graduação ou especialização e mais recentemente uma de suas lideranças iniciou um curso de mestrado, assim, vão se construindo as condições materiais para se colocar em prática o plano de vida da aldeia.

Durante nossa convivência com os Kÿikatêjê participamos de reuniões de elaboração do plano de vida com o Conselho de Caciques, representantes de Universidades, ONGs e pesquisadores, em que foram pensadas Câmaras Técnicas por área. As linhas gerais do Plano de Vida incluem:

- Profissionalização da produção de artesanato;
- Revitalização da cultura da roça;
- Revitalização dos plantios e colheitas coletivas de produtos da agricultura familiar;
- Desenvolvimento da piscicultura;
- Comercialização das plantas medicinais;
- Dinamização do extrativismo com melhor aproveitamento dos frutos de valor comercial;
- Profissionalização dos eventos da aldeia para captação de recursos;
- Valorização da língua jê como elemento identitário;
- Valorização da pintura Gavião;
- Fixação de um calendário anual para Corrida da Tora;
- Valorização da formação humana durante os rituais da aldeia;
- Valorização dos nomes Kÿikatêjê;
- Valorização dos sábios velhos;
- Reafirmação da identidade Gavião, com o despertar do querer ser indígena e do orgulho de pertencer a um povo indígena.

Ter um plano de vida, compreendendo a fala do cacique, para viver daqui a 20, 30 anos, nos parece como um movimento de resistência cultural, vez que uma das características da modernidade líquida, como afirma Bauman (2001) é o imediatismo, o querer agora em que a maioria dos jovens da aldeia está submerso. Com o Plano de Vida, os Kÿikatêjê pretendem ser independentes financeira e

culturalmente, possibilitando-os dialogar com outros grupos em igualdade de condições; ter capacidade de auto-gestão; participar das decisões nos planos municipal, estadual e federal; dialogar com a Companhia Vale sem estar submetido a ela, além de dialogar tecnicamente com as instâncias da sociedade civil.

O Plano de Vida se aproxima ao que Little (2002, p.40) chama de Projeto de Etnodesenvolvimento Local.

O etnodesenvolvimento introduz um conjunto de novos temas no seio do espaço público dos Estados nacionais. No plano político, o etnodesenvolvimento dá um recorte étnico aos debates sobre a questão da autodeterminação dos povos e, no processo, questiona, pelo menos parcialmente, as noções excludentes de soberania nacional. No plano econômico, as práticas de etnodesenvolvimento tendem a ocupar o lugar de "alternativas" econômicas, particularmente onde a ideologia neoliberal é predominante.

A autonomia pretendida passa por um conjunto de ações planejadas que os permita viver com dignidade sem depender de benesses do poder público ou do convênio com a Vale.

O foco central de quaisquer programas ou atividades que visam o etnodesenvolvimento é o grupo étnico e suas necessidades econômicas e reivindicações políticas. Para tanto, o principal nível no qual se trabalha o etnodesenvolvimento é o local, justamente porque é nesse nível onde existem maiores oportunidades para os grupos étnicos exercerem influência nas decisões que lhes afetam e, como consequência, promover mudanças nas suas práticas econômicas e sociais (LITTLE, 2002, p.40).

Analisando as conversas das lideranças, podemos inferir que o projeto societário Gavião Kÿikatêjê tem como diretrizes:

- ▶ Ser uma comunidade com um plano de vida para as áreas cultural, social, econômica, da saúde, da educação e de proteção de seu território;
- ▶ Reafirmação da identidade gavião, com o despertar do querer ser indígena, do orgulho de pertencer a um povo indígena.

Os Kÿikatêjê pretendem ser uma comunidade com capacidade de auto-gestão, sem a tutela da FUNAI, sem depender dos recursos financeiros da Companhia Vale e dialogando em igualdade de condições com as demais aldeias da TI, com os governos municipal, estadual e federal, com a própria Companhia Vale, e com as demais instâncias da sociedade civil, neste enredo, as palavras-chave no projeto são, portanto, autonomia e empoderamento.

O conceito de empoderamento (empowerment) é aqui tratado na perspectiva de Paulo Freire (1986, 1994), desenvolvido sob a perspectiva de classe social ou grupo, sem esquecer que o empowerment pessoal é necessário como contributo ao empowerment do grupo. O empowerment da classe social se refere ao modo como uma classe, por suas experiências e construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. O empowerment indica um processo político das classes dominadas que buscam libertar-se da dominação e que veem na educação uma frente de luta pela libertação. Nessa perspectiva, o projeto societário Kỳikatêjê passa pela formação de quadros que possam contribuir a gestão autônoma da comunidade.

O primeiro passo para a conquista dessa autonomia é demarcar alguns elementos identitários da cultura Gavião Kỳikatêjê que devem ser preservados e valorizados pela comunidade, a fim de que se tornem referência para o diálogo com outras culturas. Nesse aspecto pretendem:

a) Valorizar e reascender o uso da língua Jê como elemento identitário do povo Gavião Kỳikatêjê, para isto, os jovens têm sido convidados a participar de aulas de canto na língua jê pelo menos duas vezes por semana;

Há forte preocupação na comunidade com a diminuição gradativa dos falantes da língua Jê Timbira na aldeia. A língua materna quase não é falada pelas crianças e jovens e os anciãos, detentores desse conhecimento, estão aos poucos morrendo. Essa preocupação não é única dos Kỳikatêjê, estudos do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) publicado pela Empresa Brasil de Comunicações (EBC) em 07.07.2016 mostrou que das 181 línguas indígenas ainda faladas no Brasil, 115 são faladas por menos de 1000 pessoas.

b) Valorização da pintura. Em todos os eventos da aldeia as crianças e jovens têm sido incentivados a se pintarem para participar, reestabelecendo os traços característicos da pintura Kỳikatêjê relacionados aos peixes e as aves;

c) Corrida da Tora (Jãmparti): Relata o Cacique que antigamente não precisava chamar para a corrida de Tora, assim que as chuvas começavam os homens se embrenhavam na mata para cortar a tora e a corrida começava. A corrida se dava por quilômetros. Hoje, a quantidade de corredores de Tora e a qualidade da preparação destes tem diminuído consideravelmente na TI Mãe Maria.

O projeto K̀yikatêjê é estabelecer um calendário com pelo menos 4(quatro) Corridas de Tora oficiais por ano, além de incluí-la em todas as festas e celebrações da aldeia;

d) Valorização da formação humana durante o ritual do Pêp: Durante o Pêp os jovens são testados em várias tarefas que avaliam sua capacidade para constituir família. A ideia é aproveitar essas tarefas para trabalhar o lado humano e compromisso com a cultura da aldeia nos jovens;

e) Valorização dos nomes K̀yikatêjê: a ideia é fazer com que a comunidade se comunique pelo nome das pessoas na língua Jê, pois muitos têm adotado apelidos e até mesmo nomes que não foram escolhidos da forma tradicional da cultura Gavião K̀yikatêjê. O projeto societário é retomar com os rituais de escolha dos nomes³⁹ para contribuir na revitalização cultural da aldeia;

f) Valorização dos sábios velhos: Os velhos são a ponte entre o passado e o futuro do povo Gavião K̀yikatêjê. São os detentores do conhecimento que hoje está subvalorizado pelas gerações jovens. O futuro da aldeia passa por dar continuidade a transmissão dos saberes dos velhos para as gerações jovens, além de cuidar deles, a fim de prolongar ao máximo sua vida.

No aspecto da sustentabilidade econômica, deixar de depender dos recursos da Companhia Vale passa, inicialmente, pelo retorno às tradições do extrativismo que é marca de um passado não muito distante, nas palavras de Concita Sompré:

Nós temos uma fonte de renda muito grande olhando do ponto de vista do extrativismo sem desmatar, nós temos a castanha, o cupu, o açaí, a copaíba, a andiroba, a semente do cumaru que é uma semente muito usada na região para medicamento, então assim, um projeto que viesse fortalecer e agregar valor econômico e emocional pra essa comunidade. (Concita Sompré).

No projeto societário, a busca pela autonomia financeira passa também pelo fortalecimento da cultura tradicional K̀yikatêjê. Nesse aspecto, o pensamento do K̀yikatêjê passa por:

a) Revitalizar a cultura da roça: revitalização dos plantios e colheitas coletivas de produtos da agricultura familiar. A roça é uma tradição indígena Gavião, entretanto esta atividade está reduzida na aldeia face a introdução dos produtos industrializados no cotidiano alimentar dos indígenas. Outro fator é que os jovens

³⁹ Sobre o processo de escolha dos nomes e as relações de parentesco entre os Gavião da TI Mãe Maria ver Ferraz (1998) e Parkrekapare e Silva (2018).

não estão motivados para o cultivo da roça. Basicamente só os velhos ainda cultivam, apesar de os produtos da roça, especialmente a farinha, serem distribuídos para todas as famílias da aldeia;

b) Dinamização do extrativismo, melhor aproveitamento do potencial da TI com frutos de grande valor comercial, como o cupuaçu, o açaí e a castanha;

c) Aproveitamento das plantas medicinais da TI, como a andiroba, a copaíba e o cumaru para produção comercial, verticalização da produção, não mais vendendo a planta in natura, mas beneficiando o óleo para potencializar renda;

d) Piscicultura: já está em andamento o “Projeto Limpeza” voltado para a produção de peixes, que serão distribuídos gratuitamente para as famílias dos indígenas e o excedente será negociado com comerciantes da região. O Projeto Limpeza também será um local de lazer para a comunidade da aldeia;

e) Profissionalização da produção de artesanato com as mulheres indígenas, aproveitando os recursos naturais da TI e a experiência feminina na produção de artesanato;

f) Profissionalização dos eventos da aldeia para captação de recursos, investimento em divulgação e elaboração de um calendário referência para os eventos da aldeia.

A pretensão da comunidade Kÿikatêjê é protegida pela Convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário e, portanto, entrou no ordenamento jurídico brasileiro como norma supralegal. A Convenção 169 prevê que as atividades artesanais, indústrias rurais e comunitárias e atividades tradicionais e de subsistência dos povos interessados, como a caça, a pesca, a caça com armadilhas e o extrativismo, deverão ser reconhecidas como fatores importantes para a manutenção de sua cultura e para a sua autossuficiência e desenvolvimento econômico. Como indica o RCNEI:

Elas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro. Um olhar que acompanhe a história dessas sociedades no Brasil dos últimos anos reconhece um claro processo de consolidação de experiências de autonomia indígena. (BRASIL, 1998, p. 23).

É justamente o direito de decidir o seu destino que os Kÿikatêjê têm em mente, eles querem apenas dirigir suas vidas, poder dizer o que lhes pertence, o que já foi garantido e o que ainda depende de luta, querem produzir o seu futuro e

seus meios de subsistência para a atual e futuras gerações, querem viver com dignidade, respeitados como indígenas, mas para isso precisam se ver indígenas.

6.3 K'IKÁTÊJÊ HÁKTI MAKWYRI KÂM TAIHO XÀ AMJI NÃ TATAKTI K'IKÁTÊJÊ⁴⁰

A convivência com os indígenas nos permitiu perceber a grande importância da escola indígena Takti K'ikátêjê na dinâmica de vida da aldeia, influenciando decisivamente no calendário de eventos e organização social da aldeia, bem como por parcela considerável do fluxo de pessoas na aldeia, sejam eles professores kupê, alunos de outras aldeias, professores e estagiários de universidades.

Quando a escola fecha no mês de julho e nos meses de dezembro e janeiro, a comunidade parece que ela para, ela para em função da escola, em que sentido, a escola ela tem um fator muito importante porque termina que a comunidade ela transfere um pouco pra escola o papel que seria da comunidade, ela está tão interligada que a gente não consegue mais dizer assim essa é a função da escola e a função da comunidade, ao meu ver, do que eu estou vendo, a escola tem um fator muito importante na formação dessas novas lideranças, por exemplo, o que e está sendo discutido lá dentro, como é que está sendo transmitido esse contexto dessa mudança dessas novas lideranças. (Concita Sompré).

A comunidade aposta na escola para implementação de seu projeto societário, a que estão chamando de plano de vida:

A escola eu vejo ela de extrema importância, só que está faltando um corpo de pensadores, vamos dizer assim, se tivesse uma câmara técnica com relação a esses pensamentos, uma na área de educação, na área de educação, por exemplo, um mexe na parte de história, outro na parte de matemática, outro na parte de produção, que a escola começasse a voltar pra esse lado, onde serviria de suporte para esses professores indígenas, a esses que nós chama bilingue, ou notório saber, que tem aqui dentro da comunidade. (Cacique Pêpkráti).

A escola, por decisão de lideranças, desenvolve o papel de preparar os jovens para alcançar os níveis mais elevados do saber. É desejo que todas as funções na aldeia (educação, saúde, administração) sejam desenvolvidas pelos próprios indígenas.

A partir do momento que nós colocar alguém aqui, indígena, seja quem for o indígena, para ir assumindo posições, a tendência é que o nosso pessoal, automaticamente, vá assumindo a responsabilidade e o compromisso. O nosso pessoal tem que se sentir Gavião, o nosso pessoal tem que sentir que ele é aluno, que ele vai aprender pra ocupar alguma coisa. (Cacique Pêpkráti).

⁴⁰ O SIGNIFICADO DA ESCOLA TATAKTI K'IKÁTÊJÊ PARA O POVO GAVIÃO K'IKÁTÊJÊ

Há necessidade de um olhar intercultural e formação teórica e técnica para trabalhar a disciplina de ciências nessa dupla dimensão:

Então essa sabedoria ela não era trabalhada na escola devido os professores não ter conhecimento, não saber como lidar com essa sabedoria, eles ainda têm um pouco de timidez, devido a vários fatores os professores não indígenas eles não conseguiam se ver trabalhando o conhecimento científico e o conhecimento do saber tradicional (Concita Sompré).

A fala da liderança revela que, apesar de a resolução 03/1999 (BRASIL, 1999), definir que o conjunto de saberes historicamente produzido pelas comunidades deverá ser priorizado no processo educativo entre alunos e professores, compondo a base conceitual, afetiva e cultural a partir da qual se vai articular o conjunto dos saberes universais, isto ainda não é realidade na escola da aldeia, mas o fato é, que mesmo o professor não indígena, por princípio pedagógico, deve articular o ensino à realidade do educando, assim, não há lógica em educar em uma escola indígena sem ser inundado pelos saberes da comunidade.

No discurso também se percebe a opção pela escola Intercultural e Bilingue, que não é consenso na educação escolar indígena. O povo Wai-Wai da aldeia Mapuera optou por uma forma que valorize o contato com a língua (CANCIO, 2017, COELHO & SILVA, 2018), em que o ensino do 1º ao 5º ano é desenvolvido exclusivamente em língua materna e a introdução da língua portuguesa se dá a partir do 6º ano. Paladino (2006) demonstrou que os Ticuna optaram por receber os conhecimentos da ciência não indígena pois a consideram importante para melhorar sua condição de vida. Muitos deles foram morar na cidade para estudar na escola do “branco”.

Luciano (2011) demonstrou que entre indígenas do Alto Rio Negro existem três pensamentos sobre a escolarização. Uns querem que a escola fortaleça as identidades e culturas indígenas, complemento da educação indígena; outros que a escola priorize o acesso aos conhecimentos da ciência ocidental para preparar os jovens para entrar no ensino superior, neste caso uma escola a mesma escola do kupê e; outros que a escola seja espaço de articulação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos e técnicos. Esta terceira opção é reivindicada pelas lideranças Kÿikatêjê.

Muitos estudos têm mostrado que diversas comunidades indígenas têm apostado na escolarização intercultural como elemento de afirmação de identidades, entre os Baniwa, por exemplo, estudo de Weigel (2003) mostra que a escolaridade assumiu função de restauração da sociedade e de busca de plenitude e de cidadania. Bergamaschi (2005) relata como os Guarani estão, aos poucos, ressignificando a escola pelo movimento próprio da vida e a grande importância que a escola tem assumido na vida das aldeias.

Luciano (2011) reconhece o importante papel que a escola desenvolve na configuração atual das aldeias, mas receia quando os povos indígenas a tomam como salvação para todos os problemas das aldeias, isto porque as experiências de Educação Intercultural conhecidas não foram capazes de responder as demandas indígenas dela esperadas. Bergamaschi, 2012, p.52) caminha na mesma linha de preocupação, afirmando que:

Embora se viva no Brasil um momento de muitas reflexões sobre a escola indígena, reflexões pautadas especialmente pelas lideranças e professores, há um desafio diante da complexidade que representam os processos de escolarização. Mesmo sendo construída em diálogo com os saberes tradicionais, é latente a pergunta: o que se quer com essa escola? Não será uma instituição para ensinar os conhecimentos tradicionais, pois estes ocorrem majoritariamente em outros tempos e espaços, que não o escolar. Não obstante, é uma escola que está em interação com a memória e a tradição, representada em geral pelos mais velhos, mas ensinando nela também os conhecimentos da sociedade não indígena. Escola intercultural que dialoga com o outro, não visando a integração, mas a interação que fortalece o modo de vida peculiar do grupo, escola como um lugar ambíguo, híbrido, mestiço, que ao mesmo tempo é e não é o lugar para formar a pessoa indígena. Esse é um duplo movimento de interculturalidade: assim como almejam a escola para dialogar com a sociedade nacional, querem também que essa escola dialogue com as suas cosmologias.

A preocupação com a excessiva responsabilidade atribuída a escola e, em certa medida, de substituir a educação indígena pela educação escolar indígena tem sido manifestada por Luciano(*op. cit.*) e Bergamaschi(*op. cit.*) se deve a constatação de que a realidade das atuais escolas indígenas, apesar dos avanços e do papel que tem exercido na formação de indígenas que estão assumindo diversas funções no plano local e nacional, não apontam para um trabalho consistente ao ponto das comunidades a terem como solução para seus problemas.

Quando Bergamaschi (2012) pergunta o que se quer com a escola indígena, talvez a resposta dos povos indígenas seja uma responsabilidade maior do que ela possa atender, dado as limitações impostas pelo modo de produção capitalista e pelas próprias amarras do sistema escolar. Autores como Althusser (2001) já duvidaram da escola como possibilidade de operar ou apoiar qualquer transformação social, visto que está presa as amarras de um Estado que a criou e que lhe mantém, a escola, nessa perspectiva, é um aparelho ideológico de reprodução das ideias dominantes da classe que detém o poder estatal em cada conjuntura.

Autores como Paulo Freire (1967, 1981, 1994, 2002) acreditam no potencial da educação e da escola, desde que desenvolvida sob o signo da dialogicidade e do respeito, para operar a transformação no homem que, por sua vez, operará a transformação na sociedade. Autores como Paladino (2012), no entanto, têm defendido a possibilidade da escola indígena, de base intercultural, contribuir na construção de projetos sociais e políticos orientados para a transformação do sistema político de dominação.

Na aldeia Gavião, a relação dos indígenas com a escola é tão forte que muitas das atividades escolares se confundem com a própria vida dos habitantes. Não há separação definida entre o que é escola e o que é aldeia. A escola Tatakti Kÿikatêjê é, acima de tudo, um polo de convergência de culturas, tanto em relação aos conhecimentos quanto as práticas de vida, assim, é um local privilegiado para a promoção da interculturalidade, do respeito e do diálogo permanente, oferecendo aos jovens educação escolar em dupla perspectiva, formando-os nas disciplinas da ciência clássica para que tenham condições de acesso a Universidade e; formando-os para viver a vida em comunidade, deve também atuar em todas as dimensões da vida dos indígenas, nas palavras de um dos conselheiros da aldeia:

Os professores da escola têm que trabalhar junto de nós pra fazer esses jovens participarem da cultura, temos que trabalhar junto, se não nós trabalha pra um lado, eles trabalha pra outro, e quem perde é a comunidade (Jose Ajana).

Se existe preocupação com o tamanho da responsabilidade atribuída a escola, por outro lado, se abre um espaço virtuoso para que práticas escolares democráticas e interculturais se instalem no interior da escola, invertendo a lógica de

escolarização do indígena que no passado foi sinônimo de discriminação, preconceito e exclusão.

Nas últimas décadas a educação escolar indígena passou a ser vista como instrumento de autonomia, de formação de sua juventude para enfrentar as significativas mudanças pelas quais passam os povos indígenas da atualidade e de retomada dos aspectos mais significativos da identidade cultural de cada povo. Na visão das lideranças Kÿikatêjê, a escola indígena da aldeia é contributo indispensável na reafirmação de sua identidade. É dado aos processos formativos escolares à função de contribuir na afirmação do ideal comunitário, da responsabilidade, do compromisso e vivência da cultura e tradições do povo Gavião e; formar os jovens da aldeia e a todos que a ela procuram dentro do espírito Gavião, procurando reforçar os laços entre os educandos e sua comunidade.

Se a ideia dos Kÿikatêjê é tornarem-se uma comunidade autônoma, a escola Tatakti Kÿikatêjê exerce importante papel nesse processo, sendo a aposta dos indígenas para viabilização de seu projeto societário de preparar os jovens para alcançar os níveis mais elevados do saber e assumirem as funções na aldeia⁴¹. Para o cumprimento dessa missão, as lideranças não veem problema em reunir na escola um corpo teórico-técnico que reúna, além dos professores, pesquisadores que realizam trabalhos de pesquisa na aldeia, professores de universidades, técnicos da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) e FUNAI, indígenas já formados em nível superior e Organizações Não Governamentais (ONGs).

Quando nós criamos esse grupo, que nós até demos o nome de GTG, Grupo de Trabalho Gavião, que vai fazer o plano de vida do povo Gavião, nós podíamos ter outros professores aqui pra trabalhar isso, porque a escola não é desligada da saúde, da produção e do social da comunidade, ela tem que estar interligada, o primeiro projeto que nós fizemos ele era interligado, alimentação, não era nem só alimentação, segurança alimentar, saúde, porque se tiver uma boa alimentação tem uma boa saúde, se tem uma boa educação vai ter um bom aprendizado. (Cacique Pêpkráti).

Desta afirmação do Cacique se depreende que:

a) Não há impedimento para que pessoas de outras culturas participem do Plano de vida da aldeia;

⁴¹ Objetivo muito próximo aos do povo Waiãpi (GALLOIS, 2001), que vindicam uma escola que forme os jovens para “fazer tudo sozinhos” e para assumir todas as funções na aldeia.

b) A escola deve estar à frente do processo de construção do plano de vida, reunindo o corpo de pensadores;

c) A escola é tomada como o centro da política da aldeia e não pode estar adstrita somente em ensinar conteúdos, ao contrário, deve interligar as ações de ensino a saúde, produção do sustento e organização da comunidade.

Quando as lideranças solicitam da escola contribuir também na parte social e de organização da aldeia se percebe grande preocupação com o futuro dos jovens da aldeia, principalmente pelo contato com o kupê.

O acesso a aldeia é bastante facilitado. A aldeia fica a 25 quilômetros de Marabá via BR 222, município polo da região de integração de Carajás e corredor central da região do Araguaia-Tocantins, o que provoca contato permanente entre o Kÿikatêjê e o kupê e esse contato tem trazido, na visão dos indígenas, muitos prejuízos aos jovens da aldeia. Para o cacique Pêpkrákti Jakukrêikapêti Ronore Kõnxarti essa proximidade teve um lado bom e outro mais preocupante, o lado bom é que os indígenas buscaram parcerias e conquistaram o respeito dos não indígenas, pois quando viviam afastado havia choques de diversas ordens.

Havia um choque muito grande, até por causa do território mesmo, briga com os invasores, os indígenas brigando com os invasores e os invasores querendo matar índio também, então com essa proximidade a gente foi tentando mostrar o outro lado e hoje a gente se respeita, tem gente fazendo faculdade em Marabá, antes não podia ir, porque a Polícia Federal tinha que dar cobertura pra poder ir pra Marabá e voltar, por causa da perseguição, dos sem-terra, enfim, mas hoje não, com essa proximidade, na área da educação, na área da saúde, na área política, nós conseguimos fazer com que o branco entendesse que nós temos liberdade e somos capazes também de desenvolver essa cultura que foi implantada por ele e ir conciliando com a nossa. Nós, com o tempo, estamos conseguindo conciliar, hoje nós temos o nosso próprio motorista, nós temos o nosso próprio auxiliar de enfermagem, nós temos o nosso próprio administrador indígena, a associação o presidente é o próprio indígena, enfim, a gente conseguiu, conseguiu não, a gente está conseguindo trabalhar a nossa autonomia e ter a nossa liberdade de ir e vir sem problema nenhum, então essa conscientização levou tempo pra se trabalhar, e mesmo porque hoje o nosso povo ele não é mais como era antes, que era considerado como tutelado pela FUNAI.

O lado ruim é o despertar de uma cultura individualista, de algumas pessoas da aldeia quererem para si as facilidades, não terem mais o espírito coletivo de antes, quando tudo o que se conseguia era dividido por todos. Rickparti, uma das lideranças afirma:

Eu já tenho percebido isso já a algum tempo, como é que vai ser o futuro dos jovens daqui pra frente, porque a preocupação é grande, são situações que, até mesmo o cacique fica até preocupado.

Os velhos e lideranças K̀yikatêjê não estavam preparados para conviver com essa situação e lidar com ela tornou-se um tipo de luta diferente, que pode transformar o modo de ser e viver do K̀yikatêjê. Canclini (2015) infere que a relação fluida de alguns grupos tradicionais com a modernidade se observa também nas lutas políticas e sociais, e os K̀yikatêjê já se deram conta de que o retorno completo às tradições originárias é bastante difícil, devido aos diversos hibridismos que resultaram do contato direto bastante fluído e alargado com outras formas de ser e viver. Durante um intervalo escolar pela manhã, observamos algumas meninas da aldeia reproduzindo coreografias de funk no pátio da escola com bastante desenvoltura, no fim da tarde deste mesmo dia as crianças e jovens foram chamadas para ensaiar danças para uma apresentação que iria acontecer em evento de outra aldeia.

Essa observação nos levou a pensar que o funk não precisou ser ensaiado, parecia fazer parte do cotidiano das adolescentes, enquanto a dança K̀yikatêjê precisou ser “ensaiada” para um determinado evento, o que nos pareceu uma inversão.

A passagem do linhão de energia da Eletronorte pela TI Mãe Maria trouxe como contrapartida o uso da energia elétrica e da televisão. Na aldeia é crescente o uso da internet, celulares e outros meios de comunicação. Segundo relato do cacique Pêpkráti, a preocupação não é com o uso dessas tecnologias e sim com a forma com que o indígena tem absorvido essas tecnologias, tomando-a para si e deixando de lado a sua cultura. O afastamento acontece principalmente entre os jovens, hoje os praticantes da língua materna, do jogo de flecha, caçadas e corrida de tora são principalmente os velhos. Em uma reunião o cacique assim se posiciona: “o nosso pessoal, os nossos jovens, tem uma facilidade muito grande de pegar as coisas do kupê e achar que é dele”.

Outra preocupação é com a forma que o Gavião K̀yikatêjê utiliza as tecnologias de comunicação e informação do kupê no interior da aldeia, tais como redes sociais, principalmente entre os jovens, que têm absorvido essas tecnologias sem o devido espírito crítico e se afastado do sentido de ser e viver do Gavião.

Esse negócio de internet está acabando, o nosso pessoal tem uma facilidade muito grande de pegar coisas pequenas e tornar ela grande, que é a internet, esse negócio de WhatsApp, o que mais, Face, eu vejo coisas assim que eu fico pensando, poxa, como é que nós vamos trabalhar isso, nós temos que encontrar uma forma. (Cacique Pëpkráti).

Esta situação tem levado as lideranças a perceber que “nada será como antes” e, em virtude disso, elegeram alguns elementos de sua cultura como demarcadores de sua identidade étnica que precisam ser preservados, vendo na educação escolar um instrumento para conseguir tal intento. Como a comunidade tem perdido muitos de seus velhos, cada sábio que morre leva consigo parte dos saberes, cultura e tradição da aldeia, justificando o interesse das lideranças em que a educação escolar indígena contribua com a recuperação da memória histórica e reafirmação de identidade étnica Kÿikatêjê, tal qual previsto na LDB.

A escola exerce papel fundamental no projeto societário Kÿikatêjê. A ela é delegada grande parcela de responsabilidade em preparar os jovens para a vida da aldeia em seus múltiplos aspectos e para alcançar os níveis mais elevados do saber. As famílias dos indígenas têm apostado nisso como forma não só de adquirir conhecimentos, mas como garantia de acesso às funções administrativas da aldeia.

As responsabilidades atribuídas à escola corroboram com as preocupações acima descritas. De fato, pós Constituição de 1988, muitos povos indígenas têm visto na escola contributo essencial aos seus projetos societários e suas lutas. A escolarização indígena, que já foi sinônimo de discriminação, passou, nas últimas décadas, a ser vista como instrumento de autonomia dos povos e de formação da juventude para enfrentar as significativas mudanças pelas quais passam as sociedades indígenas. O modelo intercultural de escola, espaço de articulação entre diferentes saberes, é tomado pelo MI como importante aliado na luta por reconhecimento de direitos e afirmação identitária, prova disto são as Resoluções da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena de 2009, onde está escrito que:

A escola intercultural tem que fazer parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas, trabalhar temas e projetos ligados ao meio ambiente e capacitar os alunos para cuidarem da Terra Indígena, dos recursos da terra e dos rios. Deverá estar voltada para os projetos societários dos povos indígenas, integrar em suas práticas atividades e projetos como piscicultura, cultivo de sementes, hortas comunitárias e reflorestamento. Inserir na proposta curricular das escolas indígenas disciplinas voltadas para as formas tradicionais de cultivo e manejo de animais silvestres, trazendo a

reflexão sobre a gestão territorial e ambiental das terras indígenas.
(BRASIL, 2014, p.6).

As diretrizes Curriculares para a educação indígena (BRASIL, 1998), indicam que a educação intercultural deve permitir que se projetem relações igualitárias entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado e, contribuir para o exercício da cidadania indígena. O Movimento Indígena organizado também comunga dessa ideia. Nas resoluções da I CNEEI (2009), encontramos:

A escola indígena, em uma perspectiva intercultural, faz parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas e deve trabalhar temas e projetos ligados a seus projetos de vida a proteção da Terra Indígena e dos recursos naturais e deve dialogar com outros saberes.

Em síntese, a comunidade espera da Escola Indígena Tatakti K̀yikatêjê:

▶ Ser contributo indispensável na reafirmação da identidade K̀yikatêjê: A escola deve contribuir na afirmação do ideal comunitário, responsabilidade e compromisso com a aldeia, vivência da cultura e tradições do povo Gavião, formar os jovens da aldeia e a todos que nela estudam dentro do espírito Gavião.

▶ Formar os jovens da aldeia para ascender aos graus mais elevados do ensino sem depender de reserva de vagas, confirmando a capacidade e empoderamento do indígena.

6.4 MÊ MPOPUPÛ MÊ AKREKATÊ MPOPUPÛNPEI MAMJIMANÊ KUKAYKATAKÂMÃ MAM IAKO KRĪ K̀YIKATÊJÊ⁴²

Os K̀yikatêjê querem que a educação escolar, além de contribuir para demarcar os elementos identitários de sua cultura, forme os jovens da aldeia para que disputem vagas nas instituições de ensino superior na reserva de vagas para indígenas e na ampla concorrência, pois não querem ser conhecidos como pessoas que usam a condição de indígena para obter qualquer tipo de facilidade. Para tanto, a disciplina ciências deve possibilitar aos jovens indígenas o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional.

O cacique Pêpkráti afirma que o K̀yikatêjê tem que conquistar seus objetivos por seus próprios méritos, que não aceita mais nenhum tipo de falsa proteção

⁴² O ENSINO DE CIÊNCIAS NO PROJETO SOCIETÁRIO DA ALDEIA K̀YIKATÊJÊ

oferecida pelo kupẽ, e a escola deve preparar o jovem para ter sucesso também na educação superior.

Pelos objetivos da comunidade, se entende que a perspectiva de educação escolar por eles desejada se encarta na ideia de interculturalidade e, assim sendo, a disciplina de ciências exerce função especial, exigindo desta o conviver dialógico entre os saberes do kupẽ e os saberes tradicionais, em entrelaçamento de saberes, sem estabelecer hierarquia entre eles e de forma que ambos cresçam. Portanto, é na disciplina de ciências, por suas características, que as aproximações entre os saberes vão acontecer mais fortemente pois, como indicado pelo RCNEI (BRASIL, 1998, p. 255),

O estudo de ciências pode ajudar a resolver problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas. A área de Ciências está diretamente ligada aos Temas Transversais Terra e Conservação da Biodiversidade, e Auto Sustentação. A maneira de organizar as atividades produtivas no território indígena, ou seja, a sua gestão territorial, passa pela visão do universo, do planeta, da vida, do ser humano e da produção humana, integrando várias áreas do conhecimento. O estudo das ciências, dessa forma, pode contribuir para a garantia dos direitos dos grupos indígenas à conservação e utilização dos recursos do seu território.

A indicação do RCNEI é compatível com os objetivos para a disciplina de ciências no ensino fundamental indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), segundo o qual a disciplina deve possibilitar ao aluno conhecer a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro e aspectos socioculturais de outros povos e nações, levando-o a compreender a ciência como processo de produção de conhecimento, atividade humana e histórica, associada a aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. A indicação também se adequa ao objetivo dos programas de formação para indígenas disposto na LDB, que é de garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

A disciplina de ciências exerce papel importante nas pretensões de autonomia dos K̀yikatêjê. Para o cacique:

A ciência é importante, mas pra poder começar eu trabalharia fundamento, todos os fundamentos da cultura K̀yikatêjê, do povo Gavião, todos os fundamentos, na área de alimentos, na área produtiva, na área educacional, porque, por exemplo, quando os nossos velhos, as velhas vão tirar inhame, ou batata, ou amendoim,

eles vão com uma varinha, uma criança aqui, a criança está observando, os que já estão andando vão atrás também para aprender, então nesse sentido eu gostaria que trabalhasse, que isso se tornasse uma ciência. (Cacique Pëpkráti).

Do discurso do cacique se considera uma visão ampliada da disciplina de ciências, em que o ensino na disciplina não pode estar desatrelado da vida e pretensões futuras da comunidade, ao contrário, deve estar enraizado nos hábitos de vida dos indígenas. O ensino na disciplina deve considerar a relação entre o ser Gavião e a natureza, aproveitando todos os recursos que a floresta ao entorno dispõe.

Olhando sob outro ângulo, o acesso do indígena ao conhecimento acumulado pelo kupê poderia ressignificar a produção do conhecimento tradicional dos Kÿikatêjê, pois a interculturalidade, como movimento dialógico, permite que as culturas em contato se reconstruam, assim, os indígenas poderiam valer-se desse contato para questionar/avaliar o processo de produção do conhecimento tradicional.

Na fala se percebe ainda que, mesmo admitindo a necessidade da educação escolar, o cacique não quer abandonar a educação indígena, no entanto, vê a possibilidade desse processo acontecer a partir da escola. De fato, a dinâmica social da aldeia tem dificultado sobremaneira que os processos educativos próprios dos indígenas, tais como o lidar com a natureza, o plantio, os cuidados com a alimentação, as relações de parentesco e entre outros. Ocorreu que em uma conversa com Ronoré, ela nos conta que:

Os jovens não quer aprender com a gente, eu tô sempre aqui, mas quem me procura pra aprender é o senhor, esse pessoal que vem pra cá, os nossos tão tudo ai jogando bola, não querem mais saber do que os velhos sabem.

A preocupação com o futuro dos jovens é muito grande, Rikparti, um dos conselheiros da aldeia e também diretor da escola indígena, me diz que “a tendência é que daqui pra frente, que a situação vai ser pior de como era antigamente”, tanto que um aspecto peculiar no plano de vida da aldeia é a valorização da formação humana. Em diversas reuniões presenciamos a preocupação dos mais velhos com as escolhas que muitos jovens têm feito, como a questão do álcool, uso indiscriminado das redes sociais, consumismo, depredação do patrimônio da escola e da aldeia, entre outras. Em uma reunião com professores, o cacique da aldeia assim infere:

Vocês estão aqui pra ensinar os fundamentos da educação, mais o fundamento do respeito somos nós, na minha casa eu sofro com isso, e nós precisamos trabalhar, precisamos fazer essa triagem do que está acontecendo de fato.

Diante da nova realidade da aldeia, o desejo das lideranças é que a formação humana seja um tema transversal em todas as atividades da aldeia e da escola, sob a ótica da formação para a cidadania, respeito as tradições, espírito de pertencimento ao povo Gavião e valorização dos sábios velhos, daí a preocupação do cacique de que a disciplina de ciências não se afaste deste ideal comunitário, que trabalhe os conteúdos necessários para os jovens progredirem nos estudos, mas que esteja atenta ao modo de ser e viver Gavião.

Tal desejo se vê albergado nas resoluções da I CNEEI, da II CNEEI e no RCNEI, que indicam a possibilidade que a disciplina de ciências relacione saberes tradicionais sobre a natureza, alimentação, cuidados com o corpo, entre outros, com os saberes já consolidados na disciplina de ciências. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 254)

O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural.

Outro aspecto do que as lideranças esperam da disciplina de ciências é que esta valorize os saberes tradicionais, os quais consideram importantes não só para a formação do aluno, mas para a preservação do conhecimento dos sábios, e isto se percebe no depoimento de uma das lideranças.

Aos pouquinhos a gente está trabalhando isso com eles e eu creio que, assim, esse conhecimento da sabedoria indígena é fundamental pra preservação, pra manutenção, pra existência do povo Kýikatêjê, se nós não fortalecermos esse conhecimento, essa sabedoria agora, pode ser que daqui a, não vou jogar muito não, mas daqui a uns 15 anos, a gente vai perder um grande legado de como transmitir e a escola tem um papel fundamental de aliar isso ainda (Concita Sompré).

A preocupação em transmitir aos mais novos o conhecimento tradicional acumulado tem dupla justificativa. A primeira é que a dialogicidade entre conhecimentos, em complementação mútua, é um dos princípios da educação intercultural; o segundo é a baixa procura dos jovens por esse conhecimento. Esses saberes são praticados basicamente pelos velhos da aldeia, alguns deles com idade

bastante avançada. Cada velho que morre leva consigo parte do conhecimento. Em uma conversa com o sábio Ajanã Kaktyti Prarpramre, ele nos diz:

Tudo é da ciência, porque tudo prepara as pessoas, por isso que eu tou perguntando se é valido, porque nós temos que entrar só no tema ciência, porque pra mim o que eu tou contando só é na ciência mesmo, o que tá dentro da ciência dos índios, da preparação deles.

Neste excerto se percebe que o sábio não vê diferença nos conhecimentos, tudo é ciência porque tudo prepara as pessoas, responde às necessidades de seu grupo, não havendo motivo, então, para não inclusão no currículo escolar. O sábio também questiona se o que ele compreende como ciência é válido.

A questão da validade do conhecimento indígena já foi tratada anteriormente, mas válido pensar na pergunta do sábio indígena se o conhecimento dele é válido em nossa perspectiva, pois na perspectiva dele é válido porque prepara as pessoas.

A relação entre o conhecimento kupê e o conhecimento indígena, historicamente, foi marcada pela heteronomia do primeiro sobre o segundo, considerando como critério de validade de um conhecimento as respostas que este proporciona ao seu grupo, o conhecimento indígena é valido.

Em síntese, a comunidade da aldeia Gavião Kÿikatêjê espera da disciplina de ciências:

- ▶ Que alie os saberes já consolidados pela ciência clássica aos saberes tradicionais do povo Gavião, numa relação intercultural de respeito aos conhecimentos dos mais velhos e construção de uma visão ampliada de ciência;
- ▶ Que inclua no currículo escolar os conhecimentos específicos dos indígenas Gavião sobre a natureza e o meio ambiente;
- ▶ Que empodere os indígenas dos conhecimentos da ciência clássica para que possam concorrer aos níveis mais elevados do saber e, ao mesmo tempo, trabalhe os conhecimentos tradicionais do indígena Kÿikatêjê como conteúdos escolares, possibilitando a formação ampla do indígena;
- ▶ Que aproxime as formas de ensinar ciências da dinâmica da aldeia, dialogando com os professores bilíngues e aproveitando o ambiente da aldeia para desenvolver ciência mais aproximada do ambiente dos alunos.

6.5 MË AKREKATÊ MPOPUPÛNPEI MEAKREKATÊ JÖRKRE TATAKTI K'IKATÊJÊ: HAKRE KATÊ HÖPÛN PEI⁴³

Até aqui escutamos os indígenas. Mas precisávamos escutar também aos demais envolvidos com a disciplina, assim, fomos buscar nos professores como eles enxergam a disciplina de ciências na escola Takti K'ikátêjê. Fizemos a eles a seguinte pergunta: Como você vê a disciplina de ciências na escola? Participaram desse momento 4(quatro) professores kupë, 1(um) professor indígena que atua com ciências do 6º ao 9º ano e o diretor da escola, que também é indígena.

P1. Isso vai acontecendo gradativamente, a gente vai tentando adaptar, de acordo com a realidade dos alunos para tentar melhorar a assimilação. Como estou te falando, de acordo com o meio, eles conseguem assimilar melhor, quando a gente traz para a realidade. Tipo, seu eu for falar dos animais, eu tenho que, sempre procurar, entendeu, fujo um pouco do livro didático que vem, por que vem com os animais que não fazem parte da realidade deles e trago para a realidade, fica melhor para poder entender.

P2. Faz pouco tempo que estou ensinando, mas pelo que eu já observei na escola, ainda está um pouquinho distante daquilo que a gente imagina que pode ser, como por exemplo, a maneira de ensinar, as metodologias de ensinar ciências dentro das escolas para os alunos, deveria é adotar novas formas, outras formas, mas a gente está evoluindo para chegar verdadeiramente a uma ciência, a um ensino metodológico é diferenciado, a gente está tentando, buscando novas metodologias, mas ainda vejo, ainda está um pouquinho, muito, assim, tradicional como dizem. Mas a gente vai chegar lá.

P3. Aqui nós temos que estar adequando conteúdo, porque se pegar o conteúdo que vem imposto, pronto, não tem como trabalhar, esse conteúdo em sala de aula, a gente tem que saber habituar ele a realidade daqui. Como também os animais, por exemplo, macaco na língua portuguesa é macaco, mas na língua jê é kôkoi.

P4. Esse adequar é a gente conviver com a cultura, estar juntos com a cultura, tem as festas que os alunos todos participam e os professores também estão juntos ali, aprendendo com eles, justamente para que haja conhecimento, haja interação da escola, todos com os professores e a comunidade.

P4. Como, por exemplo, na ciência, no conteúdo tradicional, nós vamos trabalhar o corpo humano, o movimento do corpo humano como é corrente sanguínea, o quê que nós podemos estar trabalhando na escola indígena para eles terem melhor compreensão nesse assunto. Tem a corrida de tora, tem a dança que trabalha o movimento, trabalha a corrente sanguínea, trabalha como todo. Então esse assunto a gente pode estar trazendo para cultura indígena.

P5. Ela é organizada, conjunto organizado de maneira que está trazendo para a cultura indígena, e isso nós temos que estar buscando no dia a dia aqui, por que não tem, tem o conteúdo pronto que vem de lá, você vê muito que a gente

⁴³ O ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI K'IKATÊJÊ: A VISÃO DOS PROFESSORES

trabalha em sala de aula. Então, a gente está fazendo esse trabalho no dia a dia com a comunidade, para trabalhar em sala. Então, é estar mesclando assim, conhecimento e saberes. Não tem como seguir o roteiro do livro didático.

P5. A gente percebe a necessidade de um currículo escolar indígena, que não existe. O trabalho coletivo com os idosos, por que eu não posso chegar aqui e implantar um assunto meu lá de fora, mas eu preciso ouvir o conhecimento da comunidade, os costumes da cultura pra interagir justamente com a ciência e haver uma evolução, um aprendizado melhor na sala.

P5. Por que se não nós vamos continuar repetindo um projeto que a gente traz pronto lá de fora, o estado manda pronto, por que não tem nada preparado para os indígenas, em relação as comunidades indígenas, por que a realidade é outra. É um todo, ele está lá em cima, ele não entende o que está passando aqui, então fica mais difícil à compreensão do aluno no aprendizado e o nosso desempenho em sala de aula, isso vai refletir lá dentro da universidade. Os professores que vem para cá não estão preparados, a instituição não está preparada pra dar uma formação contínua pra gente, e aí como é que a gente vai trabalhar, a pressão vem todos os dias.

P5. Todo período que eu estou aqui, aos poucos eu tenho conversado com alguns idosos, eu não tenho visto mais o uso contínuo das plantas medicinais como era antes, quebrou, machucou, mastruz, colocou no local, trinta dias, está resolvido o problema.

P5. Acredito que essa mudança só acontece como um trabalho, é isso que a gente está discutindo juntamente com a comunidade.

P6. Só para lembrar também da FUNAI, eles queriam que a gente estudasse até a quarta série, mas que não avançasse, ficasse dentro da aldeia aqui. Então quer dizer que a FUNAI, não queria, eles não querem que a gente avance.

Os professores não veem a educação intercultural como uma realidade na escola, bem como percebem que a disciplina de ciências está desatrelada do jeito de ser e viver do Gavião Kÿikatêjê. A avaliação é que o que ensinam na disciplina de ciências não é o projeto adequado para a disciplina na escola indígena, pois não atende ao que a comunidade espera dele.

Não há um projeto para a disciplina de ciências e nem um currículo próprio para o trabalho na aldeia e as metodologias de ensino não se encartam à perspectiva intercultural. Se revela a falta de otimismo no ensino da disciplina de ciências, o que é ensinado na escola da aldeia não se diferencia do que é ensinado nas escolas da cidade. Todo o ambiente favorável, incluindo o rico conhecimento dos indígenas sobre a natureza não tem sido aproveitado para promover um ensino intercultural de qualidade. Não se considera o espaço privilegiado para produção de saberes, as características dos alunos e o rico arsenal de conhecimentos que estes possuem e que pode e deve ser colocado a serviço da ciência.

De fato, a realidade tem nos mostrado que as experiências de construção dos currículos escolares demonstram que os mesmos são “produzidos” por técnicos educacionais dos sistemas de ensino que não vão aos espaços onde estão as escolas perguntar às pessoas quais são suas aspirações, desejos, necessidades. Os técnicos “sabem” o que a comunidade e o estudante precisa, elaboram manuais de orientação sem nem ao menos conhecer as pessoas que vão trabalhar essas orientações. É preciso então mudar a lógica de construção das propostas curriculares para uma perspectiva no qual o currículo seja reflexo do modo de ser e viver do grupo a que se destina, conhecendo o aluno e a comunidade a quem este se destina. Isto só é possível quando o currículo for construído escutando a comunidade.

Existe um esforço dos professores em “adaptar” o currículo que chega da Secretaria de Educação à realidade da aldeia, mas o ensino da disciplina de ciências ainda é desconectado do projeto societário, das diretrizes para a educação indígena no ensino fundamental e das características de educação intercultural. Os próprios professores sentem que é necessário mudar.

A ideia de “adaptação” se tornou lugar comum sempre que se abdica do enfrentamento da situação em sua raiz. O desenho curricular já vem pronto da Secretaria de Educação, inclusive com a disposição dos assuntos. O livro didático do professor, disponibilizado pelo PNLD, já vem inclusive com as “sugestões” de atividades que devem ser desenvolvidas dentro de cada conteúdo. A perspectiva intercultural pressupõe o contrário, que a educação seja da comunidade e para a comunidade, que crie e recrie os processos formativos umbilicalmente ligados a dinâmica de vida do grupo e seu projeto de sociedade, não há adaptação, há construção.

Inferimos que existe também disposição no grupo em melhorar a disciplina de ciências. A doação dos professores à discussão da perspectiva intercultural que se desenvolveu durante a pesquisa é indicador da preocupação destes com a qualidade do ensino e com o aproximar da disciplina de ciências à realidade da aldeia. Nos nossos encontros, percebemos que os professores queriam aprender, queriam fazer diferente, mas lhes falta formação mais específica, tanto em ciências, quanto em educação intercultural.

Em um outro movimento, queríamos saber dos professores que atuam com a disciplina de Ciências o que eles julgam importante ensinar sobre ciências às crianças e jovens da aldeia Gavião Kýikatêjê. Participaram deste momento os 5 professores que atuam com ciências na escola. Os dados foram constituídos com a seguinte pergunta: O que você acha importante ensinar sobre ciências na escola indígena?

As respostas mostraram que os professores também defendem a inclusão dos saberes tradicionais no currículo de ciências.

P1. É de fundamental importância eles aprenderem as fontes que tem os alimentos, as vitaminas, é assim, focar também no natural, nos alimentos naturais, e o que os alimentos naturais proporcionam ao corpo, a saúde, a questão da saúde também, além de preservar o verde e os animais.

P2. Primeiramente valorizar o ensino tradicional, o que se tem de remédios naturais medicinais; ensinar sobre a fauna, a flora local, tudo que a gente tem dentro da terra indígena; não esquecer a valorização e que sirva para os alunos terem essa consciência do que existe e que devemos preservar; acho que deve ser trabalhado dentro da escola a conscientização no ambiente, porque muitas vezes, mesmo que a gente seja indígena, a gente abate o animal, mas nem tudo é aproveitado, então acaba também da gente colaborar para esse desequilíbrio ambiental, uma espécie ou outra é prejudicada, tendo a interferência humana.

P2. Eu vejo que os conhecimentos dos velhos veio adquirindo de geração em geração, isso é imemorial, esse conhecimento deles sobre fauna, sobre flora, sobre ambiente em si, eles tem esse conhecimento, essa valorização deve ser trabalhada de várias formas pelos níveis de educação, a gente pode começar com as criancinhas, vai subindo de nível como a gente faz.

P2. Também não deixar de aprender o conhecimento ocidental, que a gente não está preso apenas na aldeia, a gente já tem contato direto com o não indígena todo dia, toda hora, então a gente também tem que saber integrar esses dois conhecimentos, buscar esse conhecimento também do não indígena.

P3. Conscientizá-los a continuarem preservando as matas e os rios, cuidando do ambiente deles, porque a gente vê que o branco está invadindo, está simplesmente tomando conta de tudo e se eles não cuidarem, daqui uns dias nós estamos sem verde, sem os bichos, sem os espaços dele. É uma situação que só aumenta a possibilidade, a capacidade dele na questão do aprendizado, ele não pode aprender só ficar aqui, ele além de aprender aqui, tem que aprender o todo, tem que avançar.

P4. É de suma importância que eles venham conhecer, serem sabedores dos animais e, também, das plantas medicinais que tem aqui na reserva, que está aí pra curar, como mastruz, copaíba, vários outros tipos de remédios, eu acredito que seria muito bom.

P5. É de suma importância trabalhar na área indígena que venha despertar não só nas crianças, mas também nos mais velhos, que eles são ponte riquíssima de aprendizagem, uma biblioteca que enriquece cada dia.

P5. Acho de fundamental importância, além da ciência propriamente dita, estudar a teoria e a prática, por que dentro de uma aldeia você tem como

trabalhar a teoria e a prática juntamente com a comunidade, com as crianças, pois além de elevar o aprendizado deles, tem a questão do interesse, das descobertas, do apoio a mais pesquisas, mais preservação. São coisas que você não pode tratar de uma forma isolada. É claro que não vamos chegar a montar um laboratório para estudar a riqueza que produz aqui na comunidade, aqui na floresta, se tratando de animais, de plantas, da biodiversidade, que está saindo tudo pelo ralo, exatamente por falta de um estudo voltado a realidade.

P5. A ciência é de fundamental importância. Sem a preservação do meio ambiente não tem sentido a gente estar estudando ciências.

O depoimento de P3 se coaduna com o projeto societário da aldeia e está na mesma linha do depoimento de um dos sábios quando afirma que o cuidado com a floresta é grande porque dela se tira quase tudo que o indígena precisa para viver. Tal preocupação é válida à medida que um dos afastamentos provocados pelo contato com a cultura do kupê é o uso intensivo de alimentos comprados fora da aldeia em detrimento dos alimentos disponíveis na TI, o que traz prejuízos econômico-culturais para o povo, além de impactar diretamente na saúde. Quando P1 menciona as vitaminas, toca em um ponto importante para a realidade da aldeia Kÿikatêjê.

No entorno das casas da aldeia existem diversos tipos de árvores frutíferas, mas nos últimos anos o consumo das frutas naturais veio aos poucos sendo substituído pelo uso de refrigerantes e biscoitos industrializados. O próprio consumo de açaí passou a ser em ocasiões especiais. Durante a vivência na aldeia, observamos, por exemplo, que o caju se estraga embaixo da árvore. Quando almoçamos em algumas casas, nos foi servido refrigerante e durante os eventos a bebida mais consumida é o refrigerante.

Um elemento a considerar é que, na tradição Kÿikatêjê, os corredores de tora passam por um rígido controle alimentar para que se tornem fortes e ágeis. Um dos reclames das lideranças e dos sábios é que o número de corredores de tora vem diminuindo ao longo do tempo e a preparação dos que ainda praticam é bastante deficitária na questão alimentar, então, trabalhar os nutrientes dos alimentos naturais à disposição dos indígenas poderia aproximar a disciplina de ciências da cultura do povo da aldeia.

No depoimento de P2 vê-se a preocupação em introduzir no currículo escolar o conhecimento dos sábios velhos, na mesma linha do pugnado pelos sábios e objetivo do projeto societário para a disciplina de ciências. Tal introdução poderia dinamizar o ensino da disciplina, aproximando-a dos conhecimentos que os

alunos já aprenderam por transmissão oral. O saber tradicional é um elemento ainda vivo na aldeia e, durante décadas, deu conta de responder às necessidades do grupo. Estes saberes se desenvolveram a partir de pessoas comuns que se dedicaram a observar a natureza com um olhar mais atento por longos anos. Para Castro (2007, p.4).

Não há dúvida que os povos amazônicos encontraram, ao longo de milênios, estratégias de convivência com seu ambiente que se mostraram com grande valor adaptativo; que, para tal, desenvolveram tecnologias sofisticadas, infinitamente menos disruptivas das regulações ecológicas da floresta que os procedimentos violentos e grosseiros utilizados pela sociedade ocidental; que esse saber indígena deve ser estudado, difundido e valorizado urgentemente; que ele poderá ser, em última análise, o passaporte para a sobrevivência, no mundo moderno, das sociedades que o produziram.

Embora menos disruptivos e muito importantes, historicamente os saberes tradicionais foram alijados do processo de currículo escolar. Na disciplina de ciências, esse alijamento é mais contundente, à medida em que consideramos ciência apenas os conhecimentos produzidos pela ciência clássica eurocêntrica, classificando as demais formas de conhecer como mito ou senso comum.

Mudar esta lógica exige ação firme do mediador entre o educando e o conhecimento, o professor. Para Freire (2002), ensinar exige de o professor compreender a educação como forma de intervenção no mundo que exige, além de conhecer os conteúdos, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, aceitação do novo e corporificação das palavras pelo exemplo. Luciano (2011) acrescenta que o diálogo entre os diferentes saberes começa a acontecer no ambiente escolar na medida em que eles são inseridos nos currículos e nas experiências práticas da vida dos alunos que não precisam mais abdicar de uns para favorecer outros.

Uma preocupação presente no depoimento de P2 diz respeito ao acesso do indígena aos conhecimentos técnicos científicos. O projeto da comunidade é que o maior número possível de indígenas ingresse nos cursos superiores para se qualificar e retornar a aldeia para participar ativamente da vida da aldeia, como administradores, na Associação Indígena, saúde e educação, e, para isso, o acesso aos conhecimentos do kupê é essencial.

No depoimento de P3 e P5 se observa a preocupação em despertar o indígena para que ele próprio não prejudique o meio ambiente. A TI Mãe Maria

possui hoje 16 aldeias. A montagem de uma aldeia implica em construção de casas, colocar postes para energia elétrica, perfurações de poços para obtenção de água potável, construção de escola, posto de saúde, plantio de roças e hortas, abertura de vicinal, entre outras ações que requerem derrubada de árvores da floresta original e a disciplina de ciências pode trazer à tona o debate sobre os impactos ambientais que essas ações provocam, bem como sobre o uso sustentável dos recursos naturais disponíveis ao indígena.

A Carta Constitucional de 1998 (BRASIL/1998) estatui, no artigo 231, que cabe aos indígenas o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos das terras que tradicionalmente ocupam. Hodiernamente, este artigo é interpretado a luz da proteção ao meio ambiente assegurada no artigo 225 da Carta da República. Não por acaso, uma consulta rápida em plataformas abertas que fornecem imagens de satélite irá detectar que as áreas em que a floresta original está preservada ou são terras indígenas ou são parques nacionais.

Na região de localização da aldeia, o avanço da fronteira da soja, celulose e pecuária tem provocado intensa derrubada da floresta. Relatório divulgado pela Rights and Resources Initiative em junho de 2018 demonstra que as Terras Indígenas são nichos de conservação que contribuem significativamente para o equilíbrio ecológico necessário a atual e futuras gerações, pois a maioria dos povos indígenas tem profunda compreensão da natureza e ajusta suas práticas, instituições e relacionamentos para manter este equilíbrio. O mapa da figura 3 é um exemplo dos resultados descritos no referido relatório, pois mostra que a TI é circundada por diversos tipos de empreendimentos que provocam desmatamento, justificando a preocupação do professor indígena com a proteção da floresta.

Esta preocupação se justifica face aos inúmeros ataques que a TI Mãe Maria sofre, entre estes, se destacam o ingresso de caçadores kupê profissionais que caçam para vender, desequilibrando ecologicamente o ambiente; a poeira de minério de ferro que se desprende dos trens da Companhia Vale e poluem o ambiente, a morte de animais na trilha dos trens, a diminuição gradativa da TI face as invasões irregulares e a projetos governamentais como o linhão da Eletronorte e BR 222 e por conta das invasões; e o ingresso clandestino de kupê na TI para colheita de frutas, especialmente da castanha e cupuaçu.

A necessidade de a disciplina de ciências abordar continuamente a preservação do ambiente da TI tem como pano de fundo o receio de que a corrida pela produção de riquezas em curso, provoque a situação de ficarmos “sem verde”. Um olhar sobre o mapa da figura 3 justifica tal medo de P3, vez que a TI é única reserva de floresta da área.

No depoimento de P4 encontramos outro dos objetivos dos sábios indígenas, que os jovens da aldeia conheçam o potencial medicinal das plantas da TI e, para isso, estes conhecimentos devem ser inclusos nas aulas de ciências.

O indígena Kÿikatêjê acumulou em sua história grande conhecimento sobre as propriedades curativas das plantas. É lícito afirmar que a própria sobrevivência às guerras e doenças dependeu desses conhecimentos. Alguns saberes sobre tais propriedades já são de domínio público, como as da andiroba e da copaíba, também muito exploradas por outros povos tradicionais; e até mesmo a venda nas farmácias. Outras plantas medicinais são descobertas próprias dos Kÿikatêjê, que na visão de P4 são importantes de serem trabalhados na escola indígena de forma articulada com os sábios indígenas que são professores de cultura. P5 demonstra preocupação que a disciplina deva voltar-se para os saberes tradicionais de forma prática.

Questionamos no início deste trabalho o que ensinar de ciências a um público já detentor de grande conhecimento sobre a natureza e, como aproveitar a floresta ao entorno da escola para ensinar ciências de forma bastante aproximada da realidade do educando. Freire (2002) nos ensina que em educação, pensar certo coloca ao professor e a escola o dever de respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária e discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Quando P5 julga fundamental que a disciplina de ciências reúna teoria e prática em um mesmo processo, corrobora com o pensar inicial, de que o ensino da disciplina de ciências na escola deva ser diferenciado, em comunhão permanente teoria e prática. Tem-se à disposição a floresta, acampamento, diversos tipos de plantas medicinais, frutas, cultura corporal, cuidados com a saúde, entre outras, é difícil imaginar um ensino da disciplina de ciências que se reduza a atividade meramente expositiva e livresca, pois o ambiente propicia que se potencialize a

aproximação das ciências com a realidade, desenvolva pesquisas, atice a curiosidade e o espírito da descoberta dos educandos.

Também pedimos aos professores que avaliassem o trabalho desenvolvido na disciplina de ciências, na tentativa de identificar aproximações entre o ensino e o ambiente da aldeia, em especial a floresta. Perguntamos aos professores: Como você trabalha a disciplina de ciências?

Participaram deste momento os professores do 2º ao 5º ano e o professor de ciências do 6º ao 9º ano. Os professores avaliam o ensino na disciplina de ciências do seguinte modo:

P1. Não tem como aprofundar, até por que em nossas turmas a gente tem que focalizar mais na leitura mesmo, para eles aprender mesmo, alfabetizar mesmo. A gente tem que fazer o letramento, o foco mais é esse. É mais superficial, não tem como se aprofundar, a gente tenta levar.

P2. A gente trabalha ciências com eles, é tem a ciências, tem a física, química e biologia, ainda misturado ainda. Eu vejo que nós estamos engatinhando praticamente, falamos assim das drogas, assim já mesmo com pouco de inocência.

P2. A gente procura fazer seminários, mas, principalmente à noite, a gente não consegue trazer aquela coisa que a gente sente que o aluno vai aprender na prática, eu vejo que é a partir para prática. Eu já fico pensando, como é? De que forma eu posso tornar as aulas mais agradáveis? Já cheguei numa conclusão de trazer um laboratório, facilitaria muito a nossa vida no ensino de ciências, isso tornaria nossas aulas mais práticas, principalmente lúdica, o aluno ia se prestar, acho que daria algo de positivo para essa escola.

P3. Na minha série eu trabalho com eles a importância da preservação das matas pra ter os rios e também o que o ser vivo precisa pra sobreviver, parte das plantas e suas funções, depois parte dos alimentos, as vitaminas, fonte de vitaminas, mas também não é nada assim muito amplo, ele já vem com superficial, que ele sabe um pouco, eu já preparo para ele ir para o sexto, que é onde ele vai ter a matéria específica, por que como a gente trabalha é educação geral, todas as matérias, o pedagogo trabalha interdisciplinar então a gente vai trabalhar meio que superficial mesmo.

P4. Como a minha turma é de alfabetização e a gente vai pegando assim tudo no superficial na verdade, não tem nada aprofundado. Fala assim, a gente fala sobre os seres vivos, mas a gente fala superficialmente, a minha série é uma série de alfabetização, então não tem nada para contar, a gente vai só trabalhando, mas tipo assim, a gente tenta trazer para a realidade.

P4. No acampamento, eu estou te falando, é muito superficial, por que assim, eu vou pegar aquele monte de criança, vamos levar lá, a gente fica até com medo de acontecer alguma coisa, por que nós temos professores bilíngues mas eles ainda não estão atuando de fato aqui na escola, uma preparação que não aconteceu ainda, então a gente não leva as crianças. Seria muito interessante levar meus alunos lá, até pra gente conhecer algumas plantas, mas como eu não posso fazer isso, tem que ter alguém da comunidade pra dar esse apoio, quando vai e não tem é complicado. Tem também a questão de se perder na mata,

entrar na mata e você andar em círculos começa a se perder, por que até quem conhece a mata já se perdeu, ficou três dias perdidos, imagina pra mim que não conheço.

P5. Na minha turma fiz um trabalho de campo com eles, conhecer mesmo as árvores, o caule, as folhas, as flores, além de falar da preservação do meio ambiente, do que nós precisamos para sobreviver e a importância do verde, da floresta, fauna, flora. Mas a gente não tem nada escrito, a gente está tudo em construção, então, eles fazem algumas escritas sobre o assunto, mas não dá para aprofundar, porque a importância da nossa série no momento é a alfabetização, é constante alfabetização mesmo, por que ele vai chegar na quinta e sexta série ele precisa pelo menos ele ter isso na, na prática.

P5. Infelizmente a gente fica nos livros, por vários motivos, enquanto a prática a gente está perdendo, como as plantas, os animais, a preservação ao meio ambiente, o fogo que é tocado nas áreas, os rios que desaparecem, por que isso, por isso que está todo mundo sofrendo, ninguém percebe nem para pra pensar que se eu destruir o verde, eu estou destruindo a água, se eu estou destruindo os pássaros eu vou ter consequências.

Nos excertos é possível perceber a pouca valoração da disciplina de ciências por parte dos professores, em detrimento das demais disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O trato com os conteúdos é superficial, o que prejudica grandemente o processo de educação científica dos alunos e não os prepara para alcançar os níveis mais elevados do ensino como desejado no projeto societário. Lemke (1993) infere que a maioria dos currículos de ciências escolares convencionais e as práticas de ensino que os implementam não oferecem aos estudantes contato direto com a ciência e, em virtude disso, o que é oferecido aos estudantes são apenas simulações e simulacros de ciência. Pérez *et al* (2001) duvida que o tipo de formação adquirida pelos professores de ciências lhes capacite para transmitir uma imagem adequada da construção do conhecimento científico, o que provoca que a ação docente no ensino na disciplina de ciências se baseie numa visão da ciência distante da forma como se produzem os conhecimentos científicos.

A justificativa apresentada por P1 e P4 de que nas séries iniciais é necessário tratar os conteúdos da disciplina de ciências apenas superficialmente, nos leva a perguntar qual o momento para introduzir o aluno no mundo da ciência. Demo (2010), afirma que pesquisa começa na infância e não no mestrado, desde que se saiba o que fazer com o conhecimento, pensar, intervir e propor alternativas. Demo (*op. cit.*) salienta que boa parte dos problemas do ensino de ciências advém da formação dos professores, que tem na aula o componente central da docência, relegando a pesquisa a segundo plano e, assim, formando o docente apenas como

ministrador de aula e repassador de conteúdo, o que não incentiva a curiosidade científica dos seus alunos.

Na afirmação de P2 o termo “engatinhando” dá bem a dimensão da situação da disciplina de ciências na escola e o quanto tem que avançar para alcançar o nível exigido no projeto societário da aldeia. Para que se cumpra o disposto no RCNEI (BRASIL, 1998) quanto a responsabilidade da disciplina de ciências, o ensino desta disciplina na Escola Tatakti K'yikatêjê tem um longo caminho a percorrer, que passa pela mobilização dos professores de sala de aula, professores de cultura e toda a comunidade intra e extraescolar.

No depoimento de P4 se percebe a necessidade do trabalho integrado e intercultural. A justificativa para a não aproximação da disciplina de ciências do universo da aldeia se concentra no temor pela segurança dos alunos. Para vencer esta barreira, desenvolvemos reuniões ampliadas no intuito de engajar a todos na efetivação da proposta curricular de ensino de ciências, no entanto, reside nos professores a maior possibilidade de construir esta aproximação, pois como adverte Freire (2002), ensinar é uma atividade complexa, a qual exige do professor consciência do inacabamento e essa consciência pressupõe estar em constante formação, melhorar-se a cada dia, acessar os novos conhecimentos produzidos pela ciência e buscar meios de levá-lo aos estudantes de forma inteligível, em um processo formativo que respeite a autonomia do ser do educando.

O depoimento de P5 mostra que os professores conhecem os caminhos para melhorar o ensino na disciplina de ciências, mas este ainda está restrito ao livro didático.

Esta redução é um complicador em toda a educação escolar, mas especialmente na educação escolar indígena, posto que eles fazem parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e tem caráter geral, o que contraria os princípios da educação diferenciada pugnada pelo MI.

Desde o início da década de 1970 que pesquisadores têm denunciado as reais intenções que subjazem dos aparentemente bem intencionados textos didáticos (NOSELLA, 1978), pois transmitem de forma oculta “as normas e os valores que são implicitamente, mas eficazmente, ensinados na escola e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos” (APPLE, 2006, p;127).

Oliveira (2014), demonstrou que o indígena que aparece no livro didático é uma figura folclorizada, submisso, inocente e colaborador de Portugal para conquistar as riquezas do Brasil em troca de bugigangas. Estudo do Museu do Índio (UFRJ, 2011), publicado em audiovisual, demonstra que o histórico de desconhecimento sobre os grupos indígenas impacta decisivamente na forma como a escola e o livro didático tratam a temática indígena na sala de aula. O mesmo estudo demonstrou que os livros didáticos apresentam equívocos comuns sobre os indígenas.

O primeiro equívoco é transmitir a ideia de que “indígena é tudo igual”, fala a mesma língua, acredita no Deus Tupã, etc., esquecendo que inerente a categoria genérica indígena existe ampla diversidade cultural, linguística e de contato com o não indígena, de formas de organização social e de formas de entender o mundo. O segundo equívoco é transmitir a ideia que o indígena é atrasado e primitivo, tratando-o sempre pelo aspecto da negação, esquecendo que estes povos desenvolveram um olhar particular sobre a natureza e desenvolveram a agricultura, cerâmica, tecnologias de construção de moradias, uso de ervas no trato de doenças, entre outras coisas que demonstram que, como qualquer outro grupamento humano, o indígena desenvolveu tecnologias para lhes facilitar a existência.

O terceiro equívoco é achar que o indígena parou no tempo, que sua cultura não pode mudar. A imagem que temos do indígena é a imagem folclórica e quando deparamos com indígenas que não se enquadram nessa imagem tendemos a dizer que ele deixou de ser indígena, esquecendo que a cultura é dinâmica e mutável, mesmo sentido atribuído por Bauman (2012, p. 237) quando este infere que:

A cultura humana, longe de ser a arte da adaptação, é a mais audaciosa de todas as tentativas de quebrar os grilhões da adaptação como obstáculo fundamental à plena revelação da criatividade humana. A cultura, sinônimo da existência especificamente humana, é um audacioso movimento a fim de que o ser humano se liberte da necessidade e conquiste a liberdade *para* criar.

O quarto equívoco é considerar que indígena é passado, posto que este é falante de mais de 180 línguas, está nas escolas e universidades, são engenheiros, geólogos, pedagogos, administram suas comunidades, enfim, estão presentes na vida do país. Indígena, portanto, é pessoa, cidadão que, mesmo introjetando alguns elementos de outras culturas, não deixaram de ser indígenas.

A questão do livro didático é preocupante ao ponto de autores como Bergamaschi (2012) e parcela do MI defenderem que a interculturalidade deve ser uma prática também nas escolas do kupê como um direito deste de conhecer verdadeiramente a história e a cultura indígena de modo a impedir que as manifestações de preconceito e discriminação contra os povos indígenas continuem a ser reproduzidos. Bergamaschi (2012, p. 62), assim infere:

Creio que é preciso estudar o passado dos povos indígenas – e não povos do passado – adotando uma postura afirmativa diante de sociedades que têm história e passado próprios; no entanto, também partilham da história do país, inclusive no presente, por isso destaco a importância de considerar a contemporaneidade, a atualidade de cada um desses povos. É ainda necessário conferir relevância às continuidades, às memórias, às tradições, aos saberes ancestrais que são patrimônio da América e dirigir-se aos povos indígenas como sociedades que possuem complexas concepção de mundo, com saberes e conhecimento profundo do universo, da natureza, das sociedades e das coisas. Por fim, o item que considero mais relevante: considerar a voz dos próprios indígenas, valorizando também suas metodologias, porque hoje, ninguém é mais autorizado a narrar suas histórias e suas culturas do que eles mesmos.

A adoção de livros didáticos genéricos fere um dos princípios da EIB, que é a escola pensada pelo e para o povo indígena, educação escolar diferenciada e, só pode ser diferenciada à medida que seu planejamento seja reflexo das aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não-indígena.

O Movimento Indígena e o RCNEI indicam que um dos grandes problemas das escolas indígenas é a inexistência de material didático específico. Em nossa atuação na formação de professores indígenas, se percebe que os cursos de licenciatura específicos têm empreendido esforços para a produção desse tipo de material, que deve ser resultado de pesquisa com a comunidade. Outras experiências de construção, como as descritas por Luciano (2011), têm começado a dar resultados.

Na própria aldeia Kÿikatêjê, cinco egressos do Curso de Licenciatura Intercultural da UEPA já produziram materiais didáticos específicos, o que ainda é muito pouco se comparado as necessidades de trabalho e os diversos ramos do saber abarcados pela escola, inclusive porque estes materiais ainda não estão disponibilizados de forma efetiva para o coletivo escolar, o que precisa de ação conjunta com a Secretaria de Educação, para isso, precisamos criar essa demanda

junto a Secretaria, que ainda não se apercebeu de seu papel na Educação Escolar Indígena.

A necessidade de materiais específicos e diferenciados para a educação escolar indígena é amparada pela Convenção 169 da OIT, da qual o Brasil é signatário. O artigo 31 desta convenção estatui que medidas de caráter educacional deverão ser tomadas entre todos os setores da comunidade nacional, particularmente entre os que se mantêm em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de eliminar preconceitos que possam ter em relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser envidados esforços para que os livros de história e outros materiais didáticos apresentem relatos equitativos, precisos e informativos sobre sociedades e culturas desses povos.

6.6 MÃKUPIARE MAIPËN JAPA AILHO XÀ NÃ TATAKTI KÝIKATÊJÊ⁴⁴.

Na escola Tatakti Kýikatêjê, constatamos que já vem sendo empreendidas algumas estratégias para tornar possível a interculturalidade reivindicada no projeto societário, mesmo em iniciativas pontuais, no entanto demonstrativas de vontade de fazer diferente.

Já foram desenvolvidos alguns projetos com os alunos, dentre os quais:

Projeto Kuputi: Desenvolvido por professores e alunos do 3º ano, para aprendizado do preparo de kuputi;

Projeto Pinturas Corporais: Desenvolvido com alunos do 2ª ano com objetivo de registrar as pinturas do povo Kyikatêjê, seus significados, materiais utilizados, etc.

Projeto krowa-pej: Desenvolvido por professores e alunos do EJA, deu-se por registro escrito e fotográfico do processo de preparo da tora, os momentos culturais da brincadeira e todos os valores culturais agregados a esta.

Projeto Artesanatos: Realizado por professores e alunos da 4º e 5º anos, através da observação e registro do processo de confecção dos utensílios da cultura Kýikatêjê e os momentos em que são utilizados.

Outra estratégia que vem sendo adotada são os laboratórios vivenciais, momentos de aproximação entre o currículo escolar e a vida da comunidade. Os

⁴⁴ ESTRATÉGIAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA TATAKTI KÝIKATÊJÊ

laboratórios consistem em pesquisas realizadas pelos alunos e professores no contraturno, sempre em trabalho de campo sobre o universo cultural Kyikatêjê. As atividades de pesquisa, depois de sistematizadas, são transformadas em conteúdo escolar, dentro ou fora do rol de disciplinas do ensino fundamental, bem como se transformam em materiais didáticos a serem trabalhados na própria escola.

A dinâmica de trabalho nos laboratórios vivenciais é a participação nas atividades culturais da aldeia, interação com o meio ambiente da aldeia, tais como participação nas caçadas e atividades produtivas, além de reuniões com membros de instituições de ensino e pesquisa que frequentam a escola.

Nos laboratórios vivenciais estão em andamento os projetos de:

- Pesquisa do significado cultural dos nomes de cada integrante da comunidade (3º e 4º anos).
- Brincadeiras (2º ano)
- Mitos e lendas do povo Kyikatêjê (3º ano).
- Quem sou eu? (Educação Infantil).
- Educação ambiental e criação de agentes comunitários (6º ao 9º ano e Ensino Médio).
- Marcadores de tempo Kyikatêjê (Ensino Médio).
- A trajetória histórica do povo Kyikatêjê (6º ao 9º ano e Ensino Médio).
- Plantas medicinais do povo Kyikatêjê (5º ano).
- Cantando e dançando se aprende a cultura do povo Kyikatêjê (Ensino Médio).
- Atividades do cotidiano do povo Kyikatêjê (2º ao 9º ano).
- Caça e pesca (6º ao 9º ano e Ensino Médio).
- A geometria na pintura corporal Kyikatêjê (6º ao 9º ano).

Outros projetos executados por professores, com apoio de acadêmicos e pesquisadores são:

- Os meios de comunicação Kyikatêjê.
- Arco e flecha na cultura Kyikatêjê.
- Meu nome tem história.
- O casamento Kyikatêjê.
- A pintura corporal Kyikatêjê.

- A brincadeira do Pêp.
- Os fenômenos físicos da natureza na Cultura Kyikatêjê.
- O papel da liderança Kyikatêjê.
- A morte e o luto Kyikatêjê.
- Amjinkin pàn hâk (brincadeira da Arara e Gavião).
- Narrativas e memórias.
- Preparação do jovem Kyikatêjê para a prática das atividades físicas tradicionais.

Outra estratégia de aproximação se dá pela inclusão no desenho curricular das aulas de cultura, desenvolvidas em língua Jê. São 7 professores indígenas, todos com notório conhecimento da cultura, lotados na escola.

O trabalho desses professores é dividido de acordo com o tipo de conhecimento da cultura em que são mais fluentes: ciência, língua, canto, dança, pintura, jogos. Também é responsabilidade dos professores de cultura acompanhar os professores kupê nas atividades extraclasse que envolvam a floresta e nas aulas de sala para as quais sejam solicitados ou em que será tratado algum conhecimento que precise de correlação com a cultura.

Para cada professor kupê é lotado um professor indígena para auxiliar na relação entre culturas. Em nossa estada na aldeia, por solicitação do cacique, participamos de reuniões com os professores de cultura de modo a organizar uma proposta curricular de cultura Gavião Kÿikatêjê, pois os professores de cultura reivindicam que suas disciplinas constem no desenho curricular da escola, inclusive quanto aos critérios de avaliação.

No conteúdo da disciplina cultura também identificamos estratégias de aproximação entre saberes da disciplina de ciências:

- Pintura Corporal: neste assunto estão presentes os conceitos de mistura, pois os próprios indígenas preparam as tintas para pintura, a base de jenipapo e urucum;
- Berarubu: neste assunto estão presentes conceitos de mistura, de segurança alimentar, higiene dos alimentos, vitaminas e nutrientes, de fogo e calor⁴⁵,

⁴⁵ O berarubu é assado enterrado no chão, sobre pedras aquecidas em fogo.

de prevenção de acidentes, de cuidados com a roça, entre outros temas de ciências que podem ser trabalhados;

- Corrida de tora: nesta atividade está presente a discussão sobre Corpo, especialmente o sistema muscular/esquelético, resistência, exercícios aeróbios, sistema circulatório, alimentação balanceada e rica em nutrientes, entre outros;
- Danças: Além dos já citados em relação a corrida de Tora, estão presentes as noções de equilíbrio, higiene mental, saúde corporal, entre outros.

No ano de 2018 uma outra estratégia foi colocada em prática. Foi extinto o turno noturno, as aulas foram agrupadas nos turnos manhã e tarde e ao final do dia os alunos encerram as atividades escolares com atividades da cultura.

Também como parte do movimento aproximativo da educação intercultural, em 2018 começaram a ser usadas algumas estratégias metodológicas que discutimos com o grupo de professores no período da pesquisa como indicativos metodológicos iniciais.

As indicações metodológicas foram construídas com o grupo de professores a pedido, tanto do cacique da aldeia quanto dos professores, que não se sentem preparados para a perspectiva intercultural, necessitando desses movimentos aproximativos. De fato, como infere Sacristán (2008), as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si, portanto, as práticas não estão separadas da construção curricular.

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma com que se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão do seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade, de uma forma ou outra, se manifesta, adquire significação e valor (SACRISTÁN, 2008, p. 201)

O grupo avaliou a fala do Cacique sobre a necessidade de melhorar as práticas de ensino. Também tomou peso para discutirmos algumas indicações metodológicas a fala do professor afirmando que ainda estão “engatinhando” na disciplina de ciências. Neste enredo levamos em consideração o magistério de Santomé (1995), que um projeto curricular emancipador deve especificar os princípios de procedimento que permitem compreender e sugerir processos de

ensino e aprendizagem de acordo com isso, além de propor metas educativas e blocos de conteúdos culturais que melhor contribuem para uma socialização crítica dos indivíduos.

Na observação do cotidiano escolar e em conversas com os professores, é fala comum que os alunos “não aprendem”, que o professor repete a explicação diversas vezes, mas “não entra” na cabeça dos alunos. Esta “dificuldade” de aprendizagem pode estar relacionada ao significado dos conteúdos curriculares para o aluno a para a vida da aldeia, aos sentidos que os conteúdos despertam no aluno, bem como na forma com que os conteúdos são trabalhados.

Para uma comunidade com dinâmica peculiar, em que o educando está constantemente se movimentando e experienciando coisas, não é salutar que o ensino se afaste do ser do educando e deixe seus modos de vida à parte. Como nos ensina Freire (1981, p.41).

O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou, em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo”. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações* representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo” – momentos de sua cotidianeidade – e se sente desafiado a analisá-las criticamente.

Diante desse quadro, uma estratégia pensada pelo grupo no sentido de aproximar a disciplina de ciências da vida da aldeia foi redirecionar os objetivos de ensino de alguns conteúdos já transmitidos aos alunos para a cultura da aldeia, de forma com que o aluno e a comunidade possam enxergar os sentidos destes conteúdos para a vida da aldeia.

Alguns exemplos desta estratégia pensada pelo grupo são:

- Materiais e objetos a nossa volta: Identificar materiais de origem mineral, animal e vegetal e onde podem ser encontrados no ambiente da aldeia; relacionar os diferentes materiais ao ambiente da aldeia;
- Os animais que existem na aldeia: Observar os animais que são encontrados no ambiente próximo a escola; relacionar os animais encontrados na área de aldeia e proximidades;

- Fases da vida: Conhecer algumas características dos períodos da vida dos seres humanos: infância, adolescência, adulto, velhice; organizar as fases da vida conforme a cultura K̀yikatêjê; respeitar e valorizar as diferentes idades das pessoas. Compreender que o indígena Gavião K̀yikatêjê passa por diferentes etapas de desenvolvimento e amadurecimento até chegar a ser um sábio da aldeia;
- Doenças: Conhecer como o povo Gavião K̀yikatêjê cuida do seu corpo e se previne de doenças;
- A água: Conceber a água como recurso natural indispensável à vida na aldeia e que deve ser preservada; conhecer os elementos da cultura Gavião ligados à água; compreender a importância de consumir apenas água potável; reconhecer os estados físicos da água; verificar que a água se comporta como solvente de inúmeros materiais; formar atitude contrária à poluição da água;
- O solo: Conhecer as propriedades do solo da TI Mãe Maria, diferenciando do solo de outras regiões; conhecer como o solo é formado;
- As hidroelétricas: Identificar a forma de gerar energia elétrica utilizando a força da água dos rios; conhecer os impactos ambientais provocados pelas usinas hidroelétricas; conhecer os graves impactos sociais sofridos pelas comunidades indígenas com a construção de barragens para geração de energia hidroelétrica;
- Partes das plantas: Reconhecer as principais partes do corpo de uma planta com flores (raiz, casca, embira, cipó, caule, folha, flor, fruto); reconhecer a presença ou ausência de sementes como um dos critérios para a classificação dos vegetais em grupos; identificar a raiz como órgão que fixa a planta ao solo, retira água e nutrientes do solo e armazena reservas para a planta; identificar o caule como órgão sustentador e condutor; identificar o caule como órgão de onde se tira a Tora; identificar a folha como órgão da respiração e principal órgão realizador da fotossíntese; identificar os diversos tipos de folhas utilizadas na cultura K̀yikatêjê (Berarubu, cestaria e artesanato);
- Classificação dos animais: Compreender a importância da classificação dos animais; verificar que há diversas formas possíveis de classificação, todas válidas e úteis para a aldeia K̀yikatêjê, mas a utilizada atualmente ajuda a melhorar o conhecimento das espécies animais do mundo.

- Como o Berarubu é preparado: Valorizar a higiene na manipulação e no preparo dos alimentos; perceber como cada alimento é preparado em sua aldeia.
- Dinâmica da atmosfera: do que precisamos para viver: compreender como a intervenção humana vem modificando o clima no planeta; Compreender como os projetos minerais do sudeste do Pará e as rodovias prejudicam o ar que respiramos na TI Mãe Maria.
- A fauna da TI Mãe Maria: estabelecer correlações entre a fauna da TI Mãe Maria com a fauna amazônica; compreender a importância da conservação da fauna para assegurar a vida na Terra Indígena Mãe Maria.
- Os Vertebrados: Conhecer a importância dos animais para o equilíbrio da floresta; conhecer as espécies de vertebrados existentes na TI e sua função no ambiente.
- Ecologia: Compreender a relação de equilíbrio entre o homem Gavião e o seu meio; compreender as diferenças entre os diferentes ambientes.
- As queimadas: compreender como as queimadas afetam todo o ecossistema da TI Mãe Maria, em especial do homem que nela vive.
- Desmatamento: Conhecer os efeitos do desmatamento da floresta para alteração do clima, fauna e flora da TI Mãe Maria.
- Morte de animais: compreender como as caçadas ilegais e a morte indiscriminada de animais prejudica o equilíbrio ecológico da floresta e seus efeitos sobre a vida humana.
- O ser indígena Gavião Kýikatêjê: a alimentação do indígena: Conhecer as propriedades dos alimentos existentes na aldeia e sua importância para a saúde e composição corporal do indígena.
- O sistema digestório: conhecer o processo de digestão do berarubu e demais alimentos da cultura Kýikatêjê no corpo do indígena.

O fato de os professores terem participado e contribuído com propostas de modificações nos objetivos para os conteúdos da disciplina de ciências é indicador de disposição do grupo para modificar as características do ensino da disciplina.

Outro elemento da disciplina de ciências, as práticas de ensino, também mereceram atenção, levando em considerando o alerta de Cachapuz *et al* (2001), de que em didática das ciências existe certa tradição em considerar o ensino uma

tarifa simples para a qual basta conhecer a matéria, ter alguma prática docente e ter alguns conhecimentos pedagógicos de carácter geral.

Dos docentes que atuam com a disciplina de ciências no ensino fundamental, quatro são formados em Pedagogia e 01 é formado em Licenciatura Intercultural Indígena com habilitação em Ciências e Matemática, o que requer a busca constante de formação continuada e de estratégias de ensinar ciências mais alicerçadas no desenvolvimento do espírito investigativo e produção de saberes.

No caso específico da Escola Tatakti Kÿikatêjê, os dados mostram a necessidade de estratégias diferenciadas de ensino, pois há nas práticas pedagógicas relativo acomodamento que tem distanciado a disciplina de ciências dos objetivos estratégicos da comunidade.

A situação do ensino levou o grupo a pensar estratégias iniciais que tornem o ensino da disciplina de ciências menos instrucionista e mais voltado à pesquisa, impelindo professores e alunos à busca e interpretação de informações em correlação com a vida da aldeia e suas aspirações societárias. Freire (1981, p.89), alerta que:

Na verdade, na medida em que tal modalidade de educação se reduz a um conjunto de métodos e de técnicas com os quais educandos e educadores olham a realidade social – quando a olham – para simplesmente descrevê-la, esta educação é tão domesticadora quanto outra qualquer. A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas. Por isso mesmo, é uma educação política, tão política quanto a que, servindo às classes dominantes, se proclama, contudo, neutra. Daí que uma tal educação não possa ser posta em prática, em termos sistemáticos, antes da transformação revolucionária da sociedade.

Na perspectiva de não submeter a disciplina de ciências ao reducionismo indicado por Freire no excerto acima, optamos em realizar uma reunião para pensar indicações metodológicas de ensino, com a participação dos professores da disciplina ciências e demais interessados.

Utilizamos como ponto de partida para indicativos iniciais que já vimos discutindo no grupo de ciências da natureza do NUFU/UEPA. Ficou acertado que os indicativos seriam por tema e não por série/ano e cada professor aproveitaria os indicativos de acordo com a série/ano em que trabalha, nível de conhecimento e aprendizado dos alunos e com o assunto a ser abordado.

As indicações metodológicas pensadas inicialmente são:

AMBIENTE:

- O professor pode introduzir o assunto com aula de campo pela aldeia, chamando atenção para os diferentes ambientes existentes: os arredores das casas, a beira do rio, mata densa, capoeira, roça, etc.
- Na aula de campo o professor pode mostrar os locais onde se toma banho e já explicar sobre a importância dos rios e igarapés da TI para a comunidade;
- O professor pode explicar durante a aula passeio que o ar está em todo lugar, ao inspirar na corrida de Tora, no vento que balança as árvores, etc.;
- O professor pode solicitar aos alunos que coletem materiais nos diferentes ambientes da aldeia e depois fazer uma exposição em sala de aula;
- O professor pode pedir aos alunos que sintam o cheiro no ambiente (caças sendo preparados, flores, frutos, terra molhada, árvores, etc.);
- O professor pode organizar uma exposição, se considerado apenas o resultado de uma aula de campo, ou uma feira, se considerado resultado de outras aulas-passeio por outros ambientes;
- O professor pode chamar a atenção para os ambientes que são modificados pelo homem (com o próprio espaço da aldeia, da roça, da BR 222) e os que permanecem de forma natural como a mata. Pode pedir que os alunos identifiquem os ambientes que foram modificados pelo indígena e pelo kupê;
- O professor pode, ao final de cada atividade de campo, identificar e discutir princípios gerais da ciência e do tema/assunto que está trabalhando com os alunos.

VEGETAIS

- Para classificação dos vegetais o professor pode fazer uma caminhada pela aldeia e entrar um pouco na floresta para os alunos identificarem árvores, arbustos, cipós, ervas, cascas, plantas utilizadas na confecção de abrigo, nos artefatos, para transporte, para alimentação, medicação, perfumes e plantas utilizadas em rituais;

- Com base nas experiências obtidas na caminhada o professor pode iniciar com os conceitos de classificação, separando as plantas de acordo com o ambiente onde são encontradas (terrestre ou aquática) ou de acordo com o hábito (cipó, árvore, erva, arbusto, palmeira);
 - Na classificação por hábito pode usar as referências de tamanho usadas na aldeia. (metros, centímetros, braças, linhas);
 - Com as espécies citadas pelos alunos ou trazidas para a sala de aula, o professor pode observar as plantas que se reproduzem por sementes, e comparar com aquelas que não produzem flores ou frutos.

ANIMAIS

- Para trabalhar classificação dos animais o professor pode pedir aos alunos que entrevistem os pais sobre os animais que existem na TI Mãe Maria;
- O professor pode solicitar também aos alunos que desenhem os animais relatados pelos pais;
- Com os nomes dos animais, o professor pode iniciar por uma classificação simples (animais da água, animais da terra, animais do ar);
- O professor pode também classificar em animais domesticados e não domesticados;
- Pode ainda utilizar a classificação clássica, dividindo os animais em categorias, como exemplo os mamíferos (veado, porcão, anta, morcegos, macaco, onça);
- O professor pode também trabalhar a classificação por ordem: com dentes (veado, anta, onça, etc.) e sem dentes (Edentata) (preguiça, tamanduá, etc.)
- O professor pode optar pela classificação por zona onde são encontrados: floresta, rio, copa das arvores, buracos no solo, etc. o professor pode pedir para os alunos desenharem os animais que podem existir em cada ambiente. Pode pedir aos alunos que façam a diferença entre estes animais e os animais que a comunidade cria.
- O professor pode pedir para os alunos pesquisarem como os mais velhos fazem a classificação dos animais dentro da cultura Gavião Kýikatêjê e

depois comparar com outros tipos de classificação, de outros povos ou da classificação ocidental.

SOLO

- O professor pode mostrar o mapa da TI Mãe Maria aos alunos com as características que a compõem: rios, montanhas, estradas, divisas, localização, municípios;
- O professor pode também produzir coletivamente o mapa da TI ou da aldeia com os alunos, enfocando os tipos de solo dos diversos ambientes;
- O professor pode ir com os alunos a um local úmido para que identifiquem os seres vivos que vivem nesta terra, pode colocar o nome no quadro, pode pedir para os alunos desenharem, pode pedir para eles escreverem o nome na língua portuguesa e depois na língua Jê;
- O professor pode fazer uma aula de campo em diferentes ambientes da aldeia e coletar terra para diferenciar os seres vivos que estão em cada espaço;
- O professor pode pedir para os alunos cavarem um pedaço de terra de aproximadamente 10 centímetros de largura, por 10 centímetros de comprimento e 10 centímetros de profundidade, em diferentes ambientes da aldeia, coletar a amostra de solo, colocar em um saco plástico, etiquetar com os devidos dados: local (sombreado ou não); características (presença ou não de matéria orgânica, cor do solo, etc.), descrever as características deste solo;

ÁGUA

- O professor pode iniciar com uma roda de conversa na beira do rio ou do igarapé e perguntar aos alunos se a água disponível na natureza vai acabar um dia, depois debater o assunto com eles;
- O professor pode pedir para os alunos desenharem todos os locais da TI em que há água: rio, igarapé, nascente, lago, poço, caixa d'água;
- O professor pode recolher água em uma vasilha e discutir com os alunos que se toda a água do planeta estivesse na vasilha quanto teria de água doce, depois fazer as devidas explicações sobre os percentuais de água doce, salgada e salobra na natureza;

- O professor pode debater com os alunos formas de evitar o desperdício de água;
- O professor pode acompanhar os alunos em algumas casas da aldeia para que eles conversem com os adultos sobre uso consciente da água;
- O professor pode convidar o cacique e lideranças para debater sobre a escolha dos locais onde ficarão as novas construções da aldeia que obedeçam ao melhor aproveitamento da água;
- O professor pode orientar os alunos a debaterem com as lideranças sobre a preservação das margens do rio e do igarapé da aldeia;
- O professor pode orientar os alunos a conversarem com os demais alunos e com os servidores da escola sobre o uso racional da água;
- O professor pode fazer atividades de demonstração de como a água evapora no oceano e vem pelas nuvens até a aldeia e como essa água, ao cair, forma as nascentes, pequenos igarapés, rios e correm de volta para o mar no ciclo da água na natureza.

CORPO

- O professor pode fazer moldes com o próprio corpo dos alunos para que cada um descreva as partes colocando o nome em português e em Jê;
- O professor pode utilizar estes moldes em tamanho natural para debater quais as fases que o aluno passou para chegar aquele tamanho: Bebê, Criança, Jovem, Adulto; e sábio. Pode solicitar aos alunos que façam desenhos em tamanhos diferentes para representar cada uma dessas fases e colocar em cada desenho o nome de uma pessoa da aldeia para representá-lo;
- O professor pode pedir as crianças que pintem os desenhos observando as características corporais de cada fase: expressão facial, cabelo, músculos, etc.;
- O professor pode aproveitar o desenho para estabelecer classes de acordo com a cultura Gavião: as meninas que já tiveram a primeira menstruação, os meninos que já passaram pelo ritual do Pêp; os adultos que são lideranças, os velhos que são sábios, etc.;

- O professor pode aproveitar os momentos de danças, do jogo da varinha, do cabo de guerra e corrida da Tora para incentivar os alunos a perceberem como seu corpo reage em cada movimento.

O AR

- O Professor pode sair da sala com os alunos, ir até a beira do campo ou até o acampamento e voltar;
- Durante o passeio o professor pode pedir aos alunos inspirarem e expirarem devagar, explicando a importância do ar para a vida; pode também explicar sobre os componentes do ar que inspiramos e expiramos; explicar também sobre a função das trocas gasosas no organismo humano e em outros seres vivos;
- O professor pode também fazer uma aula de campo com os alunos, entrando um pouco na floresta, acompanhado de indígenas, para identificar como as plantas produzem o seu próprio alimento através da fotossíntese, bem como a função da floresta para a qualidade do ar no planeta.

LUZ E CALOR

- O Professor pode sair da sala com os alunos e ir até a extremidade do campo de futebol e voltar para discutir com os alunos a diferença de luz e calor no ambiente fechado e aberto e as relações entre sol, luz e calor;
- O professor, com o devido esclarecimento sobre os riscos, pode usar uma lupa para mostrar aos alunos como os raios do sol concentrados podem produzir fogo;

AS INTERFERENCIAS NEGATIVAS NO AMBIENTE

- O professor pode orientar aos alunos que verifiquem em suas casas todos os produtos que são adquiridos fora da aldeia, no retorno, pode abrir uma roda de conversa sobre onde são colocadas as embalagens desses produtos após sua utilização e quais tipos de resíduos produzimos;
- O professor pode organizar um dia de coleta de resíduos não orgânicos na aldeia e na escola, colocando-os, ao final, no ponto de coleta por onde passa o

carro da prefeitura de Bom Jesus do Tocantins, que passa a cada 15 dias na aldeia para recolher o lixo;

- O professor pode fazer uma excursão com os alunos até a EFC para discutir os impactos que a passagem dos trens carregados de minério representa para a aldeia;

- O professor pode convidar o cacique e os sábios da aldeia para fazer uma roda de conversa sobre o controle da caça de animais na TI;

- O professor pode, acompanhado de indígenas, fazer uma excursão até a roça para mostrar maneiras de cultivo que não usem a queimada; pode ainda na mesma atividade discutir meios de mitigação dos impactos da derrubada para fazer a roça;

- O professor pode pedir aos alunos para descrever em uma ficha todas as atividades diárias dele e de sua família e o produto/serviço que utiliza em cada atividade. Após esse trabalho, pode pedir para o aluno montar um quadro que tenha de um lado a atividade e do outro o produto/serviço que utiliza.

- a) Demonstrar o caminho que o produto/serviço percorre desde a sua produção até ser consumido/usado pelo indígena;

- b) Debater com os alunos como o modo de vida do homem pode provocar degradação ao meio ambiente;

- c) Discutir com os alunos que modificações em nosso modo de vida poderiam beneficiar o meio ambiente;

- O professor pode organizar os alunos em grupo e começar campanha de esclarecimento da comunidade sobre medidas que diminuam a degradação do meio ambiente;

- Cada grupo de alunos pode ficar responsável em acompanhar um grupo de famílias durante o semestre letivo em ações menos degradantes ao ambiente.

TECNOLOGIA E OS ALIMENTOS

- O professor pode pedir aos alunos que listem os alimentos mais consumidos na aldeia no dia a dia e em festas e rituais. Da listagem o professor

pode fazer a classificação entre alimentos naturais e alimentos industrializados, ou ainda alimentos produzidos pela comunidade e os adquiridos fora;

- O professor pode discutir com os alunos sobre as técnicas tradicionais de conservação utilizadas pela comunidade (defumação, salga, moqueio);
- O professor pode pedir aos alunos que identifiquem as tecnologias para preparo de alimentos disponíveis na aldeia (pilão, ralador, etc.);
- O professor pode usar a cozinha da escola para ministrar uma aula prática de higienização das mãos e utensílios de preparo dos alimentos e descarte final dos rejeitos dos alimentos.

Também propomos como estratégia aproximativa modificar a definição da disciplina de ciências constante no Projeto Pedagógico da Escola. Qual seja:

Ciências Naturais é a matéria que introduz o aluno para o mundo científico, mostrando como ele se relaciona com o meio ambiente e como as coisas acontecem. Estudo do corpo humano e seus sistemas, os reinos dos seres vivos, e se introduz a física e a química. É de extrema importância que certos fatos sejam desmistificados nessa fase da vida do aluno, e as Ciências Naturais tem um papel fundamental nessa etapa, que é de guiar o aluno para um estudo voltado para a percepção do mundo que o cerca (PPP, 2013, p. 48).

A proposição formulada pelo grupo foi:

A disciplina de ciências pautar-se-á pelo diálogo entre saberes, unindo os conhecimentos clássicos da ciência com os conhecimentos tradicionais do povo Gavião Kÿikatêjê, de modo a produzir um olhar e pensar intercultural sobre o conhecimento, onde os diversos saberes se cruzam e propiciam ao educando uma visão ampliada sobre conhecimento, sobre a vida na aldeia e fora dela.

A avaliação do grupo foi de que as modificações podem trazer reorientações que melhorem o ensino na disciplina de ciências, aproximando-o, ao menos em relação as práticas de ensino, de uma perspectiva intercultural. Ao mesmo tempo a modificação atende a demanda das lideranças, que querem que a disciplina de ciências, a um só tempo, empodere os estudantes dos conhecimentos científicos necessários ao progresso no estudo e; introduza no currículo os saberes tradicionais, também contribuindo no projeto societário da aldeia.

7. HARĒNPEI MAIPĒN HAKRE KORMÃ JUKAPI PĒN TA NĒ⁴⁶.

O questionamento que orientou nossa estada na aldeia era se é possível adotar um currículo de base intercultural para a disciplina de ciências em um contexto tão hibridizado e tão marcado pela interferência do kupê como a aldeia Gavião Kỳikatêjê. Nossa tese, então, é de que é possível construir uma proposta curricular para a disciplina de ciências consubstanciada na cultura dos indígenas, que respeite o seu jeito de ser e viver e reflita sua visão de futuro.

Este estudo se propôs a um encontro entre culturas, entre saberes, entre formas de ser e viver que geram conhecimentos. O local desse encontro, a Escola Indígena Tatakti Kỳikatêjê. O anfitrião desse encontro, a disciplina de ciências, por ser este lugar de interculturalidade, visto que a ciência, como produção humana, é resultante de como cada grupo humano transforma a natureza de modo a satisfazer suas necessidades.

Se a escola indígena é local de encontro dos grupos humanos, indígenas e kupê, nada mais salutar que conviver com as tensões, contradições, aproximações e distanciamentos resultantes desse encontro. Se os grupos humanos que convivem na aldeia e na escola produziram, cada um a seu modo, conhecimentos que lhes possibilitaram viver com relativa qualidade, nada mais vantajoso que esses conhecimentos estejam à disposição de todos. Se a escola é local de currículo, como prescreve o RCNEI (BRASIL, 1998), e neste currículo está a disciplina ciências naturais, nada mais promissor que esta disciplina congregue os conhecimentos oriundos dos grupos humanos que convivem no interior da aldeia.

A princípio, tínhamos a percepção de que a floresta ao redor da escola poderia ser um excelente ponto de partida para práticas de ensino de ciências dinâmicas, ciências como ciência, no ambiente natural dos educandos, onde estes poderiam demonstrar seus saberes sobre a vida na natureza, que seria complementado pelos saberes docentes sobre a ciência kupê. Este já seria um bom princípio de interculturalidade, a medida em que, como inferem Delizoicov; Angoti e Pernambuco (2011), a aprendizagem é resultado de ações que se constroem na interação entre esse sujeito e o meio circundante, natural e social. Para estes autores (*op. cit.* p.136), entender o universo simbólico em que o aluno está inserido,

⁴⁶ CURRÍCULO INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: possibilidades.

sua cultura primeira, sua tradição cultural e étnica e os meios de comunicação social a que tem acesso pode facilitar o aprendizado de ciências naturais.

A floresta ao entorno da escola é um laboratório de ciências e de ensino para a disciplina de ciências. O trabalho integrado entre professores indígenas e kupê pode resultar em aprendizagem impulsionadora de busca de novos saberes entre os estudantes. Ao passo que os professores indígenas e os alunos mostram seus conhecimentos sobre a natureza, os professores kupê podem introduzir conceitos da ciência kupê, discutir afirmações e reconstruir saberes próprios dos indígenas, articulando ciência com saberes da tradição, pois, como afirma Freire (2002, p.17):

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

À nossa inquietação inicial se juntou ao desejo das lideranças da aldeia de aproximar a disciplina de ciências da vida dos estudantes para possibilitar-lhe o acesso as diversas formas de conhecer, pois assim conseguiriam delimitar e preservar alguns elementos identitários de sua cultura ao mesmo tempo em que alarga o universo cultural dos educandos para que possam viver com dignidade diante da nova realidade do povo indígena Gavião.

Um dos elementos dessa nova realidade social da aldeia que preocupa bastante as lideranças é a forma do indígena conviver com as modernas tecnologias do kupê, que o faz afastar-se do sentido de ser Gavião e com os conhecimentos dos sábios sobre a natureza e a vida, que devem ser transmitidos às novas gerações para que não morram com eles, pois a própria sobrevivência dos Kÿikatêjê dependeu da floresta e, hodiernamente, sua própria sobrevivência como povo indígena depende dela, o que leva os líderes da aldeia a querer incluir a forma do indígena cuidar do meio ambiente no currículo da disciplina de ciências, sob o argumento que muitos dos conhecimentos dos sábios velhos podem e devem compor o currículo da disciplina de ciências por serem saberes aprofundados sobre a natureza e de como lidar com suas intempéries, o sistema de proteção da floresta e os cuidados com o corpo e com o meio ambiente.

Por seu turno, é inegável que o conhecimento produzido pelo kupê está consolidado na sociedade em geral e localmente na aldeia. A ciência kupê, por séculos, tem desenvolvido mecanismos de satisfação das necessidades e de facilitação da vida que deram ao homem inegável possibilidade de viver com qualidade. Assistimos, principalmente a partir da segunda metade do século XX, grandioso crescimento científico e tecnológico em quantidade e qualidade, alcançando um patamar de soluções às necessidades humanas incrivelmente fantásticas. Morin (2001) observa que vivemos em uma época “da Big Science”, da tecnociência, que desenvolveu poderes titânicos. Delizoicov; Angotti e Pernambuco (2011) inferem que a presença da ciência e da tecnologia na vida das pessoas é tão forte que seria inadmissível não as considerar na disciplina de ciências.

A ciência e a tecnologia do kupê estão no dia a dia da aldeia Gavião Kÿikatêjê, suas tecnologias fazem parte das soluções oferecidas ao indígena, com alto preço econômico e cultural. A ciência kupê também é a centralidade no currículo escolar de ciências da escola da aldeia.

Há, no entanto, um segundo tipo de conhecimento na aldeia, um conhecimento resultante de longo trabalho de observação da natureza, um conhecimento profundo sobre as plantas, o solo, a água, os animais, o cosmo. Esse conhecimento, embora não tenha a visibilidade do conhecimento do kupê, faz parte do dia a dia dos indígenas, convive com certa tranquilidade com o conhecimento do kupê e, junto com este, responde às necessidades do povo da aldeia.

Os povos indígenas, observando permanentemente a natureza, têm produzido diversos conhecimentos que lhes garantiu sobreviver como indígenas e responder a demandas específicas de seu povo. Ribeiro (1995) afirma que os indígenas, mesmo antes do contato com o invasor português, já possuíam técnicas sofisticadas de tecelagem, produção de artefatos, e outros. Este tipo de conhecimento, desenvolvido por pessoas comuns que se dedicam a observar a natureza durante anos com um olhar mais atento, se caracteriza por ser elemento vivo em sua aldeia, respondendo a questões do cotidiano de seu grupo. Se o objetivo da ciência é responder às necessidades de seu grupo, os conhecimentos tradicionais por muito tempo responderam a contento tais necessidades. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p.22).

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural. O resultado são valores, concepções e conhecimentos científicos e filosóficos próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisa e reflexões originais. Observar, experimentar, estabelecer relações de causalidade, formular princípios, definir métodos adequados, são alguns dos mecanismos que possibilitaram a esses povos a produção de ricos acervos de informação e reflexões sobre a Natureza, sobre a vida social e sobre os mistérios da existência humana.

As pesquisas de Lévi-Strauss (2008) e Malinowski (1986) demonstram como os povos por eles pesquisados desenvolveram tecnologia para resolver seus problemas. Entre os povos indígenas brasileiros, há diversos exemplos de tecnologias farmacológicas, proteção ambiental, plantio e outros que reforçam esta afirmação. Também o indígena Gavião, por muito tempo, tratou de doenças e protegeu a biodiversidade de sua fauna e flora com tecnologias próprias. Na convivência em diversas aldeias da TI Mãe Maria, percebemos que os indígenas desenvolveram sofisticados mecanismos de plantio e colheita, proteção contra queimadas, reposição das plantas na floresta e proteção da fauna contra extinção. Indica o RCNEI (BRASIL, 1998, p.252), que:

Esses conhecimentos podem começar a ser produzidos, por exemplo, pela observação do que ocorre à sua volta. Todos os dias, em suas aldeias, os indivíduos de uma comunidade indígena observam muitos fenômenos. O nascer do sol; seu aparente movimento pelo céu; os jogos de luz e sombra; os diversos ruídos; o aquecimento gradual ao longo do dia; o movimento das pessoas e dos animais. Quando alguém acende uma fogueira, novos fenômenos acontecem: a fumaça sobe, os galhos aquecidos estalam; aparecem muitas cores diferentes e a madeira vai se transformando em cinza. Quando chove, tudo esfria rapidamente, é possível ouvir os trovões, ver os raios, sentir a força do vento. Passado o temporal, muitas vezes pode-se ver um belo arco-íris, observar a água sumindo no chão, sentir que tudo começa a esquentar novamente com a volta do sol. Em todas as aldeias, várias pessoas, principalmente os mais velhos, conhecem muitas histórias, explicações e mitos sobre esses fatos.

A Convenção para a Diversidade Biológica (BRASIL, 2015) considera o conhecimento tradicional como relevante para a conservação da diversidade biológica e a integridade do patrimônio genético do país. Estes exemplos nos levam a reconhecer que o indígena, como qualquer outro grupo humano, é um homem em

movimento, está em constante descoberta de si e de formas de satisfazer suas necessidades e a validade do conhecimento tradicional reside em responder às necessidades de seu grupo e que conhecimentos, como produções humanas, tem validade até que outro conhecimento responda mais eficazmente às necessidades do homem.

Desde seu surgimento sobre a Terra, o ser humano, em interação com os diversos ambientes, busca respostas para seus problemas, ensaia explicações e cria instrumentos de intervenção sobre os fenômenos humanos e da natureza. Fazer ciência e tecnologia é parte da atividade humana. As sociedades indígenas, em sua longa e diversificada trajetória, vêm produzindo, dessa forma, conhecimentos sobre o ser humano e a natureza (BRASIL, 1998, p. 252).

A questão que se coloca então é: se os conhecimentos tradicionais fazem parte da vida da aldeia, se os dispositivos normativos permitem, se os povos indígenas o reivindicam e se o projeto societário da aldeia deseja, por que não incorporar esses conhecimentos ao currículo de ciências da escola indígena Tatakti Kÿikatêjê? Como indica o RCNEI (BRASIL, 1998, p.65), “A incorporação, à escola, dos “conhecimentos étnicos”, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos”.

Este então deve ser o primeiro dos elementos definidores de uma proposta intercultural para a disciplina de ciências: con-viver, viver a diferença, considerar que não há um único caminho para se produzir conhecimento; que outros grupos humanos, fora do eixo Europa-América do Norte, também produzem, cada um a sua maneira, conhecimentos válidos.

Respondendo à pergunta do sábio Ajanã, sim Ajanã, o conhecimento indígena é válido e possível de pertencer a um currículo de ciências. Incluir esses conhecimentos no currículo, do ponto de vista epistemológico, é uma forma de manifestar-se contra a visão heterônoma da ciência ocidental, que institui hierarquia entre os saberes e na qual a ciência kupẽ é o conhecimento verdadeiro, válido, e deve ser ensinado na escola e, o saber tradicional, é um saber menor, só passível de uso nas manifestações culturais da aldeia. Na aldeia Kÿikatêjê, a escola indígena assumiu um papel central no processo formativo dos indígenas, ensejando a necessidade de, como advoga Sacristán (2008), o currículo se converta numa forma particular de entrar em contato com a cultura.

Kopenawa (2015) nos diz que na floresta, a ecologia somos nós, os humanos, mas são também os xapiri, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol, nos dando a ideia que um olhar mais alargado dos graves problemas ambientais de nossa época nos leva a inferir que os saberes indígenas sobre a floresta e os cuidados com a natureza não são importantes somente para os alunos da Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê, mas para a própria sociedade, pois representa uma integração íntima entre homem e natureza em suas múltiplas dimensões, como bem frisa o RCNEI (BRASIL, 1998, p 93-94):

E preciso reconhecer os inúmeros trabalhos que os índios desenvolvem para a conservação tanto da fauna como da flora o equilíbrio até hoje existente é devido aos conhecimentos adquiridos e repassados por seus ancestrais. As técnicas "rústicas" e manejos diferenciados da agricultura guardam segredos dos povos. As roças, os plantios, as coletas, significam muito para cada povo. As capoeiras funcionam como renovação e armazenamento de alimentos para muitos. É lá que se encontra lenha, lá que se encontra determinada planta que cura a enfermidade e lá que se encontra o cará para fazer o seu mingau ou sua bebida preferida. Tira-se madeira para fazer nova casa para o filho que se casou ou então se colhe a fruta preferida ou ainda se caça a cutia, o tatu, dependendo da região do Brasil em que se localiza o povo.

Os conhecimentos indígenas, no entanto, não são de fácil incorporação ao currículo escolar, posto que não estão organizados e selecionados tal como exige a educação escolar. Do conjunto de saberes tradicionais, há que selecionar os que poderiam ser incorporados ao currículo, como afirma Grundy (1998), o currículo é uma forma de organizar um conjunto de práticas educativas humanas. A seleção e organização do conhecimento kupê é feita por especialistas, técnicos governamentais que se dedicam a tarefa de "escolher" do conjunto de saberes sociais sistematizados àqueles que julgam serem importantes que os alunos aprendam.

Quanto ao conhecimento indígena, duas questões se colocam. A primeira é que não estão sistematizados, existem iniciativas pontuais no trato de um ou outro conhecimento, mas não há uma ação intencional em sistematizar estes conhecimentos. A segunda é a carência de pessoas com visão intercultural para trabalhar junto aos sábios e lideranças das aldeias na pesquisa, seleção e organização dos saberes que poderiam compor os conteúdos curriculares.

Na aldeia começa a se formar, aos poucos, indígenas com estas características, enquanto isso não acontece, as lideranças têm buscado apoio em instituições e nos pesquisadores que chegam a aldeia para efetuar alguns materiais paradidáticos sobre a cultura Kỳikatêjê, mas o currículo de ciências continua a ser, apesar das estratégias de aproximação com a perspectiva intercultural, exclusivamente com o conhecimento kupê. Como afirma Santomé (1995, p. 161):

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença da cultura que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários, e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, costumam ser silenciados, quando não interrompidos e deformados, para anular sua possibilidade de reação.

O segundo elemento definidor de um currículo intercultural em ciências é a necessidade de empoderar os indígenas dos conhecimentos da ciência kupê para possibilitar o acesso dos jovens aos níveis mais elevados do saber, possibilitando-lhes uma formação ampla.

Sacristán (2008) nos ensina que currículo não é um conceito, é construção cultural, não existe fora ou previamente a existência humana, supõe a concretização dos fins sociais e culturais ou de ajuda ao desenvolvimento. No plano de vida da comunidade, as lideranças desejam que os jovens da aldeia tenham uma formação integral e intercultural, para que contribuam no projeto societário da aldeia, assim, o desafio colocado para a disciplina de ciências é empoderar os jovens dos saberes da ciência clássica de modo a disputar espaço com o kupê nos exames de ingresso aos cursos superiores, desafiando os jovens a querer ser mais, a conhecer as duas formas de conhecimento e se posicionar diante do mundo. Como nos lembra Freire (1994), quanto mais se problematizam os educandos como seres no mundo e com o mundo, mais se sentirão desafiados.

Ao efetivar este empoderamento, a educação escolar do Kỳikatêjê se perfila com a educação intercultural reivindicada pela maioria dos povos indígenas e com as deliberações das conferências de educação indígena.

Nas reuniões com o grupo, discutimos alguns pilares que devem nortear a construção curricular na disciplina de ciências para uma escola indígena numa perspectiva intercultural. O primeiro é que este deve respeitar o princípio basilar de

currículo específico e diferenciado, que rege os saberes escolares na educação indígena, pois deve levar em conta a realidade da aldeia e de seu povo.

Além disso, deve respeitar os seguintes princípios:

- Dialogicidade: aqui entendida na perspectiva de Freire (1981, 1994, 2014) como o encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir que, neste caso, representa convivência entre seres de culturas diferentes no mesmo espaço, aproximar as formas de ensinar ciências do cotidiano da aldeia, dialogando permanentemente com os professores bilingues e aproveitando o ambiente para desenvolver ciência aproximada do cotidiano dos alunos.

- Educação Intercultural: aqui assumida na perspectiva do RCNEI (BRASIL, 1998), porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e promover situações de comunicação entre experiências socioculturais e históricas diferentes, além de estimular o entendimento e respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes; de Candau (2002, 2010), educação como orientadora de processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social, promovendo relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando conflitos inerentes a esta realidade, reconhecendo conflitos e procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los; Walsh (2005; 2008; 2009; 2012), educação intercultural como um processo que faz parte do esforço em promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, confrontar a discriminação, o racismo e a exclusão e formar cidadãos conscientes das diferenças e capazes de trabalhar juntos no desenvolvimento do país e na construção de uma sociedade justa, equitativa, igualitária e plural e; Tubino (2004, 2005), para qual a interculturalidade se funda na valorização do diferente.

- Currículo como Práxis: Aqui entendido na perspectiva emancipatória defendida por Grundy (1998), em que todos os que participam da prática curricular são interlocutores, elementos ativos do processo e o currículo é o resultado da interação dinâmica da ação e reflexão no ato de construir e reconstruir reflexivamente o mundo social e; de Sacristán (2008) para o qual o valor de qualquer currículo, de cada proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma com que se concretiza em situações reais.

- Empoderamento: aqui entendido na perspectiva de Paulo Freire (1967, 1981, 1994) como processo que permite ao estudante indígena interrogar e seletivamente se apropriar dos aspectos da cultura do kupê que lhes dê base para as transformações individuais e coletivas necessárias, neste caso, a apropriação dos conhecimentos da ciência clássica para que possam alcançar os níveis mais elevados do saber e, ao mesmo tempo, trabalhar os conhecimentos tradicionais do indígena Kÿikatêjê como conteúdos escolares da disciplina de ciências, possibilitando a formação ampla do indígena para contribuir no projeto societário da aldeia;

- Autodeterminação do povo Kÿikatêjê: aqui entendido o disposto no RCNEI (BRASIL, 1998) que os povos indígenas têm o direito de decidir seu destino, fazer suas escolhas, elaborar e administrar seus projetos de futuro; na CRFB (BRASIL, 1988), que garante aos povos indígenas o direito de permanecerem indígenas, com suas práticas, crenças, línguas e ciência. A proposta tem como ponto de partida e de chegada o projeto societário, plano de vida da comunidade; e nas diretrizes curriculares para a educação escolar indígena na educação básica, que orienta que os currículos, em uma perspectiva intercultural, devem levar em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas aldeias, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários; devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, que no caso dos Kÿikatêjê, é chamado de plano de vida.

- Ter base legal: deve contemplar o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica quanto o modelo de organização e gestão das escolas indígenas; na LDB quanto ao tempo escola, tempo comunidade; produção de materiais didáticos específicos e diferenciados; respeito aos saberes dos educandos e valorização da língua e cultura do povo Kÿikatêjê, em processo de construção que só pode se dar no interior da aldeia, com a participação ampla de sábios, professores e lideranças.

Outro fator a considerar é a dinamicidade do currículo, que deve constituir com a comunidade uma relação recursiva em que ambos sejam definidores e definidos pelas condições reais da aldeia e de seu povo. Pensamos com o grupo

que um currículo intercultural para a disciplina de ciências não deve limitar-se a um rol de conteúdos.

Uma ideia discutida com o grupo de professores da disciplina de ciências na Escola Tatakti K'yikatêjê é não ter conteúdos fixos e o ensino se assente em eixos de formação. O grupo ponderou que os eixos que melhor representam o ser e viver Gavião K'yikatêjê na disciplina de ciências são: o homem e o homem-ambiente.

Esses eixos seguem orientação do RCNEI (BRASIL, 1998), que sugere como temas para estudo em ciências os seres humanos e o meio ambiente, as relações do ser humano com a natureza, visto que as comunidades humanas constroem diferentes formas de relacionamento com seus ambientes de vida. Os eixos também realçam a relação íntima do homem Gavião K'yikatêjê com o ambiente no entorno da aldeia. No depoimento do sábio Ajanã, fica claro que esta relação é de duplo sentido, pois ao tempo que o indígena retira da floresta os elementos de sua sobrevivência, ele a protege, inclusive contra as invasões do kupê e os danos provocados pelo próprio indígena.

O objetivo dos eixos é associar sempre o homem ao meio ambiente e vice-versa, transmitindo a ideia de integração e de convivência sustentável, em consonância com as diretrizes curriculares para a disciplina de ciências, quando orientam que os conteúdos devem ser relevantes do ponto de vista social, cultural e científico, permitindo ao estudante compreender, em seu cotidiano, as relações entre o ser humano e a natureza.

A atenção especial à relação homem-ambiente se justifica pelo fato da terra e tudo que há nela ser elemento identitário de um povo indígena, não por acaso, uma das grandes lutas do MI é pela demarcação das Terras Indígenas. Nossa Carta Constitucional (BRASIL, 1988) ratificou o direito dos indígenas a posse da terra e usufruto exclusivo das riquezas naturais que nela existem. Além disso, a forma do indígena se relacionar com o meio ambiente é importante na busca de relações sustentáveis entre o homem e o meio, face o sentido de proteção que estes povos têm para com a floresta.

Os eixos contemplam o objetivo primeiro para a disciplina de ciências definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de ciências no ensino fundamental, qual seja possibilitar ao educando compreender a natureza como um todo dinâmico e o ser humano, em sociedade, como agente de transformações do

mundo em que vive, em relação essencial com os demais seres vivos e outros componentes do ambiente, ao indicar que o ensino de Ciências é uma área que possibilita reconstruir uma relação ser humano/natureza diferenciada, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária.

O conteúdo da disciplina de ciências na educação escolar indígena deve por acento na ideia de currículo para a interculturalidade proposto por Tapias (2013), que tem como elementos fundantes o reconhecimento, o respeito e a ação, bem como atender as diretrizes curriculares para a educação indígena no ensino fundamental, no que tange a contribuir com os indígenas na recuperação de suas memórias históricas; reafirmação de suas identidades étnicas e valorização de suas línguas e ciências; atender ao projeto societário da aldeia, preservando os saberes de ciências necessários ao prosseguimento nos estudos e unindo os conhecimentos da ciência kupê aos saberes tradicionais do povo Gavião K'yikatêjê, de modo a aproximar o indígena de sua cultura.

O currículo intercultural deve levar o aluno a compreender os conceitos envolvidos em cada conteúdo, de modo que a aprendizagem seja duradoura. Para Moreira e Masini (2001, p.38) “A formação de conceitos consiste essencialmente de um processo de abstração dos aspectos comuns essenciais de uma classe de objetos ou eventos que variam contextualmente”, nesta perspectiva, o processo educativo deve propiciar ao educando buscar os conceitos envolvidos em cada conteúdo cultural com a qual toma contato.

A aprendizagem na disciplina de ciências será tanto mais eficaz quanto os educandos perceberem o significado dos conteúdos para a sua vida, para a vida da aldeia e para o fortalecimento do ser indígena, ou, como ensinam Pozo e Crespo (2009), quando forem capazes de dotar de significado um material ou uma informação que lhe é apresentada, quando compreendem as informações que lhe são repassadas e conseguem traduzi-las para as suas próprias palavras e; quando os conteúdos desenvolvam nos educandos a capacidade de dar-lhes sentido, de interpretá-los, de provocar nestes alterações em seu ser. Pozo e Crespo (2009, p. 27), ao analisarem as dificuldades dos alunos em aprender ciências associam estas às práticas escolares centradas em atividades com escasso significado científico, inferindo que:

A eficácia da educação científica deverá ser medida pelo que conseguimos que os alunos realmente aprendam. E para isso é necessário que as metas, os conteúdos e os métodos de ensino da ciência levem em consideração não apenas o saber disciplinar que deve ser ensinado, mas também as características dos alunos a quem esse ensino vai dirigido e as demandas sociais e educacionais que esse ensino deve satisfazer.

Na educação escolar indígena, os sentidos que os alunos desenvolvem em relação aos conteúdos são importantes para ele e para seu povo. Sacristán (2008) nos alerta que o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso, e o professor, melhor que nem um outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores.

Analisando as duas formas de conhecimento, detectamos como pontos de aproximação:

- a) a intenção de responder às necessidades dos grupos humanos para os quais se dirigem;
- b) desenvolvimento de tecnologias apropriadas às necessidades dos grupos humanos para as quais se dirigem;
- c) são desenvolvidas por pessoas que dedicam maior tempo em observar atentamente a natureza;
- d) exigem métodos próprios para desenvolvimento;
- e) Hodiernamente a ciência kupẽ tem voltado o olhar para o conhecimento tradicional em busca de respostas para as quais não consegue responder com seus saberes. Existem diversas pesquisas em andamento em busca do rico conhecimento acumulado pelos povos indígenas sobre biodiversidade, trato com a natureza, plantas medicinais, relação homem-ambiente, entre outros.

As aproximações nos levam a inferir que é possível a esses dois tipos de conhecimento conviverem, não sem tensões, em um mesmo currículo para a disciplina de ciências na Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê, com fulcro na ideia de ecologia de saberes (SANTOS, 2013), de promoção de convivência ativa de saberes que podem se enriquecer mutuamente, o que atenderia ao projeto societário da aldeia, as reivindicações do MI e RCNEI, as aspirações dos professores e; colocaria a disciplina ciências como referência para a discussão na escola e com a comunidade acadêmico-científica que trabalha com a temática indígena. Cunha (2007, p.84).

O problema, então, 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. Essa tríplice condição parece mais fácil de dizer do que fazer, sobretudo a primeira.

A convivência entre estes saberes no currículo é possível, mas não é fácil como o discurso pode fazer parecer. Alguns afastamentos precisam ser resolvidos.

O primeiro, e talvez o mais delicado afastamento, é quanto a reconhecer os saberes tradicionais como conhecimentos válidos ao ponto de incluí-lo em um currículo da disciplina. Santos (2006) afirma que a dificuldade deriva do fato de a ciência contemporânea não reconhecer o legado do passado e se considerar em ruptura com este, de achar que é melhor e que não deve nada ao passado. Freire (2000) afirma que um dos equívocos que temos sobre os indígenas é considerá-los como culturas atrasadas, do passado. As ciências indígenas sempre foram tratadas de forma preconceituosa pela sociedade. Os conhecimentos indígenas foram desprezados e ridicularizados como se fossem a negação da ciência e da objetividade.

O debate sobre a validade ou não desse conhecimento se aprofunda se considerarmos que os saberes indígenas são locais e, portanto, incompatíveis com um currículo da disciplina de ciências que deve ensinar aos alunos conhecimentos com validade universal. A falta de universalidade e o fato de responder objetivamente a realidades restritas à aldeia são limitadores que podem determinar a separabilidade entre saberes tradicionais e conhecimento científico, o primeiro, fruto da experiência, se enquadraria nas características do senso comum, o segundo, fruto da aplicação de um método, seria um saber hierarquicamente superior.

Não há, portanto, um conhecimento indígena universal porque não existe um índio genérico. A ideia de indígena genérico já foi afastada por inúmeros estudos. No Brasil, segundo o Instituto Sócio Ambiental (ISA, 2011), existem, 235 povos indígenas falantes de cerca de 180 línguas, com culturas diferentes e saberes diferentes. Não existem, portanto, índios, existe o indígena Gavião, o indígena Tembê, o Indígena Xikrin, ou seja, não existem índios no plural, cada povo indígena é uno, com tradições e cultura que tem validade apenas para o seu povo, não devendo ser alargado a todos os povos indígenas.

Semelhanças genéricas não podem nos cegar sobre profundas diferenças na sua definição e no seu regime. Há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos. É só por comodidade abusiva, para melhor homogeneizá-lo, para melhor contrastá-lo ao conhecimento científico, que podemos usar no singular a expressão “conhecimento tradicional”. Pois enquanto existe, por hipótese, um regime único para o conhecimento científico, há uma legião de regimes de saberes tradicionais (CUNHA, 2007, p.78).

Dada esta diversidade, há que se ter reservas para que o saber tradicional não sobreponha e desconsidere o valor da ciência clássica para à formação do indígena. Esta questão é mais ampla, o MI, desde a década de 1970, tem apostado na Educação Escolar como forma de empoderar o jovem indígena dos saberes da ciência clássica de forma a concorrer em condições de igualdade nos processos que visem o acesso ao ensino superior e, este, tem sido o principal argumento dos que defendem um currículo composto apenas pela chamada “ciência pura”, se é que existe uma ciência pura ⁴⁷.

Outro distanciamento diz respeito a função social da escola. Desde o seu surgimento como instituição, a escola cumpre uma função social definida, ela é o elemento de propagação de ideias de uma classe dominante. Sua criação expansão, como afirmam Ponce (2015) e Romanelli (2010) deu-se em um contexto de ascensão da burguesia e desenvolvimento do capitalismo industrial, que para expandir-se, necessitava de pessoas com um mínimo de instrução para operar as máquinas complicadas que a indústria criava. No Brasil, apesar do capitalismo tardio, a instrução escolar segue as mesmas características.

Na educação indígena, a história nos mostra que o oferecido aos indígenas era o “mínimo necessário”, para mantê-lo sob o domínio do colonizador e, mais recentemente, colocá-lo a serviço dos detentores do capital, reproduzindo a mesma lógica de colocar a educação escolar a serviço dos detentores do poder, das pessoas da classe dominante que dirigem a economia e o Estado.

Se tecemos essas considerações é que, um currículo de ciências de base intercultural rompe com a lógica de dominação e, em certa medida, inverte as

⁴⁷ Bauman (1998) considera a pureza um ideal, uma visão da condição que ainda precisa ser criada, ou que precisa ser diligentemente protegida contra as disparidades genuínas ou imaginadas. Sem essa visão nem o conceito de pureza faz sentido, nem a distinção entre pureza e impureza pode ser sensivelmente delineada

relações, pois aos indígenas seria oferecido um duplo grau de conhecimento, o que os colocaria em vantagem com relação aos demais grupos sociais. Este rompimento implica também o enfrentamento/ajustamento a um sistema instituído pelas secretarias de educação para a produção e administração dos currículos escolares. Entre as deliberações da 2ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2ª CONEEI), realizada em Brasília de 20 a 22 de março de 2018, está a de criar e regulamentar um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena que considere as diferentes realidades étnicas e o protagonismo indígena, bem como definir obrigações específicas para cada ente federado, com ordenamento jurídico próprio e consulta aos povos indígenas. Mas esse sistema ainda está na fase de reivindicação.

Estes afastamentos, no entanto, são tensões que serão enfrentadas à medida que os Gavião Kÿikatêjê se proponham a colocar em prática os resultados da pesquisa. Para um povo que luta há décadas para manter-se como indígena, que enfrenta poderosas mineradoras em busca de seus direitos, este é mais um desafio a ser enfrentado.

Para confirmar nossa tese de que é possível construir uma perspectiva intercultural para a disciplina de ciências da Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê, destacamos as seguintes condições:

- Os marcos legais referendam a interculturalidade no currículo;
- A ciência é um projeto inconcluso, em permanente construção e contínuo movimento, o que permite que ela seja redimensionada a cada paragem reflexiva;
- A ciência admite diversos modos de construção do conhecimento;
- O projeto societário da aldeia prevê a interculturalidade entre saberes da tradição e conhecimento kupê;
- As lideranças indígenas aprovam e apoiam as mudanças curriculares para incluir os saberes tradicionais;
- Os professores estão dispostos a modificar as práticas de currículo na escola;
- A escola já possui no corpo docente professores kupê e professores indígenas;

- Um dos professores de ciências é formado pelo Curso de licenciatura Intercultural Indígena;
- Há grande envolvimento da comunidade com a escola;
- Os alunos, quando chegam a escola, já possuem uma boa soma de conhecimentos tradicionais do trato com a natureza e preservação do meio ambiente, fruto da escuta aos mais velhos e da observação da natureza ao redor de suas casas;
- Os sábios indígenas continuam em constante processo de observação da natureza;
- Há uma gama de saberes produzidos pelos indígenas que podem compor um currículo de ciências;
- Outras sociedades indígenas também produzem diversos conhecimentos que podem ser utilizados como exemplos;
- Há grande fascínio dos jovens pelos aparatos tecnológicos;
- A comunidade e a escola recebem constantemente pesquisadores de diversas instituições de ensino superior;
- Além dos líderes que já pensam e discutem os rumos do povo Gavião Kÿikatêjê, começa a se apresentar na aldeia um corpo de pessoas formadas nas universidades, que podem ajudar no diálogo com a ciência ocidental;
- Ao redor da escola existe uma floresta nativa de vasta biodiversidade;
- Nas aulas de cultura já são tratados alguns temas de interesse da disciplina de ciências;
- O ensino da disciplina de ciências naturais pode se beneficiar de conhecimentos de outras ciências, como a matemática, geografia e história.

Essas condições nos permitem afirmar que a disciplina de ciências pode ser o ponto de partida para a implantação do ensino de base intercultural que privilegie as conexões entre os diferentes saberes e possibilite aos educandos indígenas uma formação integral, capacitando-o para, ao mesmo tempo, contribuir com seu povo, sua cultura, seus modos de ser e viver e; buscar os níveis mais elevados de ensino, que lhes capacite para contribuir teórico e tecnicamente com o projeto societário da aldeia e na afirmação da autonomia indígena.

WAPÊ MÛ MPOTOPÊ 48

Iniciamos esta sessão com um certo cuidado para não deixar que a intensidade de nosso estar junto na aldeia Gavião K̀yikatêjê pudesse, de alguma forma, influenciar nas conclusões a que chegamos na pesquisa, embora, como lembra Stake (2011) poucos acreditem que os pesquisadores sociais possam operar sem que suas conclusões não sejam afetadas por seus valores sociais, mesmo que tentemos separar a pesquisa do resto de nossas vidas. O con-viver nos possibilitou efetuar algumas inferências sobre os desejos da comunidade, as características dos saberes tradicionais K̀yikatêjê, o significado da escola para este povo e como a disciplina de ciências se entrelaça com o projeto societário da aldeia.

A primeira constatação diz respeito ao desejo da aldeia de ser uma comunidade autônoma e com capacidade para decidir o seu futuro, o seu destino. Em uma reunião em que o cacique nos apresentou à comunidade, este deixou claro que estava na aldeia na condição de pesquisador, assim como o pastor estava na condição de pastor, que não seriam aceitas interferências nos assuntos internos da comunidade. Na convivência fomos percebendo que esta negativa de interferência tem sentido mais alargado, faz parte do desejo de autonomia da aldeia e isto tem um sentido profundo.

O indígena K̀yikatêjê passou por diversos deslocamentos até se fixar na aldeia Gavião K̀yikatêjê. O desmembramento da aldeia Parkatêjê e a fundação de sua própria aldeia foi um passo inicial na busca de autonomia, mas a dependência da Companhia Vale e dos órgãos governamentais continuou. Hoje o desejo das lideranças é desenvolver capacidade de autogestão, de ser independente, principalmente dos recursos da Companhia Vale, para isso, projetam um futuro com plano de vida definido e não querem continuar na condição de tutelados, para isso desejam uma educação escolar que desenvolva e respeite o “espírito Gavião K̀yikatêjê”, a sua identidade, de olhar as oportunidades que se colocam no horizonte à sua frente e agarrar com força. O espírito Gavião K̀yikatêjê, segundo palavras do líder da aldeia, é o de lutar e vencer por seus próprios méritos, de não se valer da

⁴⁸ **PARA TERMINAR**

condição de indígena para usufruir algum direito sem lutar por eles, não usar a condição de indígena para justificar fragilidade, é querer ser sempre mais.

A fala do cacique de que não quer que o jovem Kÿikatêjê entre na Universidade somente pelas cotas ou reserva de vagas é representativo deste ideário, pois passa pela percepção de que, enquanto o indígena não mostrar que tem condições de disputar a vaga em condições de igualdade com o kupê, seu projeto de autonomia estará comprometido, pois estará evidenciado que este precisa de tutela. Os Kÿikatêjê querem, portanto, serem construtores de sua história e alicerçam essa construção em três elementos fundamentais: a terra, a cultura e a escola.

A Terra é um elemento identitário com o qual os Kÿikatêjê pretendem desenvolver economia sustentável que lhes garanta renda para viver independente de repasse de recursos da Companhia Vale. As lideranças indígenas têm clareza do quão mal a dependência do repasse desses recursos tem feito à comunidade e, para diminuir este processo de dependência, vêm sendo desenvolvidas, tais como a colheita organizada da castanha, o plantio de mandioca e produção de farinha e a construção de um grande açude para piscicultura chamado de projeto limpeza.

Alternativas individuais, como a produção de polpa de cupuaçu, de galinhas e de artesanato, já garantem alguma renda para a comunidade. Mas o aproveitamento planejado e sustentável de todo o potencial econômico da TI Mãe Maria, mesmo sem desmatar, pode gerar renda muito maior, para ajudar na sustentabilidade da aldeia.

A cultura é outro fundamento onde repousa as expectativas do grupo. A dinâmica atual da TI Mãe Maria, o contato frequente com o kupê e o acesso a tecnologias têm enfraquecido as relações de pertencimento entre os indígenas Gavião e sua cultura primeira, levando a forte preocupação das lideranças de que estas marcas do povo se percam.

Da convivência intuímos que as lideranças da aldeia consideram pacífica a convivência com elementos de outras culturas, no entanto, quer firmar alguns elementos que se configurem como a marca do Gavião Kÿikatêjê para esta convivência, como a língua jê, o jogo de flecha, a corrida de tora, o berarubu e a pintura corporal. Já está sendo desenvolvido na aldeia um esforço neste sentido,

inclusive modificando a organização escolar para permitir que os alunos participem das aulas de cultura.

A Escola Indígena Takti K̄yikatêjê é outra forte aliada dos Gavião K̄yikatêjê na busca de sua autonomia. Igualmente a maioria dos povos indígenas que optaram por ter educação escolar, este povo não só quer a escola, como precisa dela. A escola se coloca como uma estratégia de luta no plano externo e; de afirmação de elementos identitários da cultura no plano interno.

Como estratégia de luta no plano externo, o desejo da comunidade é que os jovens tenham uma formação que lhes garanta serem os representantes da aldeia nas reuniões com a Companhia Vale, FUNAI e demais órgãos. Como bem disse o Cacique da aldeia, “nós não queremos mais ser enganados, nós queremos discutir com a Vale e com outros de forma técnica”, assim, a comunidade aposta na escolarização intercultural como o meio de preparar os jovens para esta tarefa. A Escola da aldeia oferece desde a creche ao ensino médio e muitos dos jovens da aldeia têm sido enviados às Universidades com esta finalidade.

Diversos autores têm se preocupado com o fato de alguns povos indígenas terem eleito a educação escolar como o palco de esperança para a construção do seu amanhã. Esta preocupação é válida se considerarmos os próprios limites que tem a escola dentro de uma sociedade marcada pelas desigualdades, em que a possibilidade de mudança mais profunda a partir da educação escolar é bastante limitada. Também a maioria dos autores que se dedicam ao estudo da educação escolar indígena constataram que as experiências com educação intercultural analisadas não surtiram o efeito esperado pelas comunidades. Soma-se a isso o fato de a maioria das escolas indígenas ainda serem regidas pelos mesmos critérios de avaliação e adotarem o mesmo currículo que a escola do kupê, inclusive com o uso do livro didático de âmbito nacional, currículos estes com intencionalidades de dominação.

No plano cultural, se coloca o problema de apostar na educação escolar indígena para formar as lideranças da aldeia, algo que sempre esteve a cargo da educação indígena e do viver em aldeia. Um líder se forja na luta, nas caçadas, no trato com sua gente, no enfrentamento das situações que vão sendo apresentadas no cotidiano.

Essa constatação, no entanto, pode ser olhada por outro sentido. Ao apostar na escolarização, os indígenas abrem grandes possibilidades para desenvolver na escola a educação diferenciada tão desejada pelo movimento indígena organizado. Se os espaços existem para serem ocupados, este flanco aberto pelos indígenas deve ser tomado pelos educadores, pesquisadores e comunidade escolar para adotar a perspectiva intercultural no currículo e nas práticas educativas.

O fato da escola ser regida por um currículo enviado pela Secretaria de Educação não é impedimento para a adoção dessa perspectiva, visto que a resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, garante às escolas indígenas a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, inclusive ordenando que na fixação dos currículos deva ser levado em consideração a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. O artigo 2º, inciso IV desta resolução garante às escolas indígenas organização escolar própria. O Art. 3º da mesma resolução estatui que na organização de escola indígena deverá ser considerada a participação da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, bem como deva ser tomada como centralidade na organização e funcionamento da escola as estruturas sociais e suas formas de produção de conhecimento.

No entanto, os processos formativos escolares não podem substituir por completo os processos educativos indígenas por tradição. O equilíbrio deve ser buscado por toda a comunidade escolar e da aldeia, mas especialmente pelas lideranças, vez que o papel de formar os indígenas para a vida na aldeia sempre esteve a cargo dos velhos da aldeia, mas esse é um processo que está a cada dia mais difícil.

Entre os sábios que convivemos, foi quase unanime o destaque de que quem os procura para conversar são acadêmicos e pesquisadores de universidades, Mamãe Grande, a anciã mais velha da aldeia, destacou que o jovem indígena se interessa muito por essas coisas do kupê. O Cacique da aldeia relatou em uma das reuniões a preocupação com a forma que os jovens têm absorvido as tecnologias do kupê, enfim, o equilíbrio entre educação indígena e educação escolar indígena deve ser pensado e buscado pelos próprios Kÿikatêjê.

A segunda conclusão a que chegamos é que a escola indígena desejada pela comunidade não é a mesma que está implantada na aldeia. Apesar de algumas estratégias aproximativas com uma perspectiva diferenciada de educação escolar que vêm sendo buscadas, mesmo que episodicamente, o que a comunidade deseja é uma escola realmente específica e diferenciada em seu todo, como um conjunto, que propicie formação integral e humanista dos jovens indígenas.

A escola é um pilar de sustentação do projeto societário da aldeia em três frentes:

Para demarcar alguns traços culturais que devem permanecer como identitários do povo Gavião K'yikatêjê e do qual as lideranças e sábios não abrem mão por representar a própria sobrevivência como povo indígena;

Para possibilitar aos jovens indígenas o acesso aos níveis mais elevados do saber do kupê, entendendo por isso o ingresso em cursos superiores em diversas áreas com o intuito de formar um corpo de pensadores com nível técnico o suficiente para discutir em condições de igualdade com os especialistas kupê dos diversos órgãos e, ao mesmo tempo, assumir funções técnicas e de magistério na aldeia;

Ser o polo aglutinador e coordenador do plano de vida da aldeia, conjunto de ações nos aspectos culturais, sociais e de desenvolvimento econômico sustentável que garantiriam a independência e autonomia da aldeia.

Tais objetivos não poderiam ser alcançados considerando a escola atual, em que os currículos de ensino e até mesmo as práticas escolares pouco se diferenciam aos da escola do kupê. Para tanto, as lideranças pugnam por uma educação com currículos específicos e diferenciados, aos moldes do reivindicado pelo movimento indígena e indicado no RCNEI, que, no entanto, não dependem apenas de vontade, mas acima de tudo de mãos e mentes que a coloquem em prática no interior da escola.

Outra conclusão a que chegamos é que a disciplina de ciências naturais tem importante papel nos desejos de autonomia da comunidade. O que se espera dessa disciplina é que ela concretize o desejo de formação integral do jovem indígena. Ao promover o acesso aos saberes do kupê, possibilita o acesso aos níveis mais elevados do saber; ao incluir os saberes tradicionais no currículo, reforça os laços de pertencimento entre os educandos e sua cultura, dois pilares do projeto societário da aldeia. Para isso, lideranças e sábios reivindicam que os conhecimentos tradicionais

dos Gavião K̀yikatêjê façam parte do currículo da disciplina, o que possibilitaria aos jovens o acesso a duplo conhecimento. Concretizado este desejo, a disciplina de ciências se encartaria na perspectiva intercultural em que os diversos conhecimentos e formas de conhecer se entrecruzam e se complementam, em contínuo processo de crescimento.

A disciplina de ciências deverá, pois, ser o polo aglutinador dos saberes que circundam na aldeia e na escola. Considerando que os saberes da ciência kupê já são consolidados no currículo, a discussão se amplia para a seleção e organização dos saberes tradicionais que podem compor a disciplina de ciências.

Os sábios da aldeia são o elo para esta seleção e organização. Em conversa com o sábio Ajanã, ele nos diz que é preciso registrar tudo o que tem na mata para trabalhar na escola. Junuré Anjipeiti, outro sábio, nos conta que a floresta tem tudo o que uma pessoa precisa para viver. Esses conhecimentos em muito se aproximam da forma do kupê desenvolver ciência, mas como não são registrados e selecionados, exigem um olhar diferenciado dos professores e da escola para que se tornem parte do currículo escolar.

É perceptível que as lideranças, e mesmo os professores, não estão satisfeitos com a atual configuração da disciplina de ciências. Em uma das reuniões, Rickparti, um dos sábios da aldeia e diretor da Escola Tatakti K̀yikatêjê, chegou a propor a substituição dos conteúdos de ensino por grandes temas, para os quais não haveria divisão por série/ano. Em uma reunião da pesquisa com a comunidade, o cacique inferiu que o problema não é só o que fazer, mas o como fazer. Concita Sompré, outra liderança, avalia que incluir os conhecimentos indígenas no currículo de ciências está sendo um trabalho lento, mas não por culpa dos professores, vez que estes, no seu entender, não tiveram formação neste sentido. Necessário, então, investir na formação de professores indígenas para as diversas disciplinas da Base Nacional Curricular Comum.

Resta provado que os próprios professores não estão contentes com os rumos que a disciplina de ciências tem tomado na escola e que a mesma deve voltar o olhar para a sua volta, deve conectar-se ao mundo do educando que, neste caso, é a floresta, o meio ambiente, com todos as suas estruturas.

Dialogar com os saberes tradicionais no currículo da disciplina de ciências implica, no entanto, opor-se a lógica de considerar como conhecimento válido

apenas os científicos oriundos da tradição ocidental e, adotar uma concepção mais alargada de ciência, que põe acento na produção humana e respeita as diversas formas de conhecer, que concebe o diferente a luz da sua diferença, não é menor, não é melhor, apenas é diferente.

Conviver com estas diferenças implica também despir-se de concepções pré-moldadas a respeito do outro. Os conhecimentos dos povos indígenas por séculos responderam às necessidades de seus grupos, assim como a ciência kupê dá conta de responder às demandas de seu grupo. Existem potencialidades e limitações nas duas formas de conhecer e a convivência com a forma de conhecer diversa pode ser valioso para o crescimento de ambas.

O fato é que para ter as características almejadas, a disciplina de ciências na Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê não pode caminhar sozinha. Toda a escola deve respirar interculturalidade e interdisciplinaridade. É uma decisão da escola e necessita de processos de organização e gestão próprios, conforme preveem as normativas para a educação escolar indígena.

Chegamos à conclusão de que a perspectiva intercultural é possível de ser adotada na disciplina de ciências da Escola Indígena Tatakti Kÿikatêjê, pois existem condições propícias para tanto.

Podemos destacar o desejo das lideranças de que a escola Tatakti Kÿikatêjê funcione como instrumento de aproximação entre o indígena Gavião e sua cultura, reforçando os laços de pertencimento com a aldeia e fortalecendo o espírito Gavião; o desejo que a escola forme os indígenas para alcançar os níveis mais elevados do saber contribuindo no Plano de Vida da comunidade e, ao mesmo tempo, valorize sua cultura; o desejo que a disciplina de ciências combine os saberes da tradição Kÿikatêjê com o conhecimento kupê. Destaca-se ainda o desejo dos sábios de ver o seu conhecimento incluso no currículo escolar; o desejo da direção da escola de melhorar a relação entre a escola e a comunidade; a disposição dos professores em conviver no currículo da disciplina de ciências com as duas formas de conhecimento e de mudar as características do ensino na disciplina.

No plano Legal e infralegal, temos a Carta Constitucional (BRASIL, 1988), leis infraconstitucionais e normativas que garantem o direito a escola indígena específica e diferenciada e regimes organizativos próprios.

No plano interno da aldeia, a educação intercultural consta como elemento do plano de vida da comunidade; um corpo de professores em regime de tempo integral na escola e todos com qualificação em nível superior; escola com razoável estrutura física e funcional e encravada no seio da floresta da TI Mãe Maria; alguns conhecimentos já catalogados; professores indígenas formados em nível superior ministrando disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alguns deles egressos do Curso de Licenciatura Intercultural; sábios indígenas com notório saber como professores de cultura; pesquisadores de diversas instituições de ensino e pesquisa que frequentam a aldeia; diversos projetos vivenciais concluídos ou em andamento que aproximam a educação escolar da cultura da aldeia; a cultura Gavião Kÿikatêjê sendo trabalhada na parte diversificada do currículo; estratégias construídas durante a pesquisa para aproximar os objetivos dos conteúdos da disciplina de ciências da vida da aldeia; estratégias construídas durante a pesquisa para aproximar as práticas de ensino na disciplina de ciências da realidade dos indígenas.

As condições acima elencadas nos levam a inferir de que é possível construir uma perspectiva intercultural para a disciplina de ciências na escola indígena Tatakti Kÿikatêjê. As diversas conexões entre o conhecimento do kupê e os saberes tradicionais mostradas neste trabalho nos levam a efetuar tal inferência.

Como nenhuma proposta curricular se desenvolve isolada do ser dos sujeitos, do seu processo de vida real, a conjuntura da aldeia Gavião Kÿikatêjê é um ambiente propício para se buscar experiências curriculares inovadoras, pois a situação da aldeia demanda ações derivadas de um projeto político.

Não se pode prever, no entanto, como querem as lideranças, que a escola intercultural propiciará a comunidade tudo o que dela é esperado, como nos lembra D'Angelis (2017), é preciso reconhecer que a escola é uma instituição não indígena surgida em contexto de sociedades radicalmente distintas das sociedades indígenas. A escola Tatakti Kÿikatêjê e a disciplina de ciências, mesmo assumindo e implantando uma perspectiva intercultural, ainda assim conviverá com as limitações próprias de sua natureza que a impede de ser tudo o que o povo Gavião Kÿikatêjê espera dela, mas ainda assim, será um contributo indispensável na consolidação do espírito Gavião e na consolidação do projeto societário de autonomia do povo Gavião Kÿikatêjê.

REFERÊNCIAS

A Carta, de Pero Vaz de Caminha. Edição de base: Carta a El Rei D. Manuel, Dominus: São Paulo, 1963.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, Saberes Científicos, Saberes da Tradição.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado:** nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 8.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

ALVES, Ana Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional.** 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008a. Série Pesquisa. (vol. 13).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008b.

APPLE, Michael W. A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo.** Tradução Vinicius Figueira. 3.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ARNAUD, Expedito. A Ação Indigenista no Sul do Pará (1940-1970) **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi.** Série Antropologia. Nº 49, 6. Outubro/1971.

ARNAUD, Expedito. O Comportamento dos índios Gaviões do Oeste face a sociedade nacional. In ARNAUD, Expedito. **O índio e a Expansão Nacional.** Belém: CEJUP, 1989. p. 365-426.

ARNAUD, Expedito. **O índio e a expansão nacional.** Belém: Edições CEJUP, 1989.

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola Indígena, uma “Frente Ideológica”?** Dissertação de Mestrado, UNB, Brasília, 1981.

Associação Brasileira de Antropologia. Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais. 1ª Reunião Brasileira de Antropologia. Associação Brasileira de Antropologia: 1953. **Revista de Antropologia,** USP, vol. 2, n.º 2, 1954, p. 150.

BARTH, Fredrick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In POUTIGNAT, Philippe; STREIFF- FERNAT, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. 2.ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2011, p. 185-227

BASSEY, Michael. **Case study research in educational settings: Doing qualitative research in educational settings**. Buckingham, Philadelphia. Open University Press, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **La cultura como praxis**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. rev., ampl. e atual. conforme o novo Acordo Ortográfico. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação Escolar Indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cad. CEDES**. Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, mai/ago. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas. In: PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (org.). **Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhenbo'e: enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. UFRGS. Porto Alegre: 2005.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012.

BOAS, Franz. **Race, Language and culture**. New York: The Macmillan Company, 1940.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 2.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. in Vade Mecum Saraiva. 25ª edição. São Paulo: Saraiva, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena**. Luziânia/GO, 16 a 20/11/2009. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas Indígenas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999: Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências**. - Brasília: MEC/CNE, 1999.

BRASIL, Presidência da República. **Lei 13.123, de 20 de maio de 2015**: Regulamenta o inciso II do § 1º e o § 4º do art. 225 da Constituição Federal, o Artigo 1, a alínea j do Artigo 8, a alínea c do Artigo 10, o Artigo 15 e os §§ 3º e 4º do Artigo 16 da Convenção sobre Diversidade Biológica; dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, sobre a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para conservação e uso sustentável da biodiversidade. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL, Senado Federal. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Ação Popular 3.388**. Julgado em 19 de março de 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Código Civil e normas correlatas**. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2014.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. **Manual de Redação Oficial da Funai**. Brasília: Funai, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CACHAPUZ, António *et al.* A emergência da didática das ciências como campo específico de conhecimento. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, pp. 155-195. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. **Para além da aldeia e da escola:** um estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas Wai-wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira. 275 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Belém, 2017.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4.ed. 7ª reimpressão. São Paulo: EDUSP, 2015.

CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A Natureza em Pessoa: Sobre outras práticas de conhecimento. **Encontro "Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro"**. Instituto Socioambiental e a Fundação Vitória Amazônica, Manaus, 22 a 25 de maio de 2007.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. O Recado da Mata. In KOPENAWA, Davi. ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu:** palavras de um Xamã Yanomami. Tradução Beatris Perrone-Moisés. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

COELHO, Ana Cely de Sousa; SILVA, Messias Furtado da. Experiência Pedagógica de Professores Karaywa na Aldeia Indígena Mapuera, Oriximiná-Pa. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 8, Nº 2, p. 163 - 188, MAI/AGO 2018.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CUCHE, Denys. **O Papel da Cultura nas Ciências Sociais.** 2.ed. Bauru: EDUSC, 2002. Tradução Viviane Ribeiro.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil.** 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, nº 75, p. 76-84, setembro/novembro, 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro de Niemeyer (orgs.). **Políticas Culturais e Povos Indígenas.** 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

D'ANGELIS, Wilmar. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. 1. reimpr. - Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017.

DA MATTA, Roberto. Grupos Jé do Tocantins. **Atas do Simpósio sobre a Biota Amazônica**. Vol. 2 (Antropologia): 133-143 — 1967. Museu Nacional, Rio de Janeiro, Guanabara.

DELIBERAÇÕES: II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - II CONEEI 20 a 22 de março de 2018. Brasília/DF: extraído de <https://www.facebook.com/pg/coneei2018/photos>. acesso em 16.05.2019.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DEMO, Pedro. Educação científica. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n.1, jan./abr. 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e Artesanato intelectual. In DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FERRAZ, Iara. **De "Gaviões" à "Comunidade Parkatejê"**: uma reflexão sobre processos de reorganização social. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 1998. 222 p. (Tese de Doutorado).

FERRAZ, Iara. **Os Parkatêjê das Matas do Tocantins: a epopeia de um líder Timbira**. 1984. 151 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade de São Paulo – USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Ciências Sociais.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun/jul/ago 2003. Nº 23.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. Nº 01 – Setembro/2000. p.17-33. Manaus-AM.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Freire, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Etnociência e Senso Comum: Há episteme no saber dos indígenas? In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Viver é Recriar: um diálogo sobre a educação indígena. In FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O Cotidiano do Professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Coleção educação e Comunicação, v. 18).

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas versus modelo de escola. In SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall. (orgs.) **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001. (série Antropologia e Educação).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1.ed. 13ª reimpressão. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O Saber Local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Tradução de Vera Mello Joscelyne.

Governo do Estado do Pará. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Infantil, ensino fundamental e Médio Tatakti Kÿikatêjê**. Bom Jesus do Tocantins: SEDUC/PA, 2013.

GRUNDY, Shirley. **Product o Praxis Del Curriculum**. Traductor: Pablo Manzano Bernardez, 3 ed. Madri: editora Morata, 1998.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In MARFAN, Marilda Almeida (org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação indígena. Brasília: MEC, SEF, 2002.

HEIDEGGER, Martin. La Esencia del Habla. Traducción de Yves Zimmermann en HEIDEGGER, M., **De camino al habla**, Barcelona, Serbal, 1987, pp. 141-194.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL (ISA). **Enciclopédia dos Povos Indígenas no Brasil**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/gaviao-parkateje/515>. Acesso em: 31.03.2018.

INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL (ISA). **Povos Indígenas no Brasil: 2006-2010**. São Paulo, 2011.

JÕPAIPAIRE, Topramre Krôhokrenum. **MÊ IKWÝ TEKJÊ RI**: isto pertence ao meu povo. 1.ed. Marabá, PA: GKNORONHA, 2011.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A Queda do Céu**: palavras de um Xamã Yanomami. Trad. Beatris Perrone-Moisés. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KUHN, Thomas S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 5.ed. São Paulo: perspectiva, 1998.

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

LARAIA, Roque; DA MATTA, Roberto. **Índios e Castanheiros**: a empresa extrativista e os índios do médio Tocantins. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 (Coleção Estudos Brasileiros, v.35).

LEMKE, Jay. L. The Missing Context in Science Education: Science. Paper presented at the **Annual Meeting of the American Educational Research Association** (Atlanta,GA, April 1993).

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução: Tânia Pellegrini – 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LITTLE, Paul E. Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global. **Tellus**, ano 2, n. 3, p. 33-52, out.2002, Campo Grande – MS.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, Poder e Controle do Currículo. In SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre Currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **Educação para o 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). Instituto de Ciências Sociais. UNB. Brasília: 2011.

LUCIANO, Gersen dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Série Vias dos Saberes nº 1. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, Luís Donisete (org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Los argonautas del Pacífico occidental**: Un estudio sobre comercio y aventura entre los indígenas de los archipiélagos de la Nueva Guinea melanésica. Traducción de Antonio J. Desmonts. Barcelona (España): Editorial Planeta-De Agostini, S.A. 1986.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Martin Claret. 2002.

MARX, Karl. **O CAPITAL**: Crítica da Economia Política. Vol. I. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social**: teoria, Método e criatividade. 28.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, 17(3):621-626, 2012.

MIRANDA, Adenilson Barcelos de. **Os “Gaviões da mata”**: uma história de resistência Timbira ao Estado. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação em História. Goiânia, 2015.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem Significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In MOREIRA. Antônio Flávio Barbosa. **Indagações Sobre Currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 5.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. Por uma reforma do pensamento. In PENA-VEGA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro do. (Org.). **O Pensar Complexo**: Edgar Morin e a crise da modernidade. 3.ed. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

NIMUENDAJU, Curt. A habitação dos Timbira. **Revista do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. vol. 8, p. 76-101. Rio de Janeiro: 1944.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. **As Belas Mentiras:** a ideologia subjacente aos textos didáticos. 11ª edição. São Paulo: Editora Moraes, 1978.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Juliana Barreto Faria de. Ideologias nos Livros Didáticos: Reflexões Metodológicas. **Cadernos de Educação**, v.13, n. 26, jan.jun.2014.

OLIVEIRA, Roberto de. O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, Vol. 39, No. 1 (1996), pp. 13-37.

Organização das Nações Unidas. Declaração das Nações Unidas Sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT.** Brasília: OIT, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957:** Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Aprovada pelo Decreto Legislativo nº 20, de 1965, e promulgada pelo Decreto nº 58.824, de 1966. Brasília: 2011.

ORTEGA Y GASSET, José. **Que é filosofia.** Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano LTDA, 1971.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE Tom. **Dicionário do pensamento social do Século XX.** Tradução de Eduardo Francisco Alves; Álvaro Cabral. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

PALADINO, Mariana. **Estudar e Experimentar na Cidade: Trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “Jovens” Indígenas Ticuna, Amazonas.** 366 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, Museu Nacional, 2006.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela. Interculturalidade, conhecimentos indígenas e escolarização. In PALADINO, Mariana; CZARNY, Gabriela (Orgs). **Povos indígenas e escolarização:** discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PANKINTIN, Paramre Ampeiti; SILVA, Messias Furtado da. O PÊP: A passagem da adolescência para a idade adulta: educação e cultura Kýikatêjê. In 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: EDUEPA, 2018.

PARÁ. **Instrução Normativa Nº 10, de 9 de novembro de 2018. Regulamenta os procedimentos para cadastro de oferta de vagas, matrícula de alunos novos, confirmação de Matrícula, rematrícula, transferência de alunos, formação de turmas, enturmação da Rede Pública Estadual de Ensino e, dá outras providências.** Belém: Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação, 2018.

PARKREKAPARE, Awpjêti Burjack; SILVA, Messias Furtado da. O significado dos nomes Akrâtikatêjê para a organização social e cultural da Aldeia Akrôtikatêjê. In 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: EDUEPA, 2018.

PARKREKAPARE, Katêjuprere Burjack. **A construção da liderança tradicional e política Akrâtikatêjê: autonomia e identidade de um povo Jê.** 2017. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências Sociais do Araguaia Tocantins. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais. Marabá: 2017.

PÉREZ, Daniel Gil et al. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, v.7, n.2, p.125-153, 2001.

PONCE, Anibal. **Educação e Luta de Classes.** Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 24ª Edição. São Paulo: Cortez, 2015.

POSSAS, Hiran de Moura (et al). **Mê krã peiti: memórias Kÿikatêjê.** Marabá/PA: Editora DNA, 2016.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: conhecer para valorizar. Vídeo Documentário. Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu do Índio. Publicado em 17 de maio de 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=MwMEuK-DfEw>. Acesso em 26.12.2018.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico.** 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. 1992. **Revista Perú Indígena:** Volume 13. Nº 29. p. 11-20.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In, SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Edições Almedina, 2009. Biblioteca Nacional de Portugal.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**. Ano 17. Nº 37. 2002.

REBOLLEDO, Nicanor. **Cultura, escolarización y etnografía. Los plikur en el Amazonas brasileño del Bajo Uaçá**. 1.ed. México: Universidad Iberoamericana, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIKPARTI, Karini Goreth. **Pyt Mẽ Kaxêre e o Ensino de História na Escola Indígena**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) - Universidade do Estado do Pará. Marabá: 2016.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O Que é Etnocentrismo**. 5.ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. 35.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In SILVA, Tomás Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O colonialismo insidioso**. Disponível em www.publico.pt/2018/03/30/sociedade/opiniaio/o-colonialismo-insidioso-1808254. acesso em 07.06.2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de Saberes. In SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Laymert Garcia dos. Saber Tradicional x Saber Científico. In Instituto Sócio Ambiental. **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2006.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In, COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHMELKES, Sylvia. Educación y diversidad cultural. In, ALBA, Alicia de. **¿Qué dice la investigación educativa**. México: COMIE, 2008.

SILVA, Marília de Nazaré Ferreira; MACIEL, Rafaela Viana. Escrita e Leitura em Língua Materna: uma experiência intercultural entre os Parkatêjê. **Work. Pap. Linguíst.**, 13(1): 41-50, Florianópolis, jan./mar, 2013.

SNIVELY, Gloria; CORSIGLIA, John. Discovering Indigenous Science: Implications for Science Education. **John Wiley & Sons, Inc.** December, 2000.

SOARES, Magda; FAZENDA, Ivani. Metodologias não-convencionais em teses acadêmicas. In FAZENDA, Ivani (org.) **Novos Enfoques na Pesquisa Educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. O Governo dos Índios Sob a Gestão da SPI. In CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Cultura, 1998.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TAPIAS, José Antônio Pérez. Educar a partir da interculturalidade: exigências curriculares para o diálogo entre culturas. In SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre Currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana K. Leal (org). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Sociedades Indígenas: Introdução ao tema da diversidade cultural. In SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TASSINARI. Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha: Revista de Antropologia**. v.10, n. 1 (2008). Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. p. 217-244.

TAULI-CORPUZ, Victoria; ALCORN Janis; MOLNAR, Augusta. Cornered by Protected Areas: Replacing “Fortress” Conservation with Rights-based Approaches helps bring justice for Indigenous Peoples and Local Communities, Reduces Conflict, and Enables Cost-effective Conservation and Climate Action. **RIGHTS AND RESOURCES INITIATIVE**, June, 2018.

TUBINO, 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 23.12.2018.

TUBINO, Fidel. 2004. **“Foro de educación, Ciudadania e Interculturalidad: Memória Del I Foro Latinoamericano de políticas públicas em educación** (Miguel Angel Rodrigues, compilador). Cuetzala Del Progreso Puebla: Secretaria de Educación de Puebla.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In, VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 8.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

VILLARES, Luiz Fernando. **Estado Pluralista?: o reconhecimento da organização social e jurídica dos povos indígenas no Brasil**. 2013. 460 f. Tese (Doutorado em Direito). Faculdade de Direito. Universidade do Estado de São Paulo. São Paulo: 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**. 46. Volumen XXIV, enero-junio 2005. Perspectivas y Convergencias.

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WEFFORT. Francisco C. Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In, FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2003 Nº 22.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZINCK, Joseph Albert *et al.* **Geopedology: an integration of geomorphology and pedology for soil and landscape studies**. Springer International, 2016 (eBook). Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-19159-1>. Acesso em 11.01.2019.

APÊNDICES

APENDÍCE 1: Folha de rosto do protocolo de pesquisa submetido ao CEP/CONEP

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Ciência Kupú e Ciência K'yikatêjê: diálogos interculturais no currículo			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 46			
3. Área Temática: Estudos com populações indígenas:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Grande Área 6. Ciências Sociais Aplicadas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: MESSIAS FURTADO DA SILVA			
6. CPF: 442.997.882-49	7. Endereço (Rua, n.º): BOM JARDIM 636 JURUNAS BELEM PARA 66025180		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 91982173491	10. Outro Telefone:	11. Email: furtadodasilva2009@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: 17 / 11 / 2016		Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO		13. CNPJ: 48.031.918/0028-44	14. Unidade/Orgão: FACULDADE DE CIÊNCIAS
15. Telefone: (14) 3103-6087	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>PROF. DR.ª DAGMAR AP. C. FRANÇA HUNGER</u>		CPF: <u>067.312.118-69</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETORA</u>			
Data: 17 / 11 / 2016		Prof.ª Dr.ª Dagmar Ap. Cynthia França Hunger Diretora da Faculdade de Ciências UNESP - Campus de Bauru Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



APÊNDICE 2: TCLE CACIQUE DA ALDEIA GAVIÃO KYIKATÊJÊ



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru

Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título	Ciência Kupẽ e Ciência Kyikatêjê: diálogos interculturais no currículo
Orientador	Renato Eugênio da Silva Diniz
Pesquisador Responsável	Messias Furtado da Silva (messias.silva@fc.unesp.br) 91-982173491

Prezado Senhor (a): O pesquisador Messias Furtado da Silva, da Universidade Estadual Paulista (UNESP/FC/Bauru), pretende realizar estudo com as seguintes características:

Título do Projeto de Pesquisa: Ciência Kupẽ e Ciência Kyikatêjê: diálogos interculturais no currículo.

A pesquisa pretende:

- Analisar se há relação entre os assuntos que são ensinados na Escola Indígena Tatakti Kyikatêjê dentro da disciplina Ciências e os conhecimentos do povo Kyikatêjê, especialmente na relação com o meio ambiente, uso das ervas e plantas medicinais, preparação das tintas usadas na pintura corporal e no jeito do índio Kyikatêjê relacionar os astros (sol, lua) com o crescimento das plantas, lavoura e colheita.

Objetivo do Estudo:

- a) identificar como são escolhidos, organizados e trabalhados os assuntos de ciências naturais ministrados na Escola Indígena Tatakti Kyikatêjê e sua relação com os saberes da ciência do povo Kyikatêjê;
- b) compreender e analisar o jeito de trabalhar e os matérias que os professores utilizam para ensinar ciências na Escola Indígena Tatakti Kyikatêjê e a relação destes com o ambiente da aldeia e o conhecimento tradicional do povo Kyikatêjê;
- c) revelar possíveis relações entre o que é ensinado em ciências pelo Kupẽ, o conhecimento indígena Kyikatêjê e a relação escola-índio-ambiente, em defesa de uma educação baseada no diálogo respeitoso entre a ciência do kupẽ e o saber do índio.

Descrição dos Procedimentos Metodológicos: O estudo será desenvolvido observando a aula do professor kupẽ e acompanhando todas as atividades da aldeia durante aproximadamente 120 dias. Círculo de Cultura entre professores kupẽ, sábios indígenas e liderança da aldeia.

Descrição de Riscos e Desconfortos: O estudo não oferece risco para a saúde física e emocional das pessoas. Há pequeno risco das pessoas se sentirem incomodadas no início, mas o pesquisador se compromete a explicar detalhadamente os objetivos do estudo e intervir o menos possível nos afazeres dos participantes.

Benefícios para o povo indígena: Divulgação dos conhecimentos do povo Kyikatêjê na tese de doutorado e artigos vinculados ao estudo; Apoio a preservação da identidade étnica Kyikatêjê; Construção de um programa escolar para o ensino de ciências que inclua os saberes indígenas Kyikatêjê;

Participantes da pesquisa: Sábios da aldeia Kyikatêjê, professores Kupê de ciências naturais da Escola Indígena Tatakti Kyikatêjê.

Garantia de Acesso: A qualquer momento da pesquisa o senhor pode ter acesso ao pesquisador responsável no e-mail ou número de celular acima indicado.

Garantia de Liberdade: Sua participação nesta pesquisa é espontânea. Você é livre para sair da pesquisa a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização.

Direito de Confidencialidade e sigilo: Os dados desta pesquisa serão utilizados somente para a produção de Tese de Doutorado e artigos científicos relacionados ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP. O pesquisador se compromete a proteger a identidade dos participantes. Não haverá utilização de imagens das aulas. Os sábios indígenas que autorizarem por escrito será feito uso de imagens de suas práticas de ciência, garantindo desde já que fotos só serão utilizadas se autorizadas pelo fotografado. O pesquisador se compromete a não utilizar qualquer informação gerada pela pesquisa que possa trazer prejuízo ao índio ou a aldeia Kyikatêjê. O pesquisador assume total responsabilidade sobre os dados colhidos na pesquisa.

Direito de Acessibilidade: As informações obtidas de cada participante serão guardadas de maneira segura pelo pesquisador. Cada participante que quiser consultar o que foi anotado sobre sua pessoa, ou quiser alguma explicação sobre o que está sendo feito, poderá perguntar para o pesquisador diretamente, ou por telefone, ou por e-mail.

Despesas e Compensações: As despesas da pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador. Não haverá nenhum tipo de pagamento aos participantes da pesquisa.

Se houver dúvidas sobre a ética da pesquisa entre em contato com a COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP, SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP: 70750-521 - Brasília-DF Telefone: (61) 3315-5878, Telefax: (61) 3315-5879

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a leitura do presente Termo e estando totalmente consciente, declaro expressamente que entendi os objetivos da pesquisa e, estando em perfeitas condições de participação, dou meu consentimento para que os sábios, velhos e professores kupê da Aldeia Kyikatêjê participem livremente da mesma.

Aldeia Kyikatêjê, _____ de _____ de 2017.

Em atendimento à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde; a lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que cria o Estatuto do Índio e a Portaria nº 177/2006/FUNAI, que regulamenta o direito de imagens do índio, o presente Termo foi confeccionado e assinado em duas vias, uma de posse do participante e outra que será encaminhada a Comissão Nacional de Ética da Pesquisa (CONEP) SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

**Assinatura do pesquisador
Kyikatêjê**

Assinatura do Cacique da Aldeia Gavião

APÊNDICE 3: TCLE DIRETOR DA ESCOLA INDÍGENA TATAKTI KYIKATÊJÊ



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título	Ciência Kupê e Ciência Kyikatêjê: diálogos interculturais no currículo
Orientador	Renato Eugênio da Silva Diniz
Pesquisador Responsável	Messias Furtado da Silva (messias.silva@fc.unesp.br) 91-982173491

Prezado Senhor (a): O pesquisador Messias Furtado da Silva, da Universidade Estadual Paulista (UNESP/FC/Bauru), pretende realizar estudo com as seguintes características:

Título do Projeto de Pesquisa: Ciência Kupê e Ciência Kyikatêjê: diálogos interculturais no currículo.

A pesquisa pretende:

- Analisar se há relação entre os assuntos que são ensinados na Escola Indígena Takti Kyikatêjê dentro da disciplina Ciências e os conhecimentos do povo Kyikatêjê, especialmente na relação com o meio ambiente, uso das ervas e plantas medicinais, preparação das tintas usadas na pintura corporal e no jeito do índio Kyikatêjê relacionar os astros (sol, lua) com o crescimento das plantas, lavoura e colheita.

Objetivo do Estudo:

- a) identificar como são escolhidos, organizados e trabalhados os assuntos de ciências naturais ministrados na Escola Indígena Takti Kyikatêjê e sua relação com os saberes da ciência do povo Kyikatêjê;
- b) compreender e analisar o jeito de trabalhar e os matérias que os professores utilizam para ensinar ciências na Escola Indígena Takti Kyikatêjê e a relação destes com o ambiente da aldeia e o conhecimento tradicional do povo Kyikatêjê;
- c) revelar possíveis relações entre o que é ensinado em ciências pelo Kupê, o conhecimento indígena Kyikatêjê e a relação escola-índio-ambiente, em defesa de uma educação baseada no diálogo respeitoso entre a ciência do kupê e o saber do índio.

Descrição dos Procedimentos Metodológicos: O estudo será desenvolvido observando a aula do professor kupê e acompanhando todas as atividades da aldeia durante aproximadamente 120 dias. Círculo de Cultura entre professores kupê, sábios indígenas e liderança da aldeia.

Descrição de Riscos e Desconfortos: O estudo não oferece risco para a saúde física e emocional das pessoas. Há pequeno risco das pessoas se sentirem incomodadas no início, mas o pesquisador se compromete a explicar detalhadamente os objetivos do estudo e intervir o menos possível nos afazeres dos participantes.

Benefícios para o povo indígena: Divulgação dos conhecimentos do povo Kyikatêjê na tese de doutorado e artigos vinculados ao estudo; Apoio a preservação

da identidade étnica Kyikatêjê; Construção de um programa escolar para o ensino de ciências que inclua os saberes indígenas Kyikatêjê;

Participantes da pesquisa: Sábios da aldeia Kyikatêjê, professores Kupê de ciências naturais da Escola Indígena Tatakti Kyikatêjê.

Garantia de Acesso: A qualquer momento da pesquisa o senhor pode ter acesso ao pesquisador responsável no e-mail ou número de celular acima indicado.

Garantia de Liberdade: Sua participação nesta pesquisa é espontânea. Você é livre para sair da pesquisa a qualquer tempo e sem qualquer tipo de penalização.

Direito de Confidencialidade e sigilo: Os dados desta pesquisa serão utilizados somente para a produção de Tese de Doutorado e artigos científicos relacionados ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP. O pesquisador se compromete a proteger a identidade dos participantes. Não haverá utilização de imagens das aulas. Os sábios indígenas que autorizarem por escrito será feito uso de imagens de suas práticas de ciência, garantindo desde já que fotos só serão utilizadas se autorizadas pelo fotografado. O pesquisador se compromete a não utilizar qualquer informação gerada pela pesquisa que possa trazer prejuízo ao índio ou a aldeia Kyikatêjê. O pesquisador assume total responsabilidade sobre os dados colhidos na pesquisa.

Direito de Acessibilidade: As informações obtidas de cada participante serão guardadas de maneira segura pelo pesquisador. Cada participante que quiser consultar o que foi anotado sobre sua pessoa, ou quiser alguma explicação sobre o que está sendo feito, poderá perguntar para o pesquisador diretamente, ou por telefone, ou por e-mail.

Despesas e Compensações: As despesas da pesquisa serão de responsabilidade do pesquisador. Não haverá nenhum tipo de pagamento aos participantes da pesquisa.

Se houver dúvidas sobre a ética da pesquisa entre em contato com a COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP, SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP: 70750-521 - Brasília-DF Telefone: (61) 3315-5878, Telefax: (61) 3315-5879

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após a leitura do presente Termo e estando totalmente consciente, declaro expressamente que entendi os objetivos da pesquisa e, estando em perfeitas condições de participação, dou meu consentimento para que o pesquisador desenvolva seu projeto na Escola Indígena Tatakti Kyikatêjê.

Aldeia Kyikatêjê, _____ de _____ de 2017.

Em atendimento à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde; a lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que cria o Estatuto do Índio e a Portaria nº 177/2006/FUNAI, que regulamenta o direito de imagens do índio, o presente Termo foi confeccionado e assinado em duas vias, uma de posse do participante e outra que será encaminhada a Comissão Nacional de Ética da Pesquisa (CONEP) SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 3º Andar, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde, CEP: 70750-521 - Brasília-DF.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do Diretor da Escola Estadual Indígena Tatakti Kyikatêjê

APENDÍCE 4: Autorização Funai para Ingresso na Terra Indígena Mãe Maria

:: SEI / FUNAI - 0319058 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Fís... file:///C:/Users/furta/OneDrive/Documents/UNESP/Projeto de Tes...



0319058



08620.138718/2015-77



MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA
FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 65/AAEP/PRES/2017

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Messias Furtado da Silva	PROCESSO Nº:	08620.138718/2015-77
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	1553150 3ª Via - SSP/PA
INSTITUIÇÃO/ENTIDADE:	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP		
PATROCINADOR:			
OBJETIVO DO INGRESSO			
Desenvolver a pesquisa intitulada "Ciência Kupê e Ciência Kyikatêjê: diálogos Interculturais no currículo".			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
*****	*****	*****	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Mãe Maria	POVO INDÍGENA:	Gavião Parkatejê
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Baixo Tocantins	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	16/08/2017	TÉRMINO:	28/12/2017
Autorizo.			
Brasília-DF, 11 de agosto de 2017.			
RESSALVAS:			
<ul style="list-style-type: none">• Esta autorização não inclui licença para uso de imagem, som e som de voz dos indígenas, para além do objeto desta autorização;			

Interculturalidade no Currículo da Disciplina de Ciências na Escola Indígena Tatakti
K'yikatêjê: possibilidades de realização de um projeto societário.
SILVA, 2019

:: SEI / FUNAI - 0319058 - Autorização de ingresso em TI Pessoa Fís... file:///C:/Users/furta/OneDrive/Documentos/UNESP/Projeto de Tes...

- 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.



Documento assinado eletronicamente por **Franklimberg Ribeiro de Freitas, Presidente**, em 14/08/2017, às 05:00, 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/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0319058** e o código CRC **3F665770**.

Referência: Processo nº 08620.138718/2015-77

SEI nº 0319058

APENDÍCE 5: Roteiro de entrevista professores



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Bauru



Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência

Projeto de Tese: Ciência Kupẽ e Ciência Kýikatêjê: diálogos interculturais no currículo

PESQUISADOR: Messias Furtado da Silva/ e-mail: messias.silva@fc.unesp.br

ROTEIRO DE ENTREVISTA

IDENTIFICAÇÃO DOCENTE:

Nome:

Idade:

Origem/Estado:

Formação/Curso:

Ano de Formação:

Ano de ingresso na Aldeia Kýikatêjê

Tempo médio mensal de permanência na Aldeia:

QUESTÕES GERADORAS:

- 1- Como você vê o ensino de ciências na Escola Indígena Tatakti Kýikatêjê?
- 2- O que você acha importante ensinar na disciplina de ciências na Escola Indígena Tatakti Kýikatêjê?
- 3- Como você trabalha a disciplina de ciências na Escola Indígena Tatakti Kýikatêjê?

APENDÍCE 6: Parecer Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ciência Kupe e Ciência Kyíkatêjê: diálogos interculturais no currículo

Pesquisador: MESSIAS FURTADO DA SILVA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 3

CAAE: 63171516.1.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.011.943

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de caráter etnográfico sobre o currículo da disciplina Ciências Naturais desenvolvido por professores kup na Escola Indígena Tatakti Kyíkatêjê e a suposição de que seguem a lógica de dominação cultural, sobrepondo-se de forma heterônoma sobre os saberes originários do povo Kyíkatêjê, concebendo a ciência kup como verdadeira ciência. Desse modo, negam o disposto na LDBEN sobre a necessidade da educação escolar indígena desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes ao viver de cada povo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se há relação entre os conteúdos que são ensinados na disciplina Ciências no Ensino Fundamental e os conhecimentos do povo Kyíkatêjê, especialmente na relação com o meio ambiente, uso das ervas e plantas medicinais, preparação das tintas usadas na pintura corporal e no jeito do índio Kyíkatêjê relacionar os astros (sol, lua) com o crescimento das plantas, lavoura e colheita.

De modo secundário, mas não menos importante pretende: Identificar como é tratado e organizado o conhecimento de ciências naturais ministrado na Escola Indígena Tatakti Kyíkatêjê e sua relação com os saberes da ciência Kyíkatêjê, manifestados na relação com o meio ambiente, no uso das ervas e plantas medicinais no trato dos agravos à saúde, na química das tintas para pintura corporal, na cosmologia manifestada na forma de correlacionar os astros com a colheita, dentre

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.011.943

outras manifestações da cultura indígena.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descrito

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa necessária e relevante para a modalidade de educação indígena, devidamente prevista na LDBEN 9394/96.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão completos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto em pauta se encontra elaborado em acordo com os parâmetros éticos presentes na Resolução 466/12 tanto em sua dimensão metodológica como em respeito aos direitos dos sujeitos envolvidos na investigação.

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_783410.pdf	15/03/2017 16:02:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Messias_Furtado_da_Silva_Projeto_de_ Tese.pdf	15/03/2017 15:56:10	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Outros	documento_funai_pagina_2.jpeg	15/03/2017 15:43:15	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Outros	documento_funai_pagina_1.jpeg	15/03/2017 15:40:32	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_diretor_da_Escola_Indigena.pdf	15/03/2017 15:38:43	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lideranca_indigena.pdf	15/03/2017 15:38:10	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_oficial.pdf	06/12/2016 15:56:25	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	04/09/2016	MESSIAS FURTADO	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.011.943

Orçamento	ORCAMENTO.doc	10:03:17	DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_orientador.jpg	04/09/2016 10:02:29	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_Instituicao_e_estrutura.pdf	04/09/2016 10:01:18	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	30/08/2016 13:34:27	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

BAURU, 11 de Abril de 2017

Assinado por:
Alessandro Moura Zagatto
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

APENDÍCE 7: Parecer Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ciência Kupe e Ciência Kýikatêjê: diálogos interculturais no currículo

Pesquisador: MESSIAS FURTADO DA SILVA

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 4

CAAE: 63171516.1.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.110.717

Apresentação do Projeto:

Pesquisa de caráter etnográfico sobre o currículo da disciplina Ciências Naturais desenvolvido por professores kup na Escola Indígena Tatakí Kýikatêjê e a suposição de que seguem a lógica de dominação cultural, sobrepondo-se de forma heterônoma sobre os saberes originários do povo Kýikatêjê, concebendo a ciência kup como verdadeira ciência. Desse modo, negam o disposto na LDBEN sobre a necessidade da educação escolar indígena desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes ao viver de cada povo.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar se há relação entre os conteúdos que são ensinados na disciplina Ciências no Ensino Fundamental e os conhecimentos do povo Kýikatêjê, especialmente na relação com o meio ambiente, uso das ervas e plantas medicinais, preparação das tintas usadas na pintura corporal e no jeito do índio Kýikatêjê relacionar os astros (sol, lua) com o crescimento das plantas, lavoura e colheita. De modo secundário, mas não menos importante pretende: Identificar como é tratado e organizado o conhecimento de ciências naturais ministrado na Escola Indígena Tatakí Kýikatêjê e sua relação com os saberes da ciência Kýikatêjê, manifestados na relação com o meio ambiente, no uso das ervas e plantas medicinais no trato dos agravos à saúde, na química das tintas para pintura corporal, na cosmologia manifestada na forma de correlacionar os astros com a colheita, dentre outras manifestações da cultura indígena.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.110.717

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Descrito

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequado

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

NA

Recomendações:

NA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_783410.pdf	25/05/2017 11:03:23		Aceito
Outros	CARTA_DE_CESSAO.pdf	25/05/2017 11:01:45	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_do_pesquisador.jpg	25/05/2017 11:00:03	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_sabios_CONEP.pdf	25/05/2017 10:56:04	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores_CONEP.pdf	25/05/2017 10:55:38	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Messias_Furtado_da_Silva_Projeto_de_Tese_revisado_Conep.pdf	25/05/2017 10:54:52	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Outros	documento_funai_pagina_2.jpeg	15/03/2017 15:43:15	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Outros	documento_funai_pagina_1.jpeg	15/03/2017 15:40:32	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_diretor_da_Escola_Indigena.pdf	15/03/2017 15:38:43	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS DE BAURU
- JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.110.717

Ausência	TCLE_diretor_da_Escola_Indigena.pdf	15/03/2017 15:38:43	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lideranca_indigena.pdf	15/03/2017 15:38:10	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_oficial.pdf	06/12/2016 15:56:25	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.doc	04/09/2016 10:03:17	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_da_Instituicao_e_estrutura.pdf	04/09/2016 10:01:18	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.doc	30/08/2016 13:34:27	MESSIAS FURTADO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 09 de Junho de 2017

Assinado por:
Alessandro Moura Zagatto
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO Município: BAURU CEP: 17.033-360
UF: SP Telefone: (14)3103-6087 Fax: (14)3103-6087 E-mail: arimaia@fc.unesp.br