

Rita de Cássia Almeida-Silva | Org.
Claudio Emidio-Silva



A Formação
de Professores
TEMBÉ TENETEHAR

Interculturalidade e Interdisciplinaridade em um Projeto de
Educação Escolar Indígena

A Formação de Professores
TEMBÉ TENETEHAR



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Reitor **Clay Anderson Nunes Chagas**
Vice-Reitora **Ilma Pastana Ferreira**
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação **Luanna de Melo Pereira Fernandes**
Pró-Reitora de Graduação **Acylena Coelho Costa**
Pró-Reitor de Extensão **Higson Rodrigues Coelho**
Pró-Reitor de Gestão e Planejamento **Carlos José Capela Bispo**



EDITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Coordenador e Editor-Chefe **Nilson Bezerra Neto**
Revisão **Marco Antônio da Costa Camelo**
Design **Flávio Araujo**
Web-Page e Portal de Periódicos **Bruna Toscana Gibson**
Livraria **Arlene Sales**
Bibliotecária **Rosilene Rocha**
Estagiários **João Lucas Ferreira Lima**
Natália Vinagre de Souza Souza

CONSELHO EDITORIAL

Francisca Regina Oliveira Carneiro
Hebe Morganne Campos Ribeiro
Luanna de Melo Pereira Fernandes (Presidente)
Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar
Josebel Akel Fares
José Alberto Silva de Sá
Juarez Antônio Simões Quaresma
Lia Braga Vieira
Maria das Graças da Silva
Marília Brasil Xavier
Núbia Suely Silva Santos
Robson José de Souza Domingues
Pedro Franco de Sá
Tânia Regina Lobato dos Santos
Valéria Marques Ferreira Normando

Rita de Cássia Almeida-Silva |
Claudio Emidio-Silva | **Org.**



A Formação de Professores
TEMBÉ TENETEHAR

Interculturalidade e Interdisciplinaridade em um Projeto de
Educação Escolar Indígena

Realização
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Centro de Ciências Sociais e Educação - CCSE/UEPA
Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

Normalização e Revisão	Natália Vinagre de Souza Souza Marco Antônio da Costa Camelo
Designer Gráfico	Flávio Araujo
Capa	Flávio Araujo
Diagramação	Douglas R. Silva DRServiços Editoriais
Apoio Técnico	Bruna Toscano Gibson Arlene Sales Duarte Caldeira
Supervisão editorial e finalização	Odivaldo Teixeira Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
EDITORA DA UEPA - EDUEPA

F724 A Formação de professores Tembê Tenetehar no magistério indígena: interculturalidade e interdisciplinaridade na sala de aula em um projeto de educação escolar indígena paraense / Rita de Cássia Almeida-Silva ; Claudio Emidio-Silva (Orgs.). - Belém : EDUEPA, 2025.
112 p.: il.

Inclui bibliografias
ISBN: 978-85-8458-067-5

1. Tembê Tenetehar. 2. Formação de professor. 3. Interculturalidade. 4. Interdisciplinaridade. 5. Educação - tecnologia. 6. Material didático. 7. Educação indígena. 8. Escola indígena. 9. Cultura indígena. 10. Festa - Menina Moça. I. Almeida-Silva, Rita de Cássia. II. Emidio-Silva, Claudio. III. Título.

CDD 372.89044098115 - 22.ed.

Ficha Catalográfica: Rosilene Rocha CRB-2/1134.

Editora filiada



Editora da Universidade do Estado do Pará - EDUEPA

Travessa D. Pedro I, 519 - CEP: 66050-100

E-mail: eduepa@uepa.br/livrariadauepa@gmail.com

Telefone: (91) 3284-9112

  @eduepaoficial

Sumário

POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LINGUA PORTUGUESA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL

<i>Introdução</i>	14
1. <i>Metodologia</i>	17
2. <i>Desenvolvendo a Formação na Área de Linguagens e Suas Tecnologias Junto aos Professores Tembê Tenetehar</i>	20
3. <i>Considerações Finais</i>	25
4. <i>Referências Bibliográficas</i>	27

ENSINO DE BIOLOGIA EM CONTEXTOS INDÍGENAS: A PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E ORGANIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS ENTRE OS TEMBÊ TENETEHAR

<i>Introdução</i>	28
1. <i>Sobre o Povo Tembê</i>	31
2. <i>Problemática Anunciada</i>	35
3. <i>Metodologia</i>	38
4. <i>Sobre o Ensino de Biologia Para os Tembê</i>	40
5. <i>Material Produzido Durante o Curso</i>	41
6. <i>Considerações Finais</i>	42
7. <i>Referências Bibliográficas</i>	45

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS INDÍGENAS TEMBÊ TENETEHAR

<i>Introdução</i>	47
1. <i>O Povo Tembê Tenetehar</i>	48
2. <i>Sobre o Ensino de Informática Educativa Para os Tembê</i>	49
3. <i>Metodologia</i>	51
4. <i>A Informática e a Interdisciplinaridade</i>	54
5. <i>Considerações Finais</i>	55
6. <i>Referências Bibliográficas</i>	56

O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA: A INTERDISCIPLINARIDADE E A
INTERCULTURALIDADE NAS CONSTRUÇÕES DE
MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A LEITURA E DE MAPAS
MENTAIS PARA O APOIO EM GEOGRAFIA

<i>Introdução</i>	58
1. <i>Sobre o Povo Tembé</i>	60
2. <i>A Formação de Professores e a Produção de Material Didático Específico</i>	63
3. <i>Metodologia</i>	64
4. <i>Sobre o Ensino de Artes Para os Tembé</i>	66
5. <i>Material Produzido Durante o Curso</i>	67
6. <i>Considerações Finais</i>	72
7. <i>Referências Bibliográficas</i>	73

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE E
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

<i>Introdução</i>	75
1. <i>Interculturalidade e Educação</i>	80
2. <i>Formação de Professores Indígenas: Perspectivas Interculturais?</i>	82
3. <i>Conclusão</i>	86
4. <i>Referências Bibliográficas</i>	87

A FESTA DA MENINA MOÇA TEMBÉ TENETEHAR:
A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR
DA CULTURA INDÍGENA CONSTITUINDO EM EIXO
NORTEADOR DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

APRESENTAÇÃO

O estado do Pará abrange, segundo levantamento da FUNAI, mais de 50 povos indígenas que recebem atendimento na área de educação escolarizada. Dada a necessidade de se rever continuamente as políticas públicas para a educação escolar dos povos indígenas no Pará e no Brasil, alguns aspectos da formação escolar ofertada, principalmente em relação ao Ensino Médio, Médio Profissionalizante e Magistério, assim como das licenciaturas, devem ser divulgados e discutidos para colaborar com a aprimoração desta modalidade de ensino. A educação em comunidades indígenas (Educação Escolar Indígena) deve ser sempre pautada pela interculturalidade e interdisciplinaridade de forma que o conhecimento tradicional possa estar, em alguma medida, dialogando com o conhecimento ocidental constituído, especialmente nos cursos de formação de professores, em que a maioria já se encontra em sala de aula trabalhando com alunos indígenas em suas respectivas aldeias.

Entre os povos indígenas do Pará se encontra o Povo Indígena Tembé Tenetehar que vive nas Terra Indígena Alto Rio Guamá, Terra Indígena Alto Turiaçu e Terra Indígena Turé-Mariquita I e II no nordeste paraense, compreendido no Território Etnoeducacional Tembé e Kaapor/PA. Em 2012, as primeiras turmas estavam concluindo o ensino em nível médio normal – magistério específico para a formação de professor indígena – em cursos ministrados pela SEDUC-PA. Os trabalhos

aqui apresentados são registros de experiências de docentes que atuaram em sala de aula durante a formação de professores, especificamente com o povo Tembé Tenetehar. Durante a formação para os Tembé, em todos os cursos, as premissas curriculares apontavam para uma ação integrada com a cultura local indígena, com possibilidades de manifestações dos Tembé na condução de sua educação para fins de formação e de acesso a outras formas de conhecimento.

A **interculturalidade** neste momento foi o que unificou as atividades desenvolvidas nas diversas disciplinas ministradas. A **interdisciplinaridade** foi outro eixo definido para se trabalhar de forma integrada com uma ou mais disciplinas, sempre a partir da cultura dos povos indígenas em formação. Esses dois conceitos/categorias podem contribuir para que os povos indígenas mantenham em suas escolas o princípio da **alteridade** que, em muitos aspectos, torna-se difícil de ser atingida devido ao preconceito que a sociedade não indígena imprime aos povos indígenas da Amazônia e do Brasil. Os professores devem perceber que, assim como acontece na aldeia onde cada pessoa pensa de forma integrada com os demais membros da comunidade, sobre o meio ambiente em que vivem e o mundo para além da realidade tangível, o ensino deve ser pautado também por essa conexão e pelo diálogo entre as disciplinas, para que o conhecimento escolar possa realmente ser significativo para os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A formação dos professores indígenas modificou sobremaneira a organização das escolas, quebrando a hegemonia da presença de professores não indígenas e possibilitando a entrada de professores indígenas em um número cada vez maior nas diversas instâncias escolares (direção, coordenação pedagógica, sala de aula) trazendo benefícios de diversas ordens. A substituição paulatina de professores não indígenas por professores indígenas, além de propiciar uma entrada maior de recursos nas aldeias, gerou um estado de maior independência por parte dos povos indígenas e a valorização de suas identidades, fazendo com que esses professores passassem a reivindicar outras formações como

graduação, especialização e mestrado. Em consequência, ampliou o diálogo dos povos indígenas com o Estado, possibilitando que ganhassem mais autonomia e consciência de seus direitos constitucionais. A presença dos professores indígenas em sala de aula trouxe maior possibilidade de trabalhar com as culturas indígenas, seus fazeres e saberes, contribuindo para a ampliação da Interculturalidade em proporções equilibradas.

Nas discussões aqui apresentadas, quatro professores que passaram pela experiência de trabalhar com os alunos Tembé Tenetehar nas turmas do magistério indígena (na primeira década do século XXI - 2009) relatam como sua prática docente foi se constituindo e estabelecendo um diálogo tanto com outras áreas do conhecimento como com a própria cultura indígena local.

O texto de Rita de Cássia Almeida Silva, intitulado “Possibilidades de trabalho com a língua portuguesa em uma perspectiva interdisciplinar e intercultural” traça um breve relato sobre as condições de implementação da educação escolar voltada para os povos indígenas no estado do Pará, especificamente em relação à formação em nível médio normal, que teve início em novembro de 2003, contribuindo para que os povos indígenas pudessem ter, nas escolas de suas aldeias, professores indígenas oriundos de seus povos. O relato tem como foco o curso de formação em nível médio normal – formação de professores indígenas do Pará – para os Tembé Tenetehar e a experiência de trabalho interdisciplinar e intercultural desenvolvida em uma das etapas de formação de professores para estes povos que ocorreu no mês de agosto de 2009, no município de Capitão Poço.

No texto “Ensino de biologia em contextos indígenas: a perspectiva de produção de materiais didáticos e organização de conhecimentos significativos entre os Tembé Tenetehar”, de Claudio Emidio Silva, o destaque é para o ensino de Biologia no âmbito da Educação Escolar Indígena e em especial para a formação de professores indígenas. O autor ressalta que essa práxis deve estar sempre pautada pela interculturalidade e interdisciplinaridade. Sob essa perspectiva foram discutidas

as possibilidades de produção de materiais didáticos significativos em suas respectivas escolas. Procurou-se, dentro de um diálogo constante entre o conhecimento ocidental sistematizado e o conhecimento empírico dominado pelo grupo, os saberes necessários para entender o ecossistema em estudo dentro de um contexto micro/local e macro/global.

Na sequência, o texto “educação e tecnologia: a informática como ferramenta para o ensino-aprendizagem em escolas indígenas Tembé Tenetehar”, de Rosistela Pereira de Oliveira e Claudio Emidio Silva, apresenta os resultados de uma pesquisa participante relacionada ao uso da Informática e novas tecnologias na educação escolar indígena. O trabalho realizado trouxe novas perspectivas para as práticas escolares desenvolvidas por esses professores. Apesar da pouca experiência em relação ao uso do computador e de seus recursos, os principais entraves, naquele momento de absorção desta nova tecnologia pela educação eram especificamente o panorama das escolas – em relação à falta de estrutura/equipamentos – e a necessidade de os professores apreenderem esses novos recursos enquanto usuários e divulgadores de todas as ideias que surgiram referentes a este universo de conhecimento.

Viviane Menna Barreto e Rita de Cássia Almeida Silva, no texto “o ensino de artes na educação escolar indígena: a interdisciplinaridade e a interculturalidade nas construções de materiais didáticos para a leitura e de mapas mentais para o apoio em geografia”, buscam relacionar o ensino dos conteúdos das disciplinas de Arte, Língua Indígena, Língua Portuguesa e Geografia aos repertórios da cultura indígena Tembé Tenetehar. O ensino da arte pautado pela interculturalidade e pela interdisciplinaridade, à medida em que fornece estratégias de ensino aos professores indígenas, abre possibilidades para eles entrarem em contato com conhecimentos diversos para que estes possam ser reelaborados, reinterpretados e reconstruídos a partir de sua própria lógica, apontando para caminhos de descoberta e autossuficiência. O período de formação coincidiu com a preparação de um ritual da menina-moça. Segundo as

informações obtidas junto aos moradores da aldeia, aquele era um momento especial, pois representava a retomada da tradição do *Wihaohawo*, Festa do moqueado ou festa da Menina Moça, interrompida por aproximadamente 50 anos. Todo o contexto da festa foi posteriormente matéria de aula, dando surgimento a materiais como um pequeno livro com narrativas e desenhos dos alunos, explicando como se dá a festa da Menina Moça, para que possa fazer parte do acervo de materiais paradidáticos, na sala de leitura das escolas do povo Tembé Tenetehar. Neste contexto destacamos a relevância do ensino interdisciplinar e intercultural de arte e cultura em diálogo com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena e Geografia como forma de valorizar ainda mais o registro de momentos significativos da cultura, como também de paisagens e impressões cotidianas, que podem ser trabalhadas nas escolas das aldeias.

Propondo uma discussão sobre as informações relatadas, Maria Lúcia Martins Pedrosa Marra, Rita de Cássia Almeida Silva e Claudio Emidio Silva apresentam algumas reflexões sobre a interculturalidade e sua importância para os cursos de formação para os povos indígenas, seja no nível médio ou nos demais níveis de ensino (graduação e pós-graduação), mostrando que os cursos de formação de professores indígenas que se pautaram pela interculturalidade, de forma crítica, contextualizada e em constante diálogo com as comunidades indígenas, observando suas necessidades e suas potencialidades contribuíram e contribuem para que os povos indígenas estruturem o seu jeito de fazer a educação escolarizada indígena, valorizando as especificidades e diferenças de cada povo.

Para finalizar, no texto “A festa da Menina Moça: a produção de material didático a partir da cultura indígena Tembé Tenetehar” apresentamos na íntegra um dos materiais produzidos pelos professores indígenas em formação. A festa da Menina Moça foi um dos elementos constitutivos da interculturalidade e da interdisciplinaridade entre/com várias das disciplinas ministradas num momento específico do curso. Além disso, incorporar esse momento da cultura

ao que se estava trabalhando nas disciplinas mostrou na prática como a construção de materiais didáticos pode e deve refletir a realidade de cada povo sem deixar nada a dever a qualquer material didático imposto pela cultura não indígena. Optamos por colocar o livro sobre a festa da menina moça na íntegra para que o leitor possa ter uma compreensão maior da riqueza de um dado elemento da cultura indígena e de como este pode contribuir para a organização do currículo, dos planos de ensino das disciplinas e de atividades diversas.

Desejamos que a leitura seja prazerosa e instigante e que possa ajudar os professores e as professoras (indígenas e não indígenas) a pensar a sua práxis.

Profa. M. Sc. Rita de Cássia Almeida-SILVA

UEPA/CCSE/DLLT/NUFI

Prof. Dr. Claudio Emidio-Silva

PPGEEI-NUFI/UEPA-UNIFESSPA-UFPA-UFOPA

Faculdade de Química-ICE-UNIFESSPA

POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL

Rita de Cássia Almeida-Silva

Introdução

Trabalho com povos indígenas desde 1991, quando lecionei em duas aldeias – Limão Verde e Bananal – do povo Terena, em Mato Grosso do Sul, onde fui professora de Língua Portuguesa para os alunos de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental até 1994. Ao terminar o mestrado fui convidada a trabalhar no Pará, com a finalidade de produzir um material de alfabetização em língua materna junto ao povo Parakanã. Aceitei e fui morar entre eles, onde permaneci de dezembro de 1997 a abril de 2000. De julho de 2000 a março de 2003, desenvolvi com eles um projeto – financiado pelo CNPQ – com a finalidade de iniciar a formação de alfabetizadores do próprio povo Parakanã.

Devido a este trabalho, fui convidada pela Secretaria de Educação do Estado do Pará-SEDUC para desenvolver um trabalho semelhante com os Tembé¹ da Terra Indígena

1 Nos textos vamos encontrar algumas variações na forma da nomenclatura: Tembê;

Alto Rio Guamá, que desejavam se tornar professores em suas aldeias. Em agosto de 2001, a SEDUC foi convidada pelo Programa Raízes para participar de uma reunião a ser realizada nos dias 03 e 04, na Terra Indígena Alto Rio Guamá. Estiveram presentes representantes de vários órgãos governamentais e as lideranças indígenas, para que fosse proposto à comunidade a execução de vários projetos, a serem discutidos e avaliados, nas áreas de desenvolvimento sustentável, administração rural e educação.

A proposta apresentada pela coordenação de educação escolar indígena do Estado para ser executada com recursos da SEDUC foi o projeto de formação de alfabetizadores indígenas, em atendimento à solicitação feita anteriormente pelos Tembé. Todos os presentes aceitaram o projeto proposto e decidiram que seria realizado na aldeia São Pedro a partir de setembro de 2001 até dezembro de 2002. O projeto foi desenvolvido em 5 etapas, com dez dias de duração cada, e a partir dessa formação inicial, oito indígenas passaram a estagiar nas salas de aula das aldeias da Terra Indígena Alto rio Guamá.

No mês de abril de 2003 ingressei, por meio de concurso público, na Secretaria Executiva de Educação do Estado, e pude retomar o trabalho iniciado com os Tembé em 2001. Em setembro de 2003 retornei à aldeia São Pedro, onde trabalhei com um grupo de professores indígenas e não indígenas os parâmetros curriculares nacionais para as escolas indígenas. Foi provavelmente um dos primeiros contatos daquele grupo com um material teórico voltado para o estudo das questões de estrutura curricular das escolas indígenas. Em 2004 aconteceu mais uma etapa de cursos, e foram dados os primeiros passos para a elaboração do projeto político pedagógico da escola indígena sede “Francisco Magno Tembé”.

O Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Índios do Pará (Resolução Nº 257 de 22 de maio de 2003 – CCE/PA) – foi ofertado pela Escola Itinerante de Formação de Professores Indígenas, iniciando a implantação dos cursos a partir de novembro de 2003 com o povo Wai Wai

no Polo Oriximiná – Município de Oriximiná – Aldeia Mapuera. A partir de fevereiro de 2005, o curso passou a ser ofertado para uma turma de 16 alunos do povo Tembê, das aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá, próximas ao município de Capitão Poço. Todos eles haviam participado do projeto de formação de alfabetizadores. No decorrer do curso, trabalhando com eles a Língua Portuguesa e a Língua Indígena, foi possível reafirmar a necessidade de se trabalhar os conhecimentos de forma interdisciplinar e intercultural, e ressaltar a importância destas formas de abordagem do conhecimento para a educação escolar indígena e como possibilidade de contribuir efetivamente para a formação deles em professores indígenas atuantes e reflexivos, com base para reestruturar não só o currículo escolar de forma diferenciada, mas também para afirmar sua identidade indígena, tornando-se protagonistas da afirmação étnica-cultural do grupo ao qual pertencem.

Como o curso era ofertado em etapas, muitas vezes a possibilidade de estar com os professores indígenas em formação ocorria em uma lacuna de tempo bem maior do que o desejado para a continuidade de um trabalho como o proposto. Em algumas ocasiões só havia recursos para ministrar uma parte dos componentes curriculares, o que ocasionou atrasos na formação dos alunos. No decorrer dos anos a Secretaria de Educação do Estado recebeu a solicitação de vários povos para que o curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Indígenas do Pará – fosse a eles ofertado, porque era a possibilidade de conseguirem aprimorar a formação dos professores indígenas, contemplando as necessidades e especificidades de cada povo. Uma segunda turma Tembê Tenetehar foi organizada, dessa vez contemplando a Terra Indígena Alto Turiaçu e Terra Indígena Turé-Mariquita I e II no nordeste paraense. Dezesete alunos participaram da nova turma que iniciou a formação em julho de 2008.

Na etapa em que ocorreram as experiências aqui relatadas, participaram da formação 14 alunos que concluíram a 1ª série, oriundos da Terra Indígena Alto rio Guamá e receberam aulas referentes a 12 componentes curriculares da segunda série, e 17 alunos da Terra Indígena Alto Turiaçu e Terra Indígena

Turé-Mariquita I e II que receberam aulas referentes a 11 componentes curriculares da primeira série. Os professores formadores que participaram da etapa foram selecionados pela equipe de professores da Escola Itinerante de Formação de Professores Indígenas do Pará e pela Coordenadora de Educação Escolar Indígena, seguindo os critérios estabelecidos e a disponibilidade dos profissionais para o período em que ocorreu a formação. Assim, passou a ser praxe que, a cada nova etapa de formação, ao serem escolhidos os professores formadores, se faria com eles o planejamento das disciplinas para garantir que os conteúdos trabalhados pudessem dialogar entre si, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

A partir do currículo do curso foram estabelecidos os objetivos das disciplinas para aquela etapa, aqui destacados:

Objetivo Geral: Desenvolver práticas de letramento(s) na educação escolarizada indígena que valorizem a interdisciplinaridade e a interculturalidade, possibilitando a produção de materiais didáticos e paradidáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental e, como **Objetivos Específicos:**

1) Trabalhar de forma interdisciplinar os conhecimentos de arte, biologia, língua portuguesa e informática educativa; 2) Criar referencial teórico para a realização de trabalhos semelhantes relacionados a especificidade do trabalho com sociedades indígenas; 3) Elaborar material didático específico e diferenciado para ser utilizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas indígenas do povo Tembé.

1. Metodologia

Tendo em vista o conhecimento prévio sobre a realidade dos alunos, a existência de um projeto de formação com as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada disciplina e a necessidade de se desenvolver um trabalho intercultural e interdisciplinar, a fim de respeitar a alteridade do grupo, optamos por aprofundar a interdisciplinaridade, a partir da Língua Portuguesa entre as disciplinas de Arte, Geografia, Biologia e Informática educativa. O primeiro passo foi reunir os professores formadores para discutir as possibilidades de trabalho para aquela etapa de formação.

Os Tembé Tenetehar pertencem à família tupi-guarani (Rodrigues, 2002). Naquele momento da formação, em muitas aldeias a língua portuguesa era a mais utilizada, e os indígenas que cursavam a formação de professores, em conjunto com os mais velhos buscavam formas de usar a língua indígena nas relações de contato e no dia a dia, num processo de reavivamento linguístico. Um diferencial para esta etapa foi a oportunidade de reunir os alunos das duas turmas, todos do povo Tembé, porém pertencentes a Terras Indígenas diferentes, e com pouca oportunidade de contato. Na Terra Indígena Alto Turiaçu a língua indígena, naquele momento, era falada por várias famílias, e os rituais ancestrais ainda eram praticados com regularidade. Na Terra Indígena Turé-Mariquita I e II os mais jovens demonstravam interesse em manter a cultura e foram construindo redes de conhecimento com os Tembé das outras localidades para que os rituais voltassem a ser praticados.

A reunião de alunos provenientes de todas as Terras Indígenas dos povos Tembé Tenetehar fomentou a organização da festa da Menina Moça na aldeia Frasqueira. Segundo as informações obtidas junto aos moradores, aquele era um momento especial, pois representava a retomada da tradição do *Wihaohawo*, festa do moqueado ou festa da Menina Moça, interrompida por aproximadamente 50 anos naquela aldeia. A possibilidade de participação no ritual da festa da Menina Moça, que seria realizado durante o período de formação foi um diferencial na organização das disciplinas. Os temas escolhidos foram a “festa da Menina Moça”, “a vida na aldeia e o meio ambiente” e “a luta pessoal e de sua aldeia para reavivar a Língua Tembé”. A escolha se deu levando em consideração os temas das séries para as quais se direcionava a formação: Meio ambiente, para a 1ª série; e Sociedade e trabalho, para a segunda série.

Algumas questões foram colocadas para o grupo de professores formadores no momento de elaboração dos conteúdos: De que forma este trabalho pode propiciar a interdisciplinaridade e em relação à quais áreas do conhecimento? De que forma este trabalho pode propiciar a inclusão digital e a aprendizagem intercultural? Assim ficou definido que na disciplina de Artes seria proposta a

produção de imagens relacionadas à festa da Menina Moça, e a produção de mapas mentais individuais. Os relatos sobre os acontecimentos em torno do ritual da festa da Menina Moça seriam redigidos tanto em grupo quanto de forma individual pelos alunos indígenas, tomando por base as experiências pessoais em relação à festa ou a forma de se organizar o ritual.

Os mapas mentais seriam retomados nas aulas de geografia, para ser explorada a comparação destes com os mapas feitos em escala e as técnicas científicas para a elaboração dos mapas oficiais em comparação com a memorização utilizada para a elaboração dos mapas mentais. Já na aula de Biologia, os mapas mentais serviriam para demonstrar o meio ambiente e o ecossistema pertencente a cada aldeia, de forma a desenvolver noções importantes em relação ao meio ambiente e sua exploração pelo homem.

Em relação à Língua Portuguesa, cada aluno escreveu um texto sobre sua aldeia para compor o livro, juntamente com os mapas mentais produzidos na aula de artes. Ainda em Língua Portuguesa foi solicitado para que cada aluno escrevesse um relato sobre sua luta pessoal e de sua aldeia para reavivar a Língua Tembé, com a finalidade de despertar o desejo de acrescentar o máximo possível o uso da língua Tenetehar ao cotidiano. Um livro sobre a festa da Menina Moça foi produzido como um dos trabalhos das disciplinas de Artes e Língua Portuguesa.

A interdisciplinaridade foi marcante não só no momento de se pensar o trabalho, mas também em sua execução. Os professores das disciplinas de Língua Portuguesa, Artes, Biologia e Informática colaboraram uns com os outros diretamente em cada aula, transformando o momento de ensino-aprendizagem em uma experiência vivenciada pelos alunos, demonstrando como um processo como este pode ser enriquecedor todos os envolvidos, se tornando uma estratégia metodológica para que possam recorrer quando de sua atuação como professores indígenas.

A culminância se deu com as aulas de informática, onde os alunos aprenderam as noções básicas de uso do programa Linux educacional e puderam digitar e arquivar seus trabalhos, que assim

puderam ser organizados para uso imediato em sala de aula nas suas escolas de origem, no trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante a elaboração dos conteúdos se utilizou do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) tentando trazer para a sala de aula o fazer pedagógico já discutido e pautado por diversos povos sobre esse trabalho nas escolas indígenas e procurando ampliar a concepção ensino Intercultural, específico, diferenciado e bilíngue/multilíngue.

2. Desenvolvendo a Formação na Área de Linguagens e Suas Tecnologias Junto aos Professores Tembé Tenetehar

Escolhi dar ênfase ao trabalho desenvolvido durante a etapa de formação ocorrida no período de 22 de julho a 20 de agosto de 2009, por se tratar de um momento único na formação escolarizada do povo Tembé Tenetehar. Esse povo habita diferentes espaços geográficos e, dependendo da forma de contato que mantiveram e mantêm com a sociedade envolvente, conseguiram manter em maior ou menor grau o uso da língua Tenetehar em seu dia a dia. Em agosto de 2009 uma nova turma de alunos Tembé foi formada, desta vez com alunos procedentes das aldeias da Terra Indígena Alto Turiaçu, próximas ao município de Paragominas, e das Terras Indígenas Turé Mariquita I e II, no município de Tomé-Açu.

A etapa de formação ocorreu no município de Capitão Poço, e os alunos ficaram hospedados no mesmo local. Algumas aulas foram ministradas com a participação dos dois grupos, propiciando um contato maior entre eles, e a utilização da língua Tenetehar em uma situação real, o que favoreceu a produção de diversos materiais para uso em sala de aula elaborados em língua Tenetehar e língua portuguesa, em colaboração com as demais disciplinas ofertadas durante a etapa, com maior grau de envolvimento entre a língua portuguesa e as disciplinas de artes, geografia, história, biologia e informática.

De posse dos relatos escritos durante a realização das atividades propostas e analisando-os junto com seus autores foi possível compreender o quanto a elaboração de

textos dentro de uma visão interdisciplinar e intercultural pode auxiliá-los – enquanto instrumento tanto avaliativo quanto de aprendizagem – a buscar os caminhos não só para o crescimento profissional e individual, mas também para as mudanças necessárias em relação à educação a fim de transformá-la em uma educação escolarizada com a visão étnica do grupo a que pertencem, unindo o que a educação escolar não indígena pode oferecer ao que eles possuem enquanto grupo diferenciado.

Por outro lado, esse tipo de trabalho passa a ser de mão dupla porque, enquanto professores formadores, podemos rever práticas, avalia-las e, por meio da observação e registro destas experiências e do impacto destas em nossos alunos – professores em formação – avaliar o impacto deste trabalho em seu público final: os alunos de 1º a 5º ano das escolas das Terras Indígenas com os quais eles exercem sua prática docente, com a finalidade de divulgar os resultados, de forma a contribuir para a formulação de propostas viáveis para o trabalho de formação de professores indígenas.

A preparação dos professores formadores apontou para que se tomasse a Língua Portuguesa como disciplina central para o desenvolvimento das demais disciplinas que seriam trabalhadas naquele momento. O trabalho com a linguagem deve, por princípio, prever uma abordagem multidisciplinar para que alcance a eficácia necessária para que o indivíduo possa se comunicar com o mundo que o cerca (MEC/SEF, 1997). Desde os primeiros momentos de vida a criança percebe a importância de seus sentidos para apreender o mundo a sua volta, seja tocando, cheirando, sentindo o sabor, vendo ou ouvindo. Dessa forma ela desenvolve experiências que, acumuladas, poderão auxiliá-la nos diversos campos de conhecimento.

A linguagem, neste enfoque, parte de uma visão semiótica, ou seja, é considerada linguagem a fala, os gestos, as imagens, os sons, os ritmos, os símbolos e tudo o mais que possa favorecer ou intermediar a comunicação. O ambiente social a que pertence o indivíduo também é parte essencial em seu desenvolvimento, formando a base do letramento inicial e do desenvolvimento da língua materna, que será aprofundado

a partir de seu ingresso no mundo escolar, ou complementado com uma segunda língua, dependendo do caso. Mesmo para o falante da Língua Portuguesa, o aprendizado da linguagem formal, seja ela escrita, falada ou comportamental, acaba, algumas vezes, adquirindo as feições de uma segunda língua.

Essa situação pode ser ainda mais contundente quando se trata do trabalho com povos indígenas, tendo em consideração a diversidade de situações de contato desses povos, uma vez que, no Brasil e especialmente no estado do Pará, se encontram povos monolíngues – falantes de sua língua indígena ou somente falante do Português; bilíngues – falantes de sua língua indígena e do português como segunda língua; ou ainda falantes de várias línguas indígenas e até de outras línguas como o Francês e o Inglês, dependendo da região em que vivem e do contato ali propiciado com outros povos.

É nesse momento que a educação escolarizada pode e deve se tornar o veículo de aprimoramento deste indivíduo, suprimindo as lacunas para que, independentemente de suas necessidades específicas, ele possa se tornar sujeito pleno. Entre as diversas áreas do conhecimento, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita voltada para povos indígenas apresenta desafios que, com o apoio das demais áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e intercultural, e das mídias e das Tecnologias de Informação e Comunicação, mais especificamente a tecnologia computacional, se tornam mais fáceis de serem ultrapassadas.

Muitos trabalhos têm investigado o conflito entre o aprendizado dos indivíduos em relação a sua cultura e a cultura ocidental, principalmente em relação às experiências com a linguagem. A linguagem escrita, no caso a modalidade escrita da Língua Portuguesa, é o instrumento para a aquisição de novos conhecimentos, tornando o aluno independente para o aprendizado, uma vez que poderá buscar, por si, o que for de seu interesse. Se desenvolver as habilidades de leitura e produção de textos é primordial para o aprendizado, no caso do trabalho com os povos indígenas, além de ser primordial, se torna um desafio para o professor formador que deve buscar o

preparo e as ferramentas necessárias para este fim.

Em relação ao ensino da Língua Portuguesa, a visão de Geraldi (1997) trouxe contribuições referentes à necessidade de uma mudança de postura do professor em relação à metodologia. Segundo o autor, tem se atribuído ao ensino da Língua Portuguesa uma série de “ranços”. O autor afirma que se torna necessário “reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas” (p.39). Para que se mude este quadro, além da urgente melhoria das condições de trabalho do professor da educação básica, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento das concepções de língua e tenha clareza de qual dessas concepções ele defende. Assim, ele pode dar as diretrizes para responder as questões que Geraldi (op. cit.) considera prévias quando se trata de ensino: “Para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem?” (p.40), questões estas que nortearão o trabalho a ser desenvolvido de forma interdisciplinar e intercultural.

A Imagem a seguir mostra alguns momentos em sala de aula durante o desenvolvimento do curso.

Imagem 1: Fotografias mostrando momentos do curso: professores indígenas recebendo orientações da professora-formadora e desenvolvendo os materiais didáticos para suas aulas.



Fonte: arquivo pessoal da autora

A possibilidade de desenvolver um trabalho como o que foi realizado durante esta etapa de formação de professores aqui relatada foi única, por diversas razões. A colaboração dos profissionais envolvidos foi fundamental para que em apenas 7 dias de trabalho se pudesse produzir um livro sobre o ritual da

menina-moça, um caderno de mapas mentais e os textos com os relatos dos alunos – professores em formação, sobre a experiência educacional que estavam vivenciando. Para concluir, escolho as palavras de uma das alunas, *Maria de Nazaré dos Santos Sousa, do povo Tembê*, sobre sua trajetória de formação:

Desde 1945, nosso povo tembê, do Alto Rio Guamá, com a mudança de um lado do rio para o outro, viemos sofrendo sérias mudanças de culturas devido a influência da língua portuguesa transmitida pelos professores não indígenas, invasores, com isso fomos intimidados e proibidos de falar o nosso idioma. Desde então perdemos totalmente a língua indígena.

Muitos anos se passaram e já os mais novos, formados em lideranças, começaram a se reunir e pensar em uma forma de resgatar a cultura já esquecida pelos mais velhos.

No ano 2000, a comunidade e lideranças reunidas, juntos decidimos tentar colocar um ponto final no que nos vinha atormentando já há tantos anos. Resolvemos que só acabaria se colocássemos professores índios para trabalhar nas escolas de nossas aldeias, trabalho esse que realmente resgataria a cultura do povo. No ano seguinte começamos a realizar nossos sonhos com o curso de alfabetização, e nele reforçamos ainda mais o desejo de resgate da cultura para o nosso povo.

Começamos a trabalhar e realizar encontros de professores e lideranças para discutir o assunto. Daí em diante os cursos só vieram melhorando cada vez mais nossa vontade de desenvolver trabalhos e reavivar nosso idioma. Mesmo com atropelos, falta de comunicação, hoje estamos bem, retomando nossa cultura, já fizemos várias atividades com os alunos e, mesmo sendo poucas as pessoas que falam algumas palavras soltas, este ano conseguimos realizar na semana do índio um trabalho com os alunos que envolveu toda a comunidade.

Juntos, professores indígenas e professores não indígenas, pensamos em uma forma de trazer essas

palavras e histórias para a comunidade. Então juntamos só os alunos e formamos três grupos, cada equipe deveria trazer o máximo que pudesse de palavras indígenas, e com isso conseguimos mais de trezentas palavras.

Só não consegui desenvolver uma atividade na língua com meus alunos, porque não sou dominante da língua, também por falta de material que não temos, trabalhamos mais com a lousa e alguns livros, não temos professores falantes da língua, livros didáticos na língua também não temos. E isso nos traz muitas dificuldades.

Agora com essa etapa que só enriqueceu ainda mais tenho certeza de que faremos um trabalho bastante proveitoso e enriquecedor para todo o povo.

Todos os momentos, desde o início do projeto com os alfabetizadores até a formação em Nível Médio Normal, demonstraram que é possível realizar mudanças na forma dos Tembé encararem e utilizarem a escola no seu dia a dia. No início percebia-se que eles viam a escola como um lugar apenas para o não indígena ensinar, e ainda assim somente como algo que não fazia parte de suas vivências, e os cursos deram a eles motivação para assumirem este lugar de professor e de detentores de saberes que podem e devem ser repassados e preservados com respeito e orgulho dentro de suas comunidades.

3. Considerações Finais

Foi possível observar, principalmente no período destacado referente à etapa de formação ocorrida entre julho e agosto de 2009, a maneira como se conduziu o processo educacional por parte tanto dos Tembé quanto dos não indígenas: a dependência ou não das fórmulas pré-estabelecidas, a cooperação ou não da comunidade, as soluções encontradas por eles no dia a dia do aprendizado da escrita, em sala de aula ou não, entre outras variantes possíveis, algo que só o trabalho de observação *in loco* poderia identificar, e cada professor foi orientado para anotar todos os dados possíveis em relação a este processo.

Através destas observações, pôde-se constatar um grande avanço no que se refere à participação da comunidade na construção da educação escolarizada após a execução de todas as etapas propostas. E não teria sido possível mobilizar os Tembé para a necessidade de terem professores da própria comunidade sem um trabalho como este, que realizou de perto o acompanhamento da formação inicial dos professores Tembé, assim como a orientação dos professores não indígenas em relação às especificidades desse processo.

No início os Tembé apresentaram uma grande dependência em relação à presença dos professores não indígenas na aldeia, mas é algo considerado normal. Conforme foram assumindo as salas da aula e passaram a participar das reuniões e cursos sobre assuntos diversos, foram apresentando maior segurança e vontade de participar do processo da educação escolarizada.

Registrar continuamente o desenvolvimento das aulas e das manifestações culturais de cada aldeia, assim como de fatos do cotidiano que se mostravam relevantes, utilizando este material como ponto de partida para as discussões referentes às modificações nas formas de ensino praticadas nas escolas Tembé, foi um dos pontos principais e representativos de dentro de um processo de escolarização intercultural.

Muitos destes alunos que iniciaram suas trajetórias de professores a partir do curso de Magistério em Nível Médio ingressaram posteriormente nos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena a partir de 2012. Após a graduação, tiveram a oportunidade de cursar a Especialização em Docência Escolar Indígena a partir de 2017, e foram além, participando e sendo aprovados na seleção de Mestrado em Educação Escolar Indígena, nos anos de 2021 e 2022. Todos os cursos de Graduação e Pós-Graduação são conduzidos pelo Núcleo de Formação Indígena-NUFI e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena - PPGEI, da Universidade do Estado do Pará – UEPA, formando um ciclo de acontecimentos que, espera-se, terá continuidade num futuro curso de Doutorado.

4. Referências Bibliográficas

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** -Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Arte**. MEC/SEF. Brasília, MEC, 1998. p. 285-318.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

RODRIGUES, A. D. **Línguas Brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 2002.

ENSINO DE BIOLOGIA EM CONTEXTOS INDÍGENAS: A PERSPECTIVA DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS E ORGANIZAÇÃO DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS ENTRE OS TEMBÉ TENETEHAR

Claudio Emidio-Silva

Introdução

O ensino de ciências e de biologia tem sido um grande desafio para mim. Apesar de já ter ministrado cursos com outras povos como os Parakanã do Tocantins (Pará) e os Waimiri Atroari (Amazonas/Roraima) pouco conhecia sobre o povo Tembé Tenetehar. Partindo dessa premissa, o que um professor que se propõe a trabalhar com povos indígenas deve fazer no primeiro momento que se vê em uma situação como esta, tendo de ministrar cursos de formação para os professores que atuam em suas aldeias? O princípio de tudo é conhecer seu aluno, como se faz com qualquer situação de ensino. No caso dos povos indígenas, pesquisar a literatura disponível sobre o povo. Por sorte os Tembé possuem muitas referências sobre sua cultura, seus percursos e seus embates com a sociedade envolvente.

Neste aspecto os livros de Gomes (1988 e 2002) são fundamentais para entender os Tenetehar, grupo a que pertence os Tembé, seus deslocamentos e suas perdas na história indígena deste país. Os textos mais históricos do Wagley & Galvão (1961 e 1972) também são auxiliares para entender aquela realidade.

Wagley & Galvão (1961, p. 39) descrevem a organização do povo Tembé, mas devido ao ano em que este trabalho foi realizado podemos inferir que muitas alterações aconteceram nesta população. E isto deve ser considerado pelo professor assessor. Gomes (2002) também trata de mostrar a ocupação dos não indígenas na Terra Indígena Alto Rio Guamá, por grandes empresas da região e colonos vindos de outros estados brasileiros explorando especialmente a madeira nativa e implantando a agropecuária. Esse fato implica na forma de uso e manutenção da terra indígena onde essa população vive. Entender esses desacordos deve/pode possibilitar que se trabalhe a Biologia neste contexto, numa discussão sobre o uso dos recursos naturais e nas relações históricas e geográficas com a população não indígena e ainda as ocupações indevidas pela sociedade envolvente. Esse entendimento pode se dar na perspectiva da interculturalidade como norteador do ensino de Biologia além das possibilidades diversas da interdisciplinaridade especialmente em se utilizando a língua portuguesa (linguagem científica) a história e a geografia.

A dissertação de mestrado de Gonçalves (2004, p. 2) foi um dos principais instrumentos para entender a realidade educacional do povo Tembé, pois discute em profundidade os discursos oficiais e as práticas efetivas escolares nas aldeias da Terra Indígena Alto Rio Guamá, problematizando através de perguntas, possíveis respostas para as questões levantadas:

As questões que, inicialmente, conduziram este estudo: como tem sido e está sendo trabalhada a educação escolar entre os Tembé Tenetehar do Alto Rio Gurupi/PA face a legislação vigente? Tem como parâmetro a legislação sobre educação escolar indígena pós-88? A esta somam-se outras questões específicas, tais como: qual o significado que tem a escola na aldeia? Qual o sentido do estudar para os Tembé Tenetehar? Quais os impactos da presença

de professores(as) índios e não-índios nas aldeias? Quais as dificuldades e facilidades encontradas pelos professores e alunos em suas práticas diárias? Eles conseguem ver a relação entre os seus saberes e os saberes da sociedade envolvente? Quais as expectativas e perspectivas dos Tembé Tenetehar em relação a educação escolar? Eles possuem proposta para a educação escolar que é desenvolvida entre eles? Estas são aceitas pelos professores e técnicos da Educação que trabalha na área?

Assim foi possível se ter um panorama prévio da realidade local pela literatura, o que nem sempre é fácil para os diversos povos estado do Pará pela indisposição de material atualizado e em profusão, como no caso Tembé Tenetehar.

Também foi importante ouvir o grupo de professores e suas histórias do cotidiano, de como caçam, de como pescam, de como produzem as suas roças, o que pensam para o futuro, entre outros. Toda informação, por mais trivial que possa parecer em um primeiro momento, servirá para ajudar a construir o escopo de como deve ser desenvolvido o curso para o grupo.

Deve ser mencionada a questão da concepção do ensino da área de Biologia e suas visões. As ciências da natureza e matemática, no modo ocidental sistematizado, de uma forma geral tende a ter uma concepção hegemônica, entre os que fazem/ministram essas ciências. Como possuem um método próprio, com critérios que a permitiu avançar em conhecimento sobre o mundo e sobre as diversas realidades tendem a não considerar as demais formas de conhecimento estabelecidas entre grupos sociais tradicionais ou com pouco ou nenhum contato com o conhecimento ocidental e que está disponível, em tese, para toda a humanidade. Mas a trazer para a sala de aula a perspectiva do ensino pautado pela interculturalidade os saberes tradicionais devem dialogar de forma igualitária com o conhecimento ocidental constituído. Para isso é imprescindível que a cultura em questão apareça nas discussões e construções, seja de materiais didáticos seja do próprio pensamento dos professores em formação.

1. Sobre o Povo Tembé

Os Tembé Tenetehar estão classificados como pertencente ao Tronco Tupi, família Tupi-Guarani, língua Tenetehara, incluídos nesta língua estão, além deles, os Guajajara (Montserrat, 2005, p. 98). Depois de muitas perambulações e quase esfacelamento total do grupo uma boa parte se encontra na Terra Indígena Alto Rio Guamá. A imagem 1 mostra a Terra Indígena Alto Rio Guamá salientando as suas maiores bacias hidrográficas constituintes.

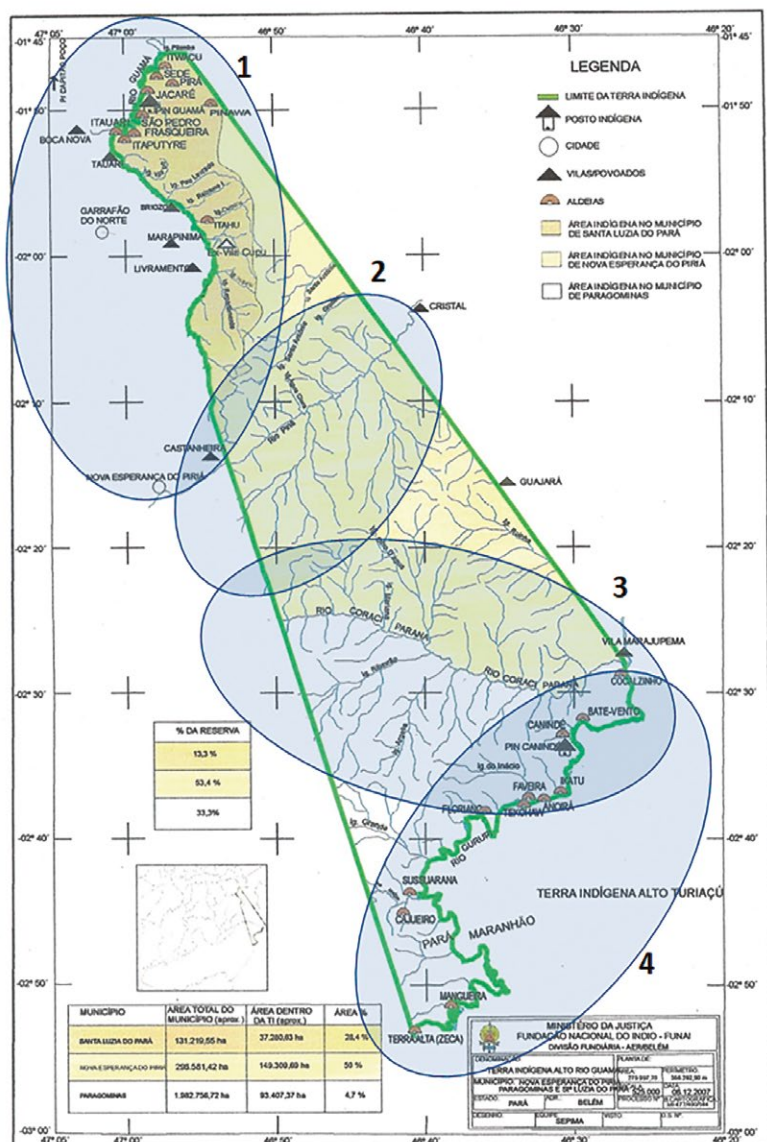
Podemos observar no mapa quatro grandes bacias, de rios maiores que atravessa ou limitam a atual Terra Indígena Alto Rio Guamá: Bacia 1 – Rio Guamá; Bacia 2 – Rio Piririá; Bacia 3 – Rio Coraci Paraná e Bacia 4 – Rio Gurupi. A organização dos ecossistemas a partir das bacias, pode ajudar nas estratégias de manutenção e preservação do território Tembé. E, também em estratégias políticas de retomada de seu território, pois algumas áreas ainda se encontra com fazendas e colonos instalados. Também pode ser uma estratégia para a fiscalização da área como um todo.

Segundo Sales (2000), a Terra Indígena Alto Rio Guamá é banhada por quatro grandes rios da região, sendo eles: rio Guamá, rio Piriá, rio Gurupi e rio Coari-Paraná. Como limite da Terra Indígenas dois desses rios constituem limites naturais: o rio Guamá, em seu curso alto, pelo lado norte, onde apenas banham a TI os afluentes da margem direita; e o rio Gurupi, em seu curso alto, pelo lado sul, que divide também o Pará do Maranhão, banham a TI apenas os afluentes de seu lado direito. Os demais rios cortam a TI atravessando-a de um lado para outro. Esta Terra Indígena também faz limite com a TI Alto Turiaçu onde vivem os Ka'apor.

As duas bacias principais estão relacionadas aos rios que fazem o limite da terra indígena, que é onde se encontram as maiores concentrações de aldeias, a bacia do Rio Guamá, onde podem utilizar apenas a sua porção a direita; e a bacia do rio Gurupi, que também apenas o lado esquerdo se encontra dentro da terra indígena, mas como esta faz divisa com outra terra indígena no Maranhão o seu uso é mais bem aproveitado

pelas comunidades indígenas.

Imagem 1: Mapa da Terra Indígena Alto Rio Guamá com destaque para as grandes bacias hidrográficas que ocorrem na área (Bacia 1 - Rio Guamá; Bacia 2 - Rio Piriri; Bacia 3 - Rio Coraci Paraná e Bacia 4 - Rio Gurupi).



Fonte: FUNAI, com modificações do autor.

Segundo Gonçalves (2004) e ISA (1995), na Terra Indígena Alto Rio Guamá vivem dois grupos Tembé que foram separados espacialmente no passado, são eles: os Tembé do Guamá, localizados à margem direita do alto rio Guamá e os Tembé do Canindé, localizados à margem esquerda do alto rio Gurupi. Esses dois blocos estão separados desde o final do século XIX, apresentando modos de vida diferenciados, resultantes das diferentes formas de contatos com a sociedade não indígena, embora se constituam em um mesmo povo, habitantes de mesma Terra Indígena, inclusive existindo casamentos entre eles.

É importante saber que, apesar das diversas mudanças por que passaram, os Tembé apresentam um forte sentimento de pertença a terra onde moram. Assim, para entender essa movimentação e as concepções desse povo sobre ciência, o trabalho de Barros (2004, p. 47-48) aponta questões relevantes sobre esse assunto. Segundo Barros (2004, p. 47) um de seus informantes Tembé (Patico Tembé – Chico Rico) comunicou o seguinte a respeito de suas movimentações entre o Maranhão e o Pará, até se fixarem na aldeia Teko Haw:

[o Teko haw, é o local onde vocês moram hoje, mas como é que vocês passaram a morar lá?] Eu morava no Garapé Grande, lá que é a aldeia do meu pai, lá que eu fui nascido e criado. [Como é o nome dessa aldeia?] Garapé Grande. (...) que era lá em cima que era do lado do Pará. Então se mudaram pra cá pro posto que era lá em cima que era Jararaca, cabo posto Marassumé, e o pessoal que morava lá perto, aí foi se acabando, também, acabô a metade. Aí se mudou só o restinho. Aí viemo Pará no, ... aí decemo. Aí o velho morreu também, aí fiquei. [Desceram o Gurupi?] Aí decemo aqui no... no Canindé. (...) Lá eu fiz uma casa, lá, pra morar lá, fiquei morando lá, até que o velho morreu... aí chegou o Lourivalzinho, também (atual cacique da aldeia Teko Haw, marido da Capitôa Verônica), chegou o Lourivalzinho com os pessoal dele lá também a velha Verônica, não era de lá, nesse tempo é que ela ficou. [A Dona Verônica era de onde?] Ela era da cabeceira do rio. [Da cabeceira do Gurupi?] É da cabeceira do Gurupi, lá

perto do Açailância, perto de Imperatriz. É. Entô, ela fico. Entô, aí tivemos, ... fizemu otra aldeia lá no Soldado, aí não deu certo, aí atravessemo pro... pro Maranhão, pra uma aldeia que chamava até Ceará, lá, aí não deu certo, vortemo pro Canindé, aí do Canindé, vortemo pra... pra cima, pra fazê, Garapé de Pedra. Aí moremo lá na boca desse Garapé de Pedra. Moremo lá mais cinco ano lá e comecêmo, aí os capitão começaram assim, a fala com o vovô (avô do Chico) né, aí nós também: borá travessa pra nossa área também? Aí atravessemo aqui pra nossa área que é aqui no Pará.

Com essa fala podemos perceber que a adaptação em novos ambientes nem sempre se dá de forma fácil. Os Tembê Tenetehar para viverem de forma tradicional, da caça, da pesca, da coleta e da agricultura de baixo impacto, necessitam de um ecossistema bastante rico e diverso para, pelo menos, manterem sua nutrição em níveis ideais. Além disso, devem desenvolver conhecimentos sobre esse ambiente para a otimização desses recursos naturais. Além de, claro, trazer em sua bagagem as formas de materializarem as mudanças que julgarem necessárias para atender suas necessidades diversas.

Seguindo ainda o trabalho de Barros (2004, p. 48) encontramos que a maioria das aldeias Tembê atualmente estão localizadas em ambientes onde os recursos estão se tornando deveras escasso ou ainda ameaçados pela extração de madeira, o aumento das fazendas e iniciando processos de mineração.

Desta forma, além dos Tembê precisarem saber onde e como utilizar os recursos naturais disponíveis devem saber também quando as condições são mais favoráveis. É necessário entender as variações cíclicas da natureza e acompanhar essa dinâmica para maximização da utilização desses recursos naturais (nas atividades de caça, pesca, coleta e agricultura). Além do conhecimento tradicional que trazem no bojo de sua cultura, modificado e ressignificado no lugar atual, os Tembê dão exemplo de como o conhecimento tradicional é importante para a sua sobrevivência em seu espaço geográfico e histórico como trata em seu texto Barros (2004, p. 48):

Assim, percebendo que suas atividades de pesca, caça, coleta e plantio obedecem a flutuações sazonais (período do ano e influências climáticas), eles procuram entender essas variações cíclicas da natureza e as utilizam principalmente para a sua subsistência. É partindo dessa significação dos fenômenos naturais na cotidianidade Tembé Tenetehar, que agora relatamos parte de seus referenciais etnoastronômicos, através da compreensão dos movimentos aparentes da Lua e do Sol e suas aplicações na construção de calendário dos períodos sazonais e na determinação do local e posicionamento, onde devem ser construídas as casas do cacique e de orações.

Na cultura Tembé, são conhecidos: ZAHY (a lua), KWARAHY (o sol), e ZAHITATA (as estrelas), que podem ser observados isolados ou em grupo, formando a constelação que, além de serem referenciais de determinação do início e o término dos períodos sazonais, também são ornamentos da noite.

Como pode ser observado, o conhecimento tradicional de um povo ajuda-o a sobreviver em seu local, seja o de origem ou o novo, pois nesse caso, novas ressignificações são articuladas, experienciadas e codificadas para uso da população. A biologia pode articular esse conhecimento tradicional com o conhecimento ocidental escolar acumulado, tanto para ajudar na leitura do mundo dos sujeitos envolvidos como para a construção de novos saberes. O papel do professor que articula todos esses saberes (tradicionais e ocidentais) é de suma importância para a comunidade, pois ele deverá tratar dos conteúdos numa perspectiva dialógica, e com sentido para seus alunos.

2. Problemática Anunciada

A Biologia como resultado de parte da produção científica, adensada nos últimos séculos ajudou a produzir mudanças no pensamento da humanidade sobre a própria natureza do homem, suas relações com os demais seres vivos e o meio ambiente, a Biosfera e o próprio universo. Mas apesar de ter ajudado a responder muitas perguntas sobre a nossa existência, muitas questões ainda estão abertas. Embora sempre seja preciso

superar as ideias e conceitos já estabelecidos, como tem sido demonstrado pela história da ciência em Andery *et al.* (2012), onde esses autores afirmam que o homem ao alterar o meio em que vivem também modificam a sua natureza, num processo contínuo, intenso e recíproco (Andery *et al.* 2012, p. 10).

A atuação do homem diferencia-se da do animal porque, ao alterar a natureza por meio da sua ação, ele a torna humanizada; em outras palavras, a natureza adquire a marca da atividade humana. Ao mesmo tempo, o homem altera a si próprio por intermédio dessa interação; ele vai se construindo, vai se diferenciando cada vez mais das outras espécies animais. A interação homem-natureza é um processo permanente de mútua transformação: esse é o processo de produção da existência humana.

Nessa intensa interação as várias formas de conhecimento coexistem para a sua compreensão do mundo (Andery *et al.* 2012, p. 13):

Dentre as ideias que o homem produz, parte delas constitui o conhecimento referente ao mundo. O conhecimento humano, em suas diferentes formas (senso comum, científico, teológico, filosófico, estético etc.), exprime as condições materiais de um dado momento histórico.

O diálogo entre culturas é o caminho, que acredito, possa ter realmente resultados profícuos e que é pouco explorado nas disciplinas que envolvem o ensino de ciências (Biologia, Química, Física, Geologia, Agronomia etc.).

O estudo da Biologia pode ajudar a pensar e a resolver os problemas que afetam diretamente as sociedades indígenas, por estar diretamente ligada a temas como o da Biosfera, conservação da Biodiversidade, a autossustentação, entre outros. Também a relação do conhecimento com as atividades produtivas e de defesa do território indígena passa pela visão que se tem do universo, do planeta, da vida, do ser humano e de suas produções a esse respeito. Nesta perspectiva, a Biologia pode ajudar a levantar argumentos para a garantia de direitos das populações indígenas em seus territórios já conquistados,

mas muitas vezes invadidos, como daqueles a serem definidos ainda, pela sociedade envolvente, no que tange a conservação e utilização dos recursos naturais nestes territórios.

Para dar conta das dimensões que envolve a Biologia esta foi subdividida em áreas específicas, sendo as principais: Ecologia, Citologia e Embriologia, Classificação Biológica, Botânica, Zoologia, Anatomia e Fisiologia Humana, Genética, Evolução e Biologia e Saúde. Dar conta de todas essas áreas em um curso de curta duração não é possível, então se elegeu algumas dessas áreas em articulação entre elas e com outras áreas do conhecimento. Além das áreas de conhecimento escolhidas (em sintonia com que já haviam estudado e com o que estava programado para ser visto no 3º ano) também se buscou a produção de materiais significativos e de baixo custo e que eventualmente poderia ser desenvolvido pelos próprios professores indígenas em formação.

A partir dessa problemática foi estabelecido como **objetivo Geral:** demonstrar as possibilidades de se trabalhar a Biologia em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, numa proposta dialógica com vista a produção de conhecimento e ressignificações bem como a produção de materiais de baixo custo pelos professores indígenas em formação.

Como **objetivos específicos** foram estabelecidos os seguintes: 1) Compreender como a área da biologia se divide e se articula entre si e com as demais áreas do conhecimento; 2) Demonstrar as regras de classificação estabelecida pela ciência ocidental para organizar o conhecimento da vida no planeta; 3) Entender os processos de manutenção da vida no planeta em nível local e em nível global, com especial atenção aos ciclos biogeoquímicos; 4) Observar as escalas micro e macro do mundo, nas dimensões tempo e espaço; 5) Entender como a ecologia se articula com as demais subáreas da Biologia; 6) Desenvolver metodologias para o estudo da Biologia para que se torne acessível aos professores indígenas em formação o ensino-aprendizagem em suas respectivas escolas.

3. Metodologia

O curso de Biologia ministrado aos professores em formação Tembé, na cidade de Capitão Poço ocorreu no período de 27 a 31 de julho de 2009. Durante os cinco dias foram trabalhados cinco temas de biologia em sala de aula, sendo eles os seguintes: 1) Introdução a biologia; 2) Ecologia; 3) Flora; 4) Fauna – Vertebrados; e 5) Fauna – invertebrados e organismos unicelulares.

A ecologia foi a subárea que estava sempre em articulação direta com as demais subáreas da biologia enfocando sempre os temas relacionados ao ambiente da Terra Indígena e da aldeia. Também um eixo temático que permeou o curso foi “Sociedade e Trabalho”, seguindo a orientação de Rodrigues (2002, p. 8) além da interculturalidade discutida em Collet (2006, p 123).

Foi construído um material prévio sobre dois dos cinco temas a serem trabalhados com os professores em formação Tembé: 1) Introdução a Biologia; e 2) Ecologia; isto para que os professores pudessem ter um texto base, de informações para levarem, posteriormente para estudo em suas aldeias. Mas como a ideia não era só trazer tudo pronto, apesar das orientações da SEDUC indicar uma orientação prévia, mas sim ir construindo os conceitos conjuntamente com os professores indígenas em formação, todos os conceitos foram tratados a partir de uma perspectiva dos professores Tembé em formação e de seus conhecimentos empíricos.

O tempo de aula foi dividido da seguinte maneira: 1) 1 hora aproximadamente de aula expositiva dialogada, utilizando o Data Show onde se introduzia o tema que seria trabalhado no dia; 2) A partir do segundo dia todos os temas trabalhados eram recapitulados, da aula anterior; 3) Uma parte da aula era utilizada com leitura dos dois primeiros temas que estavam na apostila; 4) A parte final da aula era sempre uma atividade prática, onde se ia discutindo algumas possibilidades de construção de materiais didáticos.

Os principais materiais utilizados no curso foram: a) Quadro flipshart; b) Papel cartão; c) Globo terrestre; d) Mapa

do Brasil; e) Esquema de classificação da fauna; f) Quadro de evolução da terra; g) Apostila com os temas I e II; h) Jogos; i) Livro didático da 1ª série de ciências da coleção Conhecer e Crescer (manual do professor); j) Uma resma de papel A4; k) Revistas diversas; l) Mapa oficial da Terra Indígena Alto Rio Guamá, com a localização das aldeias.

Para efeito de avaliação além da avaliação de acompanhamento geral das atividades durante todo o desenvolvimento do curso foram realizadas atividades específicas como: 1) Leitura da apostila; 2) Exercícios; 3) Trabalho de classificação; 4) Construção de Planos de Aulas baseados no livro didático, que eles possuem em suas aldeias, distribuídos pelo MEC, mas com possibilidades de serem adequados a realidade local; 5) Confeção de mural didático de ciências e meio ambiente; 6) Confeção de cartazes diversos.

Por uma necessidade didática muitas fotografias, tanto da natureza como de livros foram utilizadas para ilustrar as relações e conceitos estudados no curso de Biologia como, por exemplo, as da Imagem 2.

Imagem 2: Mural de Fotografias de animais e plantas locais, da floresta Amazônica, como material visual ilustrativo utilizado durante o curso.



Fonte: Compilação do acervo do autor.

Para a concepção do curso também foi utilizado as observações e orientações da SEDUC, conforme nos traz Rodrigues (2002, p. 21) para o ensino de Biologia:

Esse componente curricular abrange o estudo do fenômeno **vida** em toda a sua diversidade de manifestações, em especial no contexto espacial e temporal das populações indígenas do Pará. Esse fenômeno caracteriza-se por um conjunto de processos organizados e integrados em diversos níveis biológicos. O conhecimento desse componente curricular deve subsidiar o professor em formação quanto ao julgamento de questões polêmicas, que dizem respeito ao desenvolvimento, manutenção da vida, aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa intervenção humana no ambiente. A avaliação dessas questões deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim o modo como a natureza se comporta e a vida se processa.

4. Sobre o Ensino de Biologia Para os Tembé

Estudar Biologia nas escolas indígenas e na formação de professores se justifica pela necessidade dessas sociedades em compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental. Desta forma as sociedades indígenas podem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional, apropriando-se dos instrumentos e recursos tecnológicos que julgarem necessários à sua sobrevivência física e cultural.

Compreender a Biologia, tendo como disciplina, ou área do conhecimento, a Ecologia ou os estudos das relações dos seres vivos e desses com o seu meio ambiente é primordial para que os alunos entendam o seu papel no mundo, mesmo que em lugares mais distantes dos grandes centros urbanos.

A ecologia foi a subunidade da Biologia que, além de ser trabalhada em articulação com as demais subunidades, discutia os conceitos pertinentes à área a partir das experiências da vida diária dos Tembé em suas aldeias. Eles possuem uma prática cultural e intensa com os elementos naturais onde estão circunscritos como os rios, a floresta, as áreas de roça de capoeiras de diversas idades e o espaço da aldeia. Quase todas as aldeias ficam a margem dos rios, lhes dando acesso a ictiofauna com que supre uma boa parte de

suas necessidades diárias, além de servir de “estrada”, pois de canoas e ou voadeiras alcançam outros sítios para colocarem roças, realizarem caça ou coleta em suas matas.

Toda essa realidade ia sendo discutida, transmitida ao professor-assessor e incorporada no material didático produzido. A Terra Indígena Alto Rio Guamá é um mundo onde uma população de seres humanos significam e ressignificam a sua vida, a sua história e as suas relações sociais.

5. Material Produzido Durante o Curso

5.1 Sistema de Classificação:

Com figuras de animais das diversas classes construímos alguns padrões de classificação demonstrando que a classificação usualmente utilizada é uma convenção científica, estabelecida em acordo com todos os cientistas do mundo. Salientamos que esses padrões mudaram com o passar do tempo e que as diversas culturas humanas também realizam essas atividades mesmo que de forma oral. A ciência sobre a vida no planeta teve um grande impulso ao organizar de forma sistemática, mesmo que arbitrária, os seres vivos em grupos cada vez menores à medida que as especificidades de compartilhamento de características iam se intensificando. A vantagem desse sistema ocidental está no alcance planetário, ou seja, é o maior sistema de classificação dos seres vivos, uma vez que qualquer cientista em qualquer lugar do planeta segue as mesmas regras, maximizando as informações.

5.2 Mural de ciências

Trabalhado em conjunto com a língua portuguesa no padrão de língua científica para divulgação da ciência, exploramos uma diversidade de revistas usadas, onde os professores iam escolhendo temas de ciências e meio ambiente que julgavam interessante para constituir o mural. Os professores liam os textos e escolhiam as descrições de melhor entendimento, utilizando o dicionário ou pedindo ajuda ao professor para esclarecimentos diversos sobre os temas tratados. Desta forma o trabalho prático tinha a proposta de

capacitá-los na escolha de textos, significativos, interessantes, que pudessem atrair a atenção de seus alunos na escola e que pudessem ser material de leitura, demonstrando as várias formas constituintes da língua portuguesa.

5.3 Trabalho sobre os ciclos biogeoquímicos

Para entender como a vida se perpetua no planeta Terra é necessário entender a função do sol nesse sistema e a partir dele entender o processo de captação de energia através dos organismos fotossintetizantes. Com o auxílio da química foi possível entender a equação química da fotossíntese e daí discutir com os professores os demais processos de captação de energia, sua manutenção e suas respectivas perdas por toda a cadeia trófica. Paralelo ao ciclo de energia temos o ciclo de matéria que neste momento ainda não foi bem diferenciado um do outro, mas algumas produções partindo da realidade da aldeia já foi possível ser ressignificada. Também a geografia, a partir do conceito de bacias hidrográficas como unidades de ecossistemas na terra indígena foi bastante explorado.

6. Considerações Finais

Segundo Delizoicov, Angotti & Pernambuco (2002, p. 301) em tempos atuais é de extrema necessidade que os professores de Ciências Naturais dominem as teorias científicas e suas vinculações com as tecnologias e, além disso, através das formações continuadas, desenvolvam diferentes formas de acessar o conhecimento científico, promovendo uma educação científica nos vários níveis de ensino. Para compreender os fenômenos da natureza e realizar um planejamento adequado para as suas turmas, o professor pode ajustar a sua prática trabalhando com os conceitos unificadores: **Transformação, regularidade, energia e escala**. Esses conceitos podem ser muito bem visualizados e explorados a partir dos **ciclos de matéria e energia**, além de facilitar a interdisciplinaridade com as diversas ciências e/ou áreas do conhecimento.

Imagem 3: Pannel de fotografias mostrando alguns dos Materiais produzidos durante o curso de Biologia pelos professores em formação Tembê Tenetehar

A Formação de professores Tembê Tenetehar: interculturalidade e interdisciplinaridade em um projeto de educação indígena

(sistema de classificação dos seres vivos; mural de ciências e meio ambiente; Equações químicas a partir da fotossíntese; os ciclos biogeoquímicos; e os professores tembê em atividade em sala de aula).



Fonte: Compilação do acervo do autor.

Apenas para registro é interessante anotar alguns pontos desta experiência neste contexto, para nos debruçarmos mais sobre o assunto para futuras discussões:

1. Algumas culturas indígenas possuem formas de aprender que é muito diferente da maneira tradicional que conhecemos como na sala de aula; a) É importante incorporar essa forma no que se quer construir em sala de aula, pois isto ajuda a maximizar a apreensão dos conceitos; b) Na vivência da aldeia o conhecimento não se encontra compartimentalizado, mas é algo que está em movimento, em tudo que essas pessoas fazem; c) Se há algo a ser superado, isto deve ser muito bem dialogado com os professores para que possam trabalhar de forma dialógica também com seus alunos.
2. A relação com a natureza difere dos não indígenas produzindo nesta relação formas de explicar o mundo diferentemente: a) É interessante construir paralelos com a cultura

em questão para que o novo conhecimento possa ser organizado de forma a não quebrar a sua forma de pensar o mundo, ou que pelo menos as mudanças possam ser graduais de forma que possam se adaptar nos novos contextos; b) Embora utilizem os recursos naturais, nunca o fazem (até agora) para armazenar por longo tempo, assim esses recursos que são utilizados podem se renovar, numa perspectiva de uso por muitas gerações;

3. É importante se ter uma grade de temas que se pretende trabalhar, pois assim os professores podem perceber o seu desenvolvimento, no processo, mas isso não deve ser o final da caminhada e sim apenas o primeiro passo, para se poder acessar mesmo outros conhecimentos que nem foram previstos para aquele momento de estudo. Esse é apenas um dos caminhos possíveis. Outro caminho é a partir dos fazeres e saberes da comunidade ir buscando os conceitos científicos que podem ajudar a explicar também a sua realidade e as suas atividades, trazendo os dois conhecimentos (ocidental e nativo) em igual medida; a) É tanto produtivo para o professor ministrante como para os alunos que esperam aumentar o seu conhecimento sobre o assunto a cada etapa; b) Neste sentido a avaliação se torna uma atividade contínua, sendo percebida pelos alunos como uma ferramenta para medir o quanto se está aprendendo e não como uma ferramenta para excluir aqueles que ainda não atingiram a compreensão de determinados conceitos como acontece nas escolas da sociedade não indígena.
4. O papel do professor além de mediar o conhecimento a ser trabalhado tem que organizá-lo de forma que seja mais fácil de ser entendido. Para essa mediação a língua

portuguesa e a língua materna, para aqueles falantes ainda devem ser sempre ressaltadas em sala de aula, pois aprende-se à medida que a língua é também utilizada nas explicações das mais diversas formas.

Essas foram algumas das conclusões a partir da experiência no curso de formação para professores do Magistério Indígena. Outras, com certeza, vão se somando à medida que nos introjetamos daquela realidade. É preciso dizer que o professor-formador não tem a palavra final. Esta quem pode ter são os próprios professores indígenas e a comunidade onde ele vive. A partir desse diálogo intercultural é que novas relações escolares podem se estabelecer para uma educação que seja verdadeiramente libertadora.

7. Referências Bibliográficas

ANDERY, Maria Amália *et al.* 2012. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro. Garamond Universitária. 436 p.

BARROS, Osvaldo dos Santos. **Etnoastronomia Tembê Tenetehar como matriz de abordagem (Etno) matemática no Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. UFPA; Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC); PPG em Educação em Ciências e Matemáticas. Belém. 2004. 111 p.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.): **Formação de professores indígenas; Repensando trajetórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília-DF: MEC/SECAD/UNESCO. 2006. 129-115 p.

DELIZOICOV, Demétrio, ANGOTTI, José André;
PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez (Coleção Docência em Formação. 2002. 364 p.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Entre o discurso oficial e práticas efetivas: a educação escolar dos Tembé Tenetehar no Alto Rio Gurupi/PA**. Dissertação de Mestrado. UFPA; Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia. Belém. 2004. 125 p.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e o Brasil: Ensaios sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1988. 237 p.

_____. **O Índio na História: O povo Tenetehara em busca de liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. 632 p.

ISA. Tembé / Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas do Brasil – 1991/1995**. São Paulo. 1995.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. Em: CHAUI, Marilena de Souza & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC. 2005. 93-104 p.

RODRIGUES, André de Vasconcelos Alvarez, *et alli*. **Curso Normal em Nível Médio: Formação de Professores Índios do Pará**. Belém-PA. Governo do Estado do Pará – SEDUC – Seção de Educação Escolar Indígena. 2002. 66 p.

SALES, Noêmia Pires. Pressão e Resistência: **Os índios Tembé Tenetehar do Alto Rio Guamá e a Relação com o Território**. Belém-PA: UNAMA. 2000. 89 p.

WAGLEY, Charles & GALVÃO, Eduardo. **Os índios Tenetehara, uma cultura em transição**. Rio de Janeiro; MEC - Serviço de Documentação. 1961. 235 p.

WAGLEY, Charles & GALVÃO, Eduardo. Caboclicização das comunidades Tenetehara. In: FERNANDES, F. (org.). **Comunidade e Sociedade no Brasil**. São Paulo; Ed. Nacional. 1972. 21-34 p.

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA: A INFORMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS INDÍGENAS TEMBÉ TENETEHAR

Rosistela Pereira de Oliveira

Claudio Emidio-Silva

Introdução

Esse trabalho é um dos resultados da pesquisa participante (Thiollent, 1996) desenvolvido junto ao povo Tembé Tenetehar em uma das etapas de formação do curso em Nível Médio Normal, onde os professores da Escola Itinerante e os professores indígenas em formação foram sensibilizados para os problemas relacionados com o uso de mídias na escola (Belloni, 2001; Dizard, 1998) e instigados a buscar as informações necessárias para organizar soluções adequadas às escolas indígenas.

A primeira autora conheceu os professores Tembé Tenetehar em 2007 quando ministrou o componente curricular informática no Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Indígenas do polo Belém, no município de Capitão

Poço, no período de 15 a 22/12/2007, para os 15 professores em formação. Nesse primeiro momento foi possível trabalhar com eles as primeiras noções de informática educativa utilizando o programa Boto Linux.

No segundo momento, foi trabalhado o componente curricular: **Informática na educação indígena** para duas (02) turmas de professores Indígenas em formação no município de Capitão Poço. As aulas ocorreram nos períodos de 31/07 a 02/08/2009, de 07 a 09/08/2009 e de 14 a 16/08/2009. As aulas foram ministradas no laboratório da escola Padre Vitaliano Maria Vari – município de Capitão Poço, e o curso teve a duração de quarenta horas.

1. O Povo Tembé Tenetehar

Classificados linguisticamente como pertencentes ao Tronco Tupi, família Tupi-Guarani, língua Tenetehar, compartilham a mesma língua com os Guajajára, segundo Montserrat (2005, p. 98). Vários autores têm discutido sobre a vida e a realidade do povo Tembé Tenetehar, como Barros (2004), Gomes (2002), entre outros. Esses autores demonstram a grande resistência mantida por esse povo que já chegou a quase extinção. No momento atual uma de suas resistências tem sido com relação a manutenção e efetivação da escola em suas comunidades, conquistada por eles após vários embates como o poder público.

A Imagem 1 mostra a localização da Terra Indígena Alto Rio Guamá em mapa de satélite a partir do Google Earth.

Imagem 1: Localização da Terra Indígena Alto Rio Guamá, a partir de mapa de satélite, sendo possível observar a mancha verde de vegetação da TI mais preservada que o restante da região.



Fonte: Modificado do Google Earth.

2. Sobre o Ensino de Informática Educativa Para os Tembê

A Escola Itinerante de Formação de Professores Índios do Pará, anexa ao Instituto Estadual de Educação do Pará – IEEP – Belém/PA trabalhava especificamente com a formação em nível médio normal de professores indígenas do estado do Pará. Para respeitar as especificidades da educação escolar indígena, os cursos ocorriam em espaços que se acordou denominar como polos pedagógicos onde se reuniam os povos que possuíam afinidades (linguísticas, étnicas etc.). Somavam 82 professores em formação em 2009 e mais 139 em 2010, que também

participaram de cursos regularmente oferecidos pela SEDUC, enquanto completavam os estudos do Ensino Fundamental para poderem participar da formação em Nível Médio Normal.

A estrutura curricular trabalhada com estes alunos tem um componente curricular denominado **Informática na Escola Indígena**. É neste componente que os alunos indígenas (professores e futuros professores) geralmente têm seu primeiro contato com o computador. Nas primeiras décadas do século XXI a tecnologia a que tinham acesso eram a televisão e o vídeo. Podiam usar a televisão aberta (parabólica) e a fechada (com vídeo). A maioria dos professores indígenas em formação tinha televisão em suas aldeias, às vezes em suas casas, e utilizavam as antenas parabólicas para receber a programação. O vídeo, os aparelhos de som e, mais recentemente os DVD's também eram tecnologias conhecidas e utilizadas por eles.

A televisão e demais tecnologias dentro de uma aldeia indígena podem ser benéficas ou não, dependendo da forma como são implantadas e/ou utilizadas, como em qualquer outro lugar. O diferencial desta situação é que as culturas indígenas possuem especificidades que podem vir a ser prejudicadas, caso estas tecnologias passem a ocupar o espaço das atividades culturais. Neste caso, a diversidade se perderia. O desafio para esta escola será trabalhar com as tecnologias e mídias sem esquecer-se de despertar a visão crítica destes usuários, para que a tecnologia não seja um motivo de desvalorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais destes povos.

O uso pedagógico de mídias e tecnologias disponíveis nas escolas indígenas, ainda é uma realidade que ainda precisa ser melhorada, tanto do ponto de vista de aquisição de equipamentos, quanto do ponto de vista da formação de toda a comunidade escolar. Para isso a proposta de curso para os Tembé Tenetehar, naquele momento, foi ao encontro de seus anseios, para começar a suprir essa demanda tão urgente e necessária.

Trabalhar o uso da informática de forma interdisciplinar e intercultural é muito interessante, pois permite um diálogo constante entre o professor formador e os professores indígenas,

para não só aprender uma nova tecnologia, mas realmente fazer com que essa tecnologia tenha significado em seu mundo, em sua realidade. Além disso, a informática na escola indígena é extremamente necessária para ajudar na preparação de materiais didáticos, construção de relatórios entre outras funções, e se torna mais um passo para a autonomia indígena e melhoria de sua práxis escolar, se for bem orientado.

Desta forma foram estabelecidos os objetivos para aquele momento de formação. Como objetivo geral o curso pretendeu demonstrar a utilização das mídias e tecnologias disponíveis na escola/aldeia de forma a aprimorar o processo de ensino/aprendizagem, pautados sempre pelos princípios da interculturalidade e interdisciplinaridade, na perspectiva de produção de materiais didáticos de baixo custo.

Para alcançar esse propósito, optamos por: introduzir os alunos no universo da informática; demonstrar o funcionamento dos programas básicos da informática, do hardware e software para os professores em formação; demonstrar a utilidade da informática para a educação escolar indígena; promover a inclusão digital do povo indígena Tembé do Alto Rio Guamá, e; construir, juntamente com os professores indígenas em formação e os professores formadores das demais disciplinas, materiais didáticos para serem utilizados nas escolas das aldeias.

3. Metodologia

Como a interculturalidade foi um dos princípios norteadores da disciplinas, seguimos as discussões de Collet (2006, p. 123) para ajudar a pensar a dinâmica da metodologia a ser empregado junto aos professores indígenas para se trabalhar essa ferramenta no contexto das escolas das aldeias.

As aulas foram desenvolvidas de forma teórica, com apresentação de informações, discussão momentânea e as práticas com o uso das ferramentas de informática propriamente ditas. As aulas aconteceram no laboratório de informática da E.E.E.F.M. Padre Vitaliano Maria Vari – município de Capitão Poço. Seguindo a orientação de Rodrigues (2002, p. 33) quanto

ao componente “Informática na Escola Indígena:

Esse componente curricular tem por objetivo permitir o acesso à informática a todos que desejem dominar os códigos dessa linguagem técnica complementando o arcabouço tecnológico para as várias formas de comunicação tradicionais. Informática na Educação Escolar indígena proporciona ao professor em formação o conhecimento de novas tecnologias que agilizam o acesso e controle das informações sobre educação, saúde, meio ambiente bem como maior agilidade na comunicação em nível mundial.

O autor discorre sobre o que se pensar quanto a “habilidade e competência”, e as formas como o professor formador deve observar o desenvolvimento de cada fase no decorrer da formação. Segundo ele, é importante:

- Reconhecer o papel da informática na organização da vida sociocultural e na compreensão da realidade, relacionando o manuseio do computador a casos reais ligados ao cotidiano do professor em formação;
- Reconhecer a informática como ferramenta para nova estratégias de aprendizagem, capaz de contribuir de forma significativa para o processo de construção do conhecimento nas diversas áreas.

Dessa forma percebemos que o uso de mídias tecnológicas deve servir para contribuir com a manutenção cultural e a diversidade social, e não como instrumento de massificação. As atividades foram divididas em três momentos. O conteúdo trabalhado no primeiro período foi a retomada do conteúdo da disciplina com a turma de professores indígenas em formação no município de Capitão Poço:

1. Relembrando as principais características de hardware e de software no ambiente KDE.
2. Introdução ao BotoSet Linux (Kwrite,

Gcompris e Tuxpaint), principalmente com os professores que cursavam a primeira série do segundo grau;

3. Criar documentos e pastas;

4. Localização e classificação desse material.

Para todos os itens foi solicitado aos alunos que refletissem sobre as possibilidades e limites dos recursos midiáticos estudados em sua aplicação à realidade das escolas onde atuam.

No segundo momento, o conteúdo ministrado foi:

1. Internet:

- a. Apresentação geral, interesse pedagógico.
- b. Pesquisa Escolar (Portal da SEDUC);
- c. Sites pedagógicos (Poisson rouge, Tibao, Portal do professor).

2. Redes sociais e intercâmbio (criação de conta de correio eletrônico no Gmail e suas funcionalidades):

- a. Bate-papo;
- b. Etiqueta na Internet;
- c. Proteção contra vírus.

3. Blog (introdução).

Para todos os itens trabalhados também foi solicitado aos alunos que refletissem sobre as possibilidades e limites dos recursos midiáticos estudados em sua aplicação à realidade das escolas onde atuam.

No terceiro momento, os principais itens trabalhados foram:

1. Planilhas eletrônicas (introdução).

2. Editor de texto e apresentações:

- a. Criar e formatar textos, tabelas e apresentações.
- b. Inserir desenhos e caracteres especiais.

3. Avaliação do curso.

Para todos os itens, novamente foi solicitado aos alunos que refletissem sobre as possibilidades e limites dos recursos midiáticos estudados em sua aplicação à realidade das escolas onde atuam.

Todos os alunos se mostraram atentos e interessados, com excelente frequência. As dificuldades encontradas foram devidas ao pouco contato com os recursos tecnológicos, o que impedia a sua assimilação bem como o uso crítico e criativo desses recursos, uma vez que até 2007 – 2009 ainda não havia computadores nas escolas das aldeias. As imagens 2 e 3 mostram os primeiros momentos em sala de aula, usando os recursos da informática.

Imagens 2 e 3: Alunos da 1ª e da 2ª séries do Ensino Médio Normal trabalhando no laboratório de informática da escola estadual Padre Vitaliano Vari - Capitão Poço-PA.



Fonte: Rita de Cássia Almeida-Silva, 2009.

4. A Informática e a Interdisciplinaridade

Durante o trabalho com as demais disciplinas, especialmente Artes, Língua Portuguesa e Biologia, foi acertado com os professores indígenas em formação que além das técnicas utilizadas e trabalhadas nas disciplinas específicas o material produzido seria transformado em mídias para posterior utilização pelos professores em suas escolas de origem. Dessa

forma, mesmo não sendo possível a publicação dos materiais produzidos em um primeiro momento os materiais ficariam disponíveis na forma digital, em CD.

O conhecimento adquirido no curso de informática possibilitou que, em 2010, os professores em formação participassem de uma oficina de produção de material didático, que ocorreu no Parque dos Igarapés, no período de 10 a 21 de janeiro, e naquele momento os textos produzidos em diversos momentos de formação puderam ser digitados e grande parte dos desenhos produzidos também durante as formações foram digitalizados para que pudessem ser utilizados na produção de material didático, o que demonstra que o aprendizado em relação ao uso do computador estava sendo aproveitado por todos os participantes, e foi possível observar, em vários momentos, que os que tiveram as formações em informática educativa auxiliavam os demais participantes em relação ao uso do computador e do programa Linux.

5. Considerações Finais

Um dos principais objetivos deste curso foi alcançado, que era demonstrar o uso de ferramentas multimídias com especial atenção o computador, sempre dialogando com todas as disciplinas ou área do conhecimento. A interculturalidade e a interdisciplinaridade devem permear a prática dos professores indígenas no seu dia a dia da escola, tendo o computador como uma importante ferramenta de auxílio.

Os professores indígenas em formação se manifestaram de forma positivo com tudo o que foi aprendido e produzido por eles. Nesta perspectiva, outros cursos devem ser implementados para sua constante formação enquanto professores em sala de aula. Essa experiência permitiu demonstrar as muitas possibilidades que o uso desta ferramenta proporciona.

A informática ainda pode ser considerada um instrumento novo para a maioria dos brasileiros, e para os professores. Inúmeros são os professores que ainda temem ligar o computador, que dirá mexer em seu teclado ou mouse, com receio de “fazer algo errado”, sem saber que a consequência da maioria dos erros

é uma simples perda de dados recentes digitados.

Concordamos com Almeida (2005), quando diz acreditar que: “precisaremos de mais uma ou duas gerações para atingir um estágio satisfatório para que o novo modelo de educação baseado no uso de computadores alcance, simultaneamente, a maioria dos estudantes de uma sala inteira.”

A educação escolar terá que se abrir às novas tecnologias, mas não apenas montando salas de informática que quase não são usadas, ou colocando aulas de informática que só ensinam o instrumental básico para o aprendiz operar a máquina. A denominação **Informática Educativa** deve abranger a formação de um indivíduo que utilize os recursos materiais e imateriais que um computador pode oferecer, ou seja, saber digitar um texto, por exemplo, mas saber como fazer a sua opinião ali expressa alcançar as demais pessoas; formar uma rede de amigos que possam ajudá-lo a salvar as pessoas que necessitem de um medicamento no lado extremo do mundo inverso de onde ele se encontrar; conseguir extrair informações precisas sobre determinado assunto de seu interesse ou necessidade.

Enfim, mesmo com um pouco de experiência em relação ao uso do computador e de seus recursos, o principal, neste momento de absorção desta nova tecnologia pela educação, traduza-se aqui pelas escolas, enquanto estrutura, e professores, enquanto usuários e divulgadores é manter o diálogo e a difusão de todas as ideias que surjam referentes a este novo universo de conhecimento.

6. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Pedagogia de projetos e integração de mídia**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ppm/tetxt5.htm>. Acesso em: 26 set. 2005.

BARROS, Osvaldo dos Santos. **Etnoastronomia Tembé Tenetehar como matriz de abordagem (Etno) Matemática no Ensino Fundamental**. Dissertação de Mestrado. UFPA; Núcleo

de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC); PPG em Educação em Ciências e Matemáticas. Belém. 2004. 111 p.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação** - Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 78)

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. Em: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.): **Formação de professores indígenas; Repensando trajetórias**. Brasília-DF: MEC/SECAD/UNESCO. 2006. 129-115 p. (Coleção Educação para Todos).

DIZARD, W. P. **A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação** tradução [da 2ª ed.], Edmond Jorge; revisão técnica: Tony Queiroga. [s.l]: [s.n], 1998.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História: O povo Tenetehara em busca de liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. 632 p.

RODRIGUES, André de Vasconcelos Alvarez, *et alli*. **Curso Normal em Nível Médio: Formação de Professores Índios do Pará**. Belém, PA: Governo do Estado do Pará/SEDUC/Seção de Educação Escolar Indígena, 2002. 66 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

O ENSINO DE ARTES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A INTERDISCIPLINARIDADE E A INTERCULTURALIDADE NAS CONSTRUÇÕES DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA A LEITURA E DE MAPAS MENTAIS PARA O APOIO EM GEOGRAFIA

Viviane Menna Barreto

Rita de Cássia Almeida-Silva

Introdução

Eu, professora de Artes, Viviane, tive minha primeira experiência com a educação escolar indígena no ano de 2008, durante a formação para os professores indígenas da região de Marabá. Muito aprendizado foi desenvolvido nesta época, especialmente para o amadurecimento pessoal em relação às questões de educação indígena no estado do Pará. Ao ser convidada para ministrar o curso para os Tembé, em 2009, já contava com uma pequena experiência prévia, o que foi muito útil para desenvolver as atividades junto com aqueles professores. Entretanto, também aprendi que cada

povo é único e um mesmo conteúdo pode se desdobrar de diversas formas para dar conta de entendimentos e diálogos, pois só assim a educação intercultural e interdisciplinar pode efetivamente se estabelecer.

A turma em questão era composta por 45 professores indígenas do povo Tembê¹ sendo que apenas 15 indígenas da T.I. Turiaçu, localizada no município de Paragominas, ainda eram falantes da língua. A divisão do grupo se dava por meio de projetos dirigidos. Para os 30 alunos que cursavam a 1ª série do Curso Normal em Nível Médio de Magistério Indígena trabalhei de forma interdisciplinar, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena e Geografia, a construção de mapas e a história das aldeias. Os alunos vinham de aldeias situadas em Tomé Açu (8), Santa Luzia (7) e Paragominas (15).

Com os quatorze indígenas provenientes da T.I. Alto Rio Guamá, localizada no município de Santa Luzia que cursavam a 2ª série trabalhei em diálogo com a disciplina Língua Portuguesa temas referentes à memória das festas tradicionais, com enfoque na festa *wihaohawo* (festa da Menina Moça ou festa do moqueado) momento em que ocorre a iniciação da menina na vida adulta. Este ritual, após permanecer por anos sem ser praticado com todos os seus detalhes, desde a paramentação dos participantes até as festas específicas que permeiam cada momento do ritual, seria coincidentemente retomado no final de semana durante o período de aulas. Um curso de formação direcionado aos povos indígenas deve ter, por princípio, o respeito às manifestações culturais de cada grupo. Em coerência com esta postura, a partir do momento em que todos recebemos o convite para participar do momento de culminância do ritual, a maior parte dos professores cursistas e dos professores formadores se dirigiram para a aldeia Frásqueira e puderam vivenciar este momento de manifestação da cultura.

Ao retornar para o espaço de formação escolar, viemos todos “carregados” das experiências vivenciadas, e passamos a pensar, juntos, em como este momento tão significativo para

1 Os Tembês são indígenas que formam um subgrupo dos tenetehar, que habita o Nordeste do estado brasileiro do Pará (nas Áreas Indígenas Alto rio Guamá e Turé-Mariquita), o Noroeste do Maranhão (na Área Indígena Alto Turiaçu) e no estado de Minas Gerais (na Área Indígena Luísa do Vale).

o grupo poderia ser trabalhado nas escolas das aldeias. Para compreender a importância deste momento para os Tembét-Tenetejar do Alto rio Guamá, alguns pontos de sua história de contato precisam ser apresentados.

1. Sobre o Povo Tembét

O povo Tembét Tenetejar, está classificado como pertencente ao Tronco Tupi, família Tupi-Guarani, língua Tenetehara, cujos povos falantes desta língua são os Guajajara e os Tembét (Montserrat 2005, p. 98). Segundo Barros (2004, p. 45), suas principais atividades de subsistências são a caça, a pesca, a coleta e a agricultura. Atualmente também podemos contar com a produção de farinha e a venda desta, um de seus principais produtos, ao comércio das cidades de mais fácil acesso, como é o caso de Capitão Poço em relação às aldeias do Alto rio Guamá.

Muitos autores têm escrito sobre este povo Tupi, mas destaco um importante relato sobre a trajetória dos Tembét-Tenetejar registrado por Gomes (2002, p. 49) e a origem de seu nome:

Por volta da terceira década do século XIX, desencadeou-se a migração de grupos Tenetehara rumo oeste, para o rio Gurupi, na atual fronteira entre os estados do maranhão e do Pará, e além, para os altos cursos dos rios Capim e Guamá, e então eles ganharam o nome de Tembét, que significa simplesmente “*lábio*” na fala tupi da época, provavelmente em relação ao hábito de furar o lábio inferior para colocar um Tembetá que podia ser um cilindro de resina ou uma taquarinha. Ainda hoje, os Tenetehara são conhecidos por Tembét nessa região e no Pará, embora não há mais enfeite labial.

O povo Tembét está distribuído em várias localidades, mas a sua maior terra é a denominada Terra Indígena Alto Rio Guamá, que segundo Gonçalves (2010, p. 190) está situada no nordeste do estado do Pará, compreendida entre a margem direita do rio Guamá e a margem esquerda do rio Gurupi, conforme demonstrado no mapa da figura 1, nos municípios de Nova Esperança do Piriá, Santa Luzia do Pará e Paragominas,

com uma área de 279.897 hectares. Nesta terra também estão presentes grupos de indígenas Ka'apor, Guajajara e Timbira.

Os Tembé têm um histórico de contato muito parecido com a maioria dos grupos que foram contatados pelo SPI – Serviço de Proteção ao Índio, a partir da década de 1910, aproximadamente. Basicamente, eles deveriam ser integrados a sociedade, passando a falar a língua portuguesa, em detrimento da língua materna, e abandonar seus costumes para viver de acordo com a sociedade não índia, adotando as religiões ocidentais e os demais costumes não indígenas. A chegada de grandes grupos de migrantes provenientes do sul e do nordeste do Brasil, com a finalidade de ocupar as terras da Amazônia e torná-las produtivas, apressou o processo de perda linguística e da cultura nativa.

Quando da homologação da Terra Indígena Alto Rio Guamá, muitas famílias indígenas vivam dispersas, algumas até já moravam nas cidades próximas. Aos poucos foram voltando para o espaço que, a partir de então, passou a ser deles por direito reconhecido pelo Estado, e passaram a relembrar e ressignificar sua identidade indígena, após todos os percalços ocorridos pelo contato desordenado.

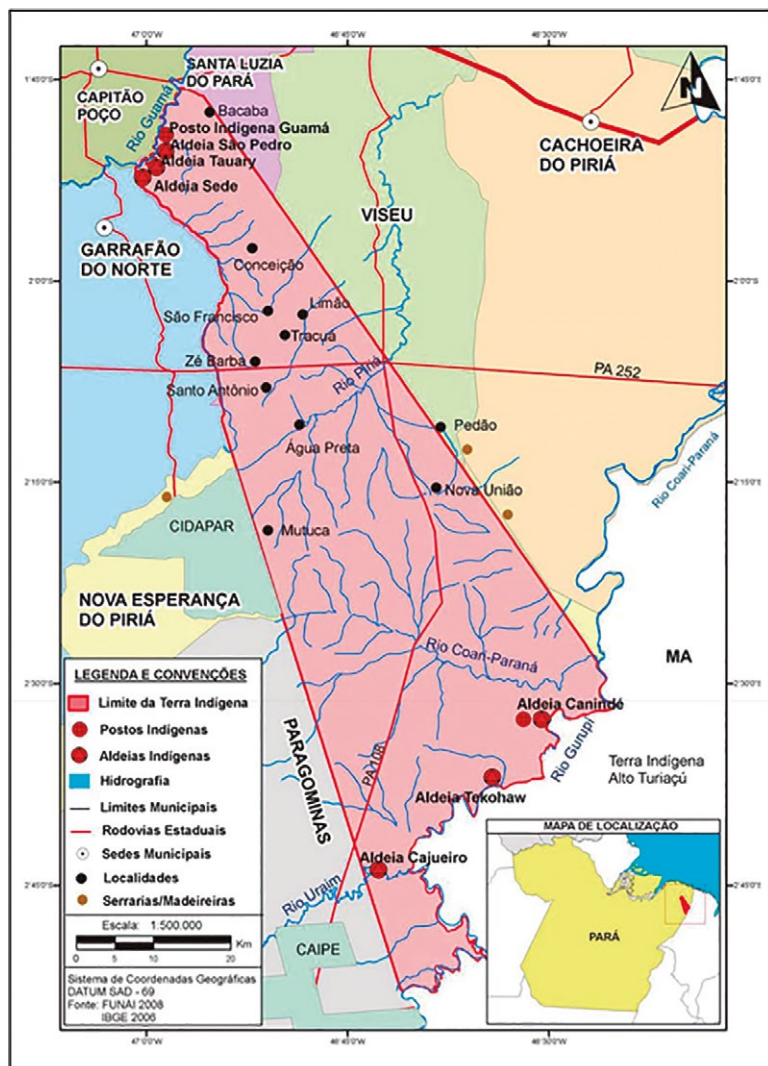
A escola passa a ter um papel importante neste momento, desde que seja pensada de forma a respeitar as especificidades e a cultura de cada grupo, considerando sempre este movimento histórico e suas consequências, a fim de contribuir para a construção do espaço de pertença daquela sociedade na qual está inserida.

A história da escolarização é um momento marcante para muitos Tembé, que relatam que não existia de fato e de direito. Geralmente a escola era mantida pela esposa do chefe do posto, que quando precisava se ausentar da aldeia, as aulas eram paralisadas e podia voltar após meses, dependendo do retorno da professora. Dessa forma não havia continuidade no trabalho, não havendo um sistema real de ensino escolar. Há relatos que por não passar da quarta série (no antigo sistema de seriação do país) muitos Tembé para não ficarem parados realizavam várias vezes a mesma série. Dizem os

mais velhos que “eram formados em quarta série”, por cursar anos seguidos, sem avançar para as series posteriores.

A imagem a seguir é uma representação da Terra Indígena Alto Rio Guamá:

Imagem 1: Mapa da Terra Indígena Alto rio Guamá.



Fonte: Funai, 2008; IBGE, 2006.

2. A Formação de Professores e a Produção de Material Didático Específico

Um dos principais problemas dos professores indígenas é produzir material para a escola, para que os alunos possam ter acesso a vários instrumentos de leitura e de conhecimentos significativos. O Estado, de uma forma geral, ainda tem muita dificuldade na produção de livros e outros materiais didáticos específicos para cada povo indígena. Só no Estado do Pará, por exemplo, temos mais de 50 grupos indígenas, com cultura, língua e localização das mais diversas. Essa diversidade, que torna o Estado detentor de uma riqueza cultural ainda não descoberta totalmente, também traz alguns desafios com relação à produção de materiais didáticos significativos para esses povos.

Trabalhar na perspectiva da interculturalidade é muito interessante, pois permite um intenso diálogo entre o professor formador e os professores indígenas, onde ambos passam a ser aprendizes e professores em diversos momentos, além de organizar o conhecimento (ocidental e indígena) de forma dialógica.

A produção de material em muitos casos é muito cara, portanto, buscar uma produção de baixo custo pode ser a solução para a diversidade de povos indígenas em realidades tão diversas, possibilitando que se construam materiais acessíveis e de importância significativa para essas comunidades. Cada professor em sua escola deve ser o mais autônomo possível na construção de desses materiais, podendo desta forma organizar conteúdos e aprendizagens significativas para seus alunos. Nesta perspectiva a produção dos próprios alunos pode e deve gerar novos conhecimentos além de desenvolver sua própria estética na escrita e nas formas diversas de artes utilizadas nos momentos escolares, para aprendizagem de outros conteúdos importantes.

Por se tratar do desenvolvimento de um componente curricular, foram estabelecidos os objetivos para atender os eixos norteadores estabelecidos de Interculturalidade e

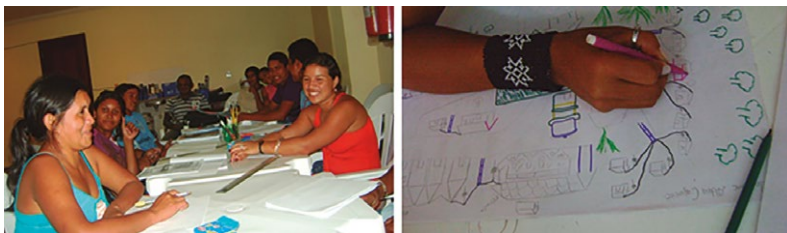
Interdisciplinaridade. O principal objetivo foi demonstrar possibilidades de criação de material didático de baixo custo, pautados pelos princípios de interdisciplinaridade e interculturalidade, numa perspectiva dialógica entre professores formadores e alunos e entre o conhecimento tradicional e o conhecimento escolar ocidental. O trabalho foi desenvolvido de forma a: Demonstrar as várias possibilidades do ensino de artes na Educação Escolar Indígena; Caracterizar a arte como um conhecimento significativo para professores e alunos indígenas; Desenvolver metodologias próprias para o ensino de artes na educação escolar indígena; Construir material de leitura significativa em Língua Portuguesa para professores e alunos indígenas; Construir material didático significativo para o uso na disciplina de Geografia e Língua Portuguesa, e quando possível também em Língua Indígena.

3. Metodologia

Como já foi mencionado anteriormente as teorias/categorias chaves para o desenvolvimento das atividades junto aos Tembé foi pautado pela **interculturalidade** e **interdisciplinaridade**. Desta forma foram priorizadas as disciplinas de Geografia e de línguas. Pois devido ao pouco tempo das atividades não daria para contemplar todas as disciplinas do curso. Mas durante o curso procurou-se demonstrar como a disciplina artes pode interagir com as demais, como a Ciências, História, Educação Física e Matemática.

A partir da realidade dos professores discutimos como incorporar esta realidade nas concepções de materiais didáticos da escola, sem que se perdesse de vista o acesso ao conhecimento escolar acumulado. A imagem 2 mostra alguns momentos no curso de formação em Capitão Poço, em 2009.

Imagem 2: Fotografias de momentos dos Professores produzindo materiais didáticos no curso de formação.



Fonte: Viviane Menna Barreto, 2009.

Durante o curso se utilizou do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas -RCNEI (BRASIL, 1998) tentando trazer para a sala de aula o fazer pedagógico já discutido e pautado por diversos povos indígenas sobre os possíveis direcionamentos desse trabalho nas escolas indígenas. Procurando ampliar a concepção de arte na escola seguindo o proposto pelo RCNEI (1998, p. 292) como trata em parte de seu texto:

Mas vale lembrar que a arte está estreitamente ligada à vida de todos os povos, especialmente dos povos indígenas, entre os quais as imagens, a música ou a dança constituem, em inúmeros casos, os principais meios de expressão e comunicação de ideias e conhecimentos. Assim como a(s) língua(s), os conhecimentos matemáticos, a história, a Geografia ou as ciências integram as áreas do currículo escolar, também a arte pode constituir-se como tal e ser trabalhada por meio dos conteúdos que lhes são próprios. Cada modalidade artística tem suas particularidades: nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura etc.) estudam-se as técnicas, o preparo das tintas, trabalham-se as linhas, as formas, as cores; no teatro, os personagens, o texto, o cenário; na música, há os ritmos, a altura dos sons, o timbre da voz, e assim por diante.

Desta forma a arte é entendida aqui como uma disciplina que deve estar em diálogo, que deve se pautar pela interculturalidade, pois ela permite com muita propriedade que a cultura possa estar presente na escola em suas mais diversas manifestações.

Outro texto que pautou a nossa prática foi o de Collet (2006, p. 123) com relação a interculturalidade que salienta a “...ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença”.

4. Sobre o Ensino de Artes Para os Tembé

Como dito anteriormente, durante o curso ministrado na cidade de Capitão Poço – PA houve a FESTA DA MENINA MOÇA, que é um ritual de passagem para as meninas que estão entrando na adolescência. Neste momento o curso foi interrompido para que pudéssemos fazer uma visita à aldeia Frasqueira durante dois dias para percebermos a movimentação da festa e para compreender como se daria a construção do material de leitura e representações com base nesta festa. Assim nasceu a ideia do livro **Festa da Menina Moça**, dentro de uma série denominada **Cultura Tembé**, onde outros temas da cultura seriam desenvolvidos. A imagem a seguir mostra algumas fotografias dos momentos da festa.

Imagem 3: Fotografias mostrando momentos na festa da Menina Moça, na aldeia Frasqueira.



Fonte: Viviane Menna Barreto, 2009.

Outro material elaborado durante as aulas de Artes de forma interdisciplinar com os conteúdos de Geografia e Língua Portuguesa foi a construção do material para leitura com as representações das aldeias a partir dos mapas mentais estabelecidos pelos professores indígenas em formação. Para isto foi conversado com os professores para que pensassem em suas respectivas aldeias, elencassem todas as construções,

e a partir deste ponto organizassem na forma de desenhos (rascunho) planejando como seria o mapa de sua aldeia. Depois do planejamento, passamos para o segundo momento em que os grupos realizaram a construção definitiva do mapa mental de cada aldeia em folhas de cartolina.

Após os materiais prontos todos os mapas foram fotografados para construir o material de Geografia e para fazerem parte de um CD sobre o tema, para que os professores indígenas e não indígenas pudessem utilizar em suas aulas ou como material de consulta.

Foi muito interessante pensar na construção de todos os materiais produzidos numa perspectiva de aprendizado de como fazer materiais de baixo custo, que poderiam ser reproduzidos em sala de aula com os alunos, trabalhando de forma interdisciplinar, numa perspectiva de projeto e ainda com significados importantes para os alunos de cada aldeia, tanto na perspectiva do conhecimento a ser sistematizado como da importância do reconhecimento cultural de sua realidade.

5. Material Produzido Durante o Curso

5.1 Arte, Informática e Língua Portuguesa

Como uma questão prática, foi combinado com os professores que além das técnicas discutidas e trabalhadas para a construção dos materiais didáticos e de leitura, tudo seria realizado de forma que ao final eles teriam organizado também o material na forma digital, procurando um diálogo com o curso de informática básica que eles fizeram durante o período de formação. Os alunos no curso de Língua Portuguesa tiveram espaço para realizar o relato oral de tudo o que se lembravam sobre a festa da Menina Moça: fatos que os mais velhos relataram; as experiências de meninas, que hoje já senhoras, contavam como tinha sido a festa delas.

Muitos fatores contribuíram para que a festa fosse retomada pelo grupo, e esta história também foi relatada em sala. Os fatos mais relevantes para que se chegasse a esta culminância foram:

- a. O despertar de um novo sentimento de valorização da identidade indígena que passou a existir entre os Tembé, principalmente em relação aos que habitam a TI Alto Rio Guamá próximos à divisa dos municípios de Santa Luiza do Pará e Capitão Poço;
- b. A aproximação com os demais grupos que habitam as TI Turé Mariquita I e II, no município de Tomé-Açu;
- c. O curso de formação de professores indígenas, que oportunizou aos participantes pensarem sobre o ser estar no mundo, e a partir da etapa de formação ocorrida em julho de 2009, com a participação de um grupo de professores Tembé proveniente da TI Alto Rio Guamá e Turiassu, município de Paragominas, falantes da língua materna Tenetehara, os professores Tembé provenientes de Tomé-açu e Santa Luiza do Pará tiveram a oportunidade de estreitar esta vivência com a Língua Indígena e de trocarem informações sobre a cultura e as tradições do povo Tembé. Segundo relato de Francisca ErlitaTembé:

Essa festa mostrou o quanto é importante a nossa cultura e como é necessário praticamos o que havíamos deixado de fazer. Foi um momento de contato, onde eu, Erlita, conversei com alguns desses indígenas e assim descobri que essas aldeias não fazem essa festa há muito tempo e que todos estavam gostando da festa que aconteceu pela quarta vez, porém essa foi a única que reuniu todos esses indígenas dessas aldeias.

Assim, quando interrompemos as aulas para irmos à festa já havia um material de artes produzido que serviria de

base para posterior diálogo entre expectativas da festa e entre representação e memórias versus realidades vivenciadas.

Depois do livro pronto tentaríamos fazer a publicação deste material para que eles pudessem ter acesso também na forma de papel, pois nas escolas nem todos os professores e alunos possuíam, à época, acesso fácil ao computador ou a outra ferramenta de leitura deste tipo de mídia. Desta forma este material foi produzido em CD para leitura dos textos e com pastas contendo as fotografias dos materiais produzidos para os professores desenvolverem atividades com os seus alunos em sala de aula. A imagem 4 mostra as três primeiras páginas do livro, produzido pelos professores indígenas Tembê e organizado pelos professores do Curso de Formação.

Imagem 4: As três primeiras páginas do livro produzido durante o curso de artes, em Capitão Poço, pelos professores indígenas Tembê, sobre a FESTA DA MENINA MOÇA.



Fonte: Extraído do acervo das autoras.

5.2 Arte e Geografia

As ilustrações de livros didáticos são sempre problemáticas em todas as modalidades de ensino e para as mais diversas regiões. Alguns autores têm discutido os estereótipos das ilustrações nos livros didáticos e a carga de preconceito que trazem, além de representarem de forma descontextualizadas cada região ou localidade ou cultura. Desta forma foi discutido com a turma de professores indígenas a necessidade deste processo de ilustração ser desenvolvido dentro da escola, na construção dos diversos materiais didáticos.

Os professores em formação, a princípio, se sentiram meio reticentes, com uma percepção de que não seriam capazes de produzir um material que valesse a pena estar nos seus livros didáticos. Depois de muito diálogo fomos planejando devagar como poderia ser desenvolvido esse material. Prontamente os professores formadores se colocaram à disposição para ajudá-los a superar as dificuldades; mesmo junto àqueles que diziam que não desenhavam muito bem. O resultado foi surpreendente, tanto para os professores formadores quanto para os próprios professores indígenas em formação.

Partindo da construção em grupo de mapas mentais de cada aldeia conseguimos retratar de forma técnica (com todos os elementos da paisagem de cada aldeia) e artística (com um colorido e uma estética própria de cada grupo Tembé, além de técnicas possíveis de pintura) todas as ilustrações, caracterizando os espaços de vivência em cada aldeia.

Os elementos constitutivos da paisagem das aldeias foram principalmente as próprias casas dos professores e de seus parentes, as escolas e Postos de saúde, o campo de futebol (que foi bastante recorrente nos mapas, mostrando a importância deste espaço como lazer e atividade física), os rios e outros espaços. Alguns mapas trouxeram a imagem dos animais locais, como peixes e animais de caça e domésticos além das plantas que utilizam.

As imagens 5 e 6 mostram o material em fase de elaboração e algumas produções dos professores referentes aos mapas mentais.

Imagem 5: A capa e a primeira folha do livro para uso em Geografia produzido durante o curso de artes, em Capitão Poço, pelos professores indígenas Tembé.



Fonte: Extraído do acervo das autoras.

A Formação de professores Tembê Tenetehar: interculturalidade e interdisciplinaridade em um projeto de educação indígena

Imagem 6: Fotografias dos Mapas mentais das aldeias Sede e Tekohaw, representada pelos professores indígenas Tembê, no curso de formação.



Fonte: Extraído do acervo das autoras.

As aldeias representadas nos mapas foram: aldeia Cuxiú Mirim, aldeia Sítio Novo, aldeia Canindé, aldeia Nova, aldeia Cajueiro, aldeia Tekohaw, aldeia São Pedro, aldeia Sede e aldeia Zawar Uhu.

A imagem a seguir mostra uma das aldeias representadas.

Imagem 7: Fotografia de parte da aldeia Frasqueira.



Fonte: Viviane Menna Barreto, 2009.

Todos os trabalhos produzidos são de autoria dos próprios professores que participaram do curso e da construção dos materiais, ficando apenas para os professores formadores a organização do material. Desta forma, se garantiu os direitos autorais dos trabalhos produzidos, mantendo a confiança dos professores indígenas, além de desenvolver a sua autoestima através da produção de materiais didáticos e de conhecimento. Entendemos que a interculturalidade se expressa desta maneira.

À medida que se fornece técnicas para os professores indígenas e em alguma medida, possibilidades de entrarem em contato com conhecimentos diversos, e estes possam ser reelaborados, reinterpretados e reconstruídos a partir de sua própria lógica.

Não se pode perder de vista o acesso ao conhecimento acumulado por toda a humanidade, mas deve-se saber que mesmo em uma sociedade ocidental capitalista com interesses próprios que nem sempre coadunam com os interesses das populações tradicionais, é possível construir conhecimento significativos com as populações indígenas. Os processos de transmissão desses conhecimentos acumulados não podem ser estabelecidos de forma unilateral, de cima para baixo, mas sempre com uma perspectiva de diálogo, com possibilidade de trocas. As sociedades indígenas devem se mobilizar e colocar o seu pensar, suas percepções num diálogo contínuo, onde um tipo de conhecimento não deve desvalorizar o de outro tipo. E, na possibilidade de diálogo, permitir que os povos indígenas possam compreender a nossa sociedade, seu funcionamento para poderem reivindicar seus direitos com seus respectivos deveres.

6. Considerações Finais

O principal objetivo desse trabalho foi demonstrar possibilidades de criação de material didático de baixo custo, pautados pela interdisciplinaridade e interculturalidade, numa perspectiva dialógica entre professores formadores e professores indígenas em formação e entre o conhecimento tradicional e o conhecimento escolar ocidental. Assim utilizando cartolina e guache conseguimos, de alguma forma, criar um espaço para expressividade plástica e criação de significado. Quando, ao final do curso, houve a exposição oral dos trabalhos pudemos constatar que eles serviram como ferramenta para apresentação, exaltando ainda mais aspectos da cultura, seja nas explicações sobre as pinturas corporais utilizadas nos desenhos, seja pela inclusão de cantos ou discursos sobre o que haviam produzido.

A experiência didática permitiu demonstrar as várias

possibilidades do ensino de Artes na Educação Escolar Indígena, seja como ferramenta para construção de uma memória coletiva, seja como possibilidade de evidenciar diferenças culturais e signos importantes para ampliar os processos identitários e de reconstrução da língua e formas tradicionais. Assim, pudemos caracterizar a arte como um conhecimento significativo tanto para os professores em formação, quanto para seus alunos indígenas, quando ela serve como ferramenta para se registrar, construir as memórias e posteriormente possam estar atuando enquanto material didático e difusor das tradições culturais de cada povo.

Neste sentido as aulas foram espaço para se desenvolver metodologias próprias para o ensino de Artes na Educação Escolar Indígena onde o tempo todo foi discutido pelo grupo este fazer como um fazer em processo, em constante reavaliação, fruto - de alguma forma - de uma pesquisa em ação em que acertos/erros podem se constituir como documentos do processo e servir de base para construção de leitura significativa em Língua Portuguesa para professores e alunos indígenas.

A construção de materiais didáticos para o uso nas disciplinas de Geografia e Língua Portuguesa foi um desafio de alguma forma alcançado, pois com poucos recursos e a apropriação de alguns conhecimentos técnicos disponibilizados pela disciplina, conseguimos elaborar materiais didáticos que criam um campo de significação local e possibilitam a integração entre cultura, saberes e arte.

7. Referências Bibliográficas

BARROS, Osvaldo dos Santos. **EtnoastronomiaTembé Tenetehar como matriz de abordagem (Etno) Matemática no Ensino Fundamental** . Dissertação de Mestrado. UFPA; Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC); PPG em Educação em Ciências e Matemáticas. Belém. 2004. 111 p.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. GRUPIONI,

Luís Donisete Benzi (org.): **Formação de professores indígenas; Repensando trajetórias**. Coleção Educação para Todos. Brasília-DF: MEC/SECAD/UNESCO. 2006. 129-115 p.

GONÇALVES, Rosiane Ferreira. **Autonomia e Sustentabilidade Indígena: Entraves e desafios no estado do Pará entre 1988 e 2008**. Tese de Doutorado. UFPA; Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - NAEA. Belém. 2010. 275 p.

GOMES, Mércio Pereira. **O Índio na História: O povo Tenetehara em busca de liberdade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. 632 p.

MEC. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Arte**. MEC/SEF. Brasília – DF. 1998. 285-318 p.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. Em: CHAUI, Marilena de Souza & GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. (org.). **Índios no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 2005. 93-104 p.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A INTERCULTURALIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Maria Lúcia Martins Pedrosa Marra

Claudio Emidio-Silva

Rita de Cássia Almeida-Silva

Introdução

O presente texto mostra alguns subsídios à Formação de Professores Indígenas centrando-se no aprofundamento do tema do currículo intercultural. Por isso, contextualiza a construção de propostas curriculares para a formação e aborda especialmente algumas concepções teórico-metodológicas sobre a interculturalidade, enquanto marco conceitual contemporâneo, no intento de localizá-lo nas propostas de formação e/ou escolarização de povos indígenas.

No intuito de contextualizar o termo, tomamos de empréstimo as argumentações de Candau (2005, p. 32), ao indicar que “a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social”. Seu maior argumento é tentar promover relações

dialógicas e igualitárias entre variados grupos e pessoas que fazem parte de universos culturais diferentes e busca trabalhar os conflitos inerentes a essa realidade. Entretanto no bojo intercultural, não há como ignorar as dinâmicas de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. A interculturalidade, enquanto processo social, possibilita o reconhecimento dos conflitos, procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los.

Isso implica reconhecer que para se qualificar o processo intercultural, permanente e inacabado é preciso haver uma intenção deliberada de estimular a relação democrática entre grupos e não apenas promover uma coexistência pacífica num mesmo território. Concordando respectivamente com o que pensam Walsh (2008) e Boaventura dos Santos (2004) sobre os processos interculturais, verifica-se que:

La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vida nuevas y distintas (Walsh, 2008, p. 140).

O [...] desafio consiste em saber como maximizar a interculturalidade sem subscrever o relativismo cultural e epistemológico. Em outras palavras, trata-se de construir uma posição ética e política sem fundá-la em nenhum princípio absoluto, seja ela de natureza humana ou progresso. Já que em nome deles que historicamente mais aspirações emancipatórias se traduziram em violências e atrocidades [...] (Santos, 2004, p.37).

Tais referências não se limitam apenas às condições econômicas, como pondera Walsh, mas está também na vida em geral, incluindo cosmologias, conhecimentos, memória ancestral, a relação com a natureza, a espiritualidade, dentre outras coisas, que compõem a história de determinado grupo. Ao levar em consideração todos esses elementos, estabelece-se um processo intercultural. Neste sentido, a interculturalidade se assenta na necessidade de uma transformação radical nas

estruturas e instituições e nas relações sociais.

Para Walsh (2008, p. 145), analisar os aspectos interculturais implica avaliar como as novas constituições ressaltam lógicas, racionalidades e modos socioculturais de viver historicamente negados e subordinados, e de como promover uma transformação social. Neste sentido, Walsh em outro momento se pronuncia apontando que a interculturalidade não deve ser um fato dado, mas sim um caminho em permanente construção. Entendendo que é:

Más que un concepto de interrelación o comunicación (como típicamente suele entenderse en el contexto europeo), la interculturalidad [...] indica procesos de construir y hacer incidir pensamientos, voces, saberes, prácticas, y poderes sociales “otros”; una forma “otra” de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/colonialidad (Walsh, 2006, p.35).

Segundo a autora, é preciso fugir do discurso intercultural usado nas relações de poder político de cunho neoliberal, visto tratar-se de uma estratégia política funcional ao sistema mundo-moderno e mesmo colonial, cuja intenção é de “incluir” os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade regido não pelo povo, mas pelos interesses de mercado.

Tal estratégia não busca e nem se interessa em transformar as estruturas sociais racializadas, mas acima de tudo, administrar a diversidade, sem considerar os perigos da radicalização de imaginários e agenciamentos étnicos em favor de uma política neoliberal como razão única, cujos projetos levam à ilusão de melhor qualidade de vida e, por isso, permanece sem maiores questionamentos. Neste sentido, “La “interculturalidad” es, cada vez más, el término usado para referir a estos discursos, políticas y estrategias del corte multicultural-neliberal” (Walsh, 2006, p. 8).

A proposta de Walsh aponta para um enfoque **intercultural crítico** cujas intenções colocam a diversidade como eixo central, assinalando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e Estados nacionais. O interculturalismo funcional responde em parte aos interesses e necessidades das instituições sociais em

troca de uma construção de e para as pessoas que tenham sofrido um histórico de submissão e subalternização, mas não dá conta de todo o processo que se estabelece, na relação de promoção integral de direitos constituídos.

Existem diversas formas de se pensar o conceito de interculturalidade. Embora Walter Mignolo (2008) sintonize alguns de seus estudos anunciando a delicada questão das epistemologias, vale evidenciar sua concepção sobre o que é interculturalidade, pensando na possibilidade de reflexões futuras. Portanto não intentamos nesse momento aprofundar-nos nas questões epistemológicas refletidas nos estudo deste autor, por considerar que a interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais.

Ao ligar a descolonialidade com a identidade em política, a opção descolonial revela a identidade escondida sob a pretensão de teorias democráticas universais ao mesmo tempo que constrói identidades racializadas que foram erigidas pela hegemonia das categorias de pensamento, histórias e experiências do ocidente (Mignolo, 2008, p. 297).

Diferentemente do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, interculturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A intercultura, na verdade, significa inter epistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental (aymara, afros, árabe-islâmicos, hindi, bambara, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português).

O pensamento descolonial é a estrada para a pluri-versalidade como um projeto universal. O Estado pluri-nacional que os indígenas e os afros reivindicam fica nos Andes, é uma manifestação particular do maior horizonte de pluri-versalidade e o colapso de qualquer universal abstrato apresentado como bom para a humanidade inteira, sua própria *similaridade*. Isto significa que a defesa da similaridade humana sobre as diferenças humanas é sempre uma reivindicação feita pela

posição privilegiada da política de identidade no poder (Mignolo, 2008, p. 300).

Tubino (2005), para tecer suas ideias sobre a questão intercultural, aborda a crise das ideologias políticas, salientando que isso tem deixado uma grande lacuna no mundo atual. Para ele, algo semelhante está acontecendo com o nacionalismo moderno com espaços de identificação social e construção de identidades. O nacionalismo moderno proporciona aos Estados Nacionais a coesão cultural de que necessitam para funcionar econômica e politicamente como sujeitos coletivos e autônomos em um projeto comum. Entretanto, isso faz com que se construam identidades coletivas eclipsando a diversidade cultural que homogeneiza aos modos da língua e da cultura hegemônica. Apesar disso, mal ou bem, em muitos casos as identidades nacionais funcionaram na América Latina como um muro defensivo contra a expansão da cultura global. Portanto, como defende o autor, a primeira tarefa das democracias nacionais consiste em criar espaços públicos interculturais, dada a diversidade, e reforça, “deliberar interculturalmente na vida pública a partir do reconhecimento da diversidade é a essência das democracias multiculturais” (Tubino, 2005. p. 12).

Tubino (2005) argumenta que a forma como têm-se “produzido” esses contextos no mundo atual tem gerado muitos conflitos interculturais. E isso faz com que haja necessidade de mais recursos teóricos e práticos para que se promovam mudanças significativas no rumo dos acontecimentos. Por isso, assim se posiciona ao argumentar que em muitas situações o que se materializa são propostas discursivas necessitando de mais materialização:

Abrigo la íntima esperanza de que estos nuevos discursos, expresión de la ausencia de interculturalidad en el mundo, no sean la manifestación de un momento efímero y pasajero sino el albor de una nueva sensibilidad que nos estaría permitiendo visibilizar la diversidad cultural como valiosa y el reconocimiento de las diferencias como un necesario principio rector de formas de convivencia más justas que no existen aún (Tubino, 2009, p. 4).

Em sua concepção, interculturalidade, mais que um conceito, ou uma categoria teórica, é uma maneira de se comportar, uma proposta ética. É mais que uma ideia, é uma atitude, uma maneira de ser necessária ao mundo paradoxalmente cada vez mais interconectado tecnologicamente e ao mesmo tempo incomunicável interculturalmente. Um mundo em que os graves conflitos sociais e políticos que os confrontos interculturais produzem e impedem de ocupar um lugar central na agenda pública das nações.

1. Interculturalidade e Educação

Todo o enunciado acima, a partir do pensamento de intelectuais sobre importantes elementos que permeiam o paradigma da interculturalidade, é que nos remete a pensar nos contextos educativos e as recomendações dos textos oficiais, nas novas (e antigas) demandas sociais interpondo o discurso da interculturalidade frente à diferença.

Na concepção de Guerrero (2007), o desenvolvimento da legislação, por si só, não constitui evidência do grau de desenvolvimento e do êxito da educação intercultural bilíngue. É simplesmente um indício do rumo que a resposta do Estado vem tomando e da existência – ou não – de bases jurídicas que contribuam para fazer com que esse direito seja mais passível de exigência e de justiça naquilo que no dizer de Giddens (2003), forma recursos à ação social. Uma visão mais adequada dessa situação deve considerar outros indicadores como, por exemplo, a distribuição do investimento e do gasto, os conteúdos curriculares, a qualidade do ensino ou a disponibilidade de docentes qualificados. Para Guerrero, pensar em interculturalidade implica pensar em direitos culturais que são, por sua vez, um campo complexo que inclui vários conjuntos de direitos e garantias, entre os quais merecem destaque o reconhecimento da diversidade, o exercício da identidade como povos, o uso irrestrito do idioma, uma educação própria e o respeito pelo patrimônio cultural.

Por isso, retomamos a interpretação de Candau (2005), para subsidiar essa discussão, pela concepção de que a

educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, “nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização¹ cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente” (p.32). Segundo a autora, para que se possam enfrentar os desafios para a promoção de uma educação intercultural na perspectiva emancipatória, é importante considerar alguns aspectos enumerados por ela em forma de conceitos (p.33-34):

- **Desconstruir:** reconhecer o caráter desigual, discriminador e racista da sociedade, da educação e de cada um de nós. Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo presentes na escola e nas políticas públicas educativas;
- **Articular:** igualdade e diferença no nível das políticas públicas, assim como nas práticas pedagógicas, o reconhecimento da diversidade cultural;
- **Resgatar:** os processos de construção de nossas identidades culturais tanto no nível pessoal quanto no coletivo;
- **Promover:** experiências de interação com os outros para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situarmo-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido.

Para Candau, (2005) a promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos do modo como hoje, em geral, são concebidas as práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam

1 Cf. Candau, (2005, p. 32) onde estão as indicações teóricas e detalhamentos sobre o conceito de hibridização cultural (Stuart Hall (1997 a e b); Garcia Canclini (1991, 1995, 1997, 1999)).

no horizonte da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não ter mais a convicção como referência radical. “Trata-se de afirmar uma perspectiva alternativa e contra hegemônica da construção social política e educacional” (Ibid. p. 35). A proposta da perspectiva intercultural é a promoção de uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Ou seja, uma educação capaz de promover uma negociação cultural, favorecer a construção de um projeto comum pela integração dialética das diferenças. Sob essa perspectiva é possível, segundo Santos (2001) citado por Candau (2005, p. 35) orientar a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.

2. Formação de Professores Indígenas: Perspectivas Interculturais?

Eu queria falar um pouquinho pro cacique sobre essa palavra que você falou, eu acho que você não está entendendo bem como é o nosso trabalho, o nosso pensamento, o nosso interesse em ensinar os alunos pela própria língua [...], os alunos não conhecem as coisas do branco (Matari Kayabi)²

Sobre formação de professores indígenas, o Art. 6º da Resolução nº 3/99 do Conselho Nacional de Educação determina que:

A formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores.

Parágrafo único. Será garantida aos professores indígenas a sua formação em tempo de serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização (Art. 6º).

As pesquisas de Luciano (2007) indicam que formar indígenas como professores para atuar nas escolas indígenas

2 Cf. TRONCARELLI, M.C. [et.al.]. A formação de educadores indígenas para as escolas xinguanas. In: __EM ABERTO, V. 20, n. 76, p. 54-73, Fev. 2003. (Expressão de um professor Kayabi).

é, sem dúvida, um dos maiores desafios para se impulsionar o modelo necessário de escola em comunidades indígenas. Os vários projetos de formação de professores indígenas, em andamento em diferentes regiões do país, têm demonstrado que isso não é só possível como desejável. As conquistas alcançadas pelos povos indígenas no Brasil são o resultado de muitas ações articuladas entre diferentes atores e ações, sociedade civil, universidades, organizações não governamentais, movimentos indígenas e órgãos do Estado pela implementação de uma educação requerida, dentre outras coisas. Quanto à formação de professores indígenas, as conquistas também se ampliaram desde que isso passou a ser responsabilidade do Estado. Durante a décadas de 1980 e 1990, medidas legais envolveram a Educação Escolar Indígena e ampliaram-se as oportunidades de formação.

Vários programas de formação foram ofertados e gerenciados pelas Secretarias de Educação dos Estados, a maior parte em âmbito do Ensino Médio (Magistério Indígena), Atualmente já existem muitas iniciativas de oferta de cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. O pioneirismo dessa iniciativa ficou por conta da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade de São Paulo (USP). No Pará, em 2012, também se iniciou a Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) para os povos Suruí Aikewara, Tembé Tenetehar e Gavião, com conclusão em 2016. Em seguida o curso foi ofertado para os povos Tapajós-Arapiuns e Wai Wai, que já se formaram. Depois o curso foi ofertado ao povo Tembé (2ª turma), povo Tapajós-Arapiuns (2ª turma), povo Assurini do Trocará, povo Kayapó Mebêngôkre e povo Munduruku, todas as turmas já formadas 2022).

Mas, seguindo as indagações de Maher (2006, p. 24): o que caracteriza a formação de um professor indígena? Que especificidades contemplam? Que peculiaridades diferem um programa de formação de professores índios de outros? A resposta pode ser encontrada facilmente na diferença, pois, segundo Maher, enquanto cabe a um professor não índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros, ao professor índio cabe a tarefa de ensiná-los a conhecer e exercitar seus

direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena à qual pertencem e perenizem os saberes de seu povo. É um compromisso muito maior, tanto do professor indígena na escola da aldeia quanto dos professores-formadores nos cursos de formação, em todos os níveis de ensino, seja no magistério indígena, na graduação, em cursos de especializações, no mestrado e nos doutorados e nas formações curtas e mais específicas.

São contradições que os professores indígenas precisam constantemente refletir criticamente para encontrar soluções dos conflitos que permeiam sua alteridade. Um dos grandes desafios é o de elaborar um calendário que atenda às necessidades da comunidade sem prejudicar, por exemplo, as meninas que ficam reclusas durante o período que antecede a primeira menstruação, como ocorre culturalmente em várias etnias, já que consequentemente perderiam dias de aulas se o calendário fosse rígido. “As competências acadêmicas desejadas e o respeito a esse tipo de prática cultural ilustram apenas um dos inúmeros desafios postos aos professores indígenas em seus cursos de formação” (Maher, 2006, p. 25).

Outro agravante é que os Programas para Magistério indígena destinam-se a formar um tipo de professor que na maioria das vezes já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal. Sua bagagem são os conhecimentos acumulados pelo seu povo sendo os outros conhecimentos acadêmicos muito restritos; outro é a obrigação de criar na escola seu Projeto Político Pedagógico, montar sua disciplina, sob uma exigência formal. E nem sempre os professores contam com recursos básicos como livrarias, bibliotecas, jornais, Internet, que lhes sirvam de suporte pedagógico, diferentemente do professor não índio que “tem” à sua disposição todos esses elementos que auxiliam para que a sua prática tenha mais resultados positivos. O que implica a necessidade de os cursos de formação investirem na produção de materiais didáticos específicos.

O leque de obrigações de um professor indígena como comenta Maher, é muito maior, considerando que a grande

maioria deles atua em comunidades bilíngues e frequentemente se veem envolvidos em atividades de tradução do seu cotidiano escolar, o que demanda o domínio de uma habilidade muito específica, “o fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que se percebam e sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade” (Maher, 2006, p.26).

Grupioni (2006c, p. 54) argumenta que é preciso registrar que, ao lado dos avanços significativos no processo de qualificação profissional dos professores indígenas verificados nos últimos anos, persistem muitos obstáculos para a generalização dessas práticas, pois muitas Secretarias de Educação ainda não se estruturaram para o trabalho com a Educação Indígena, não contando nem com recursos financeiros, nem com equipe técnica qualificada para essa ação, situação que piora quando essas ações ficam sob a responsabilidade dos municípios.

Outro fato que devemos nos ater é a questão da própria comunidade que em muitos casos estabelece uma desconfiança sobre o trabalho do professor indígena, por desconhecer as discussões que o movimento indígena, universidades e outros parceiros têm empreendido. Assim, muitas vezes, o professor indígena tem de lutar tanto externamente com as secretarias de ensino que muitas vezes não quer aceitar que os direitos indígenas se estabeleçam, quanto precisa convencer a própria comunidade de práticas educativas que sejam mais emancipatórios, contextualizadas, interculturais e dialógicas com a cultura indígena local.

Para cotejar o magistério indígena vale citar as experiências pioneiras de formação de professores através de um processo intercultural que foram bem sucedidas, como é o caso das *Experiências de magistério indígena pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC)*; *O Projeto Tucum e Haiyô no Mato Grosso*; *O Projeto Uhitup em Minas Gerais de magistério indígena entre os Krenak, Maxacali, Pataxó e Xacriabá*; *O Projeto educação Ticuna da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues no Amazonas*, e a *Escola Itinerante de Professores Índios do Estado do Pará*, cujas metodologias contribuíram para o fortalecimento da identidade indígena, e a formação de

professores em nível de magistério, favorecendo a grande maioria desses alunos professores a chegar à universidade. Todos esses projetos mantiveram um intenso diálogo com toda a comunidade assim como com as culturas locais trazendo para a escola uma nova perspectiva de atuação do professor indígena, mostrando as possibilidades que ainda não haviam sido pensadas e ou praticadas. Isso nos indica que a interculturalidade pode ser uma grande ferramenta se usada de forma correta.

3. Conclusão

O resultado desse estudo demonstra inovadoras metodologias que contribuíram para o uso e fortalecimento das línguas indígenas a partir da escola, através: de produção de material escrito em línguas indígenas e em português para registro e divulgação dos conhecimentos tradicionais; metodologias para acompanhamento e assessoramento aos professores indígenas em serviço nas escolas; em especial a produção dos “diários de classe” de professores e dos “projetos político-pedagógicos” para a construção de currículos específicos e diferenciados. Procedimentos e resultados foram progressivamente incorporados e legitimados como política de Estado e influenciaram o trabalho de outras entidades da sociedade civil no país e na América Latina. As universidades se engajaram montando cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, para os professores em diversos formatos, mas que atendessem tanto as especificadas dos povos indígenas com relação ao respeito as suas epistemologias, quanto com relação ao seu tempo disponível, que na maioria dos casos por já estarem em atividades de trabalho na escola é preciso arranjar formatos que deem conta dessa realidade.

O programa curricular e a metodologia dos cursos orientaram-se na direção de oferecer aos professores os instrumentos necessários que lhes permitiriam identificar problemas e buscar soluções criativas e inovadoras, fortalecendo-se nos aspectos políticos e pedagógicos para poder reinterpretar e atualizar, permanentemente, as funções da sua escola.

Na maioria dos projetos interculturais, os professores

desenvolveram diversas pesquisas e trabalhos relacionados com os temas articuladores em cada etapa de formação. Também elaboraram planejamentos, diários de sala de aula e outros registros. Esses materiais, em conjunto com os trabalhos produzidos pelos alunos das escolas, trouxeram subsídios importantes para as orientações curriculares e metodológicas dos cursos, para a formulação do Programa Curricular das Escolas indígenas por meio de currículos interculturais. A produção de materiais didáticos acompanhou o processo de formação dos professores. Temos ainda uma falha quanto a reprodução desses materiais didáticos já construídos, para uma maior abrangência, por não termos políticas públicas que auxilie nesse sentido, mas aos poucos os professores indígenas juntamente com seus parceiros como universidades, associações e outros têm conseguido materializar muitos desses materiais na sala de aula.

Vale ressaltar que muitos desses projetos de formação foram propostos e executados por organizações indígenas, junto às secretarias de educação de cada estado, e tiveram raízes nos cursos de Magistério Indígena em Nível Médio, representando uma inovação, sobretudo porque a formação está associada à luta pelo reconhecimento da educação indígena diferenciada, bandeira dos povos e organizações indígenas em todo o Brasil.

4. Referências Bibliográficas

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e conflitos. In: CANDAU, V. M. (org.). **Cultura(s) e educação: Entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Cenário contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil**.

Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, Brasília. 2007.

GUERRERO, Diego Afonso Iturralde. Direitos culturais

indígenas e educação intercultural bilíngue: a situação legal na América Central. In: HERNAIZ, Ignácio (org.). **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. Trad. Maria Antonieta Pereira. [et. al.] – 22. ed. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: Uma Discussão Introdutória. In: GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006.

MIGNOLO Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.

Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e de outro**. Conferencia de abertura do VII Congresso Luso-Afro-Brasileira de Ciências Sociais. Coimbra, Set/2004.45 págs. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf Acesso em: 6 de mar. 2014, às 12h55min.

TUBINO, Fidel. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, enero 2005, p.24-28 [Disponível em: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>]

_____. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Publicado em: Prehistoria y Arqueología JVG- Rocchietti Ana, Set/2009. Disponível em: <http://prehistoriayarqueologiajvg.blogspot.com.br/search/label/TEXTOS%20sobre%20Pueblos%20Originarios>, Acesso em 17 de Agosto de 2012. às 17h41min.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo**. Livro da Academia da Latinidade, 2006. Disponível em: <http://catherine-walsh.blogspot.com.br/2011/11/interculturalidad-y-decolonialidad.html> Acesso em: 6 mar. 2014, às 16h25min.

A FESTA DA MENINA MOÇA TEMBÉ TENETEHAR: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DA CULTURA INDÍGENA CONSTITUINDO EM EIXO NORTEADOR DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Rita de Cássia Almeida-Silva

Viviane Menna Barreto

Claudio Emidio-Silva

A festa da Menina Moça é uma das principais festas tradicionais do povo Tembé Tenetehar, senão a mais importante na atualidade. Se constitui em um rito de passagem das meninas para estarem prontas para assumir as atividades de seu povo, estabelecendo um compromisso com as gerações futuras e com as gerações passadas.

Pensar em um curso a partir dos fazeres/saberes da comunidade não é um processo fácil ou simples. Requer muito estudo, conversas, pesquisas com os mais velhos e o debruçar em livros e documentos que corroborem com a organização escolar. No entanto, seguir um caminho que não passe por esse diálogo intercultural não se constitui enquanto alternativa viável para a construção de uma escola

indígena que atenda às necessidades de cada povo que dela faz uso.

Quando se pensa na cultura indígena para a partir daí estabelecer o diálogo para a construção de outros saberes que poderão estar sendo veiculados na escola é sempre um grande desafio. Essa perspectiva não pode ser fechada em uma metodologia restrita e única. Cada povo vai constituir os seus direcionamentos. Mesmo porque as culturas indígenas são diferentes e não se pode apontar uma metodologia exclusiva que dê conta de todas as realidades. Mas o princípio básico é o diálogo e colocar os estudantes (de qualquer nível escolar) no centro do processo de ensino-aprendizagem.

A Escola Itinerante de Formação de Professores Índios, instituída pelo estado do Pará, foi uma experiência inovadora e que, como todas as inovações, apresentou pontos positivos e negativos que, no decorrer da caminhada das várias formações implementadas em diversos municípios do Estado, foram se equilibrando e, pelo trabalho de todos os envolvidos, de forma constante e dialógica, com embates e concordâncias, como todo diálogo verdadeiro se constitui, finalizou suas atividades promovendo a formação de muitos professores indígenas em todo o Estado.

As experiências aqui relatadas trataram somente de uma das etapas de formação voltada para o povo Tembé Tenetehar, com o intuito de demonstrar, com simplicidade, como os processos interculturais e interdisciplinares foram sendo estabelecidos antes, durante e depois da etapa de formação.

A partir da aceitação dos professores formadores que acreditaram na possibilidade de se construir materiais didáticos específicos, apesar do curto espaço de tempo que se teria, o planejamento dos conteúdos pode ser definido de forma interdisciplinar, sempre que possível. O tema escolhido foi a Festa da Menina Moça, porque o período estabelecido para a etapa de formação coincidiu com a realização desse ritual na Aldeia Frásqueira.

Dessa forma, a disciplina de **Língua Portuguesa** acompanhou a construção dos textos pelos próprios professores indígenas nas diversas disciplinas; a **Língua indígena** teve espaço a partir da possibilidade de diálogo entre os Tembé falantes da língua Tenetehar e os Tembé que estavam, naquele momento, buscando forma de reavivar o uso da língua em suas aldeias. Assim, foi possível iniciar a construção de um glossário (que teve participação de quatro indígenas Ka'apor que participaram dessa primeira etapa, produzindo um glossário trilingues) o que permitiu colocar os nomes dos animais, das plantas e de diversos ornamentos e artefatos das festas em Língua Indígena, além de possibilitar o entendimento das músicas tradicionais que são todas cantadas em língua indígena, trazendo a importância da oralidade.

Na disciplina de **Biologia** foram desenhados e nominados em português e em Tenetehar os animais utilizados durante a festa e relacionadas, de forma oral e escrita, suas principais características morfológicas e ecológicas e suas relações com o meio ambiente, além de trazer à tona o conhecimento tradicional Tembé necessário para estes animais serem capturados pelos caçadores das comunidades para a realização do ritual. Em **História** foi trazido o processo de construção de conhecimentos históricos e a relevância das memórias coletivas para refazer o ritual da festa; a **Geografia** tratou dos espaços em que ocorrem os diversos momentos que compõem o ritual; a **Matemática** utilizou dos cálculos que precisam ser feitos para que todos os convidados tenham alimento suficiente, e os cálculos necessários para a construção dos abrigos que são feitos especialmente para a festa; a **Informática** se mostrou como auxiliar para a construção dos materiais e uma das formas de registrar as manifestações culturais fornecendo os conhecimentos necessários para a digitação dos textos, o escaneamento das figuras e a diagramação do material didático.

Por fim, a disciplina de **Artes** foi essencial para trazer a importância devida aos materiais desenhados pelos professores e que serviram não só para várias aulas que estavam sendo ministradas naquela etapa, mas que se constituíram em

materiais para que os professores em formação tivessem uma produção composta por elementos da realidade local para trabalhar com seus alunos indígenas.

A melhor forma de trazer os resultados obtidos naquela etapa é apresentar os materiais que foram elaborados no decorrer das aulas. Entre os materiais produzidos escolhemos apresentar o livro sobre a *festa da Menina Moça*, pela simplicidade e ludicidade do resultado verbo-visual que pode ser trabalhado com as crianças dos anos iniciais de formação escolar e pela estética que constitui uma marca da cultura Tembé. Desejamos que a leitura a seguir consiga atingir cada um em sua etnicidade ancestral, da qual todos somos herdeiros e construtores, nesse ir e vir constitutivo dos saberes humanos.

CULTURA TEMBÊ



FESTA DA MOÇA



**2012
BELÉM**

Autores: Professores Tembê

- Angelica Reis de Sousa Tembê
- Antônia Edilena Tembê
- Antônio Wérico da Paixão dos Santos Tembê
- Diana Reis de Souza
- Francisca Erlita Tembê
- Isane do Socorro de Souza Reis Tembê
- Maria do Socorro de Oliveira Ribeiro
- Maria de Nazaré dos Santos Soares
- Maria do Espírito Santo Ribeiro Reis
- Naziane dos Santos Soares
- Raimundo Nonato Soares
- Raimundo Pereira do Rosário
- Simone Braga Reis
- Sônia Maria de Moura Romão

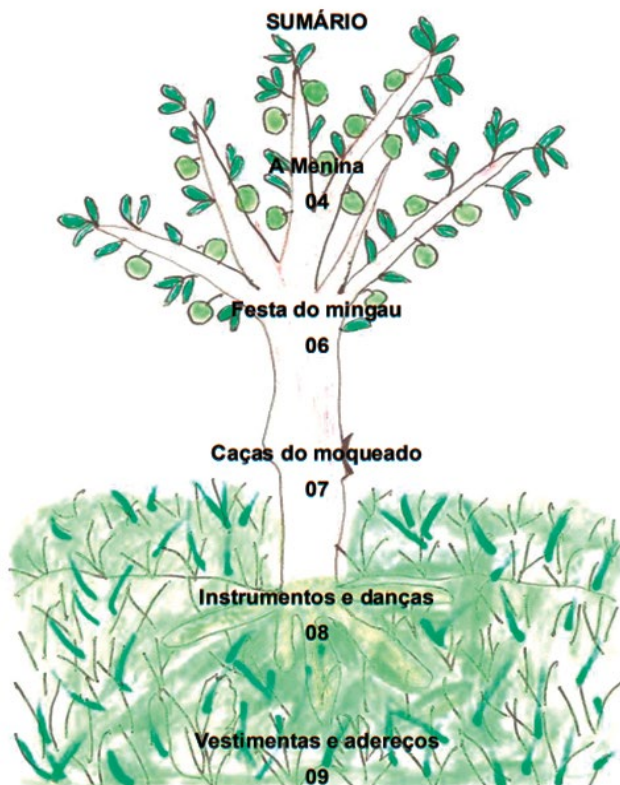
Organizado por:

Rita de Cássia Almeida-Silva, Claudio Emidio-silva & Viviane Menna Bareto.

Citar Como:

Almeida-Silva, R. de C., Emidio-Silva, C. & Barreto, V. M. 2012 (Organizadores).
Cultura Tembê – Festa da Moça. Belém, 2012. 22 p. (em preparação).





SUMÁRIO
A Manina
04
Festa do mingau
06
Caças do moqueado
07
Instrumentos e danças
08
Vestimentas e adereços
09

Apresentação

Este livro foi produzido nas aulas de arte e Língua Portuguesa, durante uma das etapas de formação dos professores indígenas do Povo Tembé, ocorridas no mês de agosto de 2009, município de Capitão Poço, Estado do Pará.

Depois de muitos anos sem realizar a festa completa, todos estavam ansiosos pelo momento, e a escolha do tema para o conteúdo das aulas não poderia ter sido mais propício.

Os professores cursistas decidiram junto com as professoras Viviane Menna Barreto e Rita de Cássia Almeida-Silva a estrutura do livro, produziram os desenhos sob a orientação da professora de arte e os textos sob a orientação da professora de Língua Portuguesa.

Fica aqui expressa uma gota da cultura Tembé, para contribuir nessa caminhada de conhecimento/reconhecimento da nossa diversidade, tão necessária nessa tessitura que forma o humano em nós.

Rita de Cássia Almeida-Silva

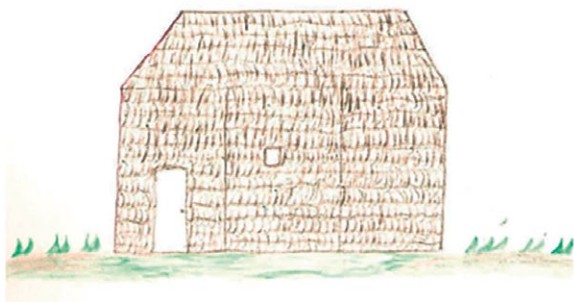
A festa do moqueado, 2009, foi realizada na aldeia Ita Putyr no período de 20 à 26 de julho que reuniu as aldeias Tawari, Ita Putyr, Ita Hu, Frasequeira, São Pedro, Jacaré, Pira, Sede do Alto Rio Guamá e mais as indígenas do Tome-açu, Santa Maria, Paragominas e Surubiju.

Essa festa mostrou o quanto é importante a nossa cultura e como é necessário praticamos o que havíamos deixado de fazer.

Foi um momento de contato, onde eu, Erlita, conversei com alguns desses indígenas e assim descobri que essas aldeias não fazem essa festa há muito tempo e que todos estavam gostando da festa que aconteceu pela quarta vez, porém essa foi a única que reuniu todos esses indígenas dessas aldeias.

Francisca Erlita Tembê

A menina



A Menina

A menina quando menstrua pela primeira vez é colocada na tocaia pintada e não sai enquanto não fica boa.

Quando ela sai da tocaia, em seguida se faz a festa do mingau, que dura um dia e uma noite. Durante o dia ela faz o mingau de manicuera e a noite os cantores cantam e as meninas distribuem o mingau aos que participam da festa, desde então elas não podem pular.

Depois de ficar na tocaia e fazer a festa do mingau, acontece a caçada para a festa do moqueado.

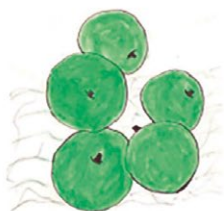
A festa do moqueado dura sete dias. Nesse período elas dançam somente durante o dia, e elas só serão pintadas no penúltimo dia, pois no último dia elas serão banhadas e enfeitadas para pularem o dia inteiro.

Angélica Reis de Souza Tembê

Simone Braga Reis

Sônia Maria de Moura Romão

Festa do mingau



Festa do mingau

A festa do mingau é mais uma festa do rito de passagem que é feita após a primeira menstruação da menina.

Na festa do mingau a menina é pintada de traços e pé de onça (uma taboca cortada ao meio). Essa festa dura 24 horas.

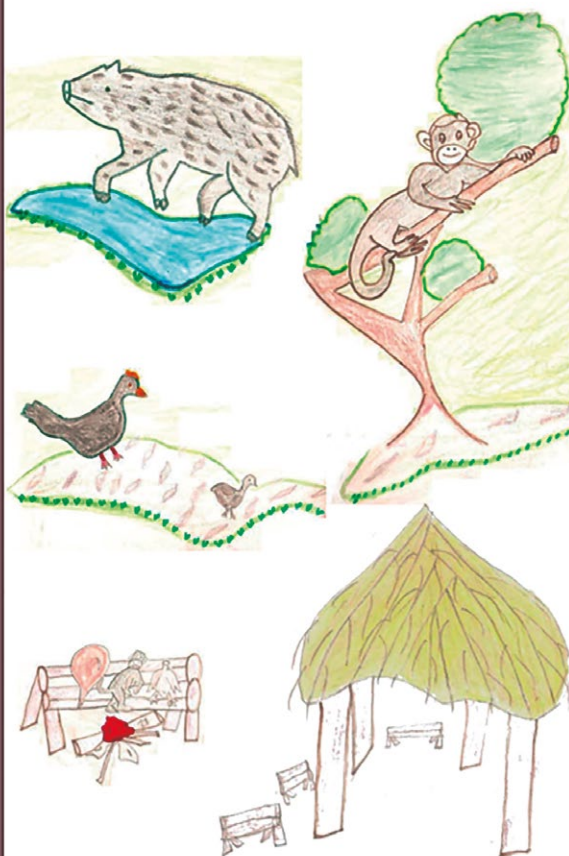
Na parte da manhã a menina é pintada e a mandioca é ralada para tirar o caldo.

Então a menina vai fazer o mingau da mandioca, colocando arroz, abóbora e tapioca.

Durante a noite os homens cantam e as mulheres fazem a segunda voz e os outros participantes dançam.

Francisca Erlita Tembé
Diana Reis de Souza

Caças do moqueado



Caças do Moqueado

Moqueado é uma forma de preparar os alimentos em um jirau feito de varas, com o fogo em baixo e as caças em cima, cozinhando aos poucos, moqueando. As caças que vão para o moquém são o caititu, mutum, nambu e a guariba. Essas caças ficam durante sete dias no moquém e são tiradas no último dia, onde a guariba é o par de uma pessoa que dança com ela na tipóia e a coloca para "mamar", fazendo palhaçadas para as meninas que estão sendo festejadas, mas nenhuma delas pode sorrir, pois se sorrirem elas não vão ser fiéis e nem vão respeitar seus maridos.

Das outras caças do moqueado, como o mutum e o caititu, é separada a carne do osso, e são colocadas dentro do pilão, socadas com farinha e depois são feitas as bolinhas que as moças distribuem para os participantes.

As caças do moqueado só podem ser o caititu, o mutum e a nambu porque são caças fortes e calmas e só andam em par, para que a menina moça e seu marido também sejam assim.

Antônia Edilena Tembé

Isane do Socorro de Souza Reis Tembé

Maria Do Socorro de Oliveira Ribeiro

Instrumentos e danças



Instrumentos e danças

O povo Tembé teve contato com os não índios desde 1945 quando um órgão do governo chamado SPI veio para colonizar os Tembé.

Com isso fomos abandonando nossos costumes e adotando os costumes dos não índios, mas nunca deixamos de ser Tembé. Temos cultura e tradições diferentes que devem ser preservadas, dançamos e fabricamos artesanatos. O maracá é um dos nossos instrumentos musicais, e serve para dar o ritmo da dança, conforme é a música e as batidas do maracá.

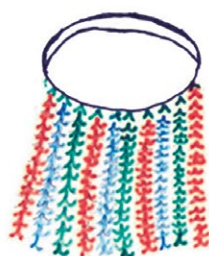
A dança é uma cultura que nós Tembé, temos como um meio de comunicação com a natureza, pois nossos músicos observam o cântico e a beleza dos pássaros para fazerem nossos cantos.

Maria de Nazaré dos Santos Soares

Naziane dos Santos Soares

Raimundo Pereira do Rosário

Vestimentas e adereços



Vestimentas e Adereços

Os enfeites culturais Tembê são objetos muito importantes para a festa do moqueado, ou seja, a festa da menina moça, e são objetos feitos por nós.

Na festa os objetos utilizados são o capacete, que é um enfeite feito de pena de pássaros que a menina usa na cabeça; o colar, feito de sementes e miçangas; e a saia, feita de pano branco com uma tira de pano vermelho. O menino usa um cocar feito de cipó coberto de pena pequena.

O jenipapo é usado para preparar a tinta e pintar a menina e o menino da festa. O líquido feito de Jenipapo é muito usado por nós para fazer nossas pinturas. Quando as moças dona do moqueado se pintam elas não podem mais sair sozinhas para nenhum lugar, só acompanhadas, e nem os rapazes parceiros delas. A pintura tem que ser mantida durante todo o ritual, porque o Jenipapo tem a força da natureza, considerado muito importante para nós Tembê.

Assim enfeitados eles dançam a noite toda, até acabar a festa da moça. A dança é feita conforme os passos dos cantores. Depois de passar todos esses processos do moqueado as moças e os rapazes estão prontos para seguir sua vida adulta.

Antônio Wérico da Paixão dos Santos Tembê

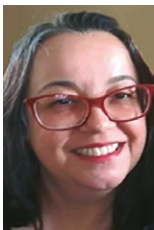
Maria do Espírito Santo Ribeiro Reis

Raimundo Nonato Soares



Foto: Viviane M. Barreto

SOBRE OS AUTORES



RITA DE CÁSSIA ALMEIDA-SILVA

[Cássia almeida@yahoo.com.br]

Professora de Literatura da UEPA, mestre em Teoria Literária pela UNESP/Assis-SP. Doutoranda em Educação pelo PPGED/UEPA. Coordena a linha de Linguagens do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia (GEIA-UEPA) e a linha de Estudos da Literatura do Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA-UEPA-UFPA).



CLAUDIO EMIDIO-SILVA

[emidiosilva@yahoo.com.br]

Biólogo, formado pela Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, (1993) com mestrado em Ciências Biológicas - Biologia Ambiental, pela Universidade Federal do Pará e Museu Paraense Emílio Goeldi (1998) e Doutor em Educação com o foco em Educação Escolar Indígena, pela Universidade Federal do Pará (2017). Desenvolve atividades principalmente nas seguintes áreas: 1) Educação, com enfoque na Educação Escolar Indígena atuando no Ensino Fundamental, médio e superior com ênfase na formação de professores indígenas; 2) Etnobiologia e Etnecologia com populações indígenas; 3) Educação Ambiental e Zoologia Aplicada ao Manejo de fauna com populações indígenas; 4) Estudo da Sociobiodiversidade das populações autóctones da América Latina. Professor do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, do Núcleo de Formação Indígena (NUFI), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), atuando também no curso de especialização em Docência em Educação Escolar Indígena (2014-2019). Atualmente é Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), nos cursos de Licenciatura em Ciências Naturais e Licenciatura em Química. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas para o Ensino-Aprendizagem de Ciências, Biologia, Química e Física na Amazônia (GEPECAM).



MARIA LÚCIA MARTINS PEDROSA MARRA

[marialumarra@yahoo.com.br]

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (2002), mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2015). Participa do Grupo de pesquisa de Educação do Campo e da Amazônia GEPERUAZ da UFPA, participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagens e Práticas Pedagógicas Inclusivas (GEPAPPI/EAUFPA). Atualmente é professora DIII do Ensino Básico, técnico e tecnológico na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA)



VIVIANE MENNA BARRETO

[vivimena@uol.com.br]

Publicitária, possui graduação em Comunicação Social (Publicidade) pela Faculdade Integrada Alcântara Machado (FIAM), Especialização em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Estácio do Pará (FAP) e Mestrado em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Atuação voltada principalmente para a pesquisa sobre Comunicação e cultura, Comunicação e cidadania, Festa Popular, Populações Tradicionais, Amazônia, Oralidade e Cibercultura. Atuou na formação de professores indígenas na disciplina Cultura e Tradição junto a SEDUC-PA. Foi coordenadora do curso de Publicidade e Propaganda da Faculdade Estácio do Pará (FAP) e consultora de comunicação junto ao Terceiro Setor. Até 2018 Docente do Curso de Comunicação Social da Faculdade Estácio do Pará (Estácio FAP), ministrando disciplinas nos cursos de Jornalismo e Publicidade. Coordenadora de Extensão da Faculdade Estácio do Pará (FAP). Sócia da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom).



ROSISTELA PEREIRA DE OLIVEIRA

[rosis@uol.com.br]

Professora formadora no Núcleo de Tecnologia Educacional da SEDUC/Pará no âmbito da apropriação de tecnologias digitais/ recursos educacionais digitais em prol do processo de ensino aprendizagem.

Neste livro são apresentadas algumas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula durante o Curso de Magistério Indígena da SEDUC-Pará para a Formação de Professores indígenas Tembé-Tenetehtar. Pensar em um curso a partir dos fazeres/saberes da comunidade não é um processo fácil ou simples. Requer uma aproximação e diálogo com a cultura indígena. Seguir um caminho diferente não se constitui alternativa viável para a construção de uma escola indígena que atenda às necessidades de cada povo que dela faz uso. Embora percebamos que a metodologia não pode ser única e fechada, o princípio básico é o diálogo e colocar os estudantes no centro do processo de ensino-aprendizagem. Os relatos aqui trazidos correm no sentido da Interculturalidade, da Interdisciplinaridade e da Alteridade. Esperamos contribuir com a discussão e materialização de uma Educação Escolar Indígena desejada pelos povos indígenas.

