

ALINE DA SILVA LIMA

**SABERES INTERCULTURAIS: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eduarda M. Pires

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2015

ALINE DA SILVA LIMA

**SABERES INTERCULTURAIS: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação Almeida Garret, como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Eduarda M. Pires
Co-Orientador: Prof. Dr. Ricardo Figueiredo Pinto

Escola Superior de Educação Almeida Garret

Lisboa

2015

EPÍGRAFE

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.

Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de serem pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(Ruben Alves)

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, que sempre acreditaram em meu potencial, apoiando - me em todos os momentos para a minha formação pessoal e profissional, principalmente não desistindo nunca de mim em nenhum momento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me deu sabedoria suficiente para conduzir minhas decisões e ter discernimento na condução das atividades do curso de mestrado.

Aos meus pais Humberto e Bernadete, pela compreensão, paciência, carinho e incentivo para dar continuidade aos trabalhos de pesquisa, e o apoio incondicional nos momentos em que mais necessitei.

A minha filha Catarina, que mesmo sendo tão pequena e tendo que ficar distante de mim em alguns momentos, sempre deu seu companheirismo, carinho e compreensão para que eu possa continuar no aprimoramento de meus conhecimentos.

Ao Professor Doutor Ricardo Pinto pela orientação e apoio intelectual em todos os momentos agendados para o encaminhamento da pesquisa e a conclusão desse trabalho.

Aos colegas de trabalho da UEPA, que compartilharam comigo em todos os momentos na elaboração do questionário piloto para aperfeiçoar a pesquisa prática.

A todos os professores que ministraram aula para o Curso de Mestrado em Supervisão e Formação de Professores, e dividiram conosco os seus conhecimentos.

Ao pessoal de apoio, secretaria e Direção do Curso Conhecimento e Ciência, sempre prestativos em nos dar as orientações necessárias no decorrer do curso e em especial ao Walber pela dedicação, carinho e compreensão nos encaminhamentos das informações e durante as atividades no decorrer curso.

E principalmente a turma do curso de Licenciatura Intercultural indígena - Povo Gavião Kyikatêjê/Parkatêjê, lócus da pesquisa, que receberam tão bem a pesquisadora, colaborando em responder aos questionários de pesquisa, os quais foram valiosos para a conclusão desse trabalho.

RESUMO

Este trabalho traz uma reflexão sobre conhecimentos tradicionais indígenas e enfatiza a necessidade de um diálogo e uma reflexão de saberes nas práticas de ensino. Na intenção de propor o reconhecimento de uma variedade de estilos de aprendizagem ensinada nas escolas indígenas levando em consideração não só o conhecimento acadêmico, mas também o próprio conhecimento do povo, não seria a de comparar uma à outra, segundo o critério de maior ou menor desenvolvimento, mas a fim de que eles possam usar uma complementando a outra. A partir desta abordagem procuraremos evidenciar caminhos para concretização de ensino mais eficaz para o desenvolvimento de seus conhecimentos científicos aprendidos no âmbito acadêmico, confirmando a ideia de que não há apenas uma forma de sistematizar o ensino, mas relacionar a sabedoria tradicional com a sabedoria científica. Tendo como referência levantamentos, discussões e o acompanhamento de acadêmicos indígenas em suas trajetórias na Instituição de Ensino Superior, através do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará-UEPA e apoiado em autores como Candau (2006), Fleuri (2003), e Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (1998), que discutem a elaboração de uma proposta de educação intercultural dando um novo sentido aos conteúdos curriculares, entre outros.

Palavras Chave: Educação Indígena, educação escolar indígena, ensino, saberes, povo.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

ABSTRACT

This work brings a reflection on traditional indigenous knowledge and emphasizes the need for a dialogue of know-how in teaching practices. In order to propose a variety of learning styles taught in Indian schools taking into account not only academic knowledge, but also their own knowledge of the people, would not be compared to each other, at the discretion of greater or lesser development, but in order that they can use one complementing the other. From this approach we will highlight ways to achieve more effective education to develop their scientific knowledge learned in the academic, confirming the idea that there is only one way to systematize the teaching, but relate the traditional wisdom with scientific wisdom. With reference to surveys, discussions and the monitoring of indigenous scholars in their trajectories in the institution of higher education, through the Intercultural Indigenous University degree course at Universidade do Estado do Pará-UEPA and supported by such authors as Candau (2006), Fleuri (2003), and National Curricular Reference for Indigenous School (1998), discussing the preparation of a proposal for intercultural education giving a new meaning to curricular content, among others.

Keywords: Indigenous Education, education, indigenous knowledge, people.

ABREVIATURA E SIMBOLOS

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO INDIO
IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IFAM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA AMAZÔNIA
IFRR – INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA
LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC – MINISTERIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA
RCNEI – FERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA ESCOLAS INDIGENAS
PPI – PROJETO POLITICO PEDAGOGICO
SEDUC – SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SECADI – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
UNEB – UNIVERSAIDADE ESTADUAL DA BAHIA
UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
UERJ – UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO
UEPA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO
UFG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GÓIAS
UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
UFMS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
UFRN – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
UFRGS – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
UFSC – UNIVERSIDADE DE SANTA CATARINA
USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
URE – UNIDADE REGIONAL DE ENSINO
TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

LISTAS DE GRAFICOS

Gráfico 1 – Qual o papel do professor que atua nas escolas das aldeias indígenas do povo gavião.

Gráfico 2 – Quais os conteúdos/Conhecimentos que devem ser trabalhados nas aldeias?

Gráfico 3 – Como podemos avaliar o rendimento dos educandos das escolas das aldeias?

Gráfico 4 - Que alunos pretendem-se alcançar?

Gráfico 5 - Quem são os professores que atuam nas comunidades indígenas?

Gráfico 6 - De que maneira é desenvolvida a língua materna na educação escolar indígena?

Gráfico 7 - Como está sendo o Curso de Licenciatura intercultural Indígena oferecido pela UEPA.

Gráfico 8 - Quais as transformações percebidas frente ao curso de licenciatura indígena realizado pela UEPA?

Gráfico 9 – Em decorrência a formação acadêmica, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena está voltado para realidade da comunidade escolar na sua aldeia?

Gráfico 10 - De que maneira deveria ser o cenário de um Curso de Licenciatura Indígena ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador indígena.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Cursos ofertados pela escola Parkatêjê.

Tabela 2 - Ensino Fundamental I de 9 Anos

Tabela 3 – Educação Infantil Pré-escolar

Tabela 4 - Ensino Fundamental II de 9 anos

Tabela 5 - Ensino Médio

Tabela 6 – Cursos Ofertados pela escola Kyikatêjê.

Tabela 7 – Educação Infantil Pré-Escolar

Tabela 8 - Ensino Fundamental I de 9 anos.

Tabela 9 – Ensino Fundamental de Educação Indígena de 5^a a 8^a série.

Tabela 10 – Educação Infantil Creche.

Tabela 11 – Ensino Médio Regular

Tabela 12 – Educação de Jovens e Adultos 1^a e 2^a etapa.

Tabela 13 – Educação de jovens e Adultos 3^a e 4^a

Tabela 14 – Cursos Oferecidos na Escola Katekaponoti.

Tabela 15 – Educação Infantil Pré - Escola.

Tabela 16 - Ensino Fundamental de Educação Indígena de 1^a a 4^a série

Tabela 17 - Ensino Fundamental de Educação Indígena de 5^a a 8^a série

Tabela 18 - Ensino Médio Regular

INDICE GERAL

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| | |
| PARTE I | |
| CAPITULO I: SABERES INTERCULTURAIS. | |
| 1 –SABERE INTERCULTURAIS X SABERES DOCENTES | 19 |
| 1.2 – A POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL – CENSO 2010..... | 25 |
| | |
| CAPITULO II – EDUCAÇÃO INDÍGENA/EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA | |
| 2 - A EDUCAÇÃO INDÍGENA..... | 32 |
| 2.1- A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA..... | 36 |
| 2.2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDIGENA NO PARÁ..... | 43 |
| 2.3 – A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA..... | 49 |
| 2.4 - OS ESTUDOS DOS SABERES INTERCULTURAL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA..... | 52 |
| | |
| CAPITULO III - O POVO GAVIÃO | |
| 3 – A ORIGEM DO POVO GAVIÃO KYIKATÊJÊ/PARKATÊJÊ..... | 61 |
| 3.1- OS SABERES TRADICIONAIS NO COTIDIANO DA ALDEIA GAVIÃO KYIKATÊJÊ/PARKATÊJÊ | 65 |
| | |
| PARTE II – ESTUDO EMPITICO | |
| CAPITULO IV – METODOLOGIA DE TRABALHO | |
| 4 – CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA..... | 71 |
| 4.1 – APLICAÇÃO DO QUESTIONARIO IVESTIGATIVO..... | 72 |
| 4.2 – A POPULAÇÃO INVESTIGADA..... | 72 |
| | |
| CAPITULO V – AS ESCOLAS NAS ALDEIAS KYIKATÊJÊ/PARKATÊJÊ | |
| 5 – DADOS ESCOLARES INDÍGENAS NAS ALDEIAS GAVIÃO. KYIKATÊJÊ/PARKATÊJÊ | 75 |

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

| | |
|--|------------|
| 5.1 - ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO PËPTYKRE PARKATÊJÊ..... | 76 |
| 5.2 – ESCOLA ESTADUAL INDIGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO TATAKT KYIKATEJE..... | 79 |
| 5.3 – ESCOLA EESTADUAL INDIGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO KATEKAPONOTI | 83 |
| CAPITULO VI – APLICAÇÃO DO QUESTIONARIO INVESTIGATIVO SOBRE A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR PESQUISADOR E DAS RELAÇÕES ENTRE AS TRADIÇÕES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR | |
| 6 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ANALIZADOS..... | 88 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 101 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 104 |
| APENDICE | |

INDICE DE QUADROS

QUADRO 1 – SISTEMATIZAÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS DE MUDANÇAS.....68
QUADRO 2 – DESCRIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL
INDIGENA/UEPA.....73

INDICE DE FIGURAS

| | |
|----------------|----|
| FIGURA 1..... | 27 |
| FIGURA 2..... | 27 |
| FIGURA 3..... | 28 |
| FIGURA 4..... | 28 |
| FIGURA 5..... | 29 |
| FIGURA 6..... | 63 |
| FIGURA 7..... | 63 |
| FIGURA 8..... | 66 |
| FIGURA 9..... | 76 |
| FIGURA 10..... | 79 |

INTRODUÇÃO

Cada sociedade tem suas peculiaridades, suas tradições, seus costumes, suas crenças, sua organização social, sua história e sua língua. Apesar de o Brasil possuir uma língua nacional, as etnias mantêm ou buscam revitalizar as suas, constituindo assim uma identidade própria. A língua é fundamental para a transmissão dos conhecimentos e saberes indígenas.

As habilidades e os conhecimentos indígenas têm como referência a natureza e dela são evidenciados nas atividades artísticas os variados desenhos geométricos concêntricos e não concêntricos, as combinações de cores, as proporcionalidades, as regularidades, as simetrias etc.

No imaginário ocidental prevaleciam, e por que não dizer, permanecem, visões estereotipadas sobre os povos indígenas: pagãos, selvagens, bárbaros, são imagens construídas e reproduzidas nas formas de representação simbólica do povo nativo em percurso histórico da formação do Brasil, não admitindo a condição de sujeitos da história. Passados mais de cinco séculos de sobrevivência à colonização, à escravidão, à dominação, ao extermínio físico e cultural, os povos indígenas buscam a valorização das memórias históricas e identidades étnicas.

Os principais saberes indígenas estão ligados à percepção e à compreensão que eles têm da natureza, podendo se manifestar no trabalho, nos ritos, nas festas, na arte, na medicina, nas construções das casas, na comida, na bebida e até mesmo na língua, que tem sempre um significado cosmológico primordial.

Neste trabalho faz um questionamento inicial: Como o uso da língua e alguns elementos do cotidiano de índios Gaviões Parkatêjê e Kyikatêjê através ensino-aprendizagem podem despertar o interesse desse povo em resgatar os costumes e tradições no âmbito educacional, para que suas crianças e jovens assimilem o que for repassado e que futuramente não se acabe?

A partir dessa questão levantaremos algumas conclusões a cerca das concepções de educação e das relações entre o ensino-aprendizagem e as práticas cotidianas desse povo.

Vale ressaltar que a maneira como uma comunidade indígena percebe a educação é totalmente diferente da sociedade nacional e, seus atores e autores politicamente situados defrontam-se, com uma série de problemas, em especial nas questões espacial e temporal, pois cada comunidade tem sua história, sua tradição e seus costumes, e a escola deve adaptar-se a estas especificidades, o que não ocorre quando este processo educacional é pensado pelo

não índio. Portanto, e no caso específico da etnia Gaviões Kyikatêjê/Parkatêjê, os problemas ainda continuam a existir, devido sua cultura tipicamente própria e diferenciada das demais comunidades indígenas.

As possibilidades trazidas pelas ideias inovadoras da escola indígena própria animaram os povos indígenas na luta pela sua implantação nas aldeias. Em resposta a essa demanda, os sistemas de ensino também em diferentes níveis de formas e compromissos, passaram a se organizar na ampliação do atendimento e melhoria da qualidade do ensino, visando os princípios da nova escola indígena própria, diferenciada e bilíngue.

O objetivo geral desta pesquisa está relacionado com os saberes locais que fazem parte do contexto educacional dos alunos e a identificação destes com o meio em que vivem, observando a forma como os conteúdos de ensino local são trabalhados em sala de aula, diante da integração intercultural, proporcionando a melhor compreensão do espaço onde a escola está inserida, e, partindo dos preceitos da educação escolar indígena, discutiremos a importância das investigações das próprias maneiras de ensino, de como compreendem e representam a educação escolar no seu cotidiano.

Nesta pesquisa como metodologia realizaremos um estudo que se constitui durante o processo de investigação de reflexão teórica. As informações para a realização deste trabalho serão levantadas a partir de um questionário de pesquisa aplicado com o Povo Gavião das aldeias Parkatêjê e Kyikatêjê localizados no sudeste paraense na região de Bom Jesus do Tocantins - PA. Além de uma pesquisa bibliográfica e de dados adquiridos através de diálogos informais com índios gavião sobre a formação de um professor pesquisador e das relações entre as tradições e a educação escolar.

Apesar das leis mais favoráveis à proteção dos conhecimentos tradicionais e da valorização da consciência indígena, muitos saberes estão desaparecendo diante da pressão da cultura dominante e da globalização. Podemos dizer que cada cultura tem forma própria de organizar, produzir, transmitir e aplicar conhecimentos – conhecimentos sempre no plural.

A visão da totalidade do mundo é o método preferencial das ciências indígenas, onde o indivíduo deve buscar compreender e conhecer profundamente o funcionamento da natureza, não para dominá-la ou controlá-la, porém, para seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua própria vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação. O saber é mais do que querer criar ou saber dizer, é, saber fazer, baseando-se em conhecimentos adquiridos e acumulados durante a vida.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

A cultura é uma construção de sistemas classificatórios que nos propicia meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. E tratar de interculturalidade no contexto da educação é por si só um desafio como o de se lançar em forma um emaranhado que não apresenta possibilidades de encontro de onde o processo teve início e como e quando teve encerramento.

Na intenção de propor o reconhecimento de uma variedade de estilos de aprendizagem ensinada nas escolas indígenas levando em consideração não só o conhecimento acadêmico, mas também o próprio conhecimento do povo, não seria a de comparar uma à outra, segundo o critério de classificação desenvolvimento, mas na relação de que eles possam usar uma complementando a outra. O relacionamento entre conhecimento escolar e aquele produzido nos diferentes meios culturais foi uma das questões que provocou o surgimento de um novo processo educacional que desta forma buscamos criar um esquema socialmente aceitável sem necessariamente eliminar a autenticidade e a individualidade de cada um dos participantes desse processo.

Neste sentido, formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam efetivamente a docência ou a gestão escolar em territórios indígenas, é o principal desafio na consolidação dessas novas propostas de escola indígena. Hoje as primeiras experiências de formação de docentes indígenas em nível de licenciatura, dão seguimento aos cursos de magistério indígena, os quais realizaram a escolarização em nível básico e a formação específica por área de professores indígenas em diferentes regiões do país.

A proposta pedagógica de ensino-aprendizagem solicita dos agentes envolvidos no processo educacional, em especial dos professores, um envolvimento político pedagógico que lhes permita analisar esse processo pedagógico, com base em um discurso crítico fundamentando prática e teoricamente, possibilitando assim, espaços de reflexão para que os agentes envolvidos nesse processo educacional possam se apoderar-se de maneira crítica e reflexiva dos discursos que fundamentam tal proposta.

Sendo assim, adotaremos como base teórica das nossas interferências os trabalhos de Candau (2006), Fleuri (2003), e Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (1998), que discutem a elaboração de uma proposta de educação intercultural dando um novo sentido aos conteúdos curriculares, centrada na leitura e compreensão das práticas tradicionais, como matrizes das propostas pedagógicas voltadas aos grupos culturalmente distintos.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEORICO

CAPITULO I: SABERES INTERCULTURAIS.

1 – SABERES INTERCULTURAIS X SABERES DOCENTES

Cada povo indígena possui um modo próprio de organizar suas relações sociais, políticas e econômicas – as internas ao povo e aquelas com os outros povos, com os quais mantém contato.

Abordando a perspectiva intercultural na educação segundo Fleuri (2002), onde afirma: “A educação intercultural desenvolve-se fundamentalmente como relação entre pessoas que são as criadoras e sustentadoras das culturas, não simplesmente entre “culturas” entendidas de modo abstrato” (Fleuri, 2002, p.12).

As culturas indígenas em sua grande maioria têm conservado suas características em face do mundo moderno, sem o isolamento. Preservando suas línguas, suas experiências e sua relação com a natureza e com a sociedade. Mantendo a tradição oral e os rituais como manifestação artística e maneira de vinculação com a natureza e o sobrenatural.

Através do papel socializador e educador da família, aplicam os sábios e valiosos conhecimentos seculares e praticam o respeito e a valorização da natureza. À sua maneira, as culturas indígenas expressam os grandes valores universais. Manifestando a consciência moral, estética, religiosa e social.

Essa distinção de visões do mundo, que o homem e os modos de organização de vida, dos conhecimentos e dos valores transmitidos de pais para filhos, a tradição oral e a experiência empírica são a base e a força dos conhecimentos e dos valores. Sendo assim, os Saberes Interculturais compõe uma prática de vida que pressupõe a possibilidade de convivência e coexistência entre culturas e identidades.

Na perspectiva de educação intercultural, Candau defende uma educação para a negociação cultural e para reconhecimento do outro, e que “enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, em que as diferenças sejam dialeticamente incluídas” (Candau, 2008, p.23).

Quando falamos de variedade cultural indígena, estamos falando da diversidade das civilizações autônomas e de culturas; de sistemas políticos, jurídicos, econômicos, enfim, de organizações sociais, econômicas e políticas construídas ao longo de décadas de anos, do mesmo modo que outras civilizações.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Esta diversidade de Saberes Intercultural tem características principais da organização tradicional dos povos indígenas e a distribuição de posições social, de funções, de tarefas e responsabilidades entre os indivíduos e grupos especializados na formação de pajés e xamãs, que são responsáveis pela segurança espiritual e física dos indivíduos e do povo. Há os responsáveis pela formação de guerreiros e pelas técnicas de guerras, o que inclui o domínio de conhecimentos empírico e exclusivo na área de fabricação de armas. Existem ainda grupos especializados na formação de caçadores e atletas para corrida, assim como na fabricação de artefatos e objetos como: arco e flecha, tora, adornos de beleza e decorativos entre outros bens relevantes e estratégicos para o povo e para os outros aliados próximos.

A intercultura como pressupostos de transformação social e elementos norteadores das questões indígenas, a partir da interculturalidade, é importante através da utilização de uma via de comunicação para se entender estes povos, pois a análise e reflexão dos povos indígenas em sua multiplicidade e a formação de uma nova cultural, livre dos nós que prende as exposições de ideias historiográficas “tradicionais”, valorizam os indígenas a partir de suas especificidades e ancestralidade.

Entre mundos de culturas tão distintas encontra-se assim fixados pelas habilidades da intercultura, que exprime os conhecimentos científicos com os do universo indígena permiti uma interface que nutre o ensino a partir da subjetividade destes povos, respeitando sua cultura, cotidiano e subjetividade.

Neste sentido percebemos que a educação intercultural apresenta-se como uma proposta político-pedagógica que visa à formação para a cidadania e a superação de discriminações de formas abusivas que tira seus direitos de indivíduos e de coletividades.

Desse modo, temos duas etnias e dois mundos distintos que se relacionam, compartilham, dialogam e criam saberes, produtos de experiências vividas. Onde não há fronteiras entre os indígenas e não-indígenas.

Assim, numa escola indígena o ato de ensinar requer a compreensão de que o meio sociocultural dos alunos interfere e se reflete no processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos e isso, nos leva a pensar que as formas de se ensinar devem estar diretamente ligadas às formas culturais de aprender.

Enquanto os não índios (kupê) tentam controlar, tempo espaço, crianças e jovens nas escolas, os indígenas mostram que devemos respeitar a vontade de cada pessoa. O ato de aprendizagem ocorre quando estão dispostos, enquanto há envolvimento entre professor e aluno e suas atividades.

Na educação, Os mais velhos possuem um papel muito importante e são muito respeitados pelos mais novos. A partir de seus ensinamentos transmitem seus modos de viver e cultura, através de histórias contadas através de narrativas orais, fazendo com que aprenda sobre a cultura. Segundo Margolin (2008, p.12):

A pedagogia indígena não se ocupa apenas do que é dito, mas também por quem é dito e em que circunstâncias ensinar não é, em outras palavras, apenas um meio de transmitir conhecimento e informação; é também parte integrante desses mesmos conhecimentos e informações.

Desta forma percebemos que a pedagogia indígena, da qual os mais velhos se ocupam, não é apenas um simples ato de contar histórias de seus antepassados, mas sim uma forma de passar adiante aspectos de sua cultura, sua filosofia de vida.

Assim como todos os outros povos, como todas as outras sociedades, os indígenas modificam seu modo de viver, adaptando-se e criando novas realidades, já que o contato com os não indígenas e o convívio com mesmo é cada vez mais frequente, residindo muitas vezes em grandes centros urbanos.

Devido à falta de espaço e de recurso nas aldeias situadas próximas às cidades, o modo de viver já não é mais o mesmo que tinham antigamente, pois a caça está ficando escassa, o rio cada vez mais diminuindo sua quantidade de água, o que impossibilita a pesca, o avanço de grandes empresas mineradoras e hidrelétricas nas áreas indígenas prejudicam a terra tornando-a pouco para plantação e colheita. Em virtude destas razões, os índios partem para hábitos que não são de sua cultura original, como por exemplo, a comercialização de artefatos artesanais e a sua entrada em universidades.

Segundo o antropólogo Gersen Baniwa em entrevista concedida a revista Dimensão no ano de 2008, o índio de hoje é capaz de conservar suas tradições, adaptando-se a novas maneiras de viver, trabalha na roça, no comércio, estuda, mora na aldeia, na cidade faz faculdade e muitos deles se tornam advogados, pedagogos, engenheiros, médicos, antropólogos, etc..

Os saberes tradicionais indígenas estão densamente contextualizados com seu território, com sua relação com a natureza, sendo essa uma diferença necessária entre as duas formas de criar os dois conhecimentos.

Para Fleuri (2003, p.17), a educação inter ou multicultural como possibilidades pedagógicas que têm interesse em estimular relações de respeito e inter-relação entre diversos grupos socioculturais, dentro de uma relação dialógica.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

As estratégias da educação indígena são diferentes por ser mais focada no aprender das crianças, na sua autonomia. Um dos desafios postos pelos docentes indígenas é de serem coerentes com sua cultura, decorrentes de suas concepções de conhecimentos, de determinar suas práticas educacionais na relação com o território e na afetividade, de buscar a inter-relação com o meio em que está inserida, a formação da pessoa. Essas diferenças apresentam-se também como desafio teórico e como uma necessidade para entender a própria maneira de agir da aprendizagem indígena.

Os conhecimentos tradicionais indígenas, em sua metodologia há uma cientificidade, entretanto, são outras ciências, diferentes da concepção ocidental do conhecimento e da racionalidade e episteme. Com essas reflexões não contradizemos a importância da ciência e das formas de saber ocidentais hegemônicas, mas propondo um relativismo cultural e epistêmico, como resultado de diferenças culturais.

Desta forma, com a mudança no meio em que estão inseridos, há a modificação do modo de vida, mas a preocupação com suas tradições e costumes. Já que os saberes tradicionais são passados de geração em geração.

Uma visão importante a ser considerado nessas solicitações indígenas diz respeito ao fato de que não representam apenas projetos pessoais ou familiares, mas, em muitos casos, exprimem e estão orientadas por desejos coletivos de comunidades e povos. Segundo Nascimento e Urquiza (2010, p. 116), “[...] cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal” (Cf. Luciano, 2006, p. 131), que é sempre coletivo: o que é parece ser bom para o indivíduo parece ser bom para seu povo.

Para Geertz (1989, p. 24) isso, é importante fazer uma observação, de que “a cultura de um povo expõe a sua normalidade e precisamos compreendê-la sem reduzir sua particularidade (...)”. Segundo o autor, desta forma torna-se possível o diálogo com o outro e não sobre o outro.

Segundo Mato (2009, p. 77-78), persiste “duas categorias” de saber - uma primeira categoria, correspondendo ao aprofundamento de conhecimentos, considerados de “validade universal”, “verdadeiro e colocado em prática, em qualquer tempo e lugar”, e uma segunda categoria, caracterizada como étnica, que pertence ao povo, local ou “particular” e “não universal”.

Duas maneiras de conhecimento que mostram “duas visões de mundos”, um deles “possuidor de absolutas verdades”, apoiado na “superioridade da civilização ocidental”

almejando um saber universal (Mato, 2009, p. 78), para que o outro saber seja não científico e local, que foi, historicamente, calado, desvalorizado e subordinado como expressão de superstição, estático, exótico, ou, na melhor das hipóteses, como um saber prático e local (SANTOS, 2005).

E segundo, Santos, 2005, p. 29 são seres carente “de saber e cultura” e como “antecessores”, os povos indígenas continuam, ainda, em muitos casos, vistos como sujeito s que demandam “processos de evangelização ou aculturação” (idem, 2005, p. 26).

Os povos indígenas de hoje estão buscando, crescentemente, acesso as Instituições de Ensino Superior, que, por sua vez, vem abrindo cada vez mais suas portas a essas demandas. Por isso temos já um significativo numero de acadêmicos índios. No entanto, permanece o desafio de formar profissionais indígenas que atendam as demandas de suas comunidades.

O conhecimento humano que estuda a origem, a forma, as maneiras e a validade do conhecimento nos leva a pensar a origem, natureza e limites do conhecimento docente.

Tardif (2002a) define saberes docente “como um saber plural, oriundo da formação profissional e os classifica em saberes, curriculares, disciplinares e experiências” (p. 36). Na definição de Gauthier (1998) são como “repertório de conhecimento”, referindo-se aos saberes da atividade pedagógica correspondente aos resultados de pesquisas sobre a administração da classe (sala de aula) e a execução do conteúdo, que para ele, represente características próprias do "repertório geral de conhecimento docente".

E ainda, segundo Gauthier (1998, p. 36) tal repertório de conhecimento é definido como conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino.

Em relação ao “repertório geral de conhecimento docente”, destaca-se que “os saberes devem contemplar o conhecimento pedagógico do conteúdo a ser ensinado, o conhecimento pedagógico geral, o conhecimento do programa, o conhecimento do conteúdo, o conhecimento docente do educando e suas características pedagógicas, o conhecimento do contexto (fins, objetivos, valores), bem como o conhecimento dos fundamentos filosóficos e históricos da educação” (Schulman, 1987, apud Gauthier, 1998, p. 18).

E de acordo com esses saberes docentes, Pimenta (2002) diz que:

A formação docente passa pelas manifestações de vários tipos de saberes. Saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma atuação pedagógica, estes não compõem um corpo definido de conhecimentos, pois os problemas da prática docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

decisões num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidade e de conflitos de valores (p.30).

Freitas (2004), a partir de reflexões sobre os estudos de Paulo Freire, analisa “[...] uma série de saberes necessários à prática educativa – ou prática docente – tais como a alegria, a coerência, a curiosidade, esperança, a ética, a humildade, a rigorosidade metódica, a amorosidade, e a criatividade, entre outros”.

Levando em conta a discussão sobre saberes, Freire (2006a) nos convida a pensar em uma prática pedagógica escolar que exclua “a concepção bancária da educação”; nessa, o conteúdo, oriundo de um contexto ou não, não deve ser depositado, nem muito menos memorizado mecanicamente. Alerta ainda que, na concepção bancária, “[...] o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (p. 67).

Rompendo com este paradigma, a educação deve voltar-se para a explicitação de saberes que emancipem. Freitas (2004, p.71) ressalta que “[...] os homens são seres de busca e sua vocação ontológica é humanizar-se”. Neste ponto de vista, os saberes docentes devem direcionar-se para a formação de discentes comprometidos com processos educativos, que os façam pessoas capazes de perceberem conscientemente como “estão sendo” no mundo, através do diálogo, tanto com o conhecimento científico, como com a cultura da qual fazem parte.

O saber docente contém conhecimento de um saber-fazer cuja origem social é patente, referindo-se a um conhecimento adquirido, cumulativo, produto do contato do homem com diversas fontes. Assim, a categoria saberes está ligada a conhecimentos e esses relacionados à prática docente. Nessa perspectiva, os saberes docentes devem estar voltados para a formação de discentes comprometidos com processos educativos, que os façam homens ou mulheres que se percebam conscientemente como “estão sendo” no mundo, através do diálogo, tanto com o conhecimento científico, como com a cultura da qual fazem parte.

De acordo com Freire (2006b) precisamos a refletir sobre os saberes necessários à prática educativa escolar, mais especificamente à prática docente, buscando “compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 89). Essa visão se constitui em saberes que devem fazer parte da formação profissional do docente. Nessa perspectiva, saberes, cultura e contexto está entrelaçado em todo o processo educativo, incluindo a educação indígena, servindo de pano de fundo para a prática docente.

Desta forma, para Chevallard, 1991, um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que

irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática*. (Chevallard, 1991, p.39).

A idéia da necessidade de algum tipo de adaptação do conhecimento quando se trata de ensiná-lo pode ser considerada virtualmente unânime no meio educacional, tanto nos escritos teóricos do campo, quanto no senso comum dos que participam de relações de ensino-aprendizagem.

A Didática segundo Verret, “é a transmissão de um saber adquirido, onde esta transmissão está relacionada entre os que sabem para os que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem” (Verret, 1975, p.139). Por essa razão, assim como o tempo, a prática didática também se desdobraria em duas: a prática do saber e a prática da sua transmissão.

A transmissão como prática, os modos de rotina e de institucionalização estariam relacionados diretamente com a estrutura do tempo escolar, mas também com a configuração dos conteúdos trabalhados dentro da escola.

Chevallard define o conhecimento como a própria relação pessoal ou institucional estabelecida com os objetos do mundo. Essa busca coletiva ou individual desse conhecimento formaria o estudo. Por sua vez, a didática, seria a “ciência do estudo” (id, 1998, p.5), ou ainda a ciência do didático, visto que, seja entendido neste sentido como um adjetivo que corresponde ao substantivo estudo. Nesse sentido, o didático não seria exclusivamente dos processos escolares de ensino aprendizagem, referindo-se a qualquer aspecto dos múltiplos processos de estudo ocorridos cotidianamente nas sociedades.

Trazendo essas reflexões para os objetivos do presente trabalho podemos visualizar um importante caminho dessas práticas pedagógicas relevantes, o de construir ou criar espaços ou “contextos relacionais” (Fleuri, 2006) dentro das escolas nos quais todos, alunos indígenas, com suas visões de mundo e lógicas de produção de conhecimento e professores e pesquisadores, também, com suas visões de mundo e lógicas de produção de conhecimento, possam desenvolver relações de reciprocidade e troca, em busca de desafios comuns, no caso, a construção de novos saberes é cada vez mais relevante os problemas vivenciados.

1.2 – A POPULAÇÃO INDÍGENA NO BRASIL – CENSO 2010.

Os dados a seguir são fontes fornecidas pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, oriundas do censo de 2010 em relação ao levantamento populacional indígena brasileiro. Nele são submetidas à totalidade populacional indígena residente dentro e fora das aldeias indígenas, assim como as residentes na zona urbana e rural, números de jovens e velhos, índices de escolaridade, entre outros.

No Censo realizado em 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE aprimorou a investigação sobre a população indígena no país, investigando o pertencimento étnico e incluiu critérios de identificação internacionalmente reconhecidos, como a língua falada nas aldeias e a localização geográfica.

As informações coletadas da população que vivem nas terras indígenas (sejam, indígenas declarados ou não) quanto indígenas declarados fora delas. Ao todo, foram registrados 896,9 mil indígenas, 36,2% em área urbana e 63,8% na área rural. O total inclui os 817,9 mil indígenas declarados no quesito cor ou raça do Censo feito 2010 (o qual serviram de base de comparações com os Censos feitos 1991 e 2000) e também as 78,9 mil pessoas que viviam em terras indígenas e se jugam de outra cor ou raça (como pardos, 67,5%), mas se consideravam indígenas, devido suas tradições, costumes, cultura e antepassados.

De acordo com IBGE (2010), o Censo feito em 2010, foi reconhecido, 505 terras indígenas das quais compreendiam 12,5% do território brasileiro, cerca de 106.739.926 hectares, com maior concentração na Amazônia Legal.

Entre “terras indígenas” consideradas, observaram-se quatro situações:

- *Declaradas*, terras que aguardando demarcação e com Portaria Declaratória,
- *Homologadas*, terras demarcadas e com limites homologados,
- *Regularizadas*, terras que, após a homologação, foram registradas em cartório,
- *Reservas indígenas*, terras que foram doadas por terceiros, adquiridas ou desapropriadas pela União.

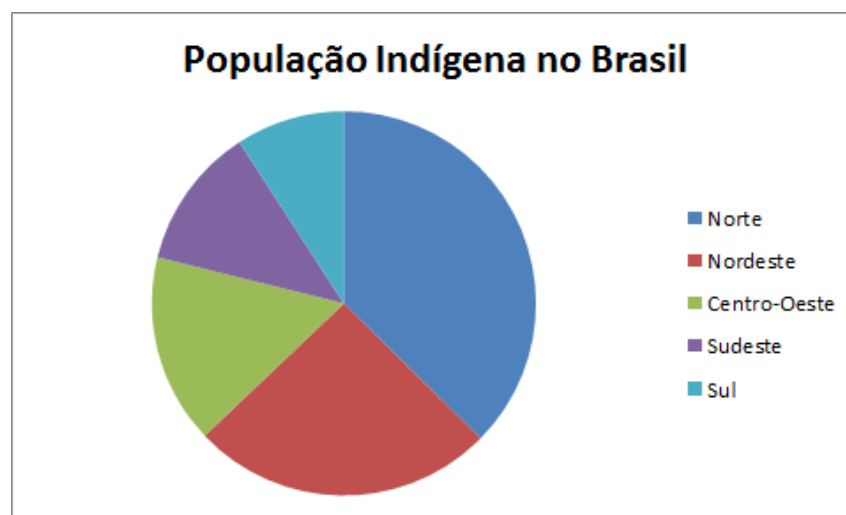
No momento de realização do Censo feito em 2010, havia 182 terras em curso no processo de demarcação.

No Brasil, a população indígena residente contabilizada pelo quesito cor ou raça foi de 817,9 mil pessoas. A partir desse número o IBGE pode fazer comparações com os Censos 1991 e 2000. Além delas, foram também agregadas ao grupo às pessoas que residiam em

terras indígenas e se declararam de outra cor ou raça, mas se consideravam indígenas de acordo com tradições, costumes, cultura e antepassados, entre outros aspectos.

Para o IBGE (2010), esse contingente resultou 78,9 mil pessoas (um acréscimo de 9,7% sobre o total de indígenas do quesito cor ou raça), resultando em um total de 896,9 mil indígenas em todo o país, dos quais 36,2% residiam em área urbana e 63,8% na área rural. Entre as regiões, o maior contingente ficava na região Norte com 342,8 mil indígenas e o menor no Sul, 78,8 mil. Um total de 517,4 mil (57,7% do total nacional) residia em terras indígenas, dos quais 251,9 mil (48,7%) estavam na região Norte. Considerando a população indígena residente fora das terras, a maior concentração foi encontrada no Nordeste, 126,6 mil.

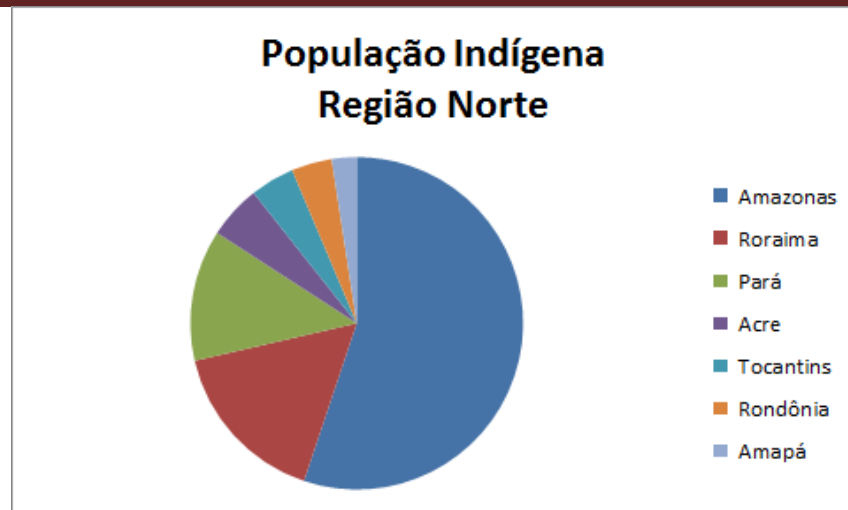
Figura 1: População Indígena no Brasil segundo IBGE



Fonte: www.ibge.com.br

Na região Norte o estado com o maior número de indígenas é o Amazonas representando 55% do total da região.

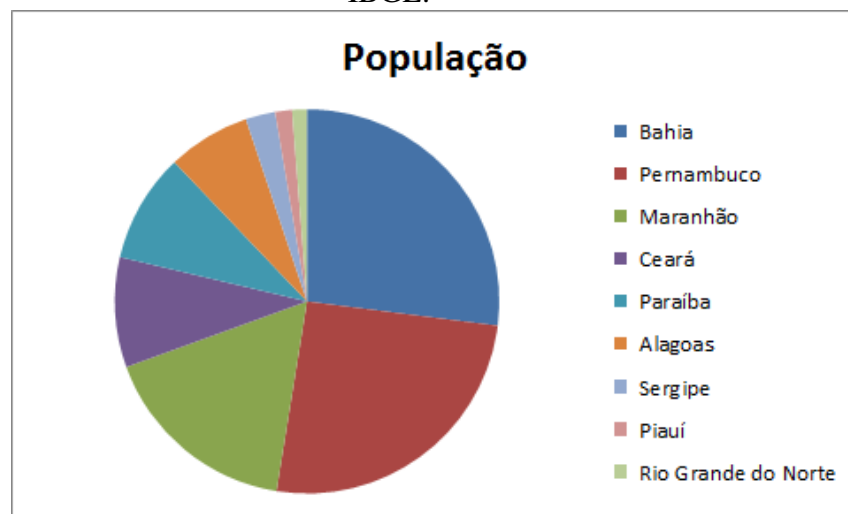
Figura 2: Distribuição da População Indígena na região Norte do Brasil



Fonte: www.ibge.com.br

A região nordeste conta com aproximadamente de 25,5% da população e possui no estado da Bahia a maior concentração de indígenas.

Figura 3: Distribuição da População Indígena na região Nordeste do Brasil segundo IBGE.



Fonte: www.ibge.com.br

A terceira região com maior concentração de indígenas é a região Centro-Oeste. Sendo que o estado do Mato Grosso do Sul concentra 56% da população da região.

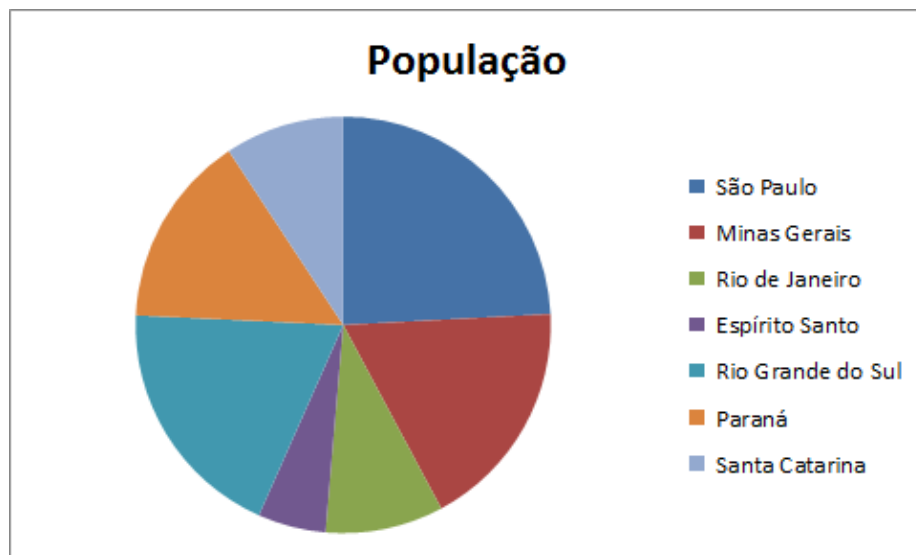
Figura 4: Distribuição da população Indígena na região Centro – Oeste do Brasil segundo o IBGE



Fonte: www.ibge.com.br

As regiões com menor número de indígenas são a Sudeste e a Sul, nessa ordem, sendo São Paulo no Sudeste e o Rio Grande do Sul no Sul os estados com maior número de indígenas em suas regiões.

Figura 5: Distribuição da População Indígena nas regiões sul e sudeste do Brasil segundo IBGE.



Fonte: www.ibge.com.br

O Censo 2010 investigou, pela primeira vez, o pertencimento étnico, sendo “etnia” a comunidade definida por afinidades linguísticas, culturais e sociais. Foram identificadas 305 etnias a partir das pessoas que se declararam ou se consideraram indígenas. Dentro das terras indígenas, foram contadas 250 e, fora delas, 300.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

O povo Tikúna, residente no Amazonas, em números absolutos, foi o que apresentou o maior número de falantes e conseqüentemente a maior população. Em segundo lugar, em número de indígenas, ficou o povo Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul e em terceiro lugar os Kaingang da região Sul do Brasil.

A etnia Tikúna tinha o maior número de indígenas (46,1 mil), resultado influenciado por 85,5% deles que residiam em terras indígenas. Os indígenas da etnia Terena estavam em maior número fora das terras (9,6 mil). Nas terras indígenas, as etnias Yanomámi, Xavante, Sateré-Mawé, Kayapó, Wapixana, Xacriabá e Mundurukú não estavam presentes nas 15 mais enumeradas fora das terras. Já fora das terras, as que não são coincidentes eram: Baré, Múra, Guarani, Pataxó, Kokama, Tupinambá e Atikum.

Em pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas no ano de 2010, foi mostrado que no Brasil, existiam 274 línguas indígenas faladas, excluindo as originárias dos outros países, denominações genéricas de troncos e famílias linguísticas, dentre outras, sendo a Tikúna a mais falada (em torno de 34,1 mil pessoas). Nas terras indígenas, foram constatadas 214 línguas e 249 línguas foram identificadas, tanto nas áreas urbanas quanto rurais localizadas fora das terras indígenas.

De acordo com a faixa etária, a proporção de indígenas que estão na faixa de 5 e 14 anos que falavam língua indígena era de 45,9%, 59,1% dentro das terras e 16,2% fora delas. Já para os que estão na faixa entre 15 e 49 anos e para aqueles com 50 anos ou mais, o percentual de falantes declinava com o aumento da idade (35,8% e 28,5%).

Dentro desses três grupos etários, nas terras indígenas, quase todos os falantes de língua indígena materna não falavam português, sendo o maior percentual para os indígenas de 50 anos ou mais (97,3%), enquanto que, os que estão fora das terras, nessa mesma faixa etária, de acordo com o Censo feito em 2010 revelou o menor percentual, 40,7% de falantes somente de língua indígena materna.

Entre 2000 e 2010 o IBGE, observou os índices de educação para população indígena, a taxa de alfabetização dos indígenas com 15 anos ou mais de idade (em português e/ou no idioma indígena) passou de 73,9% para 76,7%, aumento semelhante ao dos não indígenas (de 87,1% para 90,4%). Porém, entre os indígenas, em 2010, a taxa de alfabetização masculina (78,4%) era superior à feminina (75,0%). Na área rural, a taxa de analfabetismo chegou a 33,4%, sendo 30,4% para os homens e 36,5% para as mulheres. Já nas terras indígenas, 67,7% dos indígenas de 15 anos ou mais de idade eram alfabetizados. Para os indígenas residentes fora das terras, a taxa de alfabetização foi 85,5%. Tanto dentro das terras

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

quanto fora delas os homens tinham taxas de alfabetização superiores às das mulheres. Nas terras, as gerações mais jovens eram mais alfabetizadas que a população acima dos 50 anos, cujas taxas de analfabetismo (52,3% para o grupo entre 50 e 59 anos e 72,2% para 60 ou mais anos) eram maiores que as de alfabetização (47,7% e 27,8%, respectivamente).

Em decorrência, os resultados do Censo realizado em 2010 permitiu um delineamento bastante detalhado acerca das pessoas que se declararam indígenas para os recenseadores. Surge assim, uma expressiva diversidade indígena no País.

Dessa maneira constatou-se que os povos indígenas não são povos ou sociedades do passado. São povos de hoje, que representam uma parcela significativa da população brasileira e que por sua diversidade cultural, territórios, conhecimentos e valores ajudaram a construir o Brasil.

CAPITULO II – EDUCAÇÃO INDÍGENA/EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2 - A EDUCAÇÃO INDÍGENA

A riqueza da diversidade sociocultural dos povos indígenas representa na defesa dos seus direitos, uma poderosa arma e hoje alimenta o orgulho de ser brasileiro originário e de pertencer a uma cultura própria. A cultura indígena em nada se refere ao grau de interação com a sociedade nacional, mas com a maneira de ver e de se situar no mundo; com a forma de organizar a vida social, política, econômica e espiritual de cada povo. Neste sentido, cada povo tem uma cultura diferenciada da outra, porque se situa no mundo e se relaciona com ele de maneira própria.

A consciência de uma cultura própria é em si um ato libertador, na medida em que vence o sentimento de inferioridade diante da cultura opressora. As culturas indígenas são fortes, e essas forças são as que dão vida a elas.

Os índios conservam seus dialetos (línguas), suas experiências de vida, sua relação com a natureza e com a sociedade. Eles mantêm a tradição e os seus rituais como manifestação artística e maneira de vinculação com a natureza e o sobrenatural. Mantêm o papel socializador e educador da família, aplicam os sábios conhecimentos e praticam o respeito à natureza. Com isso, as culturas indígenas seguem manifestando sua personalidade coletiva e de alteridade, seja no trabalho ou na festa, e por isso são democráticas e populares.

Embora a língua não seja o principal elemento que identifica um povo indígena, ela é um fator importante de reprodução e produção dos conhecimentos tradicionais e de incorporação, de forma apropriada, dos novos conhecimentos do mundo externo ao grupo. O pensamento é único e universal, mas esta universalidade é expressa de maneiras distintas e específicas em cada língua. As categorias lógicas de pensamento, tempo e espaço, de quantidade e qualidade, de causa e efeito expressam-se nas categorias gramaticais de maneira distinta em cada língua humana.

A variação linguística é de suma importância para a diversidade cultural, na medida em que significa não só variedade de tradições culturais e de desenvolvimento histórico dos povos, mas também variação humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, refletindo experiências vividas há muito tempo.

A língua indígena é um elemento culturalmente importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais, como a relação com a terra, a ancestralidade cosmológica, as tradições culturais, os rituais e as cerimônias.

Desta forma podemos estabelecer que Educação Indígena, é um conjunto dos processos envolvidos na socialização dos indivíduos, correspondendo, portanto, a uma parte constitutiva de qualquer sistema cultural de um povo, englobando mecanismos que visam à sua reprodução, perpetuação e/ou mudança.

De acordo com Maher 2006, a Educação Indígena esta relacionada a todos os processos educativos utilizados por cada povo indígena no ensinamento de atividades, sejam elas complexas ou corriqueiras.

O processo educativo indígena, o que podemos chamar de Educação Indígena, ocorre durante as fases de vida do indígena, onde estas fases são compostas por algumas etapas:

- A vida antes do nascimento (relação familiar);
- Nascimento (entrada de um novo parente na relação familiar);
- Passagem da vida de criança à vida adulta;
- Vida madura (fase de amadurecimento do conhecimento humano).

Desse modo, podemos percebermos que o processo de ensino aprendizagem nas sociedades indígenas ocorre por meio de uma ação conjunta, onde cada sujeito contribui para transmissão de saberes acerca da cultura e dos seus modos próprios de vida.

A Educação Indígena, como tática própria de educação, teve o papel de cumprir a manutenção da alteridade e da identidade indígena ao longo do tempo, por intermédio de artifícios como a ação pedagógica tradicional (MELIÀ, 1999).

Mas a educação escolar sugerida para os povos indígenas no Brasil, a partir da presença de missionários católicos, especialmente os jesuítas, contribuiu historicamente dentre outros aspectos para a aniquilação das culturas indígenas existentes, segundo as ideias de imposição e de dominação dos colonizadores portugueses. Após um longo período de luta e a resistência os povos indígenas, esses povos começaram a pensar e buscar um modelo de educação que respeitasse seus saberes tradicionais, sua diversidade étnica e cultural existente entre eles. Com o apoio de alguns grupos organizados, os povos indígenas a partir da década de 1970, começaram a reivindicar um modelo de escola que respeitasse a diversidade e os direitos de sociedade (Matos; Monte, 2006).

A educação indígena refere-se a uma escola apropriada para os povos indígenas, onde sejam reforçados seus projetos socioculturais e abram novos espaços para a chegada de outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de ajudar de alguma maneira com a capacidade de responder às novas demandas criadas a partir do contato com a sociedade global.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Entendemos que, 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.

O movimento indígena brasileiro reconhece que o processo de formulação e de execução da prática educacional no país vem se apresentando de forma cada vez mais respeitosa em relação às culturas e aos interesses dos povos indígenas. No entanto, considera que ainda é preciso avançar, para que de fato tenhamos não somente princípios teóricos e políticos socioculturalmente adequados, mas, sobretudo, mecanismos administrativos e financeiros que garantam efetivamente o direito dos povos indígenas de desenvolverem processos político-pedagógicos próprios e com autonomia.

Desde a década de 1980, o movimento indígena tomou várias iniciativas, seja nas escolas ou comunidades, seja nas diversas instâncias das organizações indígenas.

Há hoje em dia leis bastante favoráveis linhas políticas e pedagógicas têm norteado os debates e as experiências de escolas inovadoras, as chamadas escolas indígenas específicas e diferenciadas, mas na prática apresentam enormes distâncias, conflitos e contradições a serem superados. Por exemplo, como construir nas escolas indígenas novos parâmetros que se contraponham a mais de cem anos de um modelo de sistema escolar que não tinha nada a ver com as pedagogias e os métodos próprios de aprendizagem das diferentes culturas tradicionais? Ou como pensar e desenvolvem práticas educacionais que atendam aos projetos socioculturais dos povos indígenas, concorrentes com os modelos e as perspectivas de projetos globais de escola e de educação homogeneamente colocados a serviço do mercado? Percebe-se que o ponto central – o mais importante – é justamente ter resgatado o conceito mais amplo de educação – essa concepção original de ligar a prática educacional à prática da vida.

Um dos pressupostos básicos para essa discussão é o entendimento e a afirmação de que sempre houve formas próprias de educação indígena e que os seus conhecimentos de educação são valores fundamentais que devem também orientar os trabalhos escolares. Entendemos educação como todo o conhecimento que uma comunidade ou povo possui e que é de domínio de todos, transmitido de pais para filhos e necessário para se viver bem.

Neste sentido, educação não é o mesmo que escola. É o processo através do qual toda pessoa aprende a viver. Essa aprendizagem se dá na família, na comunidade e/ou no povo. A

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual.

E pelo pressuposto de que a escola não é o único lugar de aprendizado, mas ela é uma maneira de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos às pessoas por um professor. A Escola não é o prédio construído ou as carteiras dos alunos, são os conhecimentos, os saberes. Também a comunidade possui a sua sabedoria para ser comunicada, transmitida.

Sendo assim, podemos destacar alguns valores e exemplos de mecanismos de educação tradicional dos povos indígenas mantidos e valorizados até hoje:

- A família e a comunidade do povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador.
- Aprender a fazer roça: plantar, fazer farinha.
- Aprender a fazer: artefatos, artesanato.
- Aprender a cuidar da saúde: curar doenças, conhecer as plantas medicinais.
- Aprender a geografia da floresta, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer arco, flecha, casas, roças, tora, etc.

Neste sentido, não existe sistema de seleção ou de reprodução. Os conhecimentos específicos dos velhos da aldeia estão a serviço e ao alcance de todos dentro da comunidade indígena.

Aprende-se a viver e a combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos.

É extremamente importante reconhecer que os povos indígenas ainda mantêm viva a sua forma de educação tradicional, que podem e devem contribuir para a formação de uma política e de uma prática educacional adequadas, capazes de atenderem aos anseios, aos interesses e às necessidades da realidade atual.

Desta forma, os saberes da tradição no sentido dado por Conceição Almeida, para quem:

[...] os saberes da tradição arquitetam compreensões com base em métodos sistemáticos, experiências controladas e sistematizações reorganizadas de forma contínua. Mesmo que não tenham como princípio primeiro uma crítica coletiva permanente, tais saberes se objetivam numa matriz de conhecimento

que pode ser atualizada, refutada, acrescida, negada, reformada. (Almeida, 2010, p. 67).

De acordo com autora, a mente humana é dotada das mesmas funções cognitivas, mesmas estruturas de pensamento, diferenciando-se apenas nas estratégias de produção do conhecimento que são distintas de uma cultura para outra. Considerando-se a diversidade, a contextualização e as práticas sociais que diferencia a sistematização entre o conhecimento científico e os saberes da tradição.

2.1 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Atualmente utilizado para distinguir o ensino formal, O termo “educação escolar indígena” é um contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica de cada povo indígena. Julgando a Educação Escolar Indígena como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade e identidade em consonância com os projetos societários de cada povo indígena, é originário do Movimento Indígena, que tem como objetivos, entre outros, a reflexão sobre os problemas comuns vividos pelos professores indígenas e as alternativas encontradas na educação escolar, visando garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados.

Uma das características da escola indígena para o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, é ser comunitária, “porque é dirigida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada” (MEC, 1998).

Educação Indígena sendo intrassocial e ocorrendo no contexto social em que se vive, dispensando o ato de escrita e aos conhecimentos universais, pois cada povo indígena tem suas formas próprias e tradicionais de educação caracterizadas pela transmissão oral do saber socialmente valorizado.

A escola indígena, que por muito tempo foi espaço de produção e socialização do conhecimento ocidental, hoje também busca consolidar em suas práticas o trânsito dos

conhecimentos tradicionais de seu povo, reafirmando o desejo da comunidade em ser reconhecida como sujeitos históricos e epistêmicos diferentes.

Educação Escolar Indígena é uma forma sistemática e específica de inserir a escola entre as comunidades indígenas de tal forma que a partir dos processos de construção do conhecimento propriamente indígena possa ter acesso aos conhecimentos universais sistematizados pela escola nos conteúdos curriculares que por sua vez pressupõe o uso da escrita e articulá-los de maneira reflexiva ao contexto sociocultural indígena. Não é uma questão nem de adaptação por parte dos indígenas aos conhecimentos da sociedade não indígena e nem de adaptação dos conhecimentos da sociedade não indígena ao contexto sociocultural indígena, mas sim de construção conjunta de um saber intercultural.

Segundo o MEC (2010), entre os principais objetivos da Educação Escolar Indígena podemos destacar:

- A afirmação, a valorização das culturas dos povos indígenas e manutenção de sua diversidade étnica;
- Fortalecimento da língua materna de cada comunidade indígena e das práticas socioculturais;
- Formulação e manutenção de programas de formação de pessoal destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- Programas específicos e o desenvolvimento de currículos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- Elaboração e publicação de material didático específico e diferenciado;
- consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena e afirmação das identidades étnicas.

Dentre os programas para educação escolar indígena a ação Saberes Indígenas na Escola faz parte do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, criado pelo governo no final de outubro e, segundo o Ministério da Educação (MEC), já em execução. Voltado ao curso de aperfeiçoamento tem foco no letramento, que é o resultado da ação de ensinar a ler e escrever. Os professores terão cursos de letramento e numeramento (aquisição das competências matemáticas) em idiomas indígenas e em português, como primeira e segunda língua, além de conhecimentos e artes verbais indígenas. A ação envolve a participação de instituições de ensino superior, que serão as responsáveis pela formação.

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), que é um dos instrumentos fundamentais para a consecução deste ideal, que só será atingido caso seja assegurada aos

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

povos indígenas uma escola de qualidade, respeitosa de suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do País.

Tendo como metas as seguintes atribuições que dependem da iniciativa da União e que exigem a colaboração da União com outros setores governamentais:

1. Atribuir aos estados à responsabilidade legal pela Educação Indígena, seja, diretamente, delegando a responsabilidades aos seus municípios, sob a coordenação geral e tendo o apoio financeiro do Ministério da Educação.

2. Universalização imediata, com a adoção das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, estabelecidas pelo Ministério da Educação.

3. Em dez anos, universalizar, programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, às comunidades indígenas, respeitando seus modos de vida, suas visões de mundo e as situações sociolinguísticas específicas por elas vivenciadas.

4. Ampliar, gradativamente, a oferta de ensino de 5a a 8a série à população indígena, a fim de garantir o acesso ao Ensino Fundamental pleno, quer na própria escola indígena ou integrando-os em classes comuns nas escolas próximas, ao mesmo tempo em que seja ofertado atendimento adicional necessário para sua formação.

5. Fortalecer e garantir a consolidação, o aperfeiçoamento e o reconhecimento de experiências de construção de uma educação diferenciada e de qualidade atualmente em curso em áreas indígenas.

6. Criação, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena", para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada.

7. Proceder, dentro de dois anos, ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados no interior das terras indígenas e à constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se referem ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

9. Estabelecer, dentro de um ano, padrões mínimos mais flexíveis de infraestrutura escolar para esses estabelecimentos, que garantam a adaptação às condições climáticas da região e, sempre que possível, as técnicas de edificações próprias do grupo, de acordo com o

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

uso social e concepções do espaço próprias de cada comunidade indígena, além de condições sanitárias mínimas e de higiene.

10. Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com recurso didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

11. Adaptar programas do Ministério da Educação de auxílio ao desenvolvimento da educação, já existentes, como transporte escolar, livro didático, biblioteca escolar, merenda escolar, TV Escola, de forma a contemplar a especificidade da Educação Indígena, quer em termos do contingente escolar, quer quanto aos seus objetivos e necessidades, assegurando o fornecimento desses benefícios às escolas.

12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas.

13. Criar, tanto no Ministério da Educação como nas secretarias estaduais de educação, programas voltados à produção e publicação de materiais didáticos e pedagógicos específicos para os grupos indígenas, incluindo livros, vídeos, dicionários e outros, elaborados por professores indígenas juntamente com os seus alunos e assessores.

14. Estabelecer, dentro de um ano, os referenciais curriculares indígenas e universalizar, em cinco anos, sua aplicação pelas escolas indígenas na formulação do seu projeto pedagógico.

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades linguísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a criação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de outras instituições de nível equivalente.

18. Criar, estruturar e fortalecer, dentro do prazo máximo de dois anos, nas secretarias estaduais de educação, setores responsáveis pela Educação Indígena, com a incumbência de promovê-la, acompanhá-la e gerenciá-la.

19. Promover à correta e a ampla informação da população brasileira em geral sobre as sociedades e culturas indígenas, como meio de combater o desconhecimento, a intolerância, a discriminação e o preconceito em relação a essas populações.

Segundo o MEC (2010), há a necessidade de regularização juridicamente das escolas indígenas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e reorientando outras para que elaborem regimentos, currículos, calendários, conteúdos programáticos, materiais didático-pedagógicos voltados às especificidades étnico-culturais e linguísticas próprias de cada povo indígena.

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

A Constituição Federal assegura às comunidades indígenas o direito de uma educação escolar diferenciada e a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Cabe ressaltar que, a partir da Constituição de 1988, os índios deixaram de ser considerada uma categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter seus costumes, línguas, crenças, tradições e sua organização social.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ela garante aos povos indígenas a oferta de educação escolar intercultural e bilíngue (LDB, 2006).

A proposta de uma escola indígena diferenciada, de qualidade, representa uma grande novidade no sistema educacional do país e exigem das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas

escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

Para tanto, estão sendo criados programas com os objetivos de proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; e de garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não indígenas.

Procurando reparar as necessidades de atender aos preceitos da diferença e especificidade, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI) em 1998. Onde esse referencial está voltado prioritariamente aos professores indígenas e aos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela criação de programas educativos junto às comunidades indígenas.

Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas, apresentam-se, a partir das áreas de conhecimento, sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. São indicados, então, seis temas transversais, a saber: lutas e movimentos, auto sustentação, ética indígena, direitos, pluralidade cultural, terra e preservação da biodiversidade e educação preventiva para a saúde. Além de seis áreas de estudos: Línguas, Arte e Educação Física, Geografia, História, Ciências, Matemática.

Estando integradas a outros níveis de ensino, torna-se beneficiária dos programas, ações e políticas desenvolvidas no interior de cada um deles.

Dentre as políticas e ações relativas à educação indígena atualmente em curso, as quais têm ajuda da União, destacam-se:

- Conferir aos Estados à responsabilidade legal pela educação indígena ou transmitindo essa responsabilidade aos seus municípios.
- Universalização, em dez anos, a oferta às comunidades indígenas de programas educacionais equivalentes às quatro primeiras séries e ampliar gradativamente de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.
- Universalizar a adoção das diretrizes e os parâmetros curriculares para a educação indígena.
- Proceder ao reconhecimento oficial e à regularização legal de todos os estabelecimentos de ensino localizados em terras indígenas e a constituição de um cadastro nacional de escolas indígenas.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

- Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para oferecer às escolas as condições físicas, materiais e humanas para o seu funcionamento.

A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

O princípio da Interculturalidade, previsto nos Referenciais Curriculares, tanto o que trata da escola como o da formação de professores indígenas, indicam que o processo de educação deve promover situações de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, desconsiderando que exista superioridade entre uma cultura e outra.

Esse princípio deve ser considerado “como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos sociais” (Candau, 2002, p.19). Desse modo,

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

A interculturalidade nos espaços educativos perpassa por múltiplas relações entre padrões culturais diferentes que tecem uma gama complexa de teias de significações. Em decorrência dessa compreensão, a educação intercultural impulsiona pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante.

Apesar de ainda haver em funcionamento, um discurso homogeneizador que nega, através de vários processos, a presença da diversidade no país, buscando sempre a unidade através da integração, o próprio processo histórico, marcado pelas lutas, se encarrega de propiciar novas formas de significação. A partir disso, pode-se pensar a diversidade no país, ou seja, a diversidade da língua, dos costumes, das crenças, enfim, da cultura e do povo

brasileiro. O espaço significativo do país se redimensiona e passa ser possível também, imaginariamente, considerar diversas formas de educação, sendo uma delas a educação escolar indígena, específica e diferenciada (Ferreira, 2004).

A organização curricular para a formação de professores indígenas, na perspectiva interdisciplinar estabelece ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos. Nela o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que formem para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas, visando à interligação entre os saberes, criando possibilidades de olhar por diferentes perspectivas uma mesma questão pedagógica.

Assim, a educação intercultural inscreve-se como uma nova forma de pensar, produzir e dialogar as relações de aprendizagem pauta-se pelo reconhecimento do valor intrínseco de cada cultura, defende o respeito mútuo entre os diversos grupos identitários propondo a relação de construções recíprocas entres esses grupos.

2.2 - A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDIGENA NO PARÁ

O Brasil começa a dar um salto qualitativo com algumas universidades que criaram cursos de licenciaturas interculturais voltadas para as comunidades indígenas, a exemplo da Universidade Federal do Mato Grosso e a Universidade Federal de Goiás. Porém, essa formação intercultural não deve ficar restrita aos povos indígenas, aceitar isso é continuar mantendo essas comunidades a margem da sociedade não indígena, é continuar com as políticas de exclusão social da qual já foram relegadas durante muito tempo, só que agora, aparecem sob a máscara de se estarem criando cursos que valorizem suas culturas.

As políticas públicas na área de educação escolar indígena, no estado do Pará, têm início em 1989, através de um convênio realizado entre a Secretaria de Estado de Educação, Fundação Nacional do Índio, Companhia Vale do Rio Doce e povo Parkatêjê, resultando no Projeto Parkatêjê, que tinha por responsabilidade atender em nível de ensino fundamental aos indígenas.

A partir de 2001, a educação escolar indígena passa por diversas mudanças, tais como: promulgação da Lei 10.172, que afirma em seu capítulo nove a responsabilidade do estado e do município sobre esta modalidade de educação; o estabelecimento das diretrizes, metas e

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

objetivos através do Plano Estadual de Educação; e, a Carta dos Povos indígenas do Pará, cunhada no período da I Semana dos Povos Indígenas do Pará (abril de 2007), e entregue oficialmente ao Governo do Estado.

O último Censo Escolar Indígena/MEC de 2005 revela um crescimento de 40% no alunado indígena desde 2002, somando 164 mil alunos indígenas matriculados no ensino básico. O ensino médio cresce nessa população e, se até recentemente um maior investimento se alocava no ensino fundamental, as escolas indígenas de ensino médio tiveram um crescimento de 300% em três anos.

Em 2010, dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira confirmam que houve aumento na oferta para o ingresso de indígenas na educação básica. Segundo aponta o instituto somente no ensino médio a oferta aumentou 45,02%. No total foram 246.793 estudantes indígenas que realizaram matrículas nessa modalidade de ensino.

De modo proporcional à sua formação no ensino médio observar-se um aumento gradativo na demanda dos índios para o ensino superior.

No Pará a Universidade do Estado do Pará-UEPA criada pela Lei Estadual nº 5.747, de 18 de maio de 1993, caracterizada como uma instituição organizada como autarquia de regime especial e estrutura multicampi, constitui-se numa universidade pública, gratuita e de qualidade, presente nas seis mesorregiões geopolíticas do Estado do Pará, com uma trajetória histórica pautada em ações para a democratização do acesso ao ensino superior.

Desde abril de 2007 a UEPA tem participado, efetivamente, da elaboração e execução de políticas públicas para esse grupo social em parceria com o Governo Federal e Organizações Indígenas locais tratando de ações educacionais com povos indígenas. Com a realização da Semana dos Povos Indígenas no Pará foi elaborada a “Carta dos Povos Indígenas”.

A partir da Carta, o Governo do Estado do Pará propôs a construção coletiva das diretrizes da Política Indigenista do Estado do Pará, em que participaram representantes sociais e políticos das esferas governamentais nos âmbitos municipal, estadual e federal, bem como das organizações da sociedade civil indígena em que se consolidam os espaços e as ações de defesa, proteção e promoção dos direitos humanos e indígenas no Estado. Foi, então, constituído pelo Governo o Comitê Inter Setorial de Políticas Públicas Indigenista do Estado do Pará, que reúne 42 (quarenta e dois) órgãos, dentre eles, a UEPA.

Em 2009, a UEPA apoiou e participou das duas conferências Regionais de Educação Escolar Indígena, Marabá e Belém, assim como, da Conferência Nacional, em Brasília. Nas

conferências a necessidade de acesso ao ensino superior pelos indígenas, assim como, a oferta da Licenciatura Intercultural pelas universidades foram às demandas apontadas, com destaque para a questão do respeito à cultura e à realidade de cada povo na elaboração do projeto político pedagógico.

Na perspectiva, ao atender a demanda dos povos indígenas no acesso ao ensino superior, a UEPA também abre possibilidades significativas de materialização das ações estratégicas para o desenvolvimento do Estado, nas quais vislumbra a missão objetiva de qualificação e capacitação de profissionais que possam intervir positivamente nos variados modos devidos sociais e econômicos, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas em geral (Nina, 2007).

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena estão em consonância com o que está previsto no seu Projeto Pedagógico Institucional – PPI, a saber, a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, nas quais a participação discente se evidencie como vasta experiência de formação integral (Soares; Rodrigues; Araújo, 2008, p.12).

Desse modo, ao organizar e implantar o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena reconhecendo a diversidade cultural dos povos indígenas, seus modos próprios de organização linguística, política e cultural, a UEPA promove, direta e indiretamente, o fortalecimento e valorização da cultura dos povos indígenas.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação (Lei 9396/96), além de fortalecer as reivindicações de uma escola indígena de qualidade e que atenda às reais necessidades e anseios dos povos indígenas, também, contempla a participação das comunidades na elaboração dos currículos, dos materiais didáticos e do calendário escolar de acordo com o modo de viver de cada povo.

As conquistas alcançadas a partir da Constituição Federal de 1988 possibilitam o fortalecimento dos movimentos da fase anterior e estabelecem o direito aos princípios norteadores de uma educação escolar indígena com características intercultural, diferenciada, bilíngue e específica. A emergência de tais características alavancou no Brasil o surgimento das políticas de formação de professores indígenas, inicialmente, em nível de magistério e, posteriormente, em nível superior, como os cursos de Licenciatura Intercultural.

No Estado do Pará, os reflexos desse movimento desencadearam mudanças na formação dos professores que atuavam junto às populações indígenas.

Inicialmente, o processo de escolarização de índios ocorria com o deslocamento de professores não indígenas as aldeias, para os Cursos ofertados pela FUNAI e pela

SEDUC/PA. Esse deslocamento gerava situações que resultavam, muitas vezes, em renúncia da comunidade indígena pelo professor ou desistência do próprio profissional que encontrava dificuldades em adequar sua prática docente à realidade indígena, e por estas razões as ações formativas governamentais centravam-se nos professores não indígenas.

No Estado do Pará a política educacional para a formação de professores indígenas começa a ser construída e elaborada, mais efetivamente, em 2008, a partir do Plano de Ações Articuladas-PAR lançado pelo Ministério da Educação. A composição do PAR-Indígena em conformidade com o Plano Plurianual do Estado (2008-2011) estabeleceu, entre outros aspectos, a garantia da formação dos professores indígenas no Pará (SEDUC-PA, 2008).

Mesmo com as dificuldades por vezes manifestadas pelos professores indígenas e por técnicos das Secretarias Municipais e Estadual, o número de escolas indígenas tem aumentado nos últimos anos, assim como, o acesso ao Magistério Indígena e ao Ensino Médio, o que conseqüentemente tem instigado as lideranças a participarem cada vez mais do movimento indígena pelo acesso ao Ensino Superior.

O Curso de Licenciatura Intercultural da UEPA pauta-se na formação de professores para contextos interculturais e bi multilíngue, por isso, os princípios curriculares e metodológicos desta proposta são orientados em face à diversidade linguística e sociocultural dos povos indígenas no Brasil, da variedade de situações históricas e dos marcos pedagógicos e curriculares da educação escolar indígena.

O portador do diploma estará habilitado ao exercício do magistério na Educação Básica com foco na área escolhida. Foi implantado nas Regiões de Integração do Estado do Pará e/ou nos Territórios Etnoeducacionais Pactuados. Todavia, inicialmente, a implantação ocorrerá nas duas Regiões de Integração, Rio Capim (populações indígenas Tembê) e Carajás (Povos Gavião: Kyikatêjê, Parkatêjê e Akrâtikatêjê; e, Suruí Aikewara). Com um total de 50 vagas por povo, o curso tem funcionamento, preferencialmente, em dois turnos: matutino e vespertino. O curso poderá funcionar nos Campi da UEPA ou nos casos em que houver condições de recepção do curso poderá funcionar na escola indígena da aldeia. Em todas as turmas serão admitidos o máximo de 50 alunos matriculados. Há exemplo de outros projetos de formação intercultural indígena, há uma previsão de que haverá a divisão equilibrada de alunos entre as três áreas de concentração. O Curso tem uma carga horária de 3420 horas, divididas entre: I. Formação Geral (1520 horas); II. Formação específica (900 horas); III. Formação para integração das áreas (600 horas, na forma de Práticas como Componente

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Curricular (400h), e Outras Formas de Atividades Acadêmico Científico-Culturais (200h);
IV. Estágio (400h).

O profissional poderá atuar nos seguintes setores:

- Como professor em escolas indígenas;
- Como professor em escolas que ofereçam espaço para uma educação intercultural;
- Em universidades e institutos de pesquisa na realização de estudos sobre educação;
- Como agente cultural, editor ou tradutor do povo indígena.

O curso é ofertado para professores indígenas e/ou egressos do Ensino Médio que tenham interesse em atuar nas escolas indígenas de suas aldeias e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar através de um Curso Superior, cabendo à comunidade indígena, como partícipes, papel fundamental na escolha dos candidatos que estejam preparados para atender os seus projetos.

Estes devem ter a capacidade de pensar os projetos escolares, segundo as transformações socioculturais, filosóficas e políticas por eles experimentadas, formulando-as em termos curriculares e educacionais, mas sem deixar de ser sensíveis às necessidades históricas de sua comunidade.

O curso, de caráter intercultural, tem como objetivo formar professores indígenas, para atuar na Educação Básica com foco em uma das seguintes áreas de concentração: CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS; CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICAS; LINGUAGENS E ARTES.

Possibilitar um processo de formação fundamentado na cultura e forma de pensamento indígena que possa estar orientado para a melhoria das condições de vida, através da apropriação crítica de bens culturais e recursos tecnológicos advindos de outras sociedades. Propiciando práticas pedagógicas que gerem reflexões e ações sobre o papel da escola na defesa da cultura, do território e dos direitos, bem como na valorização da Interculturalidade; desenvolver práticas pedagógicas que propiciem a autonomia intelectual e profissional dos professores indígenas na elaboração, gestão e avaliação de projetos de ensino, pesquisa e extensão; possibilitando atividades acadêmicas que formem para a condução plena do processo educacional em suas escolas, através do exercício da docência; subsidiando a elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e interesses de cada povo indígena proponente.

A organização curricular para a formação de professores indígenas, na perspectiva interdisciplinar estabelece ligações de complementaridade, convergência, interconexões e

passagens entre os conhecimentos. Nela o currículo deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que formem para a vida em sociedade, a atividade produtiva e experiências subjetivas, visando à interligação entre os saberes, criando possibilidades de olhar por diferentes perspectivas uma mesma questão pedagógica.

Refletir essas questões é importante para todo professor indígena ou não, e que esteja comprometido com o desenvolvimento crítico de seus alunos em conhecer a real história do nosso país e, dessa forma, respeitar os povos indígenas, não com sentimento de pesar, mas os respeitando como brasileiros que são com seus direitos e deveres e integrantes – no sentido de fazer parte, diferente de integrados – de nossa sociedade.

Para Fleury (2000) a perspectiva intercultural de educação implica em mudanças profundas na prática educativa, pois, além de reivindicar oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista, considera a necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre os indivíduos e culturas diferentes. O que também impulsiona a necessidade de reinventar o papel e o processo de formação dos educadores.

Nessa perspectiva, a formação dos educadores indígenas caracterizar-se pela “superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros e de atuar nas situações concretas” (Souza; Fleuri, 2003, p. 74). Orientada pelo princípio da interculturalidade, a formação, neste trabalho, é pensada a partir da lógica do diálogo entre os saberes indígenas e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

Quando tratamos de temas relacionados à formação de professores indígenas é importante ressaltar as peculiaridades que estão em torno dessa formação e as características que a diferem tanto de um curso de formação de professores para atuar nas escolas regulares. Entender essas características no contexto indígena é de fundamental importância. Sendo assim, compreendemos que este curso não é apenas um formador de professores, mas é um instrumento de inserção e inclusão destes povos no espaço social.

Não podemos deixar de falar em qualidade de ensino, sem falar da formação do professor, questões que estão intimamente ligadas. Há algumas décadas, acreditava-se que, quando terminada a graduação, o profissional estaria preparado para atuar na sua área durante o resto da vida. Mas a realidade é diferente, hoje, principalmente para o profissional docente. Ele deve estar consciente de que sua formação é permanente contínua e deve estar integrada

ao cotidiano das escolas. A formação teórica e prática do professor contribuem para melhoria da qualidade do ensino, visto que são as transformações sociais que irão gerar mudanças no ensino.

2.3 – A AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Os Saberes Indígenas na Escola é uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, financiado pelo governo Federal instituída pelo MEC (Ministério da Educação) através da Portaria nº 1.061, 30 de outubro de 2013, que tem como objetivo promover a educação continuada de professores e educadores indígenas respeitando as especificidades da educação escolar indígena obedecendo as diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa instituído portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.

Objetivos previstos da Ação segundo MEC, Portaria nº 1.061, 30 de outubro de 2013:

- I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;
- II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;
- III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;
- IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (MEC, 2013).

A Ação desenvolve-se através de pactos firmados com instituições federais de ensino definidas pelo MEC através da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) que desenvolvem projetos específicos com o Público Alvo, neste caso, povos indígenas.

A iniciativa do programa conta com a parceria Universidade Estadual do Pará (UEPA) e com do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

De acordo com coordenador Professor Gersen Baniwa, o qual coordena a rede formada pelas duas universidades e pelo instituto federal, o curso teve início em diferentes datas, em fevereiro e março de 2014. Com duração de 240 horas e com conclusão prevista para dezembro 2014.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Segundo Baniwa, na região Norte a formação considerada como primeira língua é a materna e o português é a segunda. “Temos um panorama rico e complexo ao mesmo tempo, especialmente nas áreas de fronteira, onde predomina o multilinguismo”, afirmou.

A formação de professores indígenas é uma atividade que recar muito cuidado, pois há um trabalho em classe e extraclasse e também na elaboração de materiais didáticos próprio, o que ocasionou o aumento da carga horária do curso, de 180 para 240 horas. E de acordo com as palavras do Professor Baniwa, “*o curso é uma incrível oportunidade de colocar em prática as leis e normas que determinam a valorização das línguas maternas*”.

Segundo as instituições públicas de educação superior que integram a ação, será uma maneira de constituir quadros de professores e pesquisadores com experiência na área, aptos em dar continuidade ao processo de qualificação. Segundo o Professor Baniwa vale ressaltar que, no Estado do Amazonas há por volta de 2,6 mil professores indígenas que lecionam nos anos iniciais do ensino fundamental e são candidatos potenciais à formação Saberes.

Nas regiões Sudeste e Sul e nos estados nortistas de Roraima e Amapá a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é responsável por coordena à rede de instituições públicas de educação superior que promove a formação de professores indígenas. A rede é composta pelas universidades federais do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Santa Catarina (UFSC) e do Espírito Santo (UFES), além da UFMG, e as estaduais de Maringá (UEM), do Rio de Janeiro (UERJ) e de São Paulo (USP).

O Censo Escolar realizado em 2013 registrou 5.214 professores indígenas em atividade nos anos iniciais do ensino fundamental regular e nos anos iniciais da educação de jovens e adultos. Esses educadores são o objeto de estudos do programa “Ação Saberes Indígenas na Escola”. O mesmo censo escola realizado em 2013, também contabilizou 126.665 estudantes indígenas matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental regular e na educação de jovens e adultos.

As secretarias estaduais e municipais de educação são parceiras com as rede responsável pela formação dos professores indígenas dos anos iniciais, e são composta por 24 instituições, sob a coordenação das Universidades Federais do Amazonas, de Rondônia (Unir), de Mato Grosso do Sul (UFMS), de Goiás (UFG), de Minas Gerais (UFMG) e do Rio Grande do Norte (UFRN); do Instituto Federal de Roraima (IFRR) e da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Os recursos para as atividades são do Ministério da Educação, repassados no formato de bolsas mensais. Nas universidades, o valor é de R\$ 1,5 mil para o coordenador-geral da formação; R\$, 1,4 mil para o coordenador adjunto; R\$ 1,2 mil para o

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

supervisor de formação; R\$ 1 mil para o formador e R\$ 765 para o orientador de estudos. A bolsa do coordenador vinculado à secretaria estadual ou municipal de educação é também de R\$ 765. A do professor cursista, de R\$ 200.

O Programa Ação Saberes Indígenas na Escola foi constituído em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº 1.061. Em 06 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, regulamentou a ação e definiu diretrizes complementares.

Em 12 de dezembro de 2013, a Resolução nº 54 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu orientações e procedimentos para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa.

Em Janeiro de 2014 iniciaram-se as atividades referentes aos estudos e pesquisa da Ação Saberes Indígenas na Escola. Nestas atividades estão concentradas as oficinas de ensino para elaboração do material didático próprio voltado para educação escolar indígena.

Estas oficinas aconteceram com os professores orientadores, os quais deveram repassar o material à comunidade escolar indígena para que possam fazer as observações necessárias para o uso do mesmo.

A proposta de uma escola indígena bilíngue, diferenciada, específica, intercultural e de qualidade baseia-se fundamentalmente, na proposição de que ela só será viável, se os próprios indígenas, membros de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo, enquanto docentes e gestores das práticas escolares. Tais características se aplicam quando a escola está inserida na própria comunidade indígena, situação diversa daquela em que os alunos saem da aldeia para estudarem na cidade.

Um dos desafios da busca de uma escola específica e intercultural indígena, esta relacionada à prática em sala de aula, o de fazer com que os professores abordem características próprias de sua cultura, para o ensino.

Os estudos realizados pelos professores orientadores e pesquisadores do programa vêm mostrando a importância de uma nova atitude do professor, que em suas práticas pedagógicas possam ultrapassar as paredes da sala de aula e passam a acolher os saberes presentes em todo contexto sócio - cultural dos alunos.

Para compreender a realidade da educação escolar indígena no ensino das disciplinas básicas suas perspectivas e desafios, por se tratarem de comunidades indígenas, povos culturalmente distintos, que possui características próprias e acreditamos que para uma

educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, pressupõe princípios do Programa Ação Saberes na Escola.

Nesse sentido, é de suma importância que os conteúdos propostos em sala de aula sejam acompanhados de reflexões de modo que propiciem a construção do conhecimento ao aluno. E com o intuito de que o material elabora possa propiciar a aquisição de conhecimentos, técnicas e habilidades para resolver problemas do cotidiano da comunidade que envolva conceitos didáticos, com criatividade e autonomia, por meio do reconhecimento e aplicação dos distintos processos de ensino utilizados no cotidiano, buscando o estabelecimento de relações entre esses saberes e outros conceitos didáticos apresentados em sala de aula.

O grande desafio acredita-se que do programa, é o de propiciar em suas aulas uma abordagem que prevalece uma “fronteira”, que ambos os conhecimentos indígenas como os científicos se dialoguem, sem nenhum prevalecer sobre o outro e que a partir dessas práticas os professores em suas aldeias possam dar continuidade em sua sala de aula.

2.4 - OS ESTUDOS DOS SABERES INTERCULTURAL: A CONSTITUIÇÃO DE UMA PROPOSTA DIDÁTICA

A Educação Escolar Indígena é fruto de Práticas Educativas que buscou tecer novas possibilidades de estudo e reflexão sobre os povos indígenas à luz dos Estudos Culturais na vertente da interculturalidade, identidade e cotidiano e através da reflexão sobre as narrativas dos professores coordenadores e alunos-professores numa interface dialética.

Observando esses povos que tem por base as maneiras de fazer da sua inventividade e criatividade cotidiana, vislumbramos como uma proposta metodologia de diretrizes teóricas e epistemológicas: na prática como um lugar de encontro de culturas, sem sobreposição ou supervalorização povo, num encontro onde e os meios acadêmicos são difundidos através da faceta intercultural.

Verificando as práticas educativas percebemos que existe uma operacionalização entre os conhecimentos do mundo acadêmico e do mundo dos professores indígenas, e que devemos inserir estes povos no papel de protagonismo histórico numa perspectiva que englobe também problemáticas e dinâmicas do século XXI, visando reorientar as discussões acerca de tais povos sem a sobreposição ou supervalorização desta etnia em detrimento de

outras. A escola é um espaço rico de saberes, e estes precisam ser considerados na construção de suas práticas educativas e pedagógicas.

A presença de indígenas em espaços acadêmicos é certamente um fenômeno recente e que deve ser situado no âmbito das profundas mudanças nas relações desses povos com o Estado e com a sociedade brasileira, decorrentes do novo paradigma legal definido pela Constituição de 1988, que deslocou, radicalmente, a perspectiva histórica da integração, que marcou a trajetória dos povos indígenas, no Brasil, até o presente e conferiu às “minorias” o direito à diferença cultural em nosso país.

De acordo com Lima e Hoffmann (2004, p. 171), os educandos indígenas que buscam as Instituições de Ensino Superior, podem ter características muito parecidas com os habitantes regionais com que convivem e serem até mesmo invisíveis enquanto integrantes de coletividades etnicamente diferenciadas. Mas, seguem com seus sistemas de valores e de pensamento e com suas visões de mundo nas quais os direitos e saberes coletivos constituem-se em um diferencial importante. Seguem, portanto, também, como portadores de identidades diferenciadas dos outros estudantes regionais, pobres, negros ou brancos.

Em diálogos feitos com os acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, percebemos que há uma preocupação em relação de que tipo deve ser a educação escolar indígena, pois para eles é muito importante a interação dos conhecimentos acadêmicos aos conhecimentos tradicionais do povo.

Como afirma o aluno Japenkrare Kohere, acadêmico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA-Marabá:

“O material didático deve ser desenvolvido de maneira a despertar a Interculturalidade do povo indígena, buscando interagir os conhecimentos tradicionais ao ensino do não indígena, podendo contribuir para uma metodologia de aprendizagem e reafirmação cultural dos alunos, onde eles percebam as relações entre esses conhecimentos.”

“Como professor tenho que compreender e ensinar os conteúdos na escola de acordo com que acontece no meu cotidiano.”

“O mais importante é não fugir da nossa tradição, costume e principalmente da nossa cultura.”

“O grande desafio da educação e a visão que vem a serem os conteúdos ministrados, como a matemática, uma disciplina de investigação, de saber onde encontrar, onde estar envolvida. O ambiente onde o aluno possa explorar investigar problemas ou soluções da nossa atividade cultural.”

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Para o acadêmico Toprãmre a educação escolar indígena deve ser feita dentro de escolas culturais, assim afirma no seu relato:

“Na cultura indígena, as crianças já aprende no dia-a-dia, então já da sua própria natureza, percebemos isso nas construções dos artefatos, onde podemos acompanhar cada processo de construção como nas construções das flechas, paneiros e toras etc...”

Para a acadêmica Deuzivânia Karajá, temos que conciliar o método científica ao método cultural tradicional, para ajudar os alunos a compreender, organizar e explicar suas próprias ideias no processo de ensino-aprendizagem:

“Capacitar professores para se adequar as práticas culturais, compreender a sua cultura e interagir com os alunos, respeitando suas diferenças seus valores, linguagem e hábitos, de maneira a refletir com os alunos as práticas culturais dentro do seu grupo social.”

Sendo assim, de acordo com que foi exposto nos diálogos, como proposta metodológica deve-se montar um material didático próprio para o uso em sala de aula, sendo o mesmo com questões relacionadas dos costumes e tradições não deixando de envolver os conteúdos básicos da educação formal.

É cabível que este material seja produzido juntamente com a comunidade escolar, explorando as atividades do cotidiano, como as confecções de cestarias, abano, arco, flecha, tora entre outros, afim de que o mesmo possa despertar o interesse e resgate da cultura e da língua para que possa ser repassado para as futuras gerações.

Além de partir da demanda da comunidade escolar, esses materiais têm que ser construídos e produzidos por quem fará uso deles, ou seja, pelos professores indígenas e, é claro, com a participação da comunidade, que é a fonte que proporciona essa produção. É a autoria indígena nesse processo que fará a diferença e trará a especificidade e qualidade ao material, pois eles farão o elo entre os conhecimentos tradicionais e os tecnológicos, apropriando-os para melhor atender ao seu povo. Isso não significa que não tenhamos não-índios atuando como parceiros dessa produção; pelo contrário, quanto mais pessoas tiverem engajadas nesse propósito, a educação escolar indígena realmente terá a qualidade e especificidade desejada.

Neste contexto, a proposta de educação escolar Kyikatêjê/Parkatêjê baseada nas ideias de Melià (1979) sobre educação indígena e educação para o indígena, objetiva-se da seguinte forma:

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

- Programas de ensino elaborados a partir da dinâmica cultural, social, econômica e política do povo.
- Aprendizagem acontece em todos os espaços e momentos da vida em comunidade.
- A comunidade educativa, em especial os velhos, são mediadores do conhecimento.
- Valorização dos saberes tradicionais.
- Materiais elaborados pela comunidade educativa (estudantes, pais, lideranças, professores, velhos) a partir da oralidade e de acordo com a realidade sociocultural e linguística.
- Atividades organizadas de acordo com o fluxo sociocultural e econômico da comunidade.
- Educação escolar pensada a partir das demandas da comunidade.
- Educação para autodeterminação e cidadania indígena.
- Bilíngue: língua materna e língua portuguesa.
- Valorização identitária e étnica Kyikatêjê/Parkatêjê.
- Aprende a ser Kyikatêjê/Parkatêjê.

Desta forma a retomada das práticas culturais na escola, aliada ao acesso aos conhecimentos demandados pelas comunidades, constitui principal desafio das lideranças indígenas e assessores educacionais. Mais do que isso, são desafiados a construir propostas de ensino que vão além do ensinar e aprender, que indiquem caminhos, respostas e possíveis soluções às problemáticas sociais, ambientais, políticas e econômicas enfrentadas pelos povos indígenas na atualidade. Proteger as terras indígenas, garantir o uso equilibrado do meio ambiente face à redução dos territórios, são conhecimentos que devem estar presentes nos currículos das escolas indígenas, pois dizem respeito ao futuro das novas gerações.

Apoiar iniciativas das escolas indígenas e desenvolver trabalhos de pesquisa, registro e publicação dos conhecimentos dos povos indígenas, é, sobretudo, possibilitar a reconfiguração política do papel da escola nas comunidades, oferecer educação de pouca qualidade, desconectada da realidade, é negar direitos assegurados pela legislação brasileira. Construir propostas que emanem dos anseios dos povos indígenas é dar passos significativos na construção da cidadania indígena, no respeito a diferenças e alteridades dos mais de 200 povos que compõem o mosaico étnico nacional.

Apesar dos percalços, fica evidente que os professores das comunidades indígenas são capazes de pensar e executar um projeto de educação próprio em virtude de sua consciência politizada, no sentido de saberem o que lhes é importante conhecer e saber. Porém, isto só será possível quando os órgãos públicos oficiais reconhecerem os direitos assegurados às comunidades indígenas.

Para Souza (2011) há uma série de desafios que ainda precisamos superar na educação escolar indígena, e dentre tantos, está o material didático, um dos grandes problemas também enfrentado pelas escolas indígenas nos dias atuais, portanto, questão central da nossa reflexão. A demanda por materiais didáticos específicos para as escolas indígenas está na pauta para a garantia de uma educação escolar diferenciada, no entanto, há a necessidade de uma política para produção de materiais didáticos específicos que atendam à especificidade dos povos indígenas.

A luta por uma educação escolar indígena de qualidade e desejada faz parte, portanto, da luta mais ampla dos povos indígenas. Essa luta passa pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Estes desafios coletivos dos povos indígenas são também desafios da escola indígena. Aliás, a escola indígena foi requerida com este objetivo de ajudar na busca por soluções para estes problemas. Mas, a formação escolar e universitária é também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos indígenas.

Muitas vezes questiona-se porque os povos indígenas necessitam de materiais diferenciados. Não seria nem necessário responder, pois depois de toda essa repressão a que os povos indígenas foram submetidos com a educação escolar, ter materiais didáticos específicos é apenas um mínimo do que se deve fazer para lhes garantir o respeito, a dignidade e o direito de viver e ser como são como garante a constituição de 1988, que assegura “aos índios do Brasil o direito de [...] permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições” (Grupioni, 2005, p. 9).

Contudo, as orientações pedagógicas e os relatos de professores indígenas presentes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI denunciam a utilização de livros didáticos nacionais nas escolas indígenas e explicitam a necessidade da construção de materiais diferenciados.

A produção de material didático depende da participação de todos: professores, alunos, pais, enfim, a participação da comunidade e também do poder público.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

“Há hoje em dia há leis bastante favoráveis a essas iniciativas, mas na prática apresentam enormes distâncias, conflitos e contradições a serem superados” (Baniwa, 2006, p.145). Algumas instituições que trabalham diretamente com a formação de professores não têm se preocupado muito com esse processo de produção de material didático, quando fazem, acabam por desconsiderar o *processo* importando apenas com a publicação, pois infelizmente querem apenas ver produções, para terem o que mostrar independente da qualidade e da demanda das escolas e seus projetos junto ao seu povo.

Construir escolas indígenas com processos pedagógicos que supere o monopólio da cultura escritocêntrica abrindo espaços para outros modos de transmissão de conhecimentos por meio da oralidade, da imagem, da observação e repetição de bons exemplos dos mais velhos e do aprender fazendo, vivendo, experimentando, pesquisando e descobrindo. Escolas indígenas que propiciam no seu cotidiano interno e externo experiências e vivências concretas de interculturalidade, de solidariedade, de reciprocidade e de complementariedade sociocultural, econômica, política e espiritual (Candau, 2006). São os povos indígenas que sabem o que querem e como querem e atualmente contam com amparo legal para poderem fazer a transformação ou a criação de uma nova escola, apesar dos sistemas de ensino.

Desta forma, as paredes da escola não são mais limites para o aprendizado, que está nas danças, nos rituais, nas pinturas, na roça, em toda a dinâmica cultural, econômica, linguística, política e social. Portanto, o calendário escolar está sempre em construção, porque as brincadeiras, as caçadas e as danças não têm dia definido nem hora marcada no calendário judaico-cristão para acontecer, porque baseados no tempo e espaço Kyikatêjê/Parkatêjê. Por isso, a escola não pode ser espaço desconectado da vida. Conscientes do propósito da presença da escola na aldeia, o povo Kyikatêjê/Parkatêjê desenha, com o próprio esforço, a escola que emerge do contexto de vida quotidiana, na resistência e luta pelo reconhecimento dos direitos políticos, territoriais, à identidade étnica e à cidadania indígena.

Sendo assim como o Trabalho de Conclusão de Curso-TCC que é um componente obrigatório e integrante da formação em Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará - UEPA, em que o acadêmico deve adquirir condições de interpretação e produção do conhecimento científico, a partir das disciplinas vivenciadas ao longo do Curso deveram apresentar, orientados pelo Referencial Curricular Para a Formação de Professores Indígenas, os projetos de TCC a serem desenvolvidos devem fazer parte do patrimônio intelectual e cultural dos próprios professores, ou que lhes sejam significativos para o acesso a novos conhecimentos. Nesse sentido, podem desenvolver temas sobre o conhecimento a

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

respeito da cultura indígena, de seu povo ou de outros povos, sobre conhecimentos científico, cultural e histórico próprios a outras culturas, desde que permitam a elaboração de materiais didáticos relacionados com os temas transversais e com as questões interculturais dos programas curriculares das escolas indígenas, a partir de sua área de Formação (Ciências Humanas e Sociais ou Ciências da Natureza e Matemática ou Linguagens e Artes).

Nesta perspectiva, os acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena/UEPA deverão cumprir cada etapa de desenvolvimento do TCC.

Entre os materiais didáticos a serem produzidos destaca-se:

Livro — Publicação a partir de 50 páginas, excluídas as partes pré e pós-textuais, de conteúdo técnico, científico, literário ou artístico, formada por um conjunto de folhas impressas, grampeadas, costuradas ou coladas e revestidas de capa. Em forma digital, os livros são conhecidos com e-book.

Material Cartográfico - Cartografia é a representação geométrica plana, simplificada e convencional, do todo ou de parte da superfície terrestre, apresentada através de mapas, cartas ou plantas. Incluem mapas, cartas, Atlas, foto, mapas, aerogramas etc.

Material Audiovisual - considera-se obra audiovisual a que tem finalidade de criar a impressão de movimento, com ou sem som, independentemente do suporte físico em que esteja fixada.

Cartilha Educativa: considera-se um livro menor que contém orientações sobre um tema específico, podendo ser ilustrada ou não, impressa ou digitalizada.

Os resultados obtidos com a pesquisa do TCC são fundamentais no processo de produção de materiais didáticos, sejam estes livros, vídeos, CDs e outros. Contudo, caberá à comunidade indígena definir o que pode e deve ser registrado e divulgado de sua cultura, as línguas em que isso deve ser feito, além da política interna de produção e divulgação intercultural (MEC, 2002).

A Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento ocidental, colocado como universal, tornou-se contribuinte para dar forma discursiva aos conhecimentos legitimados no processo de nossa colonização, regulados por documentos como os currículos,

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

projetos pedagógicos, processos avaliativos e tantos outros que determinam o que ensinar e aprender.

O caráter educativo do ensino está relacionado com os objetivos do ensino crítico. Falamos em ensino crítico quando as tarefas de ensino e aprendizagem, na sua especificidade, são encaminhadas no sentido de formar convicções, princípios orientadores da atividade prática humana frente a problemas e desafios da realidade social. O ensino crítico, expressão do caráter educativo do ensino, não possui formulas miraculosas que se distingam daquilo que é básico na conceituação do processo de ensino, desta forma ele é engendrado no processo de ensino, que se desdobra em fases didáticas coordenadas entre si que vão dos conceitos científicos ao exercício do pensamento crítico.

Temos então que pensar no ensino escolar indígena não como um fim em si mesmo e sim fazendo parte de um contexto maior que é o contexto da educação, pois só nas interfaces, nas relações que tece com as áreas do conhecimento é possível vermos a finalidade a qual se destina. Todavia, a educação de uma forma geral também é partícipe de um contexto maior, qual seja o contexto da sociedade a qual está inserida, que por sua vez faz parte de um contexto mais global.

CAPITULO III – O POVO GAVIÃO

3 – A ORIGEM DO POVO GAVIÃO KYIKATÊJÊ/PARKATÊJE

O nome "Gavião" foi atribuído a vários povos indígenas da etnia Timbira por desbravadores do século passado que desse modo destacavam seu caráter guerreiro. Na visão de Curt Nimuendajú denominou-os de "ocidentais", "de oeste", ou ainda "da mata", aos que vivem na bacia do Tocantins, a fim de distingui-los assim dos Pukôbjê e Krinkatí, do alto Pindaré no Estado do Maranhão, também conhecidos por aquela designação.

Os "Gaviões de oeste", na primeira metade do século XX, se distribuía em três locais diferentes que autodenominaram de acordo com a posição que ocupavam na bacia do rio Tocantins.

A primeira delas chamou-se Parkatêjê pela etimologia da palavra par é pé, jusante; katê é dono; e jê é povo, onde ficou designado como "o povo de jusante".

O segundo grupo, Kyikatêjê, cujo significado na língua Timbira refere-se a: *kyi* é cabeça, "o povo de montante", porque, no começo do século XX, por motivo de guerra entre as duas, a primeira refugiou-se ao monte 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).

Enquanto que o terceiro grupo, que ficou conhecida como "turma da Montanha" conforme sua autodenominação Akrâtikatêjê, onde akrâti é montanha, ocupava as cabeceiras do rio Capim.

O dialeto dos Gaviões é da língua Timbira Oriental, pertencente à família Jê. Os Gaviões vivem na Terra Indígena Mãe Maria, localizada no município de Bom Jesus do Tocantins, no sudeste do Estado do Pará. Situada em terras firmes de mata tropical, apresenta como limites os igarapés Flecheiras e Jacundá, afluentes da margem direita do curso médio do Tocantins. Tradicionalmente ocupada e regularizada, ocupando uma área 62.488,4516 m².

O ribeirão Mãe Maria, que nasce no interior da terra indígena, conferiu seu nome ao Posto que o Serviço de Proteção ao Índio-SPI instalando-se em 1964, à beira de uma clareira estreita de terra que, três anos mais tarde, tornou-se rodovia estadual pioneira na região, ficando conhecida localmente como a PA-70, embora seja a PA-332 desde 1982. Essa rodovia foi a primeira a fazer a ligação entre o município de Marabá à rodovia Belém-Brasília, antes da construção da Transamazônica. Em 1967, ela cortou em toda a extensão cerca de 22 km no sentido norte-sul, impactando o imenso castanhal que constitui o território dos Gaviões.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Em 1977, a Terra Indígena Mãe Maria, teve seu limite sudoeste cortado pela construção de uma nova rodovia, a PA-150, que se inicia no distrito de Morada Nova a km 12 da PA-70 sentido na direção à cidade de Castanhal, município próximo a Belém.

Com a construção destas duas rodovias fez com que houvesse uma ocupação efetiva desordenada na região oriental da Amazônia, favorecendo aceleração da invasão sistemática e crescente da terra indígena do povo Gavião, tanto por posseiros e principalmente por obras estatais de infraestrutura dos projetos que foram a se instalados na região.

Em 1982, a terra indígena foi cortada pela Estrada de Ferro Carajás e pela linha de transmissão da Eletronorte, originada na Usina Hidroelétrica de Tucuruí. Distantes cerca de 40 km da cidade de Marabá, o principal núcleo urbano da região, e a apenas 30 km do povoado de São Félix, os Gaviões vivem na aldeia Kaikoturú, inaugurada em julho de 1984, distante a cerca de um quilometro da rodovia PA-70, a qual foi à primeira aldeia sede do povo, hoje subdivididas em outras sete aldeias, sendo Krohokrenhum, conhecido como Capitão, o cacique do líder do grupo.

A agricultura durante muito tempo ocupou um papel de destaque enquanto fonte de subsistência para os Gaviões. Os homens passaram a cultivar castanha em grandes extensões de terra em torno de 10 a 15 alqueires, derrubadas e plantadas sob o sistema de coivara, e cuja produção se destina ao consumo da comunidade. Posteriormente extensões ainda maiores (cerca de 30 alqueires) vieram a ser plantadas pelos Kupên (não índio), os quais eram contratados por empreitada pelos Gaviões.

A produção destas roças destina-se, eventualmente, à comercialização. Os Gaviões não fazem o replantio das antigas capoeiras, desta forma novas derrubadas vêm sendo feitas para o posterior plantio de pastagens, de acordo com um padrão que se observa ao longo da rodovia.

Embora o consumo da caça ainda seja uma importante fonte de subsistência para os Gaviões, ela vem sendo restringida às ocasiões cerimoniais, em virtude da escassez gradativa, provocada pelos grandes desmatamentos nas redondezas ocasionados principalmente pelos Kupên (não indígenas).

No entanto, veados, caititis, porcos do mato, tatus, pacas, cutias e macacos são animais ainda abatidos a tiros de espingarda, no interior da terra indígena. A obtenção da caça, assim como o esquiteamento e a distribuição da caça entre os parentes próximos, afim e consanguínea é uma tarefa masculina, que confere muito prestígio. O preparo da alimentação é feito pelas mulheres.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Tradicionalmente, a coleta de frutos silvestres como: bacaba, açai, inajá, macaúba e babaçu, além do ingá, do cupuaçu e da castanha-do-pará, também uma tarefa feita principalmente pelas mulheres e de grande importância enquanto fonte de subsistência, sendo hoje executada por ambos os sexos.

A pesca, por sua vez, não é especialmente fonte de alimentação do povo Gaviões, à exceção da pesca ao poraquê, muito apreciado para a confecção dos "berarubus" (ou kuputi), iguaria tradicional dos grupos Jê. São feitos com duas camadas de mandioca ralada, entremeadas com carne de caça e assados sobre pedras quentes e folhas de bananeira, num forno coberto de terra, sempre provisório, no quintal das casas.

Figura 6: Imagem comida típica do Povo Gavião do (Berarubu)



Fonte: Pesquisa de Campo, Junho 2014.

Os artefatos indígenas constituíssem como peças comercializadas pelos Gaviões, em geral vendido pelo próprio artesão da aldeia aos visitantes ou ainda na cidade como em Marabá. Cabe aos homens mais velhos à confecção dos itens da cultura material que ainda são utilizados pelos Gaviões, como os instrumentos musicais de sopro como o apito e de percussão como o maracá, além dos arcos e flechas usados nos jogos cerimoniais, por ambos os sexos.

Os artigos confeccionados, quando destinados à comercialização, nem sempre correspondem àqueles tradicionais dos Gaviões. A qualidade dos materiais empregados também é diversa e o acabamento das peças é pouco aprimorado como no caso de arcos e flechas. Há entre os Gaviões duas famílias provindas de um grupo Guarani vinda de Xambioá no Estado de Goiás, que tem como fonte de subsistência complementar está baseada na comercialização dos artefatos indígenas que confeccionam.

Figura 7: Artesanato Gavião



Fonte: Pesquisa de Campo, Junho 2014.

A partir da década de 1970, com o surgimento do movimento indígena organizado, os povos indígenas do Brasil começaram a perceber que era importante manter, aceitar e promover a designação generalizada de índio ou indígena, como uma identidade que liga, profere, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos.

Neste sentido, a visão negativa e preconceituosa de índio foi sendo aos poucos mudada para outra positiva de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. Na luta por direitos e interesses comuns a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais, deixando de ser pejorativo, e a partir de um respeito mútuo, hoje se tratam como parentes.

O diálogo a partir dos mesmos parâmetros da sociedade não indígena se constitui aspecto relevante da atual configuração política e social do povo gavião Kyikatêjê/Parkatêjê que buscam reafirmar as tradições, ao mesmo tempo em que, buscam interagir com os não indígenas em pé de igualdade.

Os Gaviões em seus rituais trabalham diretamente as relações entre pessoas e grupos, mediante a utilização de uma divisão simbólica: a divisão em dois meios. Todo o grupo está formado de acordo com essas as divisões cerimoniais, *Pàn* (Arara) e *Hàk* (Gavião), que disputam as tradicionais corridas de toras e os jogos de flechas. Outra divisão, nos segmentos de Peixe, Lontra e Arraia, servem para a realização de outros ciclos cerimoniais.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Paralelamente às corridas de tora, acontecem jogos com arco e flechas, como uma prática que acentua a competição, publicamente e de modo ritualizado, reafirmando alianças interpessoais. Nas ocasiões cerimoniais, esses jogos consistem em competições realizadas no decorrer do dia, após a corrida de toras, quando todos se dirigem para um local na mata, próximo à aldeia. Por vezes, o jogo se realiza em frente às casas, mas sempre até o final da tarde. Em grupos, formam pares (componentes de frações cerimoniais distintas) para a disputa de flechas, em caminhos radiais. Na outra extremidade ficam em geral rapazes ou mulheres que apanham as flechas para devolvê-las aos participantes.

Existem duas modalidades desse jogo que se sucedem no desenvolvimento do ciclo cerimonial, onde os Parkatêjê/Kyikatêjê utilizam tipos de flecha distintos.

- A primeira consiste em atirar para baixo, fazendo com que a flecha bata à frente de um pequeno arco fincado no chão a uma distância de um metro do jogador, para em seguida se elevar e cair a cerca de trezentos metros dali.
- Na outra modalidade, a flecha é atirada para o alto e seu percurso é ainda maior. Ao caírem no chão, à distância ultrapassada pelas flechas dos participantes, a cada jogada, determina o ganhador (de flechas) entre os parceiros.

Os exímios atiradores, mulheres e homens mais velhos, são respeitados por suas habilidades e seu desempenho, assim como dos corredores mais velozes e hábeis com as toras, é fonte de aquisição de prestígio e motivo para longas conversas no pátio da aldeia.

O contato com a sociedade nacional, fez com que os indígenas passassem a mudar sua forma de viver, dentre essas, está a mudança na linguagem, forma de habitação, de vestimenta, de utilização de objetos e de alimentação do branco. Entretanto, podemos observar que ainda há um contraste entre o novo e o tradicional.

Antigamente os mais velhos retiravam da natureza tudo o que precisavam para viverem e que hoje os produtos são em sua grande maioria industrializados, substituiu-se o paneiro, típico cesto indígena, por sacos plásticos que levam centenas de anos para sua decomposição na natureza. O lugar que antes era apenas uma floresta onde podia se encontrar tudo que precisavam para sobreviver e suprir as suas necessidades, percebe-se que essas mudanças aconteceram de formas rápidas e bruscas, se deram de tal forma que atingiram as estruturas da aldeia.

O contato com a sociedade não indígena, fez com que os indígenas passassem a mudar sua forma de viver, dentre essas, está a mudança na linguagem, forma de habitação, de

vestimenta, de utilização de objetos e de alimentação do não indígena. Entretanto, podemos observar que ainda há um embate entre o novo e o tradicional.

3.1 - OS SABERES TRADICIONAIS NO COTIDIANO DA ALDEIA KYIKATEJE/PARKATEJE.

A geometria é muito facilmente identificada nos elementos da cultura indígena, pois se encontra, por exemplo, na pintura corporal e nos ornamentos na confecção dos utensílios e na estrutura das casas e aldeias.

O ensino educacional da vida moderna, ensinado de modo tradicional e antigo se torna um ensino ultrapassado, sem atrativo algum. Sendo assim devemos despertar nos educandos um estímulo de aprender os conhecimentos científicos oriundos da escola.

[...] a gente precisa ser livre para se formar e adquirir experiência. A gente adquire experiência por que é livre. Neste sentido, o docente precisa ter liberdade e coragem em arriscar um trabalho diferente. Isso exige do professor autonomia e capacidade de inovar. (Larrosa *apud* Gonçalves, 2006, p.141).

Adaptando e contextualizando os conteúdos das disciplinas ministradas em sala de aula de acordo com seu cotidiano, usando o formato da própria aldeia como o principal exemplo e objetivando uma maior dedicação e empenho por parte dos discentes pode-se obter um bom desenvolvimento do aprendizado.

Pelas imagens aéreas da aldeia Parkatêjê na reserva indígena Mãe Maria, como vemos a seguir, podemos observar que as casas estão dispostas descrevendo a forma circular, conforme a característica das aldeias dos povos Jê.

Figura 8- Aldeia Parkatêjê vista do alto



Fonte: Fabiano Temb , fotogr fo da aldeia.

Em 1995, através de um convenio entre a CVRD (companhia vale do rio doce) e SEDUC (secretaria estadual de educa o) implantou-se nesta comunidade a escola estadual indígena de ensino fundamental P ptykre Parkatêjê. Que sempre teve o objetivo de ensinar de modo diferenciado os conteúdos da educa o básica desenvolvida no Brasil.

Os povos, J  usam o espaço central da aldeia para realizarem suas ‘brincadeiras’ como eles chamam suas festas e rituais. Os indígenas mais velhos sabiam através de observa es empíricas que a aldeia tendo esse formato poderia ter um melhor aproveitamento desse espaço. Já que o formato circular lhes daria uma visão bem mais ampla, na qual eles veriam todos os membros da aldeia. Desta forma podemos demonstrar o uso da matemática como uma ferramenta que auxilia as sociedades de todo o mundo na resolu o de problemas diversos relacionados aos seus cotidianos.

Para a maior parte da popula o indígena que vive no território brasileiro a principal forma de comunica o   a oralidade.

A cultura   definida como uma constru o histórica, seja como concep o, seja como dimensão do processo social. Ela não   algo natural, não decorre de características inerentes ao homem e nem de leis físicas e biológicas. Ao contrário, a cultura   um produto coletivo da vida humana, enraizada nas condi es materiais e sociais de existência, condi es contraditórias marcadas pela desigualdade e opressão e pela luta por sua supera o (Fontana, 1996, p. 67).

Os povos indígenas têm uma vasta riqueza de conhecimentos relativos a seu ambiente, construídos ao longo dos séculos, incluindo informa es sobre diferentes espécies de animais e plantas, seus comportamentos e utilidades, aspectos do universo e como se inter-relacionam. Para os povos indígenas, o conhecimento   simultaneamente material e espiritual

e os seres humanos não estão separados daquilo que os povos não índios concebem como o “mundo natural”.

Nos planos de ensino de língua portuguesa, por exemplo, percebe-se que reforçam a língua portuguesa, porém respeitam o relato de histórias vivenciadas pelos alunos. Por sua vez, nas disciplinas de história e geografia dá-se mais ênfase à cultura, ao trabalho e à alimentação indígena, estabelecendo, assim, uma relação entre o campo e a cidade, fazendo o estudo da família, da comunidade, do trabalho coletivo, das atividades de subsistência e da produção realizada nessa área.

Em conversas informais com moradores e professores da aldeia, foi possível constatar que apesar dos impactos que o povo Gavião vem sofrendo – contato com os não índios, algumas práticas tradicionais continuam muito presentes, como a festa do porco, do milho, a retirada de castanha - que também comercializam a caça, a plantação de mandioca, milho e batata que cultivam em forma de rodízio, a procura por alguns pássaros e aves, como Jacu, Mutum, a procura pelos porcos do mato. Dentre essas, há outras práticas que demonstram uma resistência aos impactos ocorridos, como a sopa de mandioca, muito apreciada, que pode ser uma mistura de cará (tipo de batata doce) com peixe.

Os estudos preliminares permitiram observarmos algumas mudanças culturais durante os últimos anos, principalmente em função do contato com os moradores da cidade de Marabá e suas adjacências.

O quadro a baixo possibilitou a sistematização de alguns aspectos dessa mudança, como por exemplo, aspectos referentes a alteração da alimentação e na infraestrutura dessa sociedade indígena. Assim buscou-se fazer um agrupamento de categorias visando sistematizar o presente estudo, onde foram observadas essas mudanças e formas de resistências e sustentabilidade.

QUADRO 1: SISTEMATIZAÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS DE MUDANÇA

| SISTEMATIZAÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS DESSA MUDANÇA | |
|--|---|
| MODELO TRADICIONAL | MODO ATUAL |
| Casas tradicionais | Casas atuais |
| Eram cobertas e cercadas de palhas, utilizavam-se varas para propiciar a sustentação da casa, o piso era o próprio chão, contendo apenas uma | São feitas na grande maioria de alvenaria ou madeira, cobertas de telhas de barro, apenas algumas são cobertas de palhas, o piso é na |

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

| | |
|---|--|
| entrada. | grande maioria suspensos do chão, feitos de assoalhos, para que não entre bichos peçonhentos. |
| Utensílio tradicional | Utensílio atual |
| A utilização do paneiro, típico balaio indígena para o transporte de frutas, animais de caça dentre outros, sendo esse auto degradável. | Sacolas plásticas, sacos de linhas ou de papel, centenas de anos para se decompor. |
| Alimentação tradicional | Alimentação atual |
| Tatu, paca, porco do mato, aves como o mutum e o pacu, peixes, castanha, mandioca, batata doce, milho, cará, banana e outros. | Carne de gado, arroz, feijão, bolacha, doce industrializado como o de goiaba, bombom, balas, conservas entre outros. |

Fonte: Pesquisa de Campo

E importante, esclarecermos que mesmo com o advento do novo, e das transformações na aldeia, muitas práticas tradicionais não são esquecidas, um grande número de casas dispostas da maneira tradicional, e mesmo com as casas de alvenaria ou madeiras, os índios continuam a fazer as casas tradicionais, principalmente à cozinha, quase sempre construídas no acampamento, lugar onde todos se reúnem para reuniões importantes da comunidade.

Mesmo que em alguns relatos, os professores nos explicavam a substituição de alguns utensílios, como por exemplo, o paneiro por sacos plásticos ou de linha, durante nosso período em campo, observamos que o este material, ainda é utilizado em grande número, principalmente para o transporte de castanha.

Na aldeia, nem todos têm uma fonte de renda fixa, assim, buscam o seu sustento em confecções e venda de artesanato, venda da castanha e coleta de produtos da floresta, dentre outros.

Há uma preocupação em relação à cultura e à identidade do povo indígena, demonstrando preocupação com os temas voltados para a construção de valores.

A situação sociolinguística da comunidade gavião não é favorável à língua tradicional. Apenas os mais velhos falam correntemente a língua, muito embora seja possível constatar, mesmo entre eles, ocorrências de alternância de código com o português.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Na geração atual, que está na faixa dos trinta e quarenta anos em que muitos já são avós, há ainda certo domínio passivo da língua e muito limitado, mas ainda presente domínio ativo, mas o léxico e o entendimento mesmo, das relações sociais e práticas sociais em desuso, parece estar se perdendo. Eles, porém, participam das festas e brincadeiras, dançando, cantando e identificados socialmente pela pintura corporal. A comida tradicional é ainda feita e apreciada, mas a língua pode ser classificada como ameaçada de extinção.

Sendo assim, os saberes tradicionais no cotidiano das aldeias devem estar presentes na escola através de uma integração entre atividades comunitárias e atividades escolares, de modo a que a escola seja um instrumento de integração dos jovens com os velhos, cujo conhecimento tradicional de valores, comportamentos, atividades lúdicas e artísticas devem ser prestigiado e assimilado, paralelamente ao domínio de novos conteúdos.

Devemos então, buscar meios de romper com o modelo de educação disciplinar, desenvolvido com o advento da ciência moderna, fincando os alicerces de paradigmas que dividiu o conhecimento em áreas totalmente separadas e algumas incomunicáveis entre si, criando as especialidades que não dão conta de resolver os problemas emergentes e globais, pois são tratados de forma isolada.

Esse modelo de educação disciplinar atendeu as necessidades de organização da sociedade em um determinado momento, mas que agora apresenta sinais de esgotamento, mesmo apresentando-se enraizada em vários aspectos da sociedade.

PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO IV – METODOLOGIA

4 - CARACTERIZAÇÕES DO PROBLEMA

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

O exercício do magistério se caracteriza pelas atividades de ensino das matérias escolares. Nele se combinam objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização de ensino, tendo em vistas a assimilação ativa, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Há, portanto, uma relação recíproca e necessária entre a atividade do professor (ensino) e a atividade de estudo dos alunos (aprendizagem). A unidade ensino-aprendizagem se consolida em dois momentos indissociáveis – transmissão/assimilação ativa de conhecimento e habilidades, dentro de condições específicas de cada situação didática. As relações entre professor, aluno e matéria não são estáticas, mas dinâmicas; por isso, falamos da atividade de ensino como um processo coordenação de ações docentes. A conduta desse processo, com qualquer atividade humana, requer uma estruturação dos vários momentos de desenvolvimento da aula ou ainda unidade didática.

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

Esse contexto sinaliza para a necessidade do professor instigar o debate sobre “novas práticas” nas políticas públicas, com o propósito de fortalecer a capacidade dos indígenas, junto às comunidades e organizações representativas, em desenhar e gerir projetos próprios.

Podemos dizer, assim, que não há separação entre a aquisição, da bagagem de conhecimento e o desenvolvimento de capacidade intelectual. Dizendo de outra maneira: na medida em que são assimilados conhecimentos, habilidades e hábitos, são desenvolvidas as capacidades cognitivas (observação, compreensão, análise e síntese, generalização, fazer

relação entre fatos e ideias etc.), indispensáveis para a independência de pensamento e o estudo ativo.

A condução do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem: em que consiste como as pessoas aprendem quais as condições externas e internas que o influenciam. Em sentido geral, qualquer atividade humana praticada no ambiente em que vivemos pode levar a uma aprendizagem.

4.1 - APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

As questões que compreendem o questionário foram elaboradas de acordo com diálogos informais feitos durante o convívio na comunidade escolar indígena gavião e também no decorrer do Curso de Licenciatura Intercultural indígena ofertado pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Sendo o mesmo respondido pelos alunos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da turma Gavião Kyikatêjê/Parkatêjê, a qual é composta por 23 alunos, os quais iniciaram sua formação em Janeiro de 2012 com finalização do curso prevista para Janeiro de 2016 e colação de grau prevista para Junho de 2016. E por motivos de brigas internas dentro das aldeias o questionário não pode ser respondido pelos professores das escolas indígenas, pois foi necessária a retirada da pesquisadora por motivos de segurança. Desta forma podemos contar apenas com as respostas dos acadêmicos do curso de licenciatura Intercultural.

O questionário apresenta-se em dez questões objetivas, onde cada aluno deve respondê-las de acordo com que esta sendo questionado. Apresentando-se da seguinte maneira: As questões de 1 a 5, fazem referência as escolas das aldeias da reserva indígena Mãe Maria e as questões de 6 a 10 estão relacionadas à formação academia que está sendo feita pela UEPA para o povo Gavião Kyikatêjê/Parkatêjê.

4.2 A POPULAÇÃO INVESTIGADA

O questionário foi respondido pela turma do curso de Licenciatura intercultural indígena, sua análise decorreu de forma objetiva e discursiva, sendo analisada perante a turma em diálogos formais para que ficassem sabendo o seu resultado, foi feito um agendamento prévio com os participantes e solicitado uma autorização para se aplicar os questionários, e entregar a Carta de apresentação, para que fosse concretizada a aplicação do questionário, nos

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

meses de junho e julho de 2014, mas com as brigas internas só pode ser feito em novembro de 2014.

**QUADRO 2: DESCRIÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL INDÍGENA**

| LIC. INTERCULTURAL INDÍGENA - ALDEIA: GAVIÃO KYIKATÊJÊ/PARKATÊJÊ | |
|---|--------------------------------------|
| Nº DE ALUNOS MATRICULADOS | ÁREA DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA: |
| 08 | Linguagem e Arte |
| 08 | Ciências da Natureza e da Matemática |
| 07 | Ciências Humanas e Sociais |

Fonte: Pesquisa de Campo

A formação desses professores acontece em serviço, ou seja, os encontros presenciais são organizados nos meses de recesso escolar, julho e janeiro, e nas etapas intermediárias que ocorrem em setembro e novembro, onde eles passam o mês todo estudando, sendo para muitos uma forma de tortura ficar tanto tempo longe da sua família e das suas obrigações na aldeia.

Este curso com uma formação intercultural, e que evidencia de alguma forma a formação multicultural, pluriétnica e plurilíngua de nosso país, precisa ser extensivo a todos, indígenas e não indígenas. Para que isso se efetive há certa urgência, de formação de profissionais capazes de circular distinto em espaços com sensibilidade para a reflexão intercultural, uma vez que, a diversidade cultural não é específica e nem um privilégio das comunidades indígenas, e sim, fazem parte de toda escola, de toda comunidade.

CAPITULO V – RESULTADOS

CAPITULO V – AS ESCOLAS INDÍGENAS NAS ALDEIAS KYIKATÊJÊ/PARKATÊJÊ.

5 - DADOS ESCOLARES INDÍGENAS NAS ALDEIAS KYIKATÊJÊ/PARKATÊJÊ.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9394/96, foi uma importante conquista para o reconhecimento das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, pois reconheceu as especificidades da educação escolar indígena. O artigo 78 determina a responsabilidade da União pelo desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas com os objetivos de proporcionar aos índios, comunidades e povos, a recuperação das memórias históricas; a reafirmação das identidades étnicas, a valorização das línguas e ciências.

E ainda, garantir o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

O artigo 79 define que os programas de ensino deverão ser planejados com audiência das comunidades indígenas com o objetivo de fortalecer as práticas culturais e a língua materna de cada povo; manter programas de formação pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Nesse sentido, a constituição da educação escolar Kyikatêjê/Parkatêjê está diretamente relacionada aos princípios da autonomia, entendida como processo necessário ao reconhecimento das autoridades indígenas e povos na tomada de decisão em todos os aspectos que lhes digam respeito, ou seja, o exercício de direito com distribuição de competências políticas e sociais.

Atualmente a Reserva Indígena Mãe Maria está dividida em seis aldeias, destas em três estão localizadas as escolas da rede estadual que compreende o quadro de escolas registradas na Secretaria de Educação do Estado do Pará-SEDUC.

Os encaminhamentos referentes aos processos da escola são enviados à 4ª Unidade Regional de Ensino (URE), localizada no município de Marabá. A URE não dispõe de coordenação específica para educação escolar indígena, o que dificulta a articulação da direção da escola, educadores e comunidade com a SEDUC-PA, pois nem sempre os técnicos

indicados para solução dos problemas são conhecedores da especificidade do ensino, o que inclui, na maioria das vezes, desconhecimento da legislação educacional.

Os dados que aqui se apresentam são dados da matrícula escolar do ano 2014, fornecidos pela SEDUC-PA.

5.1 - Escola Estadual Indígena de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Pëptykre Parkatêjê.

A aldeia indígena Parkatêjê tem em sua comunidade a Escola Estadual Indígena de Ensino Infantil, Fundamental e Médio Pëptykre Parkatêjê, atualmente com 119 alunos, 19 professores, aos quais sendo 4 professores indígenas e 15 não indígenas, 10 funcionários de serviços gerais, com funcionamento em três turnos dispostos da seguinte maneira de acordo com os dados oficiais da SEDUC-PA.

FIGURA 9: ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA DE ENSINO INFANTIL, FUNDAMENTAL E MÉDIO PËPTYKRE PARKATÊJÊ.



Fonte: Pesquisa de Campo, Junho 2014.

No ano de 2011 havia 110 vagas, mas 131 foram preenchidas. Em 2012 o número de vaga era de 112, foram matriculados 258 alunos. Em 2013 houve um aumento no número de vagas, 187 das quais 168 ocorrerem matrículas. No ano de 2014 as matrículas se seguem de acordo com os dados contabilizados pela SEDUC.

Tabela 1 - Cursos ofertados pela escola Parkatêjê.

URE:04A URE – MARABA

Escola: EE INDIGENA DE EIFM PEPTYKRE PARKATEJE
Código MEC: 15155862 **Município:** BOM JESUS DO TOCANTINS
Diretor(a): JATHIATI KOKOIXUNTI PARAKATEJE
Endereço: ALDEIA COM. INDIGENA, PARKATEJE

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

| Bairro: Aldeia Mãe Maria | | CEP: 68525000 | | |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| CURSO | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| ENS MED REGULAR (Res.191/2011) | 97 | 38 | 0 | 38 |
| ENS FUND I DE 9 ANOS | 102 | 48 | 0 | 48 |
| ENS FUND II DE 9 ANOS | 66 | 14 | 0 | 14 |
| EDUC INFANTIL PRE-ESCOLAR | 41 | 19 | 0 | 19 |
| TOTAL | 306 | 119 | 0 | 119 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

O funcionamento da escola durante o período da manhã ocorre com as seguintes turmas:

Tabela 2 - Ensino Fundamental I de 9 Anos

| CURSO: ENS FUND I DE 9 ANOS – manhã | | | | | |
|--|---------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| ANO | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| PRIMEIRO | 1 | 26 | 4 | 0 | 4 |
| SEGUNDO | 1 | 19 | 11 | 0 | 11 |
| TERCEIRO | 1 | 19 | 11 | 0 | 11 |
| QUARTO | 1 | 18 | 12 | 0 | 12 |
| QUINTO | 1 | 20 | 10 | 0 | 10 |
| TOTAL DO CURSO | 5 | 102 | 48 | 0 | 48 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

A pré-escola funciona em dois turnos:

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Tabela 3 – Educação Infantil Pré-escolar

| CURSO: EDUC INFANTIL PRE-ESCOLAR SÉRIE: PRÉ-ESCOLAR | | | | | |
|--|--------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| TURNO | TURMA | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| MANHA | 1 | 21 | 9 | 0 | 9 |
| TARDE | 1 | 20 | 10 | 0 | 10 |
| TOTAL DA SÉRIE | 2 | 41 | 19 | 0 | 19 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

No período da tarde além de atender a pré-escola atente também o ensino fundamental II.

Tabela 4 - Ensino Fundamental II de 9 anos

| CURSO: ENS FUND II DE 9 ANOS – tarde | | | | | |
|---|---------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| SÉRIE | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| SEXTO | 1 | 38 | 7 | 0 | 7 |
| SETIMO | 1 | 28 | 7 | 0 | 7 |
| TOTAL DO CURSO | 2 | 66 | 14 | 0 | 14 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

O ensino médio é ofertado no período da noite.

Tabela 5 - Ensino Médio

| CURSO: ENS MED REGULAR (Res.191/2011) – noite | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| 1 | 32 | 13 | 0 | 13 |

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

| | | | | |
|---|----|----|---|----|
| 1 | 28 | 17 | 0 | 17 |
| 1 | 37 | 8 | 0 | 8 |
| 3 | 97 | 38 | 0 | 38 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

5.2 – ESCOLA ESTADUAL INDIGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO TATAKT KYIKATEJE.

Em 2009, o corpo docente da escola foi composto de 22 professores, sendo quatro *Kyikatêjê*, duas da etnia *Xerente* e dezesseis não indígenas. A maioria dos professores se desloca dos municípios de Marabá (doze), Rondon do Pará (dois) e Abel Figueiredo (dois). Todos os professores não indígenas são habilitados e têm contrato pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). Os educadores *Kyikatêjê* são, também, estudantes da fase inicial do ensino fundamental da escola, foram indicados pela comunidade para a função porque considerados detentores de conhecimentos linguísticos e culturais necessários para o ensino de crianças e jovens. São eles que orientam os demais professores e estudantes durante as festas e rituais, além de ensinarem a língua para todos os educandos, inclusive no ensino médio e educação infantil.

FIGURA 10: ESCOLA ESTADUAL INDIGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO TATAKT KYIKATEJE



Fonte: Pesquisa de Campo, Junho 2014.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

O calendário anual da escola é elaborado de acordo com o fluxo econômico e cultural da comunidade. Nos dias reservados à cultura, educadores e educandos participam das atividades de acordo com os encaminhamentos de professores *Kyikatêjê* e lideranças da aldeia.

Tabela 6 – Cursos Ofertados pela escola *Kyikatêjê*.

| URE:04A URE – MARABA | | | | |
|---|----------------------|----------------------|--------------------------|------------------------|
| Escola: EE INDIGENA DE EFM TATAKT KYIKATEJE Código MEC : 15574261 Município: BOM JESUS DO TOCANTINS Diretor(a): RIKPARTI KOKAPROTI Endereço: ROD BR 222, KM 25 Bairro: Reserva Mãe Maria CEP: 68525000 Telefone: (94) 9170-0832 | | | | |
| CURSO | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| ENS FUND EJA 1ª E 2ª ETAPA | 62 | 8 | 0 | 8 |
| ENS MED REGULAR (Res.191/2011) | 97 | 38 | 0 | 38 |
| ENS FUND EDUC INDIGENA DE 5ª A 8ª SERIE | 163 | 17 | 0 | 17 |
| ENS FUND I DE 9 ANOS | 94 | 56 | 0 | 56 |
| EDUC INFANTIL PRE-ESCOLAR | 40 | 20 | 0 | 20 |
| EDUC INFANTIL CRECHE | 11 | 9 | 0 | 9 |
| ENS FUND EJA 3ª E 4ª ETAPA | 74 | 16 | 0 | 16 |
| TOTAL | 541 | 164 | 0 | 164 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

A pré-escola tem funcionalidade em dois turnos:

Tabela 7 – Educação Infantil Pré-Escolar

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

CURSO: EDUC INFANTIL PRE-ESCOLAR SÉRIE: PRÉ-ESCOLAR

| TURNO | TURMA | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
|-----------------------|-------|-------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|
| MANHA | 1 | 20 | 10 | 0 | 10 |
| TARDE | 1 | 20 | 10 | 0 | 10 |
| TOTAL DA SÉRIE | 2 | 40 | 20 | 0 | 20 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

O ensino fundamental esta dividido em dois turnos.

Período da manhã:

Tabela 8 - Ensino Fundamental I de 9 anos.

CURSO: ENS FUND I DE 9 ANOS – manhã

| ANO | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
|-----------------------|--------|-------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|
| PRIMEIRO | 1 | 20 | 10 | 0 | 10 |
| SEGUNDO | 1 | 15 | 15 | 0 | 15 |
| TERCEIRO | 1 | 20 | 10 | 0 | 10 |
| QUARTO | 1 | 22 | 8 | 0 | 8 |
| QUINTO | 1 | 17 | 13 | 0 | 13 |
| TOTAL DO CURSO | 5 | 94 | 56 | 0 | 56 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

Período da tarde:

Tabela 9 – Ensino Fundamental de Educação Indígena de 5ª a 8ª série.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

| CURSO: ENS FUND EDUC INDIGENA DE 5ª A 8ª SERIE – Tarde | | | | | |
|---|---------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| SÉRIE | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| QUINTA | 1 | 38 | 7 | 0 | 7 |
| SEXTA | 1 | 41 | 4 | 0 | 4 |
| SÉTIMA | 1 | 42 | 3 | 0 | 3 |
| OITAVA | 1 | 42 | 3 | 0 | 3 |
| TOTAL DO CURSO | 4 | 163 | 17 | 0 | 17 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

A educação infantil é ofertada em apenas um turno:

Tabela 10 – Educação Infantil Creche.

| CURSO: EDUC INFANTIL CRECHE SÉRIE: CRECHE | | | | | |
|--|--------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| TURNO | TURMA | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| TARDE | 1 | 11 | 9 | 0 | 9 |
| TOTAL DA SÉRIE | 1 | 11 | 9 | 0 | 9 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

O período noturno abrange o ensino médio regular e as turmas de EJA.

Tabela 11 – Ensino Médio Regular

| CURSO: ENS MED REGULAR (Res.191/2011) – noite | | | | | |
|--|---------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| SÉRIE | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| PRIMEIRA | 1 | 32 | 13 | 0 | 13 |
| SEGUNDA | 1 | 27 | 18 | 0 | 18 |

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

| | | | | | |
|-----------------------|---|----|----|---|----|
| TERCEIRA | 1 | 38 | 7 | 0 | 7 |
| TOTAL DO CURSO | 3 | 97 | 38 | 0 | 38 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

Tabela 12 – Educação de Jovens e Adultos 1ª e 2ª etapa.

| CURSO: ENS FUND EJA 1ª E 2ª ETAPA – noite | | | | | |
|--|--------|-------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|
| ETAPA | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| PRIMEIRA | 1 | 27 | 3 | 0 | 3 |
| SEGUNDA | 1 | 35 | 5 | 0 | 5 |
| TOTAL DO CURSO | 2 | 62 | 8 | 0 | 8 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

Tabela 13 – Educação de jovens e Adultos 3ª e 4ª

| CURSO: ENS FUND EJA 3ª E 4ª ETAPA – noite | | | | | |
|--|--------|-------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|
| ETAPA | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| TERCEIRA | 1 | 34 | 11 | 0 | 11 |
| QUARTA | 1 | 40 | 5 | 0 | 5 |
| TOTAL DO CURSO | 2 | 74 | 16 | 0 | 16 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

5.3 – ESCOLA EESTADUAL INDIGENA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MEDIO KATEKAPONOTI

A escola está em funcionamento há pelo menos dois anos, e por ser uma escola nova não possui a mesma estrutura das demais, tem suas atividades realizadas em um prédio térreo, construído de madeira, composto de seis salas de aula, cozinha e uma secretaria, em meados de novembro de 2014 foram concedidos à portaria para o diretor da escola o qual é um dos membros da aldeia. Funcionando também com três turnos, assim como as demais escolas da reserva, possui seu corpo docente composto por indígenas e não indígenas em sua grande maioria.

Tabela 14 – Cursos Oferecidos na Escola Katekaponoti.

| URE:04A URE – MARABA | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| Escola: EEIEFM KATEKAPONOTI Código MEC : 15162990 Município: BOM JESUS DO TOCANTINS Endereço: ALDEIA AKRAKAPREKTI NA LADEIRA VERMELHA Bairro: Reserva indígena Mãe Maria CEP: 68500000 Telefone: (94)3324-1397 Email: regional4@seduc.pa.gov.br | | | | |
| CURSO | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| ENS MED REGULAR (Res.191/2011) | 119 | 16 | 0 | 16 |
| ENS FUND EDUC INDIGENA DE 5ª A 8ª SERIE | 149 | 31 | 0 | 31 |
| EDUC INFANTIL PRE-ESCOLAR | 18 | 12 | 0 | 12 |
| ENS FUND EDUC INDIGENA DE 1ª A 4ª SERIE | 106 | 39 | 0 | 39 |
| TOTAL | 392 | 98 | 0 | 98 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

Período da Manhã:

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Tabela 15 – Educação Infantil Pré - Escola.

| CURSO: EDUC INFANTIL PRE-ESCOLAR manhã | | | | | |
|---|---------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| SÉRIE | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| PRÉ-ESCOLAR | 1 | 18 | 12 | 0 | 12 |
| TOTAL DO CURSO | 1 | 18 | 12 | 0 | 12 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

Tabela 16 - Ensino Fundamental de Educação Indígena de 1ª a 4ª série

| CURSO: ENS FUND EDUC INDIGENA DE 1ª A 4ª SERIE – manhã | | | | | |
|---|---------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| SÉRIE | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| PRIMEIRA | 1 | 22 | 8 | 0 | 8 |
| SEGUNDA | 2 | 37 | 18 | 0 | 18 |
| TERCEIRA | 1 | 22 | 8 | 0 | 8 |
| QUARTA | 1 | 25 | 5 | 0 | 5 |
| TOTAL DO CURSO | 5 | 106 | 39 | 0 | 39 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

Período da Tarde:

Tabela 17 - Ensino Fundamental de Educação Indígena de 5ª a 8ª série

| CURSO: ENS FUND EDUC INDIGENA DE 5ª A 8ª SERIE - tarde | | | | | |
|---|---------------|--------------------------|--------------------------|------------------------------|----------------------------|
| SÉRIE | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| QUINTA | 1 | 34 | 11 | 0 | 11 |
| SEXTA | 1 | 36 | 9 | 0 | 9 |
| SÉTIMA | 1 | 39 | 6 | 0 | 6 |
| OITAVA | 1 | 40 | 5 | 0 | 5 |
| TOTAL DO CURSO | 4 | 149 | 31 | 0 | 31 |

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Período da Noite:

Tabela 18 - Ensino Médio Regular

| CURSO: ENS MED REGULAR (Res.191/2011) – noite | | | | | |
|--|---------------|------------------------------|------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
| SÉRIE | TURMAS | VAGAS DISPONÍVEIS | ALUNOS ENTURMADOS | ALUNOS NÃO ENTURMADOS | TOTAL DE MATRÍCULAS |
| PRIMEIRA | 1 | 38 | 7 | 0 | 7 |
| SEGUNDA | 1 | 40 | 5 | 0 | 5 |
| TERCEIRA | 1 | 41 | 4 | 0 | 4 |
| TOTAL DO CURSO | 3 | 119 | 16 | 0 | 16 |

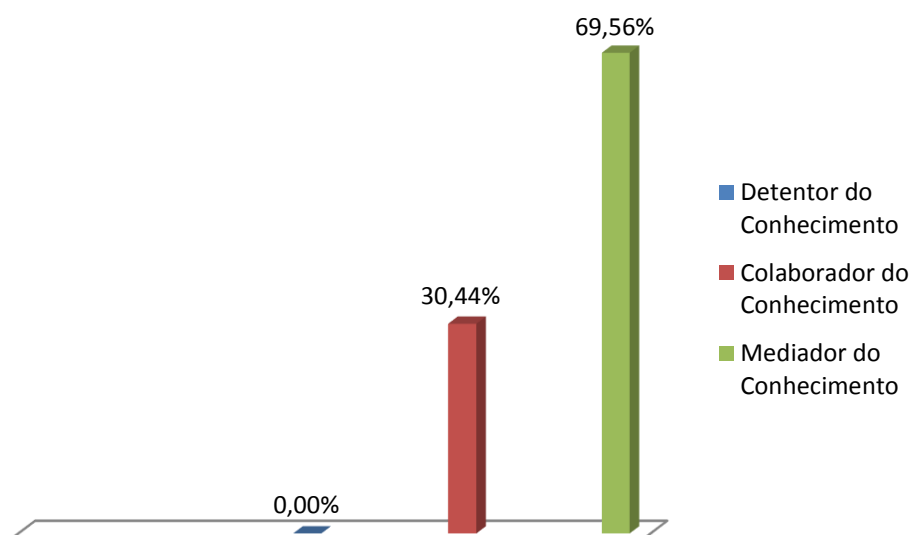
Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br>

CAPITULO VI – APLICAÇÃO DO QUESTIONARIO INVESTIGATIVO SOBRE A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR PESQUISADOR E DAS RELAÇÕES ENTRE AS TRADIÇÕES E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA.

6 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As discussões dos resultados foram feitas a partir das Análises Gráficas das questões que compreendem o questionário investigado e analisado. Sendo assim, a análise gráfica compreende-se de dez gráficos com levantamentos percentuais.

Gráfico 1 – Qual o papel do professor que atua nas escolas das aldeias indígenas do povo gavião.



De acordo com o gráfico, podemos observar que para 69,56% dos acadêmicos, o papel do professor deve ser de Mediador do conhecimento e para 30,44% deve ser um colaborador, ou seja, o professor é o principal elemento para o enriquecimento da educação.

Pelas análises feitas, nas respostas dos acadêmicos, o papel do educador que atua nas escolas das aldeias não deve ser diferente do papel dos professores que trabalham em outras escolas, pois assim como os demais, o professor das escolas indígenas deve desenvolver a interculturalidade dos alunos, valorizando a cultura do povo, respeitando seus costumes e tradições.

Devendo ainda, ser um mediador ou um colaborador do conhecimento, formando pessoas que sejam capazes de entender e transformar sua realidade para que haja o resgate daquilo que está adormecido (costumes e tradições).

Neste sentido, a participação efetiva dos professores e lideranças indígenas Parkatêjê/Kyikatêjê no processo de constituição da educação escola indígena é mais um componente na formação dos educadores indígenas e não indígenas.

Considerando as observações de Libâneo em relação a Didática, seja geral ou específica para o ensino de determinada disciplina, constitui um campo de saber fundamental para formadores e para futuros professores, na construção das competências profissionais, a serem desenvolvidas no âmbito “[...] do saber conhecer, do saber fazer, saber agir e, especialmente, do saber aprender a encontrar soluções frente a problemas didáticos, e compreender situações concretas que envolvem as ações do ensinar e aprender”. (Libâneo, 2002, p.36)

Saber conviver com as nossas diferenças, saber ouvir o outro, problematizar as nossas próprias concepções e as do outro, são princípios básicos da democracia que tanto lutamos para construir e, muitas vezes, os esquecemos, em nossa prática pedagógica.

O professor atuante na modalidade de Educação Escolar Indígena deve ter como princípio norteador do seu trabalho o fortalecimento e a valorização das diferentes identidades indígenas e sentimentos de pertencimento étnico de seus povos, das práticas culturais e das línguas faladas em suas comunidades.

Deverá desenvolver competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes próprias de seu meio cultural, ancorando nos saberes e práticas indígenas, o acesso a outros conhecimentos e informações técnico-científicas específicas a cada nível de ensino. Deverá adotar e praticar a interculturalidade e o bilinguismo para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios; produção de materiais didático-pedagógicos diferenciados e elaboração e criação de calendários escolares de acordo com as práticas culturais de sua comunidade, utilizando metodologias adequadas de ensino e pesquisa, em consonância com o que estabelece a legislação e normatizações pertinentes à modalidade da educação diferenciada, e em diálogo constante com membros de sua comunidade e com representantes do sistema de ensino.

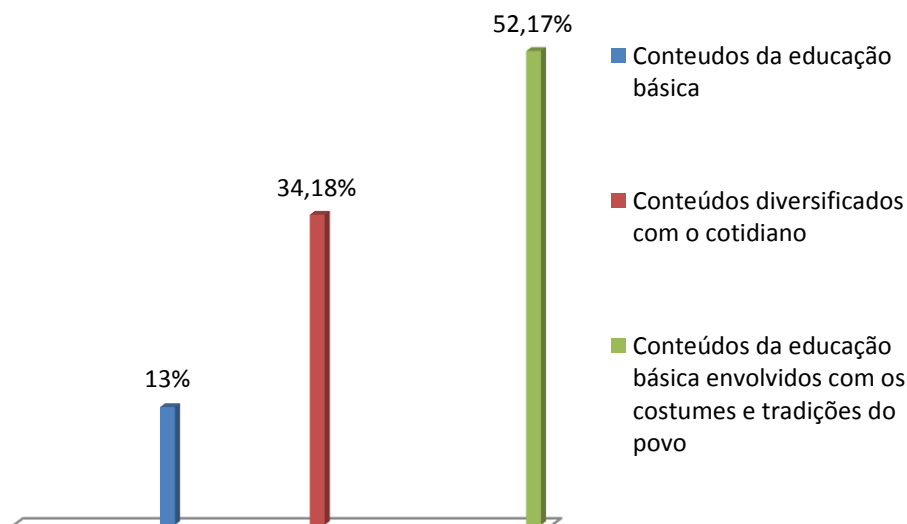
De acordo com Freire (1980, p.23), “o diálogo é um encontro no qual a reflexão e a ação, inseparáveis daqueles que dialogam, orienta-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar”. A ação pedagógica do professor em sala de aula é imprescindível, desde que o

mesmo assumo seu papel como mediador e não como condutor. Grossi (1994, p.02) entende que a relação professor-aluno deve pautar-se como “uma busca do aqui e agora e que nós não precisamos nos comparar com outras gerações, mas, sobretudo temos que ser fiéis aos nossos sonhos”.

Pode-se dizer então, que os métodos de ensino são as ações do professor pelas quais se organizam atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico. Esses métodos fazem à mediação nas formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o professor e os alunos, tendo como resultado a assimilação consciente dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e operacionais dos alunos.

Assim, priorizar conhecimentos no campo da didática, de forma a sustentar ações de formação e prática docentes que favoreçam a melhoria das condições de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena.

Gráfico 2 – Quais os conteúdos/Conhecimentos que devem ser trabalhados nas aldeias?



Para maioria dos acadêmicos 52,17%, os conteúdos devem ser conteúdos da educação básica, mas que envolvam os costumes e tradições do povo gavião.

Acredita-se que é possível construir uma proposta de formação de educadores indígenas realmente diferenciadas, em que os próprios educadores sejam os seus

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

protagonistas, onde a aldeia, a comunidade, possa ser a sala de aula, o espaço onde as crianças e os professores aprendam e trocam experiências.

Para os acadêmicos, os conteúdos que devem ser trabalhados são aqueles relacionados à educação formal da escola básica, como matemática, português, ciências, história, geografia, etc., além da sua língua materna que para o povo gavião é o dialeto Parkatêjê reconhecido oficialmente, mas com uma pequena variação para os Kyikatêjê.

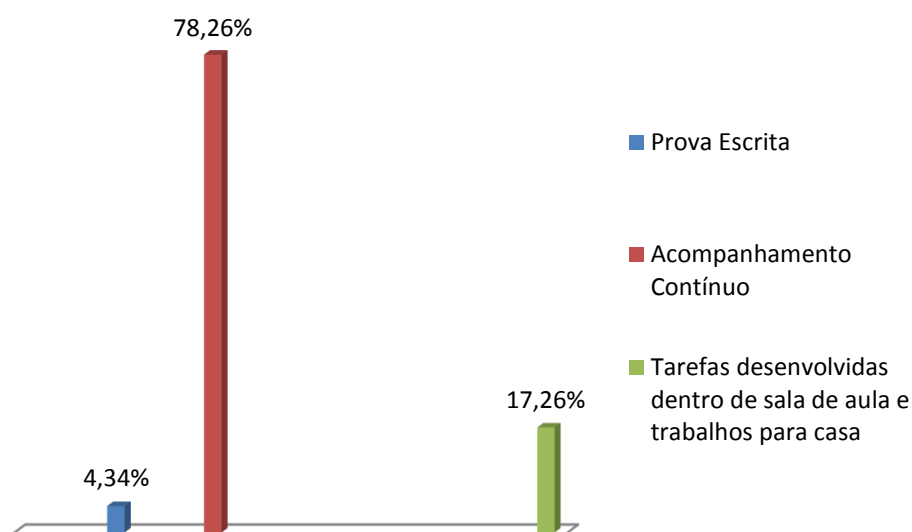
Deve-se também ser trabalhado nas escolas as práticas de jogos tradicionais como a corrida de tora, jogo de flecha, as danças tradicionais e culturais e os ensinamentos através dos diálogos entre os mais velhos praticados e repassados de geração para geração.

Além disso, esses saberes constituem o patrimônio e a memória histórica particular do povo a que os professores e alunos pertencem, bem como permitem o acesso e a apropriação de parte do patrimônio de outras culturas humanas, a serem conhecidas e interpretadas por meio do currículo. A inter-relação entre os saberes próprios relativa ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas pode permitir a valorização e a ampliação de seu próprio universo cultural.

Um consenso entre os especialistas é que, mais do que fornecer conteúdos, a formação de qualidade garante que os docentes não caiam na repetição de velhos estereótipos já internalizados. O caráter exótico e o primitivo, por exemplo, são constantemente associados às produções literárias indígenas e não representam a realidade. Outro preconceito comum é atribuir uma falsa unidade à diversidade de grupos étnicos. "Até hoje ainda têm a imagem do indígena pintado e seminu, dançando em volta da fogueira. Esse índio genérico não existe", afirma um dos acadêmicos.

As mudanças no ensino de cultura e história indígena devem se dar a partir da atuação dos gestores de educação dos municípios e estados.

Gráfico 3 – Como podemos avaliar o rendimento dos educandos das escolas das aldeias?



O acompanhamento contínuo é o principal meio de avaliar o rendimento escolar dos alunos das aldeias, acerca de 78,26% do total de acadêmicos são favoráveis esta maneira de avaliação.

A avaliação deve acontecer de maneira individual, através da evolução de cada aluno, sendo ainda de forma contínua, não deixando de lado os trabalhos orais e os métodos de avaliação por prova escrita.

Durante muito tempo, a avaliação foi usada como instrumento para classificar e rotular os alunos entre os bons, os que dão trabalho e os que não têm jeito. A prova bimestral, por exemplo, servia como uma ameaça à turma. Felizmente, esse modelo ficou ultrapassado e, atualmente, a avaliação é vista como uma das mais importantes ferramentas à disposição dos professores para alcançar o principal objetivo da escola: fazer todos os estudantes avançarem. Ou seja, o importante hoje é encontrar caminhos para medir a qualidade de aprendizado do educando e oferecer alternativas para uma evolução mais segura.

De acordo com Cipriano Luckesi a boa avaliação envolve três passos:

- Saber o nível atual de desempenho do aluno (etapa também conhecida como diagnóstico);
- Comparar essa informação com aquilo que é necessário ensinar no processo educativo (qualificação);

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

- Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados (planejar atividades, sequências didáticas ou projetos de ensino, com os respectivos instrumentos avaliativos para cada etapa).

"Seja pontual ou contínua, a avaliação só faz sentido quando leva ao desenvolvimento do educando", afirma Luckesi. Ou seja, só se deve avaliar aquilo que foi ensinado. Não adianta exigir que um grupo não orientado sobre a apresentação de seminários se saia bem nesse modelo. E é inviável exigir que os educandos realize uma pesquisa (na biblioteca ou na internet) se você não mostrar como fazer. Desta forma, ao escolher um tema, é preciso encontrar formas eficazes de abordá-lo.

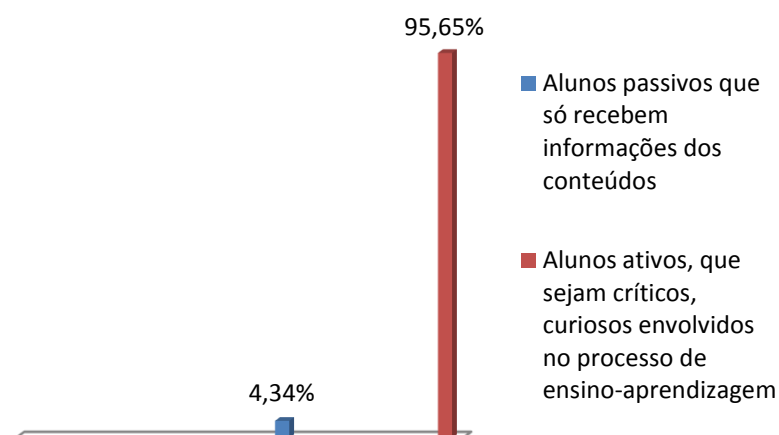
É importante pensar e planejar muito antes de propor um debate ou um trabalho em grupo, adotando modelos próprios de avaliar os educandos, os educadores conseguem colocar em praticas suas propostas de ensino. Desta forma, em qualquer processo de avaliação da aprendizagem, há um foco no individual e no coletivo.

Devemos levar em consideração que os dois protagonistas são o professor e o aluno - o primeiro tem de identificar exatamente o que quer e o segundo, se colocar como parceiro, discutir os critérios de avaliação de forma coletiva sempre ajuda a obter resultados melhores para todos.

Percebendo que nosso estar no mundo é repleto de aprendizagens e reconhecendo que o saber cotidiano transformar-se-á em saber científico e que este processo deve ser acompanhado de avaliação contínua e entendendo também que a educação é uma forma de intervenção no mundo e que a orientação escolar deverá contemplar a totalidade dos envolvidos neste processo, ao avaliar o aproveitamento escolar do aluno, o professor deve utilizar técnicas diversas e instrumentos variados, pois, quanto maior for à amostragem, mais perfeita será a avaliação.

Sendo assim, o professor e o aluno devem propor analisar e discutir, em conjunto, os padrões de comportamento e normas de conduta, pois quando o aluno participa da elaboração de um código de comportamento, tende a assumir o que propôs e adotá-lo, na prática cotidiana de sala de aula, mais facilmente do que se fosse imposto. Assim, quando o aluno pode discutir ou elaborar as regras coletivamente, ele se sente mais motivado para respeitá-las.

Gráfico 4 - Que alunos pretendem-se alcançar?



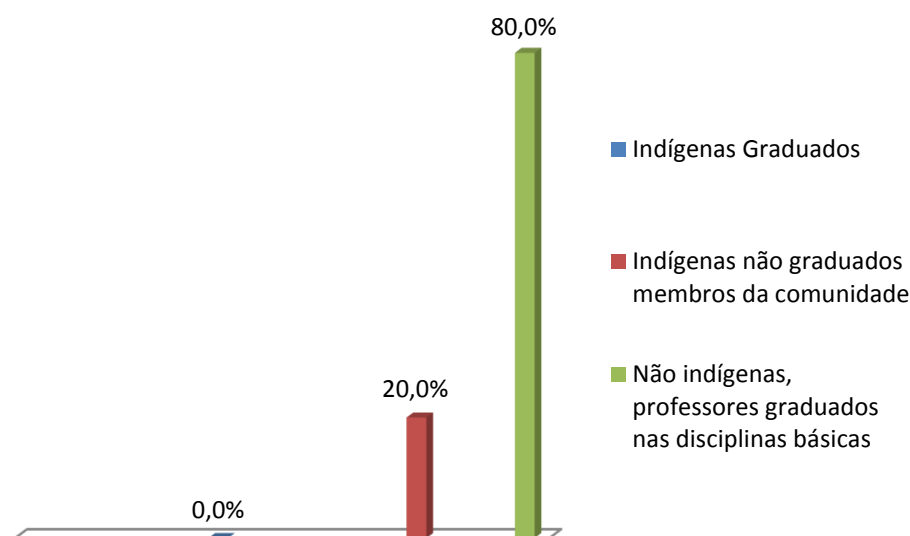
Alunos críticos, curiosos capacitados nos conhecimentos científicos e principalmente no conhecimento tradicional do seu povo, capaz de serem cidadãos de bem no futuro, dando exemplos positivos a sua comunidade e na sociedade em geral, dedicados a seu povo e com interesse de aprender e estejam envolvidos no processo de ensino aprendizagem, do total de 23 acadêmicos, 95,65% pretendem ter estes alunos.

Desta forma, Educar é contribuir para que professores e alunos transformem suas vidas em um processo de aprendizagem permanente. Assim, ensinar e aprender são duas facetas de um mesmo processo, exigindo flexibilidade, tanto pessoal quanto de grupo.

Uma educação identificada com a comunidade é uma preocupação constante de todos os educadores que pretendem tornar as práticas sociais mais realistas e conjugadas socialmente. Neste sentido, é papel da escola, professores e alunos discutir, analisar e refletir sobre as práticas de ensino, permitindo a percepção do conhecimento como algo que é construído por meio de trocas sociais, na vivência entre pessoas com experiências diferentes, aceitando-se riscos, contradições e desafios.

Visando uma ressignificação dos saberes, Zabala (1998) acredita que as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos no processo ensino e aprendizagem são de suma importância. Para tanto, o professor necessita diversificar as estratégias, propor desafios, comparar, dirigir e estar atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interação direta com eles.

Gráfico 5 - Quem são os professores que atuam nas comunidades indígenas?



Percebemos que 80% dos professores que atuam nas escolas são professores não indígenas, os quais são graduados em licenciatura e ministram aulas das disciplinas básicas, e 20% são professores indígenas sem graduação específica e que trabalham com o uso da língua materna, junto aos professores das disciplinas básicas.

Os professores que atuam nas comunidades indígenas são professores não indígenas que ministram disciplinas da educação básica por terem uma formação acadêmica e serem contratados pela secretaria de educação do estado SEDUC.

E atuam ainda, professores indígenas, dos quais estes são membros da comunidade e possuem o conhecimento tradicional do povo e não um conhecimento acadêmico trabalha com uso da língua materna e são denominados como professores bilíngues, pois falam fluentemente o dialeto Parkatêjê/Kyikatêjê e compreendem o português, geralmente são pessoas mais velhas da comunidade.

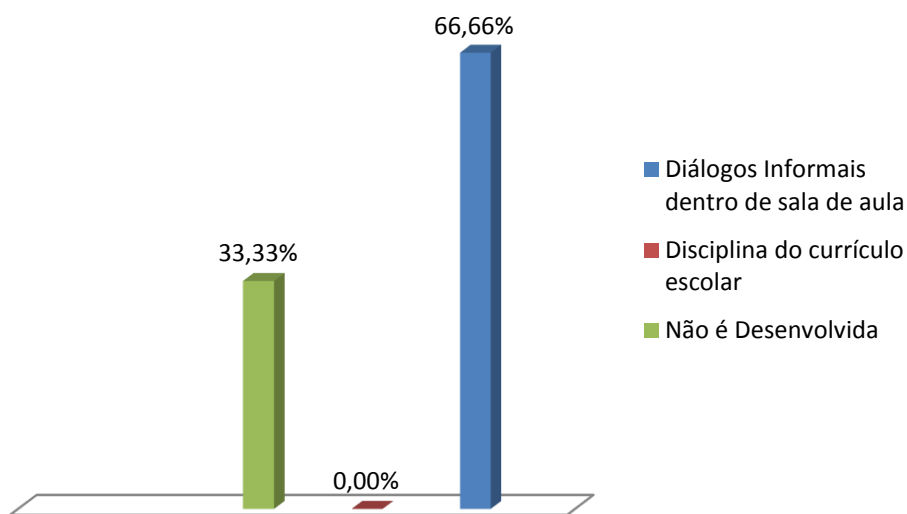
Considerando a necessidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem, com vistas às constantes transformações que se operam em nossa sociedade como um todo, faz-se necessário que sejam dadas, principalmente ao professor, oportunidades de formação permanente, que assegurem práticas coerentes com os princípios que visam à transformação do sistema educativo e também os desafios que dela decorrem.

A formação permanente precisa constituir-se em processo que permita reciclar a formação inicial e que mantenha o professor imbuído do espírito de investigação e pesquisa refletindo na e sobre sua prática pedagógica continuamente.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Que permita, também, a reflexão sobre as implicações pedagógicas das novas informações e a integração destas com o currículo escolar e o Projeto Político-Pedagógico. Estes se constituem em espaços de trocas, busca e dialogo, onde, também, se manifestam as ligações entre a cultura escolar e a sociedade exterior á escola.

Gráfico 6 - De que maneira é desenvolvida a língua materna na educação escolar indígena?



Apesar do uso da língua ser um importante meio de ensino e aprendizagem na educação indígena, ela não está no currículo escolar como disciplina básica, mas é desenvolvida nas escolas através de diálogos informais, tendo como método de ensino a visualização dos animais e elementos típicos do cotidiano são desenvolvidos nos diálogos feitos entre os mais velhos da aldeia, os quais são professores bilíngues e através de figuras onde são exploradas de maneira a ser trabalhada no idioma Parkatêjê/Kyikatêjê.

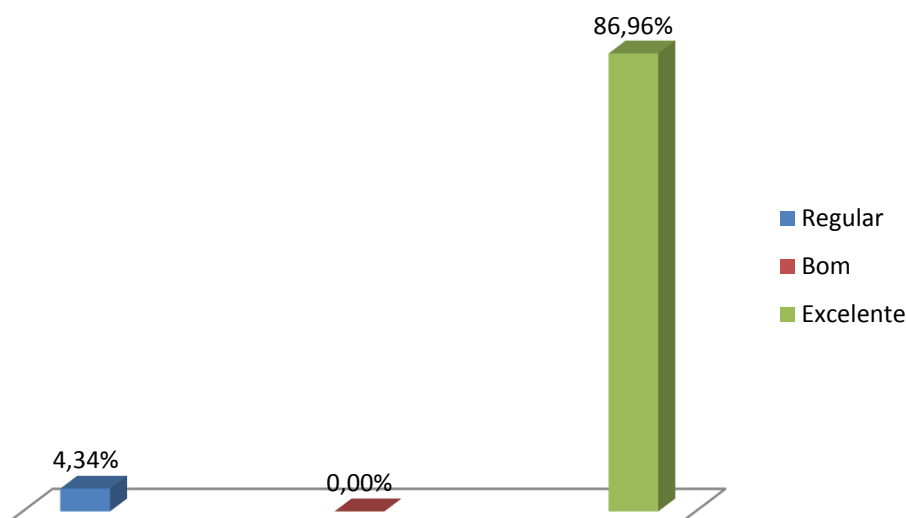
O uso da língua materna é indispensável para a aprendizagem inicial e alfabetização, devendo ser prolongado ao máximo dentro do processo educativo.

A formação de professores e uso da língua materna, o documento diz: “Todo planejamento educacional deve incluir, em cada etapa, a capacitação de uma quantidade suficiente de professores, falantes nativos da língua materna, e que virão a ser competentes e qualificados para ensinar nesta língua.” A alfabetização só é viável caso exista uma quantidade suficiente de materiais disponíveis que atenderá aos adultos, adolescentes e crianças em idade escolar. Esses materiais devem conter assuntos de instrução e lazer. A escola indígena deve levar o aluno a valorizar e conservar sua própria cultura e a manter o uso

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

da língua materna em três modalidades, oral, escrita, e literária, enquanto a língua portuguesa está sendo aprendida e desenvolvida. O objetivo é que o aluno desenvolva sua capacidade para o bilinguismo funcional com a fluência oral e escrita nas duas línguas, em todas as áreas da aprendizagem, assim colocando a língua materna em pé de igualdade com a língua oficial.

Gráfico 7 - Como estar sendo o Curso de Licenciatura intercultural Indígena oferecido pela UEPA.



O curso para grande maioria, 86,96% esta sendo excelente, pois está dando muitas oportunidades de desenvolvimento, tanto profissional, quanto pessoal.

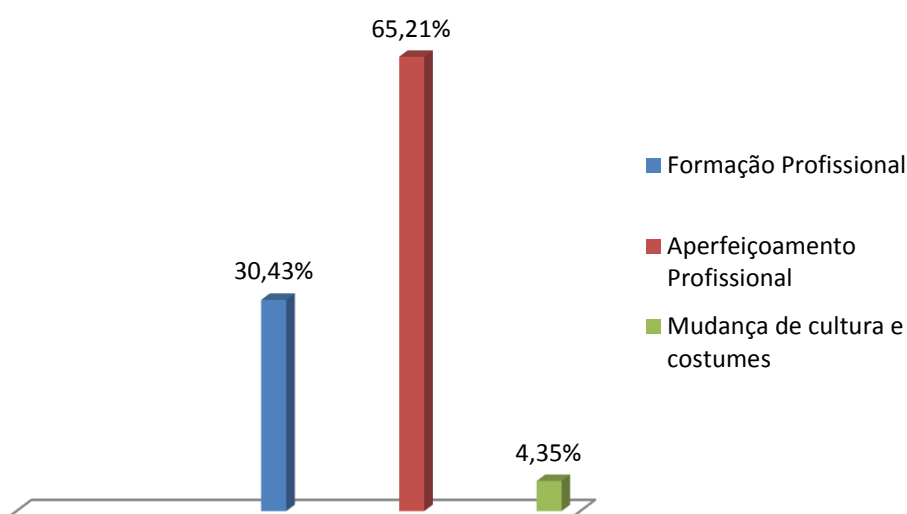
Para os acadêmicos, o curso tem uma visão positiva, pois veio para esclarecer muitas duvidas e está ajudando no processo educacional dentro das próprias escolas das aldeias, dando oportunidade para novos métodos educacionais, mostrando de que maneira pode ser feita a interculturalidade dos conteúdos dentro da própria cultura, ressaltando a identidade do povo, proporcionando uma liberdade para ver melhor a sua realidade dentro da sociedade não indígena e também o resgate do que ficou esquecido.

Não podemos fazer vista grossa aos desafios apresentados pela "nova sociedade". A tecnologia nos cerca em todos os momentos e seus avanços são incalculáveis, influenciando cada vez mais nosso cotidiano. A comunicação midiática é aprimorada rapidamente e nos coloca mais perto uns dos outros, possibilitando-nos o acesso a milhares de informações com maior facilidade.

O conhecimento concebido de acordo com o acima exposto deve ir muito além do conhecimento técnico e formal. Precisa estabelecer e, por meio dele, garantir relações

objetivas e subjetivas que desenvolvam nos alunos o sentimento e autoestima, de valorização, de autonomia, de prazer. Tudo isso por estarem em um ambiente onde se desvelam muitas possibilidades e vivências que contribuem para um posicionamento de relação com o outro, de crítica, de curiosidade multicultural na busca da totalidade do saber.

Gráfico 8 - Quais as transformações percebidas frente ao curso de licenciatura indígena realizado pela UEPA?



A mudança de cultura e costume é considerada pequena, mas o aperfeiçoamento profissional e a formação profissional é transformação mais evidente em decorrência do curso de licenciatura indígena.

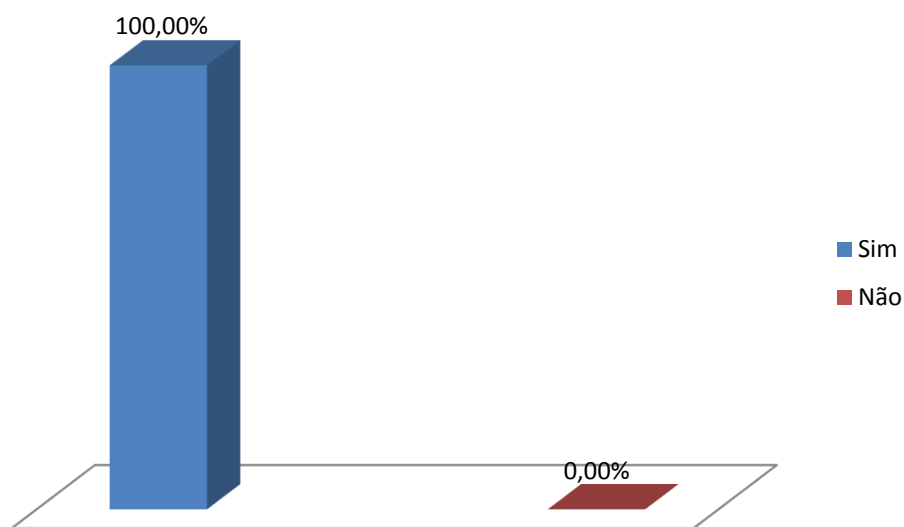
A possibilidade de adquirir uma formação profissional perante a comunidade indígena, podendo trabalhar nas escolas como um professor graduado das disciplinas básicas relacionados com seus conhecimentos tradicionais vindos do próprio povo. Podendo assim mudar sua realidade em relação ao seu futuro.

Neste sentido, professor não mais detém o poder. Ele deve ser o orientador, o observador e o guia que lança novos desafios e contribui na construção do conhecimento por parte de seus alunos. Deve persistir em um processo de ensino-aprendizagem que promova a construção colaborativa do conhecimento. Conhecimento este que deve ser visto não como algo que se recebe, mas algo que é construído na interação social, ou melhor, por meio da participação, colaboração e cooperação, tanto por parte do aluno quanto por parte do professor.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

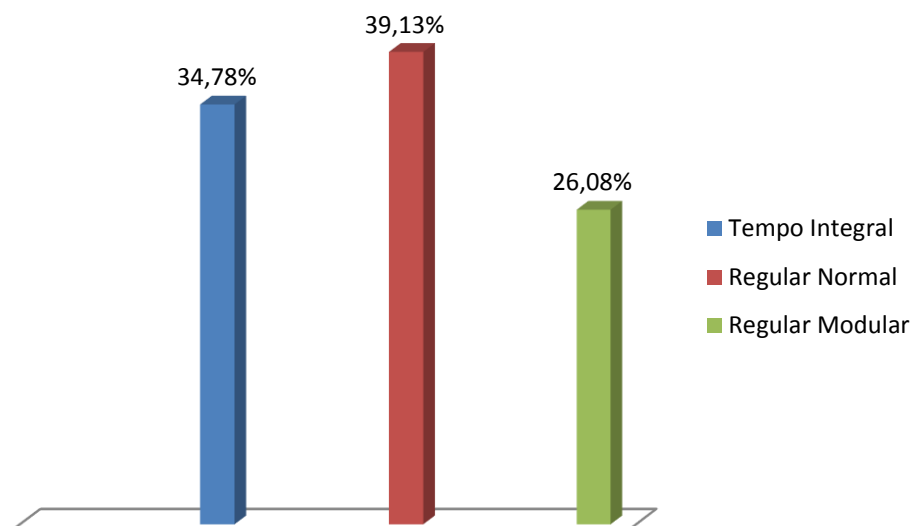
Neste novo contexto educativo, onde os profissionais atuam de forma coletiva, os sujeitos são confrontados com a necessidade de uma aprendizagem constante ao longo da vida, com o estabelecimento de novos conceitos e novas formas de conceber a educação. O educador dos novos tempos, reafirmamos novamente, por sua vez, deverá atualizar-se permanentemente.

Gráfico 9 – Em decorrência a formação acadêmica, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena está voltado para realidade da comunidade escolar na sua aldeia?



Segundo a resposta 100% do curso está voltado para realidade das aldeias, possibilitando uma maior ligação com o cotidiano dos alunos, pois os conhecimentos adquiridos durante a formação estão voltados para que possam eles próprios, produzam um material didático típico adequado a realidade do povo gavião ao qual deve ser trabalhado nas escolas.

Gráfico 10 - De que maneira deveria ser o cenário de um Curso de Licenciatura Indígena ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador indígena.



O fato de esta ser a primeira turma do curso de licenciatura indígenas da UEPA percebemos que há uma variação do cenário para um curso ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador indígena.

Na opinião dos acadêmicos o curso deveria ser de tempo integral, assim como nos cursos regulares e não de maneira modular, pois assim poderiam ter uma maior vivência acadêmica e um maior relacionamento entre os outros alunos da instituição que não fazem parte do curso de Licenciatura Intercultural.

De acordo com as análises feitas, perceber-se que é muito importante manter viva a cultura indígena como a do povo gavião. A cultura própria do povo gavião é rica de ensinamentos, e manter a tradição, os costumes e a língua são desafios a serem superados, pois com o acesso abrangente da cultura do não índio, diante de tantas tecnologias, o compromisso de cada professor deve ser de manter vivos os valores e tradições no âmbito educacional, para que o aprendizado na comunidade indígena seja feito de forma culturalmente ricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

É inegável que todo projeto de construção/reconstrução político e social de um país, não deve deixar de lado essa grande diversidade étnico-cultural, e especificamente na realidade do Brasil, já tão negada por séculos a fio na tentativa de se criar sociedades hegemônicas. Nessa busca, exterminaram-se milhões de pessoas e com elas muito da grande riqueza linguística e cultural que aqui se apresentava.

A educação indígena é aquela que se dá no interior da comunidade da qual o indivíduo participa. A criança aprende no dia-a-dia com os mais velhos, a partir da observação e experimentação, num processo educativo contínuo, onde todos são responsáveis pela educação dos mais novos, porém sem a postura de ficarem corrigindo os erros de ninguém, todos sabem que aquele jovem vai passar por um longo aprendizado até se tornar adulto e assumir o seu papel, na sua comunidade.

Em relação à educação escolar indígena, esta se caracteriza por ser aquela educação que foi introduzida nas comunidades indígenas pela situação de contato com o não-índio, sendo assim, seus conhecimentos tradicionais já não suficientes para garantir a sua existência.

Ser professor no contexto da educação escolar indígena é ser um agente fundamental no processo de enfrentamento da comunidade com a sociedade nacional e na luta cotidiana pela preservação sociocultural e pela concretização dos seus projetos de futuro. Para ser docente indígena, é necessário que, além das habilidades específicas do ensino, haja a aceitabilidade do professor por parte da comunidade onde a escola se insere. Assim, a educação escolar indígena apresenta uma característica que vai além da organização institucional governamental, dado que ela se esparrama como raízes e alcança outros espaços sociais e organizações da comunidade.

O que se espera nas escolas é que os professores indígenas se preparem que estudem e transmitam os seus conhecimentos. Ele ensinará utilizando exemplos do cotidiano, procurando adequar os conteúdos à realidade deles. Nessa direção, o ensino superior específico funciona como uma ferramenta de múltiplas funções para o professor indígena exercitar sua docência em sala de aula.

Sabemos que a cultura não é estática, ela sofre transformações, ao longo do tempo, nesta linha é que avaliamos os novos significados culturais que a etnia Gavião tem construído, levando em conta os impactos e pressões que sofrem dos kupẽ (não índio), inclusive a ameaça da construção de uma barragem com possibilidade de alagamento em suas terras.

Assim, paralelamente, é possível verificar que mesmo diante destes impactos, a etnia Gavião, simultaneamente, vem elaborando formas de resistências que aliadas a práticas sustentáveis, procuram, quem sabe, um sentido neste enigmático cenário, para suas vidas e para o futuro do seu povo.

A interculturalidade deve fazer parte de toda escola, seja ela indígena ou não, e quanto mais cedo os alunos tomarem conhecimento dessa característica singular de formação de nossas sociedades, melhores as possibilidades de uma educação que promova o respeito ao próximo e a essa grande diversidade cultural que é o Brasil, tornando singular o aprendizado escolar.

Para as comunidades indígenas, a educação escolar tem que ensinar os conteúdos da educação básica, pois veem nisso uma ferramenta importante para fazer frente às relações de subordinação a que estão submetidos com a sociedade envolvente.

Dessa forma, todo projeto escolar em meio indígena, tem necessariamente que levar em consideração questionamentos a respeito da língua, não basta apenas que se tenham professores indígenas que trabalhem falando a língua materna, é imprescindível também, que se ensine a estrutura de sua língua em todos os seus aspectos, sejam eles sintáticos e semânticos, pois, é por meio da língua que se produz e se difunde o conhecimento próprio da cultura.

Deve-se buscar a superação desse estado com a proposição de um trabalho pedagógico que mostre aos alunos diferentes lógicas e práticas de ensino. Neste sentido, fazer um estudo em educação indígena significa aceitar como válidos os saberes e fazeres característicos de um grupo e que esses saberes e fazeres são vitais nas suas relações.

Sobre o currículo das escolas indígenas, é necessário haver uma ampla discussão a respeito de sua elaboração, dada a sua especificidade e amplitude. Isso em todos os níveis da educação indígena, ou seja, o fundamental e o médio, assim como as formações em Magistério Indígena e os de nível superior com as chamadas Licenciaturas Interculturais.

As comunidades indígenas precisam ser ouvidas amplamente e convidadas a participar dessa elaboração, levando-se em conta seus objetivos e anseios a respeito da escola em meio indígena.

Fica evidente a preocupação que se deve ter na formação de professores indígenas em se criar um ambiente de respeito mútuo, de abertura ao diálogo inter e intra-cultural. O professor indígena precisa perceber que é por meio do diálogo e da vivência cultural que é possível construir a escola diferenciada tal almejada pelos povos indígenas.

Valorizar esses conhecimentos, propondo atividades que tenham como eixo balizador o saber da tradição, significa fortalecer uma identidade cultural e a partir daí transcender, ir além não só do conhecimento tradicional como também buscaras interlocuções com as demais disciplinas do currículo, de forma transdisciplinar.

Desta forma surge a necessidade de se formarem professores oriundos de suas próprias comunidades, profundos conhecedores de suas culturas, capazes de estabelecer pontes de diálogo entre as práticas educacionais de sua cultura e a educação escolar indígena.

Tentar vencer essas barreiras é tarefa sem dúvida complicada, menos árdua, no entanto a depender da postura do professor formador de professores indígenas, sendo o professor formador não indígena. Todavia, para que essas mudanças se efetivem, se faz necessário primeiro que todos nós, profissionais de diversas áreas reconheçamos que o modelo de educação ainda vigente encontra-se em esgotamento, devido às novas configurações dos alunos que chegam ao ambiente escolar.

Desta forma, surge à busca de novas concepções e novos instrumentos de ensino que possibilitem a realização de uma aprendizagem efetiva.

Ao refletir sobre as atividades realizadas no curso de formação, em relação à educação escolar indígena e a educação indígena, reafirmo a necessidade de se criar políticas de fomento à produção de material didático específico para os povos indígenas, além de materiais referenciais para a formação de professores indígenas, ainda incipientes.

Os saberes tradicionais dessas comunidades, no caso Parkatêjê/Kyikatêjê, estejam presentes na educação escolar, para além de simples atividades ou tópicos abordados em disciplinas como arte ou cultura indígena. Eles poderão ser abordados em todas as disciplinas do currículo.

Diante disto, deixa-se aqui uma sugestão, para que os professores utilizem várias metodologias de trabalho em sala de aula, contudo a produção de um material didático próprio o qual vise motivação de seus alunos, pois a falta de estímulo interfere na aprendizagem e, para que ela ocorra de forma eficiente, é necessário esforçar-se para transformar suas aulas em momentos significativos e marcantes. Sugere-se ainda que novos estudos sejam realizados nas escolas da comunidade indígena objeto desta pesquisa, com o intuito de informar aos professores que utilizem metodologias inovadoras e que o ensino é de fundamental importância na formação dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, F. E. Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da situação sócio-linguística. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1999.
- ALMEIDA, M. C. Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010.
- ARAGÃO, R. M. R. Quem faz a escola é o professor. Aula Magna. Belém: IEMCI/UFPA, 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.
_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília, DF, 2005.
_____. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Lei nº 9394 de 1996. Brasília, DF, 1996.
_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática / Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- _____. **Interculturalidade e Educação Escolar**. Disponível em: www.dhnet.org.br/direitos/.../veracandau/candau_interculturalidade.html.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ. Resolução nº880 de 16 de dezembro de 1999. Normas para Estrutura e Funcionamento das Escolas Indígenas junto ao Sistema de Ensino do Estado do Pará. Belém: CEE, 1999.
- CHEVALLARD, Yves. La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação Intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

- FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade* (Impresso), Florianópolis, v. 27, p. 495-520, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1989.
_____. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006a.
_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONTANA, Roseli Cação. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Autores Associados, 1996.
- GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.
- GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (org). *As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação Escolar Indígena*. MEC/Secad. 2º edição, Brasília, 2005.
- LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. *Relatórios de Mesas e Grupos*. Brasília, out. 2004, 171 p. In: www.ifcs.ufrj.br/observa/relatorios/desafiosES_indigenas, acessado em 13/08/2014.
- MATO, Daniel. *Diferenças Culturais, Interculturalidade e Inclusão na Produção de Conhecimentos e Práticas Socieducativas*. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009. p 74- 93.
- MELIÀ, Bartolomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.
_____. “Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena”. In: EMIRI, Loretta e MONSERRAT, Ruth (orgs.). *A conquista de escrita*. São Paulo: Iluminuras, 1989, pp. 9-16.
_____. *Elogio de la lengua guarani*. Assunção: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 1995.
_____. *El Paraguay inventado*. Assunção: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, 1997a.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

_____. “Bilingüismo e escrita”. In: D’ANGELIS, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997b, pp. 89-104.

- MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 1, p. 11-37.
- PP - Projeto Político do curso Licenciatura Intercultural Indígena - UEPA
Disponível em: <http://www.uepa.br/licenciatura-indigena/downloads>. Acesso, 10 de Janeiro de 2013.
- SILVA, J. A. C. Docência indígena no extremo oeste brasileiro: uma experiência de formação em andamento. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.21, n. esp., p.76-102, jan./jun.2013. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>
- O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje / Gersem dos Santos, Luciano – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

APÊNDICE

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRET
MESTRANDA: ALINE DA SILVA LIMA
TEMA: EDUCAÇÃO INDÍGENA

Título: Saberes Interculturais: Uma proposta metodológica.

O QUE É A PESQUISA:

A pesquisa ora realizada, consiste em relacionar os saberes locais que fazem parte do contexto educacional dos alunos e a identificação destes com o meio em que vivem. Todos deverão assinar conscientemente este termo. A partir desse ato, deverão responder ao questionário que será aplicado para subsidiar a pesquisa e identificar a atuação do educador frente à violência escolar.

O QUE SERÁ FEITO COM O MATERIAL RECOLHIDO OU INFORMAÇÕES DO SUJEITO PESQUISADO:

As informações obtidas serão utilizadas unicamente para a presente pesquisa, cada indivíduo responderá um código, além dos seus dados serem analisados em conjunto com os de outros participantes, não sendo divulgada qualquer informação que possa levar a sua identificação.

RISCOS, PREVENÇÃO E BENEFÍCIOS PARA O SUJEITO DA PESQUISA:

Não haverá risco ou desconforto aos participantes, visto que o roteiro de entrevista utilizado foi construído com base em dados bibliográficos, não havendo questões que possam trazer dificuldades dessa natureza para os sujeitos da pesquisa.

Os benefícios serão diretos aos participantes e a comunidade pesquisada, já que será aplicado questionário, visando obter dados que respondam aos objetivos da pesquisa, e que serão devolvidos à comunidade, através de uma dissertação.

GARANTIAS E IDENTIFICAÇÕES:

Será garantida a confidencialidade das informações obtidas com os sujeitos da pesquisa. O pesquisador se responsabilizará em salvaguardar as informações, para a confidencialidade dos dados da pesquisa, codificando através do alfabeto os participantes. As

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

consequências da quebra de confidencialidade, assim como de qualquer dano causado pela pesquisa ao sujeito, constam desde solicitar indenização em reparação aos mesmos perante a justiça legal. É livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento. Serão informados a respeito dos resultados dos resultados parciais e finais da pesquisa, logo terão livre acesso à pesquisadora para esclarecer dúvidas a respeito .

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS:

A única investigadora é a acadêmica Aline da Silva Lima, que pode ser encontrada no seguinte endereço: Rua Fernando Guilhon, passagem Fátima nº 17 – Bairro: Jurunas, Belém/Pará/Brasil, Cep: 66030-380 ou pelos telefones: (91) 991986836 e (91) 980817040, e-mail: alilimatem@gmail.com. Caso a acadêmica Aline da Silva Lima não seja localizada, poderá contactar com o Orientador da Pesquisa Professor Dr. Ricardo Figueiredo Pinto, na travessa Padre Eutíquio, 1730 – Edifício Ebenezer Eloi, esquina com a Rua Mundurucus – Batista Campos – Cep: 66033720.

FINANCIAMENTO:

Este trabalho de pesquisa será realizado, com recursos da própria autora, não sendo financiado ou coparticipado por qualquer instituição de pesquisa. Não há nenhuma despesa pessoal para os participantes em qualquer fase do estudo. Assim como não há nenhum pagamento por sua participação.

DECLARAÇÃO:

Declaro ter compreendido as informações que me foram explicadas ou que li sobre a pesquisa em questão.

Discuti com a acadêmica Aline da Silva Lima sobre minha decisão em participar nesse estudo, ficando claro quais são os propósitos da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e confidencialidade as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro que minha participação não será paga, nem terei despesas, inclusive se optar por desistir de participar da pesquisa. Se houverem danos decorrentes do estudo, posso legalmente solicitar indenização.

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

Concordo participar voluntariamente desse estudo, podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo.

ALINE DA SILVA LIMA
PESQUISADORA PRINCIPAL
RUA FERNANDO GUILHON,
PASSAGEM FÁTIMA Nº 17, BAIRRO:
JURUNAS, BELÉM-PARÁ, Tel: (91)
991986836/
E-mail: alilimatem@gmail.com

DR. RICARDO FIGUEIREDO PINTO
ORIENTADOR DA PESQUISA
TRAV. Pe. EUTÍQUIO,1730
BELÉM-PARÁ, Tel:(91)3229-5240
E-mail: rfpuepa@yahoo.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Ass:

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO DA PESQUISA.

1 - Qual o papel do professor que trabalha nas escolas das aldeias indígenas?

Detentor do Conhecimento Colaborador do Conhecimento Mediador do Conhecimento.

2 - Quais os conteúdos/conhecimentos que devem ser trabalhados nas aldeias?

Conteúdos da Educação Básica Conteúdos diversificados com o cotidiano Conteúdos da educação básica envolvidos com os costumes e tradições do povo.

3 - Como podemos avaliar o rendimento dos educandos?

Prova escrita Acompanhamento Contínuo Tarefas desenvolvidas dentro de sala de aula e trabalhos para casa.

4 - Que alunos pretendem-se alcançar?

Alunos passivos que só recebem informações dos conteúdos
 Alunos ativos, que sejam críticos, curiosos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem

5 - Quem são os professores que atuam nas comunidades indígenas?

Indígenas Graduados Indígenas não graduados membros da comunidade
 Não indígenas, professores graduados nas disciplinas básicas.

6 - De que maneira é desenvolvida a língua materna na educação escolar indígena?

Diálogos Informais dentro de sala de aula Disciplina do currículo escolar Não é Desenvolvida

7 - Como está sendo o Curso de Licenciatura intercultural Indígena oferecido pela UEPA.

Bom Regular Excelente

8 - Quais as transformações percebidas frente ao curso de licenciatura indígena realizado pela UEPA?

Formação Profissional Mudança de cultura e costumes Aperfeiçoamento Profissional

Aline da Silva Lima
Saberes interculturais: uma proposta metodológica

9 – Em decorrência a formação acadêmica, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena está voltado para realidade da comunidade escolar na sua aldeia?

Sim Não

10 – De que maneira deveria ser o cenário de um Curso de Licenciatura Indígena ideal para o aperfeiçoamento profissional de um educador indígena.

Tempo Integral Regular Normal Regular Modular