



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM ENSINO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS:
TRAVESSIA PARA UM ENSINO DIFERENCIADO NA ALDEIA
CANELA RAMKOKAMEKRÁ**

Marinete Moura da Silva Lobo

Lajeado, novembro de 2018

Marinete Moura da Silva Lobo

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS:
TRAVESSIA PARA UM ENSINO DIFERENCIADO NA ALDEIA
CANELA RAMKOKAMEKRÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz

Lajeado, novembro de 2018

Marinete Moura da Silva Lobo

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS:
TRAVERSIA PARA UM ENSINO DIFERENCIADO NA ALDEIA
CANELA RAMKOKAMEKRÁ**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Vale do Taquari - Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz - orientadora
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Profa. Dra. Silvana Neumann Martins
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dr. Luís Fernando da Silva Laroque
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Prof. Dr. Marcos Rogério Kreutz
Universidade do Vale do Taquari - Univates

Lajeado, novembro de 2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu perseverança para fazer a travessia que me conduziu até aqui e me permitiu sonhar com a continuidade desta longa jornada.

Aos meus filhos - João Victor, Marjorie e Melina - que alicerçam todos os meus sonhos e representam a razão de minha existência.

Aos meus pais, João Ferreira e Adélia Moura (*in memoriam*), arquitetos do meu ser, sem os quais não seria quem sou...

À minha orientadora, Profa. Dra. Angélica Vier Munhoz, pelas orientações atentas e pela compreensão em todas as trilhas deste estudo.

A Edilson Santana – compreensivo e companheiro, grande incentivador de minhas longas jornadas... Amor real e sereno!

Aos Professores Indígenas da Aldeia Canela Ramkokamekrá, interlocutores da pesquisa, pela luta contra as adversidades da educação escolar indígena e pela perseverança em busca do protagonismo na travessia do ensino específico e diferenciado.

Ao IFMA-Campus Barra do Corda que, através dos vários projetos de extensão na Aldeia Escalvado, contribuiu muito com a realização desta pesquisa junto ao povo Canela Ramkokamekrá e por assumir o compromisso de ofertar o curso de formação continuada planejado com os interlocutores da pesquisa.

Aos colegas do Mestrado em Ensino, pelo convívio e pelas discussões que contribuíram neste processo de formação.

Aos amigos que dignificam a minha história, ajudando-me a escrever as páginas de minha vida, em especial, aos amigos Thiago e Felipe Silva e Silva, por estarem ao meu lado nesta e em outras jornadas.

No final desta travessia, a todos(as) muito obrigada!

“Hoje estamos começando a sonhar do fundo dos anos que passamos mergulhados no túnel do tempo. Durante este longo túnel foram exterminadas muitas culturas... Só agora é que estamos com direito de ter comunicação, através da escrita. Mas o túnel do tempo mostra que somos capazes de realizar sonhos que sempre tivemos como povos diferentes e valorizados dentro de nós mesmos e espiritualmente.”

João Mana Kaxinawá

RESUMO

Esta pesquisa aborda as contribuições da formação de professores indígenas para o ensino diferenciado numa comunidade indígena. Para tanto, buscou investigar as licenciaturas interculturais das quais participam os professores da etnia Canela Ramkokamekrá, em seus aspectos de interculturalidade, bilinguismo e valorização do etnoconhecimento e da cultura local, bem como as contribuições dos referidos cursos para a efetividade da prática de ensino diferenciada dos professores acadêmicos das citadas licenciaturas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, documental e de campo, realizada a partir da observação *in loco*, sendo a entrevista semiestruturada e o diário de campo os principais instrumentos de coletas de dados. Os aportes teóricos da pesquisa incluem Luciano (2006), Grupioni (2006), Maher (2007), Lopes da Silva (2003), Candau (2005), os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, entre outros. Todos esses autores possibilitaram conhecer a educação escolar indígena e a Formação de Professores Indígenas enquanto uma educação específica e diferenciada preconizada pela legislação educacional em vigor. Os resultados das trilhas pela pesquisa de campo foram analisados através da técnica de Análise de Conteúdo, que permitiu inferir que a formação de professores indígenas é um grande ponto de partida na travessia para o ensino diferenciado, intercultural e bilíngue na escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado, localizada no município de Fernando Falcão - MA.

Palavras-chave: Interculturalidade. Bilinguismo. Formação de professores indígenas. Ensino diferenciado. Canela Ramkokamekrá.

ABSTRACT

This research addresses the contributions of indigenous teachers' formation to the distinctive teaching in an indigenous community. To do so, it aimed to investigate intercultural degrees in which took part teachers from the ethnicity Canela Ramkokamekrá with their aspects of interculturality, bilingualism and implementation of the ethnoknowledge and local culture as well as the contributions to the referred courses to implement the distinctive teaching practice of academic teachers from the mentioned degrees. It is a research with a qualitative, documental and field approach, which counted with observation, a semistructured interview and the field diary as main tools of data collecting. The theoretical supports counted with Baniwa (2006), Grupioni (2006), Maher (2007), Lopes da Silva (2003), Candau (2005), the Benchmarks to the Indigenous Teachers' Formation and more. All these authors made possible to know indigenous school education and Indigenous Teachers' Formation and to implement specific and distinctive education preconized by educational law in force. The results of the trails from the field research were analyzed through Content Analysis, which allowed to infer that indigenous teachers' formation is a great start on achieving a distinctive, intercultural and bilingual teaching at Canela Romkokamekrá indigenous school from Escalvado Village located on the city of Fernando Falcão-MA.

Key-words: Interculturality. Bilingualism. Indigenous teachers' formation. Distinctive teaching. Canela Ramkokamekrá.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização da Terra Indígena Canela.....	42
Figura 2 – Localização da Terra Indígena Ramkokamekrá em relação à Fernando Falcão.....	42
Figura 3 – Reunião do Prokhâmmã, cacique, lideranças e comunidade indígena para discutir os problemas da aldeia.....	44
Figura 4 – Momentos de danças rituais no pátio (centro da aldeia) e ao fundo casas tradicionais do Povo Canela Ramkokamekrá	45
Figura 5 – Pintura corporal com jenipapo: situação cotidiana	46
Figura 6 – Encerramento do Ritual da Prisão: apresentação à comunidade.....	47
Figura 7 – Ritual de Batismo de não-indígena na Aldeia Escalvado	48
Figura 8 – Prédio da Escola Indígena General Bandeira de Melo.....	56
Figura 9 – Sala de aula do 5º ano do EF da EI General Bandeira de Melo.....	56
Figura 10 – Atividades da cartilha da língua canela, produzida no Programa Ação Saberes - alfabetização na língua materna (Canela)	74
Figura 11 – Livro produzido por cursistas indígenas da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG	91
Figura 12 – Professor Conteudista em reunião do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola	94
Figura 13 – Professor Cursista em Reunião do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola	95
Figura 14 – Cartilhas da língua canela produzidas no programa Ação Saberes na Escola com a participação de Francisquinho Tephot e de licenciandos da Educação Intercultural da UFG	95
Figura 15 – Atividades de cartilhas da língua canela produzidas no programa Ação Saberes - alfabetização na Língua Materna (Canela).....	98

Figura 16 – Atividades interculturais realizadas no TC – Licenciatura Intercultural da UEMA	100
Figura 17 – Professor Koiré, cursista da UFG, trabalhando o tema de pintura corporal e artesanato no pátio da Aldeia Escalvado	101
Figura 18 – Aulas sobre a corrida de toras no pátio	102
Figura 19 – Moças Canela Ramkokamekrá pintadas para rituais de iniciação	103
Figura 20 – Calendário de festas/rituais com algumas atividades escolares	104
Figura 21 – A cultura indígena é levada para a escola: comemoração da Independência do Brasil	105
Figura 22 – Artesanato de cestaria: peças/presentes rituais que ornamentam as <i>amijikins</i> do povo Canela.....	110
Figura 23 – Aulas no pátio sobre os cantos indígenas: um dos presentes rituais.....	110
Figura 24 – Apresentação do TCC (Projeto Extraescolar) do Prof. Oziel Irongukre Canela, cursista da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, na Aldeia Escalvado	112
Figura 25 – Banca avaliadora e comunidade na apresentação do TCC do Prof. Irongukre ...	112
Figura 26 – Prof. Irongukre e orientador da comunidade Justino Canela ouvindo as considerações da banca avaliadora.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demonstrativo síntese: tipos de pesquisa/fontes/documentos relacionados aos objetivos	54
Quadro 2 – Demonstrativo de instrumentos de coleta de dados relacionados aos objetivos ...	54
Quadro 3 – Demonstrativo de aplicação de instrumentos de coleta de dados e atividades realizadas durante a pesquisa de campo	60
Quadro 4 – Demonstrativo de atividades realizadas e instrumentos de coleta de dados aplicados durante a pesquisa documental e de Campo.....	61
Quadro 5 – Demonstrativo de atividades realizadas e instrumentos de coleta de dados aplicados durante a pesquisa de campo para construção de currículo de formação continuada de professores	61
Quadro 6 – Demonstrativo de atividades realizadas e instrumentos de coleta de dados aplicados durante a pesquisa de campo para investigar as contribuições das licenciaturas interculturais para o ensino diferenciado na comunidade indígena de Escalvado	62
Quadro 7 – Formação comum TU/Carga Horária e Lotação (Bloco I).....	71
Quadro 8 – Distribuição de carga horária do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena - UEMA	72
Quadro 9 – Matriz Curricular de Formação Básica - Licenciatura em Educação Intercultural da UFG	79
Quadro 10 – Distribuição de carga horária de Estudos em Terras Indígenas.....	81
Quadro 11 – Distribuição de carga horária do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG	83
Quadro 12 – Distribuição detalhada de carga horária do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG	83

Quadro 13 – Síntese das questões norteadoras dos instrumentos de coletas de dados com suas respectivas respostas	108
Quadro 14 – Organização Curricular do curso de formação continuada para professores indígenas construída a partir das sugestões dos professores sujeitos da pesquisa	121
Quadro 15 – Síntese das questões norteadoras dos instrumentos de coletas de dados com suas respectivas respostas sobre conteúdos e metodologias diferenciadas para uma proposta de formação docente na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural	122

LISTA DE SIGLAS

AREC	Apoio a Realização de Eventos Científicos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
COAPIMA	Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CTI	Coordenação Técnica Local
FAPEMA	Fundação de Apoio à Pesquisa no Estado do Maranhão
FIC	Formação Inicial Continuada
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IES	Instituições de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMA/BC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão Campus Barra do Corda

LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PROCAD	Programa de Capacitação Docente
PQD	Programa de Qualificação Docente
PROLIND	Programa de Licenciatura Indígena
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
RCNEI	Referencial Curricular Nacional de Educação Indígena
REGEAMA	Rede de Gestão Ambiental do Maranhão
RFPI	Referencial para Formação de Professores Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SESU	Secretaria de Educação Superior
SNCT	Semana Nacional de Ciência e Tecnologia
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TAC	Termo de Ajuste de Conduta
TEEs	Territórios Etnoeducacionais
UFG	Universidade Federal do Goiás
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
URE-BC	Unidade Regional de Educação de Barra do Corda

SUMÁRIO

1 INICIANDO A TRAVESSIA	14
2 VOZES QUE GUIAM A TRAVESSIA	22
2.1 Concepções básicas de educação indígena: diálogos iniciais	23
2.2 Interculturalidade: travessia para uma educação escolar indígena diferenciada	25
2.3 Bilinguismo: um ponto de partida para o ensino diferenciado	27
2.4 Percursos legais da travessia	29
2.5 Formação de professores indígenas: percursos e desafios	35
2.6 O povo Canela Ramkokramekrá da aldeia Escalvado.....	40
3 NAS TRILHAS DA TRAVESSIA.....	49
3.1 Caracterizando o caminho a ser percorrido na travessia	50
3.2 Definindo o lócus e os sujeitos da travessia	55
3.3 Procedimentos para a coleta de dados	60
3.4 Técnica de análise	62
4 TECENDO OS RESULTADOS E DISCUSSÕES EM MEIO À TRAVESSIA	65
4.1 Conteúdos e metodologias diferenciados nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas	66
4.2 Práticas pedagógicas diferenciadas dos participantes dos cursos de formação de professores	87
4.3 Conteúdos e metodologias diferenciadas para uma proposta de formação docente na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural.....	113
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TRAVESSIA	124
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICES	136
ANEXOS.....	158

1 INICIANDO A TRAVESSIA

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.”

(Fernando Teixeira de Andrade)

Sempre gostei da palavra “travessia” porque ela me transmite a ideia de que estamos continuamente caminhando, indo para algum lugar! Por essa razão escolhi, para iniciar esse texto, um fragmento de poesia em prosa que só recentemente descobri ser de autoria de Fernando Teixeira de Andrade e não de Fernando Pessoa, como acreditei durante muito tempo.

Utilizei a ideia de travessia usada nesse fragmento poético para ilustrar a minha experiência profissional e as inquietações que surgiram nessa caminhada em relação ao meu tema de pesquisa. Seguindo essa mesma linha de pensamento, investigarei a formação de professores indígenas como uma travessia que poderá contribuir para o protagonismo indígena ao promover a qualificação e habilitação necessária para que os professores índios assumam plenamente os processos educativos em suas comunidades. Por fim, percebo que este estudo também representa a minha travessia pelo e para o mundo da pesquisa científica, que é um mundo novo que se descortina e me convida a “abandonar minhas roupas usadas” e a trilhar “novos caminhos” que me permitirão chegar a novos lugares.

Contudo, para chegar a novos lugares, não posso esquecer os caminhos percorridos, pois foram nesses percursos que surgiram as inquietações que me fizeram escolher meu tema de pesquisa: a formação de professores indígenas. Assim, considero importante relatar uma síntese

dessa travessia que me conduziu até aqui.

Meu primeiro contato com a educação escolar indígena, no ano de 1997, deu-se quando assumi a função de Secretária de Educação em Jenipapo dos Vieiras, um município recém-emancipado da cidade de Barra do Corda, ambos localizados na região central do Maranhão, a mais de quatrocentos e cinquenta quilômetros da capital. O município de Jenipapo dos Vieiras é o que, proporcionalmente, possui a maior população indígena do Maranhão, sendo que a etnia existente neste município é a Tenetehara-Guajajara, um dos nove povos indígenas que habitam o estado.

Ao assumir a Secretaria de Educação do citado município, embora a educação escolar indígena não fosse responsabilidade da esfera municipal, foi deliberado pela administração municipal que, em regime de colaboração com a esfera estadual, apoiariamos as escolas indígenas com alimentação escolar, material e livro didático. Além disso, nas situações emergenciais, o município auxiliaria também na contratação de professores para as escolas indígenas.

Na época, eu não fazia a menor ideia de como acontecia o processo educacional nessas escolas e o contato constante me fez concluir que não havia de fato uma educação escolar indígena nas aldeias Tenetehara-Guajajara, mas sim uma escola de “brancos”, sem muita qualidade, transplantada para o universo indígena. Os professores que trabalhavam nas escolas indígenas eram professores “brancos” (não-índios) em razão da falta de escolaridade dos indígenas que habitavam nas aldeias do referido município.

Seguindo pela travessia que me conduziu a este estudo, acredito ser importante enfatizar que a continuidade do contato me trouxe inquietações, principalmente no que se refere ao fato de que os professores das comunidades indígenas não tinham formação para as especificidades históricas e culturais daquelas comunidades. À medida que os caminhos percorridos na educação indígena se ampliavam, esse fato me angustiava mais.

Na trajetória dessa caminhada, mais precisamente no ano de 1998, a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) promoveu a primeira edição do Curso de Magistério Indígena, do qual participaram setenta e cinco professores indígenas da região central do Maranhão, das etnias Tenetehara-Guajajara, Canela Apanyekrá e Ramkokamekrá e Timbiras. Nesse mesmo ano, finalizei uma etapa de minha travessia pessoal, concluindo o curso de Pedagogia com a apresentação da monografia intitulada “A Prática Educativa na Escola Indígena da Aldeia Cocalinho do Povo Tenetehara-Guajajara”, na qual, numa perspectiva descritiva, discorri sobre a dinâmica da instituição escolar nessa comunidade indígena. A conclusão sinalizou a falta de efetividade da educação escolar diferenciada e específica, uma vez que os professores da escola

pesquisada não tinham nenhuma relação com as tradições histórico-culturais daquele povo, nem com seus processos próprios de aprendizagem.

Seguindo na trilha de minha travessia pessoal, terminei o meu compromisso com a Secretaria de Educação de Jenipapo dos Vieiras no ano de 2000 e voltei a residir no município de Barra do Corda. Em 2002, fiz parte da equipe de professores formadores do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), realizado pelo governo federal em parceria com as esferas estadual e municipal, cujo público-alvo eram professores que não possuíam formação nem mesmo em Magistério (Nível Médio), mas que eram docentes efetivos do quadro de pessoal dos municípios maranhenses de Barra do Corda, Fernando Falcão e Jenipapo dos Vieiras. A partir desse programa muito bem-sucedido, com acompanhamento e assistência técnico-financeira do Ministério da Educação, eu passei a imaginar como seria interessante um curso de formação docente naquele formato, mas voltado para as especificidades das comunidades indígenas.

“Abandonando as roupas usadas” e percorrendo novos caminhos, trabalhei como professora em outros programas de formação docente, como o Programa de Capacitação Docente (PROCAD)¹ e o Programa de Qualificação Docente (PQD)², ambos da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Sempre me questionava por que programas de formação de professores indígenas não eram pensados pelos órgãos competentes para a oferta de educação escolar indígena. Esses percursos profissionais levam-me a inferir que a última década do século XX e a primeira do século XXI foram décadas em que muito se executou políticas de formação de professores. Contudo, esses programas de formação docente não alcançaram os professores indígenas para que pudessem assumir as atividades pedagógicas de forma plena em suas comunidades.

Em 2004, uma nova travessia se apresentava para mim: assumi a função de gestora da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda (URE-BC), sendo responsável pela coordenação e acompanhamento das ações das escolas da rede estadual dos oito municípios que integram esta unidade regional: Barra do Corda, Fernando Falcão, Jenipapo dos Vieiras, Tuntum, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Sítio Novo e Arame. Destes oito municípios, apenas o município de Tuntum não possui comunidades indígenas. A etnia Tenetehara-Guajajara está presente em Barra do Corda, Jenipapo dos Vieiras, Grajaú, Itaipava do Grajaú, Sítio Novo e

¹ Criado pelo Governo do Estado do Maranhão e financiado pelo Banco Mundial, implementado pela UEMA no período de 1993 a 2002, destinado a professores efetivos das redes municipal e estadual.

² Criado pelo Governo do Estado do Maranhão em parceria com as prefeituras de alguns municípios para a formação em nível superior de professores das redes estadual e municipal, implementado pela UEMA no período de 2002 a 2009.

Arame; os Canela Apanyekrá e Ramkokamekrá estão localizados no município de Fernando Falcão e os Timbira Krepu'Kateyê residem numa única aldeia conhecida como Geralda, situada no município de Itaipava do Grajaú.

Para o entendimento desses novos caminhos, preciso explicar que no estado do Maranhão a educação escolar indígena é responsabilidade da esfera estadual e que a URE-BC tem a equivalência de uma Subsecretaria da SEDUC. Como gestora da URE-BC, eu era responsável pelo acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas das mais de duzentas escolas indígenas localizadas nos citados municípios que integram essa regional. Entre as minhas responsabilidades, uma era acompanhar a execução das políticas estaduais pensadas para as comunidades indígenas, que se iniciava com a realização do processo seletivo para contratação de professores indígenas e não-índios para exercerem as atividades docentes nas escolas indígenas localizadas nos municípios que integram a URE-BC. Essa era uma etapa extremamente conflituosa.

No que se refere ao processo de seleção, os professores indígenas eram selecionados para as séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, pois não tinham um nível de formação que lhes permitissem atuar nos anos finais do Ensino Fundamental nem no Ensino Médio. Já os professores não-índios eram contratados para exercerem atividades docentes nas séries/anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas das comunidades indígenas.

Como uma tentativa de ousar fazer a travessia na formação de professores indígenas, a SEDUC, no ano de 2008, iniciou a segunda edição do Magistério Indígena, da qual participei como professora de duas disciplinas: Metodologia da Pesquisa em Educação Indígena e Didática Geral. Enquanto docente, voltei a questionar-me se realmente o currículo dos cursos de formação de professores indígenas, como o supracitado, atendia às especificidades da educação escolar indígena. Os espinhos da caminhada, que simbolizam as minhas inquietações quanto ao tema, multiplicaram-se.

Encerrei minha experiência como gestora da URE-BC em maio de 2009, mais uma vez terminando uma etapa da travessia pessoal e precisando “abandonar as roupas usadas”, porém não pude esquecer os caminhos, pois eles fazem parte da travessia. Logo em seguida, fiz concurso para o Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Maranhão (IFMA), concorrendo ao cargo de Pedagoga no recém-criado Campus Barra do Corda. Fui aprovada e então comecei a trabalhar nessa instituição de educação profissional onde as bases de sustentação das ações são o ensino, a pesquisa e a extensão. Nessas três dimensões, o referido campus tem buscado implementar ações voltadas para a população indígena da região, entre elas as discussões acerca da formação de professores indígenas, com o objetivo de oferta de cursos para atender a

demanda.

Nas trilhas da minha travessia profissional no IFMA/BC (Campus Barra do Corda), passei por várias experiências que consolidaram em mim a vontade de contribuir para a melhoria do ensino que é ofertado às comunidades indígenas. Em 2013, por exemplo, após seis meses de diálogo com as comunidades indígenas Canela Apanyekrá e Ramkokamekrá, conseguimos formatar um projeto de curso com a participação de representações indígenas dessas duas aldeias e o executamos nas comunidades. O curso em questão foi de extensão na área de formação inicial e continuada (FIC) Agricultor Familiar, ofertado através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), com carga horária de 240h. Quando do planejamento e oferta desse curso, assumi a função de Coordenadora Geral do PRONATEC do Campus Barra do Corda, o que facilitou a decisão de encarar o desafio de levar um curso de formação profissional para comunidades indígenas. Entre outras dificuldades, está o difícil acesso, uma vez que as comunidades indígenas citadas se localizam a 100 km de Barra do Corda, sendo a estrada praticamente intrafegável, e o fato de os cursistas indígenas não serem falantes da língua portuguesa.

A experiência de levar um curso de educação profissional às comunidades indígenas foi bastante exitosa. Posso dizer que foi “ousar fazer a travessia”, sendo que na Aldeia Escalvado, do povo Canela Ramkokamekrá, cem por cento dos alunos concluíram o curso com êxito e, após o encerramento, aplicaram os conhecimentos adquiridos: os cursistas organizaram uma roça comunitária, formaram e legalizaram uma associação de agricultores familiares e passaram a comercializar os gêneros alimentícios para as instituições públicas (escolas e hospitais) através do Programa Compra Local. A partir de então, considerando o êxito dessa ação na Aldeia Escalvado, concentrei meus projetos de pesquisa e de extensão nessa comunidade.

No “tempo da travessia”, e ousando fazê-la para que eu não fique à margem de mim mesma, tenho buscado contribuir com a melhoria da educação indígena, realizando alguns projetos na comunidade de Escalvado, do povo Canela Ramkokamekrá. Entre os projetos que realizei, quero mencionar os que foram financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão (FAPEMA), que se constituem em projetos de pesquisa e extensão da Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), a saber: Alimentação Sustentável e Identidade Cultural do Povo Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado (2016) e Ensino da Matemática na Escola Indígena Ramkokamekrá: Metodologias na Perspectiva da Etnomatemática (2017).

Em 2017, também tive um projeto aprovado no edital de Apoio à Realização de Eventos Científicos (AREC), da FAPEMA, que custeou o Seminário de Educação Intercultural na

Perspectiva de Ciência, Tecnologia e Sociedade. Considero tal projeto de extrema relevância para a travessia da formação de professores que me proponho a investigar neste estudo. Esse evento reuniu professores indígenas e não-índios que trabalham nas comunidades para reflexões e discussões a respeito do currículo de formação de professores e da educação que é levada aos povos indígenas dessa região. O evento foi realizado no IFMA/BC, nos dias 25 e 26 de abril de 2017, com o apoio financeiro da FAPEMA. Das discussões desse seminário, tivemos como resultado a formatação de um curso de Educação Intercultural ofertado como Formação Continuada, com carga horária de 170h, destinado a professores que trabalham em escolas indígenas na região.

No percurso desses relatos, evidencio a dialeticidade da minha travessia pela pesquisa na área da educação escolar indígena, em especial na formação de professores indígenas. Isso implica em relembrar as “minhas roupas usadas”, ou seja, em trazer à memória vivências diversas da minha história de vida, incluindo experiências pessoais, acadêmicas e profissionais e em me deparar com uma sequência de situações que me conduziram a este campo de investigação. Convém ressaltar que essas experiências despertaram em mim um grande interesse em adentrar o universo da formação para o magistério indígena por acreditar que ela é de fundamental relevância para a efetividade de uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

Depois de trinta anos na “travessia” da educação e vinte anos em contato com a educação nas comunidades indígenas, deparei-me com uma sequência de situações que me conduziram a perceber meu comprometimento com o desafio de contribuir para a oferta de uma educação indígena, e não simplesmente uma educação para índios. Foi esse desejo que me levou à seleção do Mestrado em Ensino da Univates e me motivou a abandonar, mais uma vez, minhas roupas usadas e a pensar em novos caminhos representados por este projeto que se insere na linha de pesquisa Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Nessa perspectiva, proponho-me a fazer minha travessia pela pesquisa investigando as contribuições dos cursos de formação de professores para a efetividade de um ensino específico e diferenciado. Para tanto, analisei os cursos de Licenciaturas Interculturais para professores indígenas da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Esta pesquisa trouxe um grande aprendizado para mim, e acredito que também para as comunidades indígenas. Igualmente, espero que este estudo possa trazer contribuições pedagógicas para a prática de professores que atuam no universo escolar indígena, além de coletar informações que auxiliem na elaboração de uma proposta de formação de professores indígenas, a qual poderá ser ofertada pelo IFMA/BC aos docentes indígenas da região central

do Maranhão.

Frente ao exposto, trago a questão inicial que delimita meu problema de pesquisa: Como os cursos de Formação de Professores Indígenas podem contribuir para uma prática de ensino diferenciada e intercultural na escola indígena do povo Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado, localizada no município de Fernando Falcão/MA? Para pensar tal problemática, busco alguns desdobramentos que se apresentam como questões norteadoras: os currículos dos cursos de formação de professores indígenas realmente contemplam os princípios da especificidade, da diferença, do bilinguismo e da interculturalidade? Em que medida esses cursos contribuem para o protagonismo do professor indígena face aos processos próprios de aprendizagem de sua comunidade? Que conteúdos e metodologias, na visão dos professores indígenas, devem ser incluídos num curso de formação de professores indígenas para valorizar as especificidades da cultura indígena? Tais questões estarão presentes num roteiro para nortear o percurso desta travessia investigativa.

Nesse sentido, meu objetivo nessa pesquisa, numa perspectiva geral, foi investigar as contribuições dos cursos de formação de professores indígenas para a prática de ensino diferenciada e intercultural na comunidade indígena de Escalvado, onde reside o povo Canela Ramkokamekrá. Para esta investigação, os cursos analisados foram as licenciaturas interculturais da Universidade Federal do Goiás e Universidade Estadual do Maranhão. De forma pormenorizada, busquei: a) observar as práticas pedagógicas dos participantes dos cursos de formação continuada para perceber de que forma elas contribuem para o protagonismo do professor indígena em sua comunidade; b) identificar, nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas, conteúdos e metodologias que contribuem para a efetividade de uma prática de ensino diferenciada; c) coletar informações sobre conteúdos e metodologias que, na visão dos professores indígenas, podem contribuir para uma proposta de formação docente para indígenas na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural.

Além deste capítulo introdutório, o percurso desta travessia é apresentado em mais quatro capítulos: “Vozes que guiam a travessia”, segundo capítulo desta dissertação, traz os aportes teóricos, fundamentando a educação escolar indígena e a formação de professores indígenas em autores que tratam dessas temáticas, destacando-se Luciano (2006), Grupioni (2006), Maher (2007), Lopes da Silva (2003) e Candau (2005). No terceiro capítulo, que intitulei “Nas trilhas da Travessia”, apresento a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, classificando-a quanto à sua natureza, aos procedimentos técnicos, aos seus objetivos e, ainda, descrevo a técnica de análise e os instrumentos de coleta de dados utilizados. O quarto capítulo, “Tecendo resultados e discussões em meio à travessia”, faz referência ao

objetivo de pesquisa: as contribuições da formação de professores para o ensino diferenciado na aldeia Canela Ramkokamekrá, no qual descrevo e analiso os dados obtidos no percurso da pesquisa. O capítulo cinco, intitulado “Considerações finais da travessia”, marca a etapa final deste estudo com a retomada dos objetivos traçados. A conclusão desta travessia, contudo, não significa que o tema em questão está encerrado: abrem-se novas trilhas a serem percorridas neste universo da formação de professores indígenas, onde há infinitas abordagens a serem pesquisadas.

2 VOZES QUE GUIAM A TRAVESSIA

*“Não chores, meu filho;
 Não chores, que a vida
 É luta renhida:
 Viver é lutar.
 A vida é combate,
 Que os fracos abate,
 Que os fortes, os bravos
 Só pode exaltar.”*

(Gonçalves Dias)

Para iniciar a seção que constitui o referencial teórico, utilizo esse fragmento poético da “Canção do Tamoio”, do grande poeta maranhense Gonçalves Dias, por considerar que ele representa a luta do povo indígena para conquistar o espaço que lhe foi roubado e depois negado na sociedade brasileira. Esse poema fala sobre a atitude heroica do índio tamoio que é representado no texto como um indivíduo resistente às adversidades e pronto para a luta. A exaltação da bravura indígena é o reconhecimento de sua força em razão de ser capaz de se sobrepôr aos conflitos vividos para a manutenção de suas tradições e de seus valores.

Nesse sentido, a educação assume papel relevante, uma vez que é através dela que os valores e as tradições culturais são transmitidos às novas gerações. Por esse motivo, trago esse fragmento da “Canção do Tamoio” para exaltar a bandeira de luta dos povos indígenas por uma educação que valorize sua cultura, preserve sua identidade e que lhes possibilite uma convivência menos desigual com a sociedade envolvente.

Denominarei esta seção de “Vozes que guiam a travessia”, por referir-se aos autores que fundamentam essa temática de formação de professores indígenas e com quem dialogarei durante a trajetória deste estudo.

2.1 Concepções básicas de educação indígena: diálogos iniciais

No cenário da educação escolar indígena, é de consenso que uma proposta de ensino diferenciado para as comunidades indígenas só será efetivada mediante o protagonismo de índios assumindo as atividades docentes em suas aldeias. Assim, fica evidenciada a necessidade de políticas de formação de professores indígenas, bandeira de luta dos movimentos indigenistas que pressionam os sistemas de ensino para a elaboração de programas de formação de professores em nível médio e em nível superior.

Mas, quais as contribuições desses cursos de formação de professores para a efetividade de uma educação escolar, com uma prática de ensino diferenciada e intercultural que torne efetiva uma educação escolar indígena? Responder a esse questionamento é o objetivo geral deste estudo e, para tanto, começarei discutindo o termo educação intercultural e bilíngue, trazendo os autores e os dispositivos legais com os quais irei dialogar na travessia desta pesquisa.

Penso ser interessante discutir também as concepções dos termos educação indígena, educação indigenista, educação para índios e educação escolar indígena para que possamos compreender a dimensão de cada uma dessas expressões e quais os significados que elas representam para a comunidade indígena. Para apresentá-las, trarei as vozes de autores que discutem esses conceitos, bem como os documentos legais que apresentam essas nomenclaturas.

Os documentos oficiais que advêm do Ministério da Educação utilizam o termo educação indígena para estabelecer a nomenclatura de uma modalidade de ensino. Esse termo tem abrangência em todas as normativas legais, como as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena (1993) e o Plano Nacional de Educação, que traz metas específicas para a educação indígena (Lei 13.005/2014).

O termo educação indigenista é utilizado por D'Angelis (2005) para denotar que não existe uma escola genuinamente indígena e sim uma escola “mais ou menos indianizada”, explicitando que a escola é uma instituição que vem de fora para dentro do universo indígena, representando ideologias e valores que não pertencem ao mundo do índio. Assim sendo, partindo do ponto de vista desse autor, essa escola não atende às especificidades da comunidade, e o que nela se faz em termos de processos educativos não pode ser denominado de educação indígena.

Lopes da Silva (2003) prefere usar o termo educação escolar para índios para nomear a educação que é ofertada atualmente aos povos indígenas, por acreditar que para essas

comunidades a escola vem de “fora para dentro”, com modelos de educação da sociedade envolvente, incluindo a praticada pelos jesuítas, as escolas administradas pelo poder público e até mesmo as que pertencem às organizações não-governamentais. Contudo, esse termo não considera o princípio da diferença e serve para nomear a educação não-índia de má qualidade que é levada para as comunidades indígenas como forma de desprestigiar a cultura, os saberes tradicionais e os processos próprios de ensino-aprendizagem desses povos. Nessa mesma linha de pensamento, Kahn (1994) nos afirma que o termo educação escolar para índios os limita a uma mera condição de receptores de modelos educacionais alheios à sua cultura.

Por outro lado, educação escolar indígena, para Kahn (1994), é um termo que está relacionado aos processos próprios de ensino-aprendizagem de cada comunidade, de forma a controlar e a reproduzir a cultura de cada povo. Essa autora afirma ainda que educação escolar para índios é algo que “deve ser evitado”, enquanto que educação escolar indígena é algo que “deve ser alcançado”. Com base nas ideias desenvolvidas pela autora, compreendo que a educação indígena se relaciona aos processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos culturais que permitem os aprendizados do modo de vida da aldeia e a forma de transmitir os saberes. É uma educação que acontece com a participação de todo o grupo social, sendo uma responsabilidade assumida pelo coletivo da comunidade.

Luciano (2006, p. 130) corrobora com essa ideia quando nos diz que “os pais e avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a idade mais tenra, a sabedoria aprendida de seus ancestrais”. As crianças, desde cedo, vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitem se inserir na vida social e assim o fazem, principalmente, por meio da observação e da imitação e por meio de experiências proporcionadas pelos rituais e costumes presentes na cultura de cada povo.

Também Dias (2015, p.19) alude que “o saber tradicional é aquele que se constrói naturalmente, contextualizado, dando-se, principalmente, através da oralidade. É acumulativo, mas nem por isso é apenas reproduzido”. A educação indígena é então uma forma de perpetuar o “ser índio” em cada comunidade, através de sua arte, seus valores, suas tradições, sua cultura.

Na esteira dessas concepções, considero muito importante para este estudo diferenciar educação para índios, educação escolar indígena e educação indígena. A educação indígena não se encerra na escola, vai muito além, representando também os espaços não formais de ensino-aprendizagem que incluem os ensinamentos da família, dos ritos, das tradições, do modo de vivenciar a sua história e sua cultura. Nessa mesma direção, Munduruku (2012, p. 195) nos afirma que

(...) a educação indígena é muito concreta, mas ao mesmo tempo, mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se concretiza pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana. Isso, é claro, pode parecer à primeira vista, mas segue uma lógica bastante compreensível para nossos povos, pois não é uma negação dos diferentes modos de coexistência, como se tudo fosse uma coisa única, mas uma forma de operacionalizar o que temos a pensar e a viver.

Considerando esse pressuposto, o termo educação indígena surge como uma ideia de educação diferenciada, como um sonho de construir uma escola que respeite a educação indígena. Tal sonho surge com a Constituição Federal (CF) de 1988, a qual abriu caminho para outras legislações seguirem a linha do respeito aos modos diferenciados de ser e de viver das comunidades indígenas.

Assim, partindo das noções da educação indígena, a educação escolar indígena refere-se aos padrões de ensino que ocorrem no âmbito da instituição escolar enquanto invenção do “homem branco”. Como nos diz Luciano (2006, p. 129), a “educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

2.2 Interculturalidade: travessia para uma educação escolar indígena diferenciada

Desse encontro de conhecimentos não-indígenas e indígenas, surge a educação intercultural, um outro conceito necessário quando falamos de educação escolar indígena. Para entendê-lo, utilizo o pressuposto epistemológico de Candau (2005, p. 165), quando afirma que essa forma de compreender a educação “rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas”.

Nesse sentido, a interculturalidade consiste na possibilidade de integrar o conhecimento próprio da cultura indígena e o conhecimento historicamente acumulado, promovendo de forma simultânea o confronto e o diálogo entre as culturas, oportunizando aos envolvidos a compreensão da ambivalência e também do encontro de saberes. A vertente de uma educação indígena intercultural se traduz num sincretismo que reconhece a diferença, valoriza as identidades, promove a tolerância e compreende as metáforas.

Silva (2015), nessa mesma linha de pensamento, afirma que o diálogo entre as culturas viabiliza os diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produzem, criam

e recriam nas suas experiências históricas de modo contextualizado. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a abordagem intercultural se refere a uma aprendizagem culturalmente situada numa proposta dialógica e de encontro de saberes diferentes, possibilitando atitudes que desenvolvem sentimentos positivos em relação à diversidade étnica.

No Referencial Curricular Nacional voltado às Escolas Indígenas (RCNEI), a interculturalidade é abordada através do diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas. Desse modo, é a escola indígena que deve tornar possível essa relação entre educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Porém, o desafio é colocar em diálogo, sob condições de desigualdade social e política, as culturas “ameaçadas” pelos elementos culturais de grupos de muito maior prestígio e poder.

Assim, o ensino na perspectiva da interculturalidade, na educação indígena, permeia um currículo em que se evidencia, entre outros temas, a organização social, seus valores simbólicos e suas tradições, contribuindo para a efetividade de uma escola indígena específica e diferenciada. A incorporação ao currículo dos “conhecimentos étnicos” sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Ou seja, é uma pedagogia indígena respaldando a construção dos currículos e a gestão da escola indígena.

Nessa medida, como nos lembra Walsh (2005), a interculturalidade é uma ferramenta pedagógica que tem sido usada como uma bandeira de luta pelos povos indígenas nas reivindicações por uma educação específica e diferenciada que respeite a integridade das diferentes identidades, crenças, valores e tradições. Portanto, a educação intercultural, tal qual definem Bergamaschi e Sousa (2015), pode ser compreendida como um espaço de fronteiras que estabelece um diálogo entre os saberes considerados tradicionais diferenciados e os saberes ocidentais, possibilitando menos conflitos entre os povos indígenas e a sociedade local.

É possível, então, afirmar que os processos próprios de aprendizagem da educação indígena, na perspectiva da interculturalidade, se traduzem num diálogo sincrético permeado por vários fatores fundamentais da cultura da comunidade, entre eles, a construção e o fortalecimento da identidade e a experiência de reorganizar o próprio conhecimento escolar, considerando as contribuições dos mais velhos da comunidade, que são bibliotecas vivas de cada povo. Dito de outro modo, a interculturalidade se produz em uma perspectiva dialógica, em um diálogo entre as culturas.

Segundo Mota, Neto e Barbosa (2005, p. 4),

(...) a educação dialógica, especialmente aquela que prima pelo diálogo entre culturas (interculturalidade) apresenta-se como uma estratégia de formação inovadora e radical, possibilitando superação de práticas e visões etnocêntricas; a convivência pacífica com o diferente; a redução da violência na educação; a construção de currículos interativos, complexos e dinâmicos. O resultado da educação intercultural, vislumbra-se, é contribuir para uma sociedade democrática e multicultural, fundada no diálogo, na assunção da diversidade, e na possibilidade de todos os seres humanos assumirem-se politicamente frente o mundo e tomar a história em suas mãos.

Sendo assim, para que a educação na escola indígena se torne intercultural, é fundamental conhecer os princípios da educação indígena para construir um diálogo com a educação escolarizada, refletida e alicerçada numa educação dialógica. Dessa forma, a educação intercultural se apresenta como uma ponte entre a aldeia e o mundo. Essa ideia implica um projeto educativo que tem na sua base o diálogo de saberes – desafio colocado para a escola comprometida com os interesses das comunidades indígenas –, em meio ao qual os professores assumem um papel fundamental na construção dialógica do conhecimento.

2.3 Bilinguismo: um ponto de partida para o ensino diferenciado

Nos diálogos iniciais acerca de educação escolar indígena, torna-se imprescindível o entendimento do conceito de bilinguismo para a compreensão do que é uma prática diferenciada de ensino na escola indígena. Segundo Flory e Souza (2009), responder tal questionamento, num primeiro momento, pode parecer simples, mas à medida que nos aprofundamos no estudo dessa concepção é possível perceber o alto nível de complexidade. Para as autoras, o bilinguismo concebe muitos quadros diferentes, os quais se reportam “à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores” (FLORY; SOUZA, 2009, p. 28).

Nesse mesmo sentido, Maher (2007, p. 68) nos fala do “bilinguismo de minorias”. Segundo o autor, na realidade indígena brasileira o bilinguismo assume um caráter compulsório. Às comunidades indígenas não é dada a possibilidade de escolha: o domínio da língua portuguesa é uma obrigação. Tanto na situação de contato com a sociedade majoritária quanto em diferentes domínios sociais das aldeias, existe a situação imperativa de falar português com vistas a uma convivência menos conflituosa com a sociedade envolvente. Assim, todo o currículo é trabalhado na escola indígena em língua portuguesa, embora haja a possibilidade de língua materna nos primeiros anos da alfabetização, que vai da educação infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O “bilinguismo de minorias”, citado por Maher (2007), parece ser uma necessidade de sobrevivência das comunidades indígenas. De modo geral, alguém que busca aprender língua inglesa, francesa ou espanhola, o faz por livre e espontânea vontade. Já um indígena não escolhe aprender a língua portuguesa, ele precisa aprender porque os documentos oficiais são escritos nessa língua, bem como todos os conteúdos que são trabalhados na escola, entre tantas outras razões que o obrigam a falar e a escrever na língua oficial brasileira. Contudo, o art. 210 da Constituição de 1988, que trata da educação, assegura aos índios o direito de também usarem a língua materna e desenvolverem processos próprios de aprendizagem: “o ensino fundamental será ministrado em Língua Portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”.

É possível observar nesse artigo da CF uma situação conflituosa: ele impõe a língua portuguesa como obrigatória no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que afirma reconhecer o direito à especificidade linguística. Pode-se compreender, portanto, que tal dispositivo legal, ao mesmo tempo em que garante atenção à especificidade da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem, refere-se a um processo civilizatório nacional, uma vez que define a língua portuguesa como a língua na qual o ensino deve ser trabalhado em todos os componentes curriculares. Grupioni (2006) afirma que a atual CF, ao reconhecer os direitos dos povos indígenas, estabelece que estes podem utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, com possibilidade de o idioma contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça a ideia anterior, mencionando nos artigos 78 e 79 das “Disposições Gerais” que a educação escolar indígena deverá ter o tratamento diferenciado das demais escolas, incluindo a prática do bilinguismo e a interculturalidade. Tomando por base esse pressuposto, interculturalidade e bilinguismo se inter-relacionam, pois, por um lado, as comunidades indígenas têm línguas próprias e, por outro, necessitam de interação com a sociedade envolvente, o que requer competências comunicativas nos dois idiomas. Essa interação pressupõe a elaboração de materiais didáticos na língua indígena, a atuação de professores indígenas nas aldeias e o currículo adaptado à realidade indígena. Na visão de Melià (1979, p. 4),

(...) a língua com palavras indígenas pode não ser indígena; a adaptação de currículos e conteúdos pode ficar reduzida ao campo do folclórico e do óbvio; os professores podem ser cooptados pelo Estado e pelas instituições, com efeitos mais destrutivos, precisamente porque parece que já foram satisfeitas as demandas e as exigências dos indígenas.

Desse modo, uma escola diferenciada precisa saber construir um diálogo com o mundo e com a cultura não-indígena, num diálogo intercultural. Como construir esse diálogo? A ideia de que é preciso construir uma identidade indígena, mas ao mesmo tempo apreender conhecimentos não-índios, torna desafiador o papel do professor indígena que precisa operacionalizar uma educação que esteja inserida em todas as relações cotidianas em defesa da vida na comunidade.

2.4 Percursos legais da travessia

Nesta travessia pela legislação que fundamenta a educação escolar indígena, considero relevante trazer alguns aspectos, de forma bem sintética, acerca dessa modalidade de ensino e também alguns enfoques da legislação vigente sobre a formação de professores indígenas.

Antes da Constituição de 1988, não houve nenhum tratamento diferenciado em relação às questões educacionais dos povos indígenas. Um novo olhar sobre a causa tem fundamento na Carta Magna vigente, mais precisamente no Capítulo III, artigo 210, que assegura aos índios a formação básica comum e o respeito aos seus valores culturais e artísticos.

Como lei maior, a CF garante aos povos indígenas uma educação escolar diferenciada. É evidente que esses direitos não foram dados e sim conquistados. Isso exigiu muita mobilização das organizações indígenas e não-indígenas que trouxeram ao cenário nacional os debates sobre a educação, a questão cultural e a autonomia dos povos indígenas. Um dos aspectos discutidos diz respeito à formação de professores indígenas, considerando que é fundamental para a preservação dos repertórios culturais das comunidades indígenas.

Nos artigos da CF, podem ser identificadas questões de grande relevância:

Art. 210 - assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, garantindo assim, o ensino bilíngue em suas escolas;

Art. 215 - determina que é dever do Estado a proteção das manifestações culturais, tornando a escola como instrumento de construção de saberes, valorização e reprodução da cultura, os quais formarão a base para o conhecimento e o respeito de outras sociedades, possibilitando assim, a interculturalidade;

Art. 231 - reconhece aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, protegê-las e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

A Constituição representa o ponto de partida para a garantia dos direitos dos povos indígenas. A partir de então, é garantida às comunidades indígenas a possibilidade de se manter

enquanto grupos étnicos diferenciados, cabendo ao Estado legislar visando a proteção das suas crenças, valores e tradições. Rompeu-se com uma tradição de cinco séculos de política integracionista, civilizatória e homogeneizadora, traçando um novo quadro jurídico para regulação das relações do Estado com as sociedades indígenas, reconhecendo aos índios o direito a práticas culturais próprias.

Segundo Luciano (2006, p. 153),

Somente em 1988, com a nova Constituição Federal, a tendência à dominação, com a finalidade de integrar e homogeneizar a cultural indígena é substituída nas relações entre o Estado e os povos nativos, pela tendência do reconhecimento e da manutenção do pluralismo cultural étnico.

Nessa mesma direção, Abreu (2014, p. 65) afirma que “o marco institucional obriga o estado a criar legislação de acordo com o cenário jurídico no qual o direito à diferença passou a ser o fundamento das políticas direcionadas aos povos indígenas”. Fica evidente que, a partir da Carta Magna, novos paradigmas se criaram para as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, pautadas no reconhecimento, na valorização e na manutenção da diversidade indígena.

Em 1996 foi sancionada a LDB (Lei 9.394) que, pela primeira vez, dispõe especificamente sobre a educação escolar indígena nos artigos 78 e 79, os quais asseguram a elaboração de programas de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar indígena específica e diferenciada, com a anuência das comunidades indígenas. Nessa lei fica assegurado, às comunidades indígenas, o direito à educação escolar, cujo objetivo é fortalecer as práticas culturais e a língua materna. Ela define que cabe ao Sistema de Ensino da União em colaboração com os entes federados,

Art. 78. [...]

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

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

Vale lembrar que, anteriormente a essa legislação, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Para Luciano (2006, p. 152),

dos missionários jesuítas aos Positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar aos índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios a negação de identidade e culturas diferenciadas.

Já a Lei de nº 6001, de dezembro de 1973 (Estatuto do Índio), embora assegurasse às comunidades indígenas o direito de utilizarem suas línguas maternas nos processos de escolarização, entendia a escola como uma estratégia para que os indígenas fossem gradual e harmoniosamente inseridos à sociedade nacional.

Com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, e, posteriormente, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, a política educacional para povos indígenas apresentou algumas modificações que apontavam para a possibilidade de manutenção das culturas indígenas. Assim, em resposta às pressões dos próprios indígenas e da sociedade civil, organizada junto ao Congresso Constituinte, foi legitimada uma proposta que garantisse a concepção de um país multicultural, pluriétnico e multilíngue. Ainda que no plano formal, algumas mudanças ocorreram no plano administrativo, iniciadas com o Decreto Presidencial nº 26/1991 que retira a exclusividade do atendimento educacional da FUNAI e repassa ao Ministério da Educação (MEC) que, por sua vez, determina aos estados e municípios a execução das ações de educação dos povos indígenas.

No ano de 1998, o MEC apresentou o RCNEI, documento que visa consolidar a proposta da escola específica e diferenciada no plano didático e pedagógico e na formação do professor indígena, como instrumento da discussão e reflexão dessa nova escola indígena e com o intuito de diminuir a distância entre o discurso legal e ações efetivamente postas em práticas nas salas de aulas das escolas indígenas. “O RCNEI surge como resposta oficial às práticas alternativas e modelos próprios de escolas indígenas desenvolvido em algumas partes do país” (FURTADO, 2000, p. 5).

O RCNEI nos mostra que nas relações do Estado Brasileiro com os povos indígenas é possível reconhecer dois momentos: o de integração e homogeneização cultural a serviço do processo de dominação e o de pluralismo cultural, que é o momento inaugurado pela atual constituição que passou a indicar que

(...) a política integracionista começava por reconhecer a diversidade das sociedades indígenas que havia no país, mas apontava como ponto de chegada o fim dessa diversidade. Toda diferenciação étnica seria anulada ao se incorporarem os índios à sociedade nacional. Ao se tornarem brasileiros, tinham que abandonar sua própria identidade (BRASIL, 1998, p. 26).

Em 1999, o gerenciamento da educação escolar indígena passa a ser definido pelo Parecer nº 14/1999, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho de Educação Básica (CEB), que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, e pela Resolução nº 03/1999-CNE/CEB, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas com normas e ordenamento jurídicos próprios, integradas como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual. Posteriormente, foi instituída a Resolução nº 05/2012-CNE/CEB, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica conforme os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 5) argumenta que

Cada povo tem direito à formulação própria do seu currículo escolar, o que pode fazer da escola expressão dos projetos de futuro destas sociedades, em sua especificidade, dentro da sociedade brasileira. Isso é o mesmo que dizer que a escola se transforma ou pode se transformar em instrumento dos povos indígenas na formulação de suas estratégias de sobrevivência e de luta política.

Essa significativa mudança cria expectativas para uma reformulação da concepção pedagógica e conceitual da escolarização dos povos indígenas. Assim, a perspectiva da educação específica e diferenciada é resultado de um longo processo histórico de mobilizações sociais e políticas, não apenas de setores organizados da sociedade civil brasileira, mas também e principalmente do movimento e das lutas dos povos indígenas e de suas organizações em busca do respeito às diferenças e do protagonismo indígena. O direito à educação escolar específica e diferenciada é um importante passo em direção à democratização das relações sociais no país, marcado pela pluriétnicidade e multiculturalidade.

Cabe ainda destacar que a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) é um dos primeiros instrumentos internacionais que trata especificamente dos direitos dos povos indígenas e tribais. Considerada como instrumento de inclusão social, contempla ainda assuntos relacionados à representatividade dos povos indígenas, à territorialidade, ao acesso à educação e à formação profissional.

Dessa forma, a Resolução nº 03/99 do CNE elaborou princípios constitucionais e referenciais específicos para a educação escolar indígena, criando também a categoria da “escola indígena”. De acordo com o RCNEI, as escolas indígenas devem ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada (BRASIL, 1998). Além disso, fica garantido o direito dos professores indígenas de terem uma formação específica. Essa resolução fixa as “diretrizes curriculares do ensino intercultural e

bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 1999). Na prática, isso significa abrir espaço para a retomada da cultura, dos processos educacionais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação. Significa abrir espaços para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros. Significa, ainda, produzir novos textos, novos conteúdos em que todos entram como autores, pesquisadores, mediadores do diálogo intercultural, recriando a escola. O professor é o grande protagonista na mediação de todo esse processo.

Nessa direção, o Parecer nº 14/99 fundamenta a educação escolar indígena quanto a sua estrutura e funcionamento e, acima de tudo, define competências para sua oferta, reforçando a importância da formação dos professores, do currículo e sua flexibilidade, com fundamentos legais e jurídicos que lhes é próprio constitucionalmente.

Em alguma medida, também assume grande importância para definir a concepção de educação indígena na visão das comunidades a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009. Esse evento se apresenta como um marco histórico no qual o Estado brasileiro assumiu a posição de considerar os povos indígenas como protagonistas de decisões políticas. Na ocasião, foram discutidas propostas com o objetivo de orientar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, aprovadas em 2012 pelo CNE através da Resolução nº 05/2012-CNE. Em seu art. 2º, define como objetivos

a) orientar as escolas indígenas e os sistemas de ensino na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de seus projetos educativos; b) afirmar princípios da especificidade, do bilinguismo e do multilinguismo, da organização comunitária; c) assegurar na organização e gestão das escolas indígenas, sejam consideradas as práticas socioculturais e econômicas das comunidades, suas formas de produção de conhecimento, seus processos de ensino e de aprendizagem, e seus processos societários; d) orientar os sistemas de ensino a incluir, tanto na formação de professores indígenas, quanto no funcionamento das escolas indígenas, a participação de especialistas em saberes tradicionais, como tocadores de instrumento musicais, os contadores de narrativas míticas, os pajés, os xamãs, os rezadores, os raizeiros, as parteiras, os organizadores de rituais, os conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas; e) promover o direito à educação escolar diferenciada com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, línguas, tempos, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

A partir desse percurso, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Lei nº 13.005/14) é composto por 20 metas. Na área de educação escolar indígena, as demandas estão presentes em 13 metas, compondo 16 estratégias que apontam avanços, em especial, a implantação do

sistema nacional de educação indígena e a ampliação do financiamento da educação pública para a educação escolar indígena. Em nível estadual, destaco as primeiras ações relativas à educação escolar indígena, no estado do Maranhão, com as determinações do Decreto nº 26, de 1991 que transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade pela coordenação e aos estados e municípios a responsabilidade de execução das ações de educação escolar indígena.

Em 1992, de acordo com relatórios técnicos da Supervisão de Educação Indígena da Secretaria de Estado do Maranhão (SUPEIND/SEDUC), iniciaram-se as primeiras ações de integração das escolas indígenas à rede estadual com visita *in loco* para verificação da situação escolar de cada povo, registrando também dados quantitativos do número de escolas, de professores e de alunos. O processo de escolarização já estava presente em várias aldeias indígenas e era desenvolvido por missões religiosas, pelo órgão indigenista oficial e ONGs. Além disso, não podemos deixar de mencionar o trabalho realizado pelos professores indígenas bilíngues contratados pela FUNAI que tinham a responsabilidade de traduzir para a língua materna o que os professores não-indígenas ensinavam.

Passadas mais de duas décadas, alguns avanços podem ser enumerados, como a existência de 288 escolas nas 16 Terras Indígenas, com um total de 17.692 alunos matriculados na educação básica. Destes, 174 estão matriculados na pré-escola; 8.688 de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; 6.568 de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; 1.685 no Ensino Médio e 577 na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2017).

Percebe-se que os princípios da igualdade social, da organização comunitária, da especificidade, da diferenciação, do bilinguismo e da interculturalidade constituíram-se num grande desafio a ser enfrentado na estrutura burocrática do Estado ao longo dessa trajetória. Diante do exposto, penso que é importante enfatizar que os povos indígenas têm intensificado interações entre sociedades indígenas e não-indígenas, tanto no âmbito estadual quanto nacional, o que acirrou o processo de construção de novas estratégias de negociação de direitos e intermediação de conflitos, contribuindo para a criação de novos atores para atuar nessas instâncias e situações.

Através da luta, os povos indígenas têm conquistado visibilidade por meio da sua inscrição em convenções de organismos internacionais, leis, declarações e na Constituição brasileira, por meio de suas lutas do movimento. Ressalta-se, também, o papel desempenhado pelos professores indígenas no registro de suas culturas e as interlocuções com a sociedade envolvente, pressionando o Estado no sentido de reconhecer a especificidade de suas escolas e regulamentar seus direitos. Assim sendo, há um conjunto de dispositivos favoráveis que reconhecem e asseguram a escolarização dos povos indígenas. O desafio agora é garantir seu

cumprimento.

2.5 Formação de professores indígenas: percursos e desafios

A discussão acerca da importância de o processo formal de escolarização ser assumido por indígenas em suas comunidades é muito recente. Somente a partir da década de 1970 surgiram os primeiros programas de formação de professores indígenas, implementados por organizações não-governamentais.

No final da década de 1980 e na década de 1990, um conjunto de medidas legais fez com que a educação escolar indígena passasse a fazer parte das atribuições obrigatórias do Estado e, a partir de então, tem se discutido a importância dos professores indígenas assumirem o protagonismo do processo de escolarização em suas comunidades. Assim, formar indígenas para serem professores e gestores das escolas em suas aldeias é um grande desafio do sistema educacional brasileiro. Existem milhares de escolas em terras indígenas que necessitam de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, pautada nos princípios da diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, o que só poderá ser efetivado quando professores indígenas estiverem à frente do processo educacional em suas comunidades.

Nesse sentido, Grupioni (2006) reforça a complexidade dessa tarefa para a qual tem sido encontradas soluções diferentes em cada unidade da federação, pois não há um modelo único a ser adotado em razão da heterogeneidade e das diversidades sociolinguísticas, culturais, históricas, de formação e de escolarização dos professores indígenas em suas comunidades.

A primeira referência legal em relação à necessidade de formar pessoal qualificado para atuar na educação escolar indígena é a LDB, quando estabelece que cabe à União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para o provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, determinando que sejam criados programas de formação de pessoal especializado destinado à educação escolar nas comunidades indígenas.

Vale ressaltar o artigo 62 da LDB que determina que sejam feitos investimentos que possibilitem a formação, em nível médio e superior, dos professores indígenas. Assim sendo, torna-se necessária a articulação entre o Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Universidades, organizações governamentais e não-governamentais, juntamente com as comunidades educativas, pois essa formação exige metodologias específicas e profissionais qualificados.

A base desse novo olhar para a causa indígena tem fundamento nos movimentos não-governamentais que surgiram nos anos de 1980 e 1990 e que trouxeram à cena nacional os

debates sobre a educação, a questão cultural e a autonomia dos povos indígenas. Um dos aspectos discutidos diz respeito à formação de professores indígenas, considerando que essa formação é fundamental para a preservação dos repertórios culturais das comunidades.

A década de 1990 marcou um período em que foram desenvolvidos projetos sobre a educação do índio e sobre a formação de professores indígenas. Amparados pelas políticas governamentais, esses projetos vêm se desenvolvendo de forma mais significativa em algumas regiões do país e trazem em si suas especificidades. A demanda de formação de professores indígenas passa pela necessidade de transitar em dois universos: o do indígena, para garantir a sobrevivência de sua cultura, e o do não-índio, para uma convivência menos desigual com a sociedade envolvente. Dessa forma, a formação específica para índios atuarem no universo escolar indígena está prevista na legislação educacional brasileira como intercultural, diferenciada e bilíngue.

Nas palavras de Grupioni (2006), os processos de formação objetivam possibilitar aos professores indígenas o desenvolvimento de competências profissionais que lhes permitam atuar nos contextos interculturais e sociolinguísticos de suas comunidades. Eles precisam desenvolver estratégias para atuarem como mediadores entre suas comunidades e o mundo de fora da aldeia e, ao mesmo tempo, para entrelaçarem os diversos tipos de conhecimentos no processo escolar. Em outras palavras, precisam trabalhar os conhecimentos aos quais todos os estudantes devem ter acesso, mas também os conhecimentos próprios do grupo étnico, os quais têm sido negados apesar de assumirem fundamental relevância para a sobrevivência da cultura da comunidade.

A formação de professores, então, constitui elemento fundamental para se atingir os objetivos visados pela educação, uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais. Estas, por sua vez, devem estar adaptadas à realidade presente na sociedade em que se inserem. Tal como nos diz D'Angelis (2005, p. 34), “tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas raízes da cultura indígena”.

Já para Oliveira (2002), a formação consiste em proporcionar meios que permitam aos seres humanos estruturar sua experiência com a finalidade de ampliar continuamente o conhecimento. Com base nesse pressuposto, é possível afirmar que a formação do professor indígena tem como ponto de partida o conhecimento que já se construiu. Contudo, não basta apenas socializar o que já foi construído, é necessário considerar outras aprendizagens para promover a reconstrução do conhecimento e entender que não há um conhecimento que seja

inferior a outro ou que, em nível de relevância, seja subordinado a outro. No caso específico da formação de professores indígenas, tanto os conhecimentos específicos da cultura de cada povo quanto os universais da sociedade envolvente são primordiais no currículo formativo desses docentes.

De acordo com Cavalcante (2003), há uma grande vontade dos educadores indígenas em fazer de suas escolas e de seus processos pedagógicos um meio formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas. Perceber o modo de formação indígena que é advindo das relações com o meio em que vive torna-se um desafio. A autora afirma ainda que

(...) a formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento e aos conhecimentos universais (CAVALCANTE, 2003, p. 43).

Quando falamos de formação de professores indígenas, acredito que não é possível deixar de mensurar a construção do currículo que, de acordo com Monte (2000), é uma tarefa coletiva e permanente que deve assegurar interesses imediatos e em longo prazo. Desse modo, o currículo não pode ser estabelecido a priori, mas pensado e refletido durante todo o processo pedagógico. Tal concepção de currículo é um importante passo na construção e reconstrução de conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas.

A formação do professor indígena inclui, portanto, uma especificidade, que é a de conhecedores da própria cultura. Contudo, há aspectos a discutir no que diz respeito à formação. Da mesma forma que as conquistas no campo da educação indígena não foram suficientes para esclarecer a dúvida que ainda paira em vários setores da sociedade brasileira em relação ao significado da educação indígena, também a formação do professor indígena merece uma discussão mais profunda.

Nesse sentido, os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI) são um documento elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), com 84 páginas, coordenado e redigido por Luís Donisete Benzi Grupioni e Nietta Lindenberg Monte. Tal documento se apresenta como um caminho para construir e sistematizar a formação docente para o magistério indígena:

Este documento é um subsídio para a discussão e para a implantação de programas de formação inicial de professores indígenas, visando a sua habilitação no magistério intercultural. Complementar aos Referenciais para Formação de Professores (MEC, 1998) e ao Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (MEC, 1998), está baseado em diferentes experiências de formação de professores indígenas já em andamento no Brasil e em outros países. Foi formulado a partir de reuniões técnicas promovidas pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, por meio da sua Coordenação-Geral de Apoio às Escolas Indígenas, entre 1999 e 2001, com setores da sociedade relacionados à educação escolar indígena. Participaram das reuniões preparatórias deste documento 15 professores indígenas de 13 povos vivendo em 11 estados brasileiros, consultores e especialistas de diversas universidades, técnicos das secretarias estaduais de educação, coordenadores de 10 programas de formação de professores indígenas de organizações não governamentais e governamentais do país. Também é produto de consultas a um grupo de pareceristas (BRASIL, 2002, p. 9).

No âmbito das políticas de formação do professor indígena expressas nos RFPI, as questões sobre formação englobam, entre outros aspectos, a necessidade de uma formação permanente que possibilite ao profissional indígena completar sua escolaridade até o ensino superior e a criação de instâncias administrativas que possibilitem a execução dos programas de educação indígena. As questões apontadas nos RFPI são bastante complexas e indicativas de ações que interferem diretamente nos saberes de formação do professor indígena: conhecer profundamente suas próprias raízes, mas não se perder nelas; ser um cidadão do mundo e, ao mesmo tempo, ajudar a construí-lo. Tais desafios também estão presentes nos RFPI:

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história (BRASIL, 2002, p. 21).

Podemos compreender, portanto, a complexidade das relações entre os membros da comunidade, bem como a diversidade linguística e cultural como alguns dos fatores com que o professor indígena tem que conviver. Ser professor indígena significa estar em constante formação e refletir sobre os processos, de modo a aprimorar a prática docente. Conforme os Referenciais,

Sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade específica, diferenciada, bilíngue, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar. E para que essa escola seja autônoma e contribua para o processo de autodeterminação dos povos indígenas, afinada com os seus projetos de futuro, é fundamental a criação de novas práticas de formação. Estas devem permitir aos professores indígenas atuar, de forma crítica, consciente e responsável, nos diferentes contextos nos quais as escolas indígenas estão inseridas (BRASIL, 2002, p. 10).

Com base nesse pressuposto, a formação de professores indígenas é um campo privilegiado para a implementação de reformas e políticas educativas, as quais designam ao professor a função de ser promotor de uma nova qualidade social da educação. A perspectiva social, coletiva e comunitária da formação de professores indígenas também é defendida nos RFPI:

As escolas indígenas, nas quais os professores atuam como importantes protagonistas, revestem-se, como projeto social, de uma dimensão coletiva. Devem ser subordinadas a uma reflexão constante por parte de professores e da comunidade envolvida, bem como da equipe de assessoria e dos atores institucionais de várias origens, sobre o papel e os objetivos dessa nova instituição. Mas é sobretudo sobre os professores que recaem as principais responsabilidades relacionadas à escola. Tais responsabilidades lhes são conferidas por suas comunidades e pelo Estado, e dizem respeito à qualidade esperada em sua atuação na prestação de um serviço público com forte dimensão comunitária (BRASIL, 2002, p. 13).

Por outra via, Grupioni (2006, p. 20-21) afirma que o professor indígena deve se sentir preparado para intervir nas situações adversas como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes dos não-indígenas. Assim, cabe ao professor

(...) a difícil responsabilidade de incentivar as novas gerações para a pesquisa dos conhecimentos tradicionais junto dos membros mais velhos de sua comunidade, assim como para a difusão desses conhecimentos, visando sua continuidade e reprodução cultural; por outro lado, eles são responsáveis também por estudar, pesquisar e compreender, à luz de seus próprios conhecimentos e de seu povo, os conhecimentos tidos como universais reunidos no currículo escolar.

Nesse sentido, é possível afirmar que o professor, através de sua prática pedagógica, pode proporcionar o acesso aos saberes específicos da cultura e aos saberes universais. Todavia, são muitos os desafios para que o professor indígena desempenhe esse papel, seja porque a escola ainda não se consolidou como diferenciada, com um currículo e um calendário específicos, seja porque a escola não dispõe de material específico diferenciado ou, ainda, porque sua formação de docente não possibilitou o desenvolvimento dessas competências, entre outras razões.

Analisando a formação de professores indígenas, Fernandes (2009), de forma peculiar, nos remete à ideia de que é um “rito de passagem”:

Os rituais podem ser vistos como uma sequência que torna explícita a estrutura social e podem ser considerados ora como transmissores das representações sociais e crenças, ora como poderosos ordenadores das relações sociais. É a partir dos ritos de passagem que são marcadas as mudanças de status, os iniciados passam a fazer parte de uma nova ordem social dentro da comunidade (FERNANDES, 2009, p. 109).

De forma análoga aos rituais de passagem, a autora indica que a formação de professores indígenas se assemelha aos ritos indígenas. Como todo ritual, possui várias etapas: a primeira fase acontece na definição dos membros da comunidade indígena que irão concorrer no processo de seleção para participação nos cursos de formação; o segundo momento acontece na saída dos professores das aldeias de origem para o local de funcionamento dos cursos, o que exige adaptação; a última etapa corresponde ao ritual de formatura, seja em nível médio ou em nível superior, momento que representa a superação de todas as dificuldades ocorridas nas etapas anteriores.

Desde 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) tem implementado um conjunto de ações na área de formação de professores indígenas em nível superior para a atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com o objetivo de promover a afirmação das identidades étnicas, a recuperação da memória histórica e a valorização das línguas e conhecimentos dos povos indígenas na educação básica intercultural indígena. Nesse processo de discussão e implantação de políticas públicas de formação superior para professores indígenas, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU) e da SECADI, lançou em 2005 o edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

O PROLIND definiu três eixos para a formulação das propostas: 1) manutenção de cursos já em andamento e implantação de novos cursos; 2) elaboração de propostas de cursos com participação da comunidade a ser beneficiada e 3) apoio à permanência de estudantes indígenas nos diversos cursos de graduação oferecidos pelas IES públicas. São executoras das ações do PROLIND as universidades públicas brasileiras, federais e estaduais. O programa contou com recursos da SESU, repassados para as ações de custeio das universidades federais. No SECADI, o financiamento para despesas de custeio e de capital teve como fonte o Programa Diversidade na Universidade e incluiu as universidades estaduais.

Cabe destacar que os cursos de Licenciatura Intercultural da UEMA e da Universidade Federal de Goiás (UFG), dos quais participam os professores indígenas da Aldeia Escalvado que serão os sujeitos desta pesquisa, são custeados pelo PROLIND.

2.6 O povo Canela Ramkokramekrá da aldeia Escalvado

No século XVII, havia aproximadamente 250 mil indígenas no Maranhão, distribuídos em 30 etnias diferentes. Conforme dados do IBGE (2015), atualmente habitam no estado cerca de 38 mil indígenas pertencentes a nove povos distintos, divididos em dois troncos linguísticos:

Tupi (Tentehara-Guajajara, Ka'apor e Awá Guajá) e Macro-Jê (Krepu'kateyê, Krenyê, Krikati, Apanyekrá-Canela, Ramkokramekrá-Canela, Pukobyjê-Gavião).

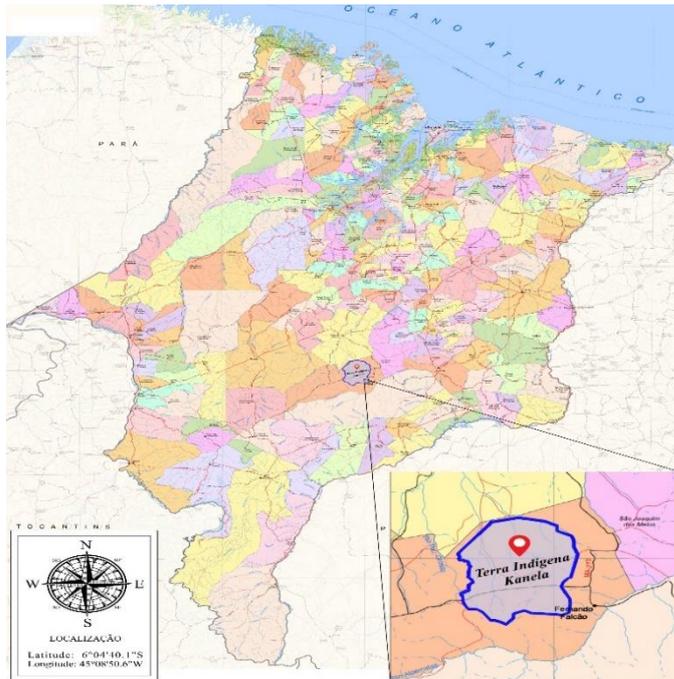
As diferenças entre esses povos são de ordem sociocultural, linguística e histórica, pois não só falam línguas diferentes, como também se organizam em sociedades diversas. O tempo e a forma de contato desses povos com a sociedade envolvente têm acontecido de maneira diferenciada. Os Tenetehara, por exemplo, estão há mais de 400 anos em contato com os não-índios, enquanto os Awá-Guajá mantêm esse contato há apenas 30 anos.

Canela é o nome pelo qual ficaram conhecidos dois grupos Timbira: os Ramkokamekrá e os Apanyekrá, povos indígenas que pertencem ao tronco linguístico Jê e habitam o município de Fernando Falcão, localizado na região central do Maranhão. De acordo com Nimuendajú (1946), o nome canela se originou do nome de uma colina: serra da Canela. O Capitão Paula Ribeiro (1958) utilizou a expressão “Canelas finas”, mas revela desconhecer a etimologia do termo. Crocker (1990), por sua vez, utiliza tal termo por ser o mais corrente, tanto nas instituições relacionadas aos índios quanto na autodenominação de muitos deles. Isso se deve ao fato de que aqueles que hoje habitam a terra Canela são oriundos de diferentes povos, sendo um deles Ramkokamekrá, que atualmente se autodenomina com o nome português Canela. Ramkokamekrá significa “índios do arvoredo de almécega”.

Em relação ao grupo Canela Apanyekrá, de acordo com Nimuendajú (1946), a palavra significa “o povo indígena da piranha”. Esse autor supõe que eram chamados por esse nome porque pintavam o maxilar inferior de vermelho, remetendo à imagem do peixe carnívoro. Não nos aprofundaremos acerca do povo Apanyekrá, pois o foco da pesquisa está voltado para os Canela Ramkokamekrá que habitam atualmente a Aldeia Escalvado, na terra indígena Canela.

A terra indígena Canela possui 125.212 hectares, onde se localizam a Aldeia Escalvado, também conhecida como Aldeia do Ponto (da etnia Canela Ramkokamekrá) e a Aldeia Porquinhos (da etnia Canela Apaniekrá). A demarcação da referida terra indígena ocorreu entre 1971 e 1983, sendo que já se encontra homologada e registrada. Até recentemente, essas terras de cerrado ficavam no município de Barra do Corda, mas agora localizam-se no novo município de Fernando Falcão, que se estruturou a partir do crescimento da antiga vila Jenipapo dos Resplandes. O limite sul da Terra Indígena fica em grande parte delimitado pela serra das Alpercatas (FIGURA 1).

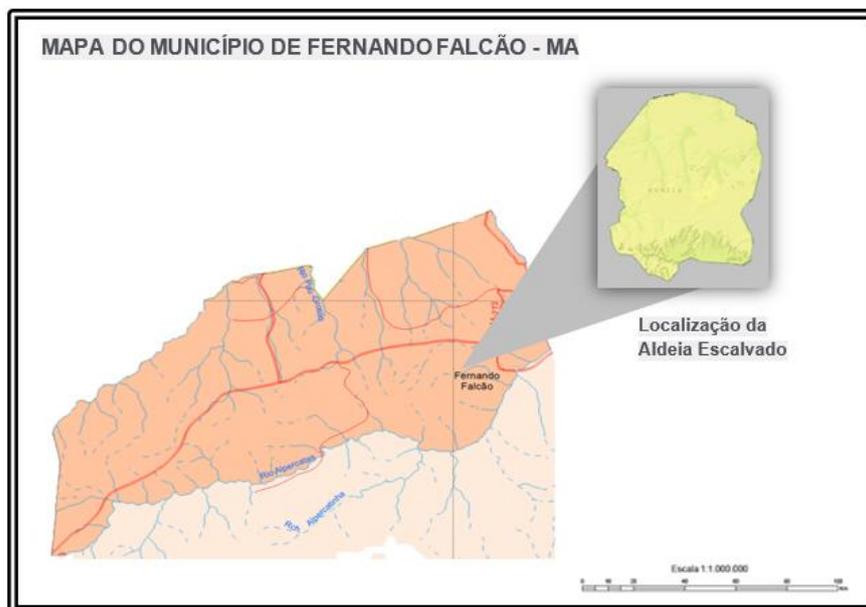
Figura 1 – Localização da Terra Indígena Canela



Fonte: Adaptado de Feitosa e Trovão (2016).

A Aldeia Escalvado é conhecida pelos sertanejos e moradores de Barra do Corda como Aldeia do Ponto e localiza-se em torno de 90 km ao sul-sudeste desta cidade, no Maranhão. (FIGURA 2).

Figura 2 – Localização da Terra Indígena Ramkokamekrá em relação à Fernando Falcão



Fonte: Adaptado de IBGE (2018).

Sobre a aldeia, Panet (2003, p. 16) afirma que

É circular tanto “fisicamente” quanto “simbolicamente” e está dividida em duas metades assimétricas que têm como referência o movimento solar. Tais metades dão origem a dois grupos: Khoikateye e Haracateye. A metade Khoikateye posiciona-se no pátio central em direção ao nascer do sol; enquanto a metade Haracateye, em direção ao pôr do sol.

Panet (2003) faz uma interessante analogia da forma da aldeia com o sol, representando o pátio central como a projeção do círculo solar e os caminhos radiais que ligam as casas ao pátio central como os raios solares. Nessa mesma direção, Ladeira (1982, p. 20) afirma:

O círculo é formado por segmentos de casas que distam igualmente do centro da aldeia, denominado pátio (cáá), de onde seguem caminhos ligando-o às casas, chamados “caminhos radiais” (cáá ma pry). Assim, o círculo maior formado pelas casas, constitui a “periferia”. É na “periferia” que têm lugar as atividades domésticas ligadas à produção, e as casas aparecem como unidades fisicamente definidas e demarcadas.

O povo Canela se organiza através de unidades de parentesco que vivem em lados diferentes da aldeia circular e que orientam o casamento. Estruturam-se em sistemas de metades e em sociedades cerimoniais. É interessante também relatar que na estrutura da vida social Canela existem as classes de idade, sendo que a inclusão nessas classes se dá em uma das metades: Haracateye ou Khoikateye. Apenas os homens participam das classes de idade, pois visam à formação de grupo político para atuar no pátio: o Conselho de Anciãos. As mulheres também estão situadas em uma das metades Haracateye/Khoikateye, mas sua inclusão se dá por meio do casamento. O Conselho de Anciãos (Prokhâmmã), segundo Crocker (1990, p. 65),

é uma espécie de conselho dos mais idosos, formado por homens que já passaram dos cinquenta anos e tem a função de aconselhar todos da aldeia, bem como planejar e conduzir extensas festividades e cabe também a ele as decisões mais importantes da aldeia. Apesar de existir Prokhâmmã nas duas metades, o da metade Khoikateye apenas aconselha, não governa.

De acordo com Panet (2003), o Prokhâmmã escolhe o cacique que irá administrar todas as relações externas: problemas dos Canela com a FUNAI, por exemplo, ou entre os Canelas e outros povos, e também resolve problemas internos, sempre auxiliado pelo Conselho de Anciãos, inclusive problemas legais, como o divórcio. A seleção dos professores também é de iniciativa do Prokhâmmã, e podem ser escolhidos de qualquer uma das metades (Haracateye ou Khoikateye).

Para Panet (2003), o povo Canela é notável em receber bem os visitantes e costuma dar muito valor à paz interna no grupo. Ainda segundo o autor, palavras que expressam ressentimentos não devem ser expressas no pátio central da aldeia, onde os homens se reúnem duas vezes ao dia, ao nascer e ao pôr-do-sol, para resolver problemas e para interagirem com o grupo. Quando há desavenças internas, estas são debatidas e resolvidas em algumas das grandes casas dispostas no círculo da aldeia, onde os tios do queixoso e do acusado agem como representantes de seus sobrinhos ou sobrinhas. Líderes da aldeia e a maior parte dos indivíduos evitam tornar públicas questões contenciosas (FIGURA 3).

Figura 3 – Reunião do Prokhâmmã, cacique, lideranças e comunidade indígena para discutir os problemas da aldeia



Fonte: Amarildo Johkrin Canela - Arquivo da Pesquisa de Campo (2018).

As casas do povo Canela são cobertas de palha de buriti, construídas em torno de um grande caminho circular com aproximadamente 300 metros de diâmetro, incluídos os pequenos quintais atrás de cada casa. Uma praça com aproximadamente 75 metros de diâmetro fica no centro e, como raios da circunferência, saem caminhos do pátio central para cada casa. Atrás da maioria das casas localizam-se outras, da mesma família, formando uma segunda fileira e, às vezes, casas mais distantes iniciam uma terceira fileira, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Momentos de danças rituais no pátio (centro da aldeia) e ao fundo casas tradicionais do Povo Canela Ramkokamekrá



Fonte: Amarildo Johkrin Canela - Arquivo da Pesquisa de Campo (2018).

O povo Canela conserva muitas de suas tradições, entre elas a pintura corporal, que é muito utilizada em momentos especiais e em situações cotidianas da comunidade. De acordo com as mulheres Canela que realizam essa atividade, cada material utilizado na pintura corporal tem uma representação e um significado. O urucum, por exemplo, é passado no corpo em situações familiares; o carvão, quando fixado pelo látex extraído do “pau de leite” e aplicado de maneira ordenada no corpo é uma manifestação familiar, quando aplicado sem cuidado ou em desordem é um indício de que a pessoa esteve recentemente envolvida em um caso extraconjugal; a tintura azul-escuro do jenipapo é usada unicamente em uma determinada situação cerimonial, jamais em situações cotidianas. Na Figura 5, vê-se a realização da pintura corporal com jenipapo retratando uma pintura cotidiana.

Figura 5 – Pintura corporal com jenipapo: situação cotidiana



Fonte: Amarildo Johkrin Canela - Arquivo da Pesquisa de Campo (2018).

Os Canelas costumam produzir muitos artefatos, a maioria são adornos corporais masculinos e femininos, muitos deles feitos especialmente para serem usados em determinados papéis cerimoniais. Os materiais usados vêm principalmente das folhas das palmeiras buriti e inajá, assim como da minúscula palmeira tucum. Atualmente, essa produção artesanal está voltada para a cestaria e para adereços como colares, brincos, pulseiras e bolsas de sementes de mutambas e de miçangas, bem como para arcos e flechas.

Esse povo também vive alguns rituais, os quais tive a oportunidade de conhecer. No Ritual da Prisão (*Pepjê*), os meninos que possuem entre dez e catorze anos ficam presos durante três ou quatro meses no ano. Nos quintais, são construídos cercados de madeira, cobertos de palha de buriti, onde os meninos permanecem, recebendo água e alimentação, bem como os ensinamentos do Conselho de Anciãos e do representante espiritual da comunidade. Os meninos de doze anos ou mais, quando saem da “prisão”, estão aptos a terem a iniciação sexual com a “rainha” da aldeia, previamente escolhida para essa finalidade (FIGURA 6). Entre os ritos de passagem, também existe o ritual da perfuração da orelha para os meninos e o da reclusão para as meninas, por ocasião da primeira menstruação.

Figura 6 – Encerramento do Ritual da Prisão: apresentação à comunidade



Fonte: Amarildo Johkrin Canela - Arquivo da Pesquisa de Campo (2018).

Há também o Ritual do Batismo, que é uma das tradições que mais reflete o espírito anfitrião do povo Canela: consiste na aceitação do visitante “*kupen*” (branco) numa família indígena. Quando um “branco” chega na aldeia Canela Ramkokamekrá, é adotado por uma família indígena e a oficialização se dá através do ritual do batismo desse novo membro no pátio da aldeia. As mulheres da família indígena que adotam o visitante, pintam e ornamentam seu corpo com penas de pássaros e o conduzem ao pátio para o ritual do batismo que acontece ao som de cantos acompanhados de danças indígenas (FIGURA 7). Durante a cerimônia, é distribuída a comida típica do povo Canela chamada “*belrubu*”, alimento à base de carne de boi, porco ou de caça, cozida com farinha de mandioca.

Figura 7 – Ritual de Batismo de não-indígena na Aldeia Escalvado



Fonte: Da autora - Arquivo da pesquisa de campo (2018).

Desde o final da década de 1970, o povo Canela de Escalvado passa por experiências escolares em sua comunidade, sendo que as atividades docentes são realizadas por professores indígenas nos anos iniciais e por professores não-índios nos anos finais e Ensino Médio. A escola, para o povo Canela, é um instrumento formador que, diferente de seus rituais, não está totalmente sob seu controle e representa um instrumento de poder da sociedade dominante, sendo vista pela comunidade indígena a partir de uma perspectiva ambígua que oscila entre o bem e o mal: o bem quando está a serviço da valorização da cultura indígena e o mal quando impõe a cultura não-índia desvalorizando suas características culturais. De qualquer modo, a instituição escolar faz parte do universo Canela Ramkokamekrá e a dinâmica de luta por uma educação essencialmente indígena é constante no cotidiano desse povo.

3 NAS TRILHAS DA TRAVESSIA

*“Natureza da gente não cabe em nenhuma certeza.
O real não está na saída nem na chegada: ele se
dispõe para a gente é no meio da travessia.”*

(Guimarães Rosa)

Para iniciar a descrição do percurso metodológico realizado, utilizo esse excerto literário de Guimarães Rosa, extraído do romance “Grande Sertão Veredas”, a fim de ilustrar a importância da caminhada nas trilhas desta investigação. Nesse sentido, ressalto a importância do caminho percorrido que me possibilitou chegar ao final desta travessia, palavra que representa o universo desta pesquisa.

“Grande Sertão Veredas”, publicado em 1956, constitui-se numa narrativa das memórias de Riobaldo, personagem central do romance que relata suas aventuras e desventuras no sertão de Minas Gerais e através de quem Guimarães Rosa discute questões acerca da existência. Em uma passagem desses relatos ele afirma: “(...) eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo – só estava entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar o rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda, muito mais embaixo, bem diverso do que primeiro se pensou” (ROSA, 1994, p. 43).

Nesse viés, relaciono esse excerto literário aos procedimentos metodológicos que direcionaram a travessia durante a realização deste estudo. No início, o que existia era apenas a ideia do “lugar de partida”, que representava minhas motivações para pesquisar a temática de formação dos professores indígenas, um problema que me inquietava. As questões norteadoras e os objetivos que balizaram a caminhada foram construídos em seguida. A partir de então, fui em busca das vozes que me guiaram, que são os autores que abordam a referida temática.

O meio da travessia se configurou com o delineamento da pesquisa de campo. Ao iniciá-la, tive uma primeira impressão, mas hoje minha visão sobre a importância da formação dos professores indígenas, na apropriação do processo educacional de suas comunidades, ganhou novos fundamentos e concepções. Neste capítulo, portanto, descreverei o caminho trilhado para alcançar o “lugar de chegada”, mesmo compreendendo que tal lugar sempre abre possibilidades para ser um ponto de partida para uma nova travessia.

3.1 Caracterizando o caminho a ser percorrido na travessia

Diante dos objetivos traçados para esta travessia, o estudo se desenvolveu em meio à abordagem qualitativa “que visa compreender na sua cotidianidade os processos do dia a dia em suas diversas modalidades” (SEVERINO, 2015, p. 118).

Borba e Araújo (2013) acrescentam que a pesquisa qualitativa engloba a ideia de algo particular, suscetível à exposição de percepções e julgamentos. As definições atribuídas ao tratamento qualitativo neste estudo também englobam noções a respeito de percepções de diferenças e semelhanças e de aspectos comparáveis de conhecimentos. A abordagem qualitativa possibilitou-me investigar as percepções dos sujeitos em relação ao tema pesquisado, ao currículo das formações de professores e às práticas pedagógicas, permitindo inferir em que medida elas contribuem para um ensino diferenciado na escola indígena EI General Bandeira de Melo, da Aldeia Escalvado, *locus* desta pesquisa.

Godoy (2005) descreve que a pesquisa qualitativa pode ser melhor interpretada no contexto em que ocorre e ao qual pertence. Durante a realização da pesquisa de campo, busquei conhecer o fenômeno pesquisado (formação de professores indígenas), a partir das expectativas de professores indígenas que constituíram o meu público-alvo. O fato de ter adotado a abordagem qualitativa enquanto exercício de pesquisa, imaginação e capacidade criadora, oportunizou-me a exploração de novas abordagens, possibilitando a leitura da realidade.

Ratificando os autores citados, Nunes (2011, p. 47) afirma que o mais importante é compreender “como as pessoas negociam e constroem o sentido sobre as coisas, fatos, palavras, termos e acontecimentos, tendo como referência o contexto social em que se verificam esses aspectos”. Nesse sentido, enfatizo que o meu interesse não foi apenas conhecer os cursos de formação de professores que são ofertados aos docentes indígenas da etnia Canela Ramkokamekrá, mas também conhecer os sentidos e significados atribuídos pelos professores a essas formações. Dessa forma, busquei compreender quais os significados dos cursos de

formação para os professores cursistas, sujeitos deste estudo, considerando que eles precisam assumir o protagonismo na prática de ensino diferenciada e intercultural em sua comunidade.

Quanto à finalidade, esta pesquisa é de natureza aplicada. Em meio a essa perspectiva, os conhecimentos adquiridos servirão para subsidiar a elaboração de uma proposta de formação continuada que atenda aos anseios da especificidade da educação escolar indígena. Nas palavras de Gil (2017, p. 28), a pesquisa aplicada é voltada à aquisição de conhecimento que poderão ser utilizados numa situação específica. Assim, a elaboração de um currículo de um curso de formação continuada para professores indígenas, construído a partir de sugestões dos sujeitos desta “travessia”, é a situação específica mencionada pelo referido autor.

A pesquisa documental, também, fez parte do estudo por meio de uma meticolosa investigação nos documentos relativos aos processos de formação de professores indígenas. Integraram a pesquisa documental os projetos pedagógicos de cursos de formação docente dos quais participam os sujeitos desta pesquisa e os relatórios das atividades curriculares dos acadêmicos dos cursos de graduação da UEMA e da UFG, realizadas na comunidade indígena.

Conforme Calado (2009), a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e, por isso, revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato ou fenômeno. Desse modo, todos os documentos foram analisados com o objetivo de identificar, nos currículos e demais instrumentos dos cursos de formação de professores indígenas, conteúdos e metodologias que contribuem para a efetividade de uma prática de ensino diferenciada.

Durante a pesquisa de campo, foi desenvolvida uma investigação qualitativa que envolveu os sujeitos (professores indígenas) em contextos de ensino-aprendizagem, a qual foi realizada através da aplicação de entrevistas semiestruturadas e observação *in loco*. Essas ferramentas de investigação me permitiram acompanhar, durante algum tempo, a prática pedagógica dos professores indígenas em processo de formação superior específica para atuação no universo indígena. Tal propósito teve por finalidade conhecer as contribuições dos cursos de formação de professores para uma prática de ensino intercultural e diferenciada, identificando os elementos que concorrem para a efetividade da legislação educacional que preconiza uma educação indígena que atenda aos anseios de cada comunidade indígena.

Para tanto, na obtenção de dados, recorri a várias técnicas próprias da investigação qualitativa: diário de campo, entrevista semiestruturada, observação, fotografias e filmagens, as quais auxiliaram o registro do percurso pela travessia da pesquisa. O diário de campo possibilitou o registro do cotidiano dos professores no contexto das atividades letivas e das

atividades relacionadas ao curso de formação de professores, permitindo-me apreender os significados das situações vividas em sala de aula pelos professores indígenas em processos de formação docente. Na trilha desta travessia, aproximei-me de Macedo (2010, p. 13), quando afirma que

(...) além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Nesse sentido, o diário de campo serviu para registrar o cotidiano dos professores indígenas em suas práticas pedagógicas, juntamente com as observações que ocorreram nos momentos em que permaneci no campo de investigação, a Escola Indígena General Bandeira de Melo, na Aldeia Canela Ramkokamekrá de Escalvado. O diário de campo foi, portanto, utilizado para registrar as atividades da observação participante realizadas na escola e também para auxiliar nos registros das entrevistas semiestruturadas.

Em relação à observação, Gil (2017, p. 117) a define como:

(...) um processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação com a finalidade de realizar uma investigação científica e a sua fundamentação é a necessidade que todo pesquisador tem de relativizar o espaço social para aprender a ter empatia com os sujeitos da pesquisa.

Assim, a observação *in loco* contou com o diário de campo como instrumento de registro de tudo que foi vivenciado durante essa etapa da pesquisa de campo. O caráter subjetivo do diário de campo, indicado por Macedo (2010), permitiu observar e apreender os significados das situações vividas pelos sujeitos da pesquisa.

Como já mencionado, a observação foi uma ação que ocorreu durante a minha permanência no campo de investigação. Esta se deu a partir da participação nas atividades de sala de aula e nas situações cotidianas da comunidade. As ações desenvolvidas na comunidade foram autorizadas pelo cacique e as desenvolvidas na escola pela gestora da URE-BC e pelo diretor da EI General Bandeira de Melo (APÊNDICES A a F). Na travessia da observação *in loco*, investiguei as práticas pedagógicas dos participantes dos cursos de formação continuada para perceber de que forma elas contribuem para o protagonismo do professor indígena em sua comunidade, um dos objetivos específicos deste estudo.

Para buscar compreender a realidade dos fatos ou fenômenos investigados, utilizei também a entrevista semiestruturada com roteiro previamente elaborado. Segundo Szymanski (2004, p. 12), “a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si. Nesse sentido, tudo tem importância no ato de entrevistar, os gestos, os silêncios”.

Para Triviños (2007), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. O autor ainda afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 2007, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Considerando esse pressuposto, tentei olhar os sujeitos do estudo e colocar-me no lugar deles para uma melhor compreensão do fenômeno estudado. Embora sendo rigorosa quanto ao meu ponto de vista, reconheci que deve ser considerada sempre a visão do entrevistado.

As entrevistas semiestruturadas, realizadas nos meses de abril, maio e junho, foram gravadas em áudio para facilitar o registro transcrito para o diário de campo e, posteriormente, para otimizar o tratamento das informações na etapa da análise dos resultados da pesquisa. A utilização do referido instrumento de pesquisa me permitiu investigar as contribuições dos cursos de formação de professores indígenas para a prática de ensino diferenciada e intercultural na comunidade indígena de Escalvado, bem como coletar informações sobre conteúdos e metodologias de tais cursos.

As fotografias e filmagens também foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados, contudo, não com a finalidade de serem alvo de uma análise minuciosa, apenas para registrar a travessia da pesquisa e auxiliar na análise dos demais instrumentos. Além disso, possibilitaram analisar cronologicamente os acontecimentos, bem como fazer as contextualizações necessárias para as análises da investigação. Como refere Achutti (2004, p. 10),

a fotografia nos ajuda a recolher mais rapidamente certos detalhes próprios a rituais ou à cultura material: adornos, vestimentas, ferramentas de trabalho, etc. Ela pode também representar uma grande fonte de inspiração para o pesquisador após ter deixado seu trabalho de campo, permitindo-lhe chegar às novas conclusões.

Por outra via, as filmagens, segundo Carvalho (2007, p. 32-33), consistem num instrumento que permite ao pesquisador ver e rever quantas vezes forem necessárias as

informações coletadas através dessa técnica. Nessa dinâmica de ver e rever, pode-se enriquecer a pesquisa com dados novos que não foram vistos no momento da coleta de dados, por exemplo, nas observações realizadas. Com efeito, as filmagens foram utilizadas com a mesma intencionalidade das fotografias: registrar o percurso da travessia e auxiliar os outros instrumentos de coletas de dados. Nessa perspectiva, as filmagens foram realizadas por mim e também pelos sujeitos da pesquisa.

Para uma melhor compreensão dos instrumentos utilizados nesta travessia metodológica, os Quadros 1 e 2 apresentam sínteses que relacionam as técnicas de coletas de dados aos objetivos delineados na pesquisa.

Quadro 1 – Demonstrativo síntese: tipos de pesquisa/fontes/documentos relacionados aos objetivos

Tipos de pesquisa	Fontes/documentos	Objetivos relacionados/atividade relacionada
Documental	Projeto Pedagógico de Cursos de Formação de Professores; Relatórios de Atividades (UFG/UEMA/URE)	Identificar nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas conteúdos e metodologias que contribuem para a efetividade de uma prática de ensino diferenciada.

Fonte: Da autora (2018).

Quadro 2 – Demonstrativo de instrumentos de coleta de dados relacionados aos objetivos

Instrumentos	Ação no campo de pesquisa	Objetivos/atividades relacionadas
Observação e diário de campo	Práticas pedagógicas dos sujeitos da pesquisa	Observar as práticas pedagógicas dos participantes dos cursos de formação docente para perceber de que forma elas contribuem para o protagonismo do professor indígena em sua comunidade.
Entrevista semiestruturada	Realização da entrevista com os sujeitos da pesquisa	Coletar informações sobre conteúdos e metodologias que, na visão dos professores indígenas, podem contribuir para uma proposta de formação docente para indígenas na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural.
Fotografias e filmagens	Registro de imagens e cenas	Contribuir para o alcance dos objetivos através da observação e entrevista semiestruturada.

Fonte: Da autora (2018).

A partir dos procedimentos metodológicos descritos, foi possível investigar as contribuições dos cursos de formação para a prática de ensino diferenciada e intercultural na comunidade indígena do povo Canela Ramkokamekrá. O âmago da pesquisa está direcionado para as propostas curriculares dos cursos de formação docente, para a prática pedagógica dos professores indígenas no cotidiano da sala de aula e para a visão dos professores indígenas em relação ao tipo de formação docente que lhes possibilitaria assumir o protagonismo dos processos educativos em suas aldeias, efetivando a educação diferenciada para o povo indígena, conforme preconiza a legislação educacional em vigência.

3.2 Definindo o lócus e os sujeitos da travessia

O lócus da pesquisa de campo foi a Escola Indígena General Bandeira de Melo, localizada na Aldeia Escalvado, no território Canela Ramkokamekrá, no município de Fernando Falcão-MA. A escola possui 980 alunos matriculados, conforme o Censo Escolar 2017, distribuídos em todos os níveis da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O quadro de pessoal desta unidade de ensino é formado por 33 professores indígenas e oito professores não-índios, sendo que estes atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, enquanto que os professores indígenas se concentram na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Alguns são contratados como docentes da Língua Materna, garantindo a especificidade do bilinguismo nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Entre os professores indígenas, cinco possuem o Magistério Indígena e estão cursando Licenciatura Intercultural na UFG. Também estão cursando essa licenciatura mais sete profissionais; seis cursam a Licenciatura Intercultural da UEMA; dez são habilitados no Magistério Convencional e cinco professores possuem apenas o Ensino Médio, totalizando assim trinta e três professores indígenas.

Escolhi a Escola Indígena General Bandeira de Melo (FIGURA 8), da Aldeia Escalvado, do povo Canela Ramkokamekrá para campo desta pesquisa em razão de ter um contato muito próximo com a comunidade, já tendo realizado algumas ações de pesquisa e de extensão junto a esse povo indígena. A escola possui três salas de aula no prédio principal e três no prédio em anexo. As salas são pequenas, sem nenhuma ventilação e os alunos ficam muito desconfortáveis, sem espaço para se movimentar (FIGURA 9). Além disso, não possui o número suficiente de carteiras e quase nenhum equipamento. Toda a infraestrutura física do

prédio é muito precária e há anos aguarda uma reforma a ser implementada pela SEDUC.

Figura 8 – Prédio da Escola Indígena General Bandeira de Melo



Fonte: Da autora - Arquivo da Pesquisa de Campo (2018).

Figura 9 – Sala de aula do 5º ano do EF da EI General Bandeira de Melo



Fonte: Da autora - Arquivo da pesquisa de campo (2018).

São 80 alunos do Ensino Médio e 50 alunos da Educação de Jovens e Adultos, que funciona no turno noturno; 480 de Educação Infantil e anos iniciais (até o 4º ano) do Ensino Fundamental, que funciona no turno matutino e 370 alunos do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que funciona no turno vespertino.

Vale ressaltar que nos turnos matutino e vespertino há alocação dos alunos na sala, porém, o número de salas é insuficiente para o quantitativo de alunos no turno diurno. A alternativa que os professores encontraram foi reduzir a carga horária de cada turma. Assim, no turno diurno, na parte da manhã, seis turmas entram às 7h30min e saem às 10h30min e outras seis turmas assistem aulas das 10h35min às 13h35min. À tarde, seis turmas entram às 13h40min e saem às 16h40min e, por fim, às 16h40min mais seis turmas começam a assistir aulas até às 19h, quando começam as aulas do turno noturno.

Para a viabilidade da investigação, selecionei uma amostra da totalidade de professores para constituir os sujeitos da pesquisa, os quais ficaram assim definidos: cinco cursistas da Licenciatura Intercultural da UFG e três cursistas da UEMA. Interessante explicitar que utilizei os seguintes critérios para selecionar os sujeitos da pesquisa: cinco licenciandos da UFG que já estão em fase de elaboração de Trabalho de Conclusão do Curso e três acadêmicos da Licenciatura Intercultural da UEMA que estão atualizados com os créditos da matriz curricular, ou seja, que não deixaram de cursar nenhuma disciplina do referido curso. Cabe ressaltar que, de início, planejava incluir dois professores que concluíram o Magistério Indígena de Nível Médio, contudo, ao chegar no campo da pesquisa, descobri que os docentes que cursaram o referido curso são os mesmos que agora estão fazendo as licenciaturas da UEMA e da UFG.

Em se tratando de denominações, os sujeitos da pesquisa foram identificados por letras: Professores Canela A, B, C, D e E referem-se aos cursistas da Licenciatura em Educação Intercultural Universidade Federal de Goiás; Professor Canela F, G e H diz respeito aos acadêmicos da Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão. Todos trabalham na Educação Escolar Indígena através de Contrato Temporário com a SEDUC-MA.

A Professora Canela A é a única mulher que assume as atividades letivas na aldeia. A mulher, na cultura Canela, desempenha atividades de artesã, de dona de casa e não participa das discussões sobre os problemas da comunidade, além de a maioria também não falar a língua portuguesa. A referida professora, contudo, é considerada uma exceção na comunidade, já que as mulheres da aldeia não possuem um nível de escolaridade suficiente para assumir as atividades letivas na escola indígena. Ela tem trinta e quatro anos e está no magistério indígena há cinco anos, atuando como professora do 3º ano do Ensino Fundamental e cursando o sexto

período da Licenciatura Intercultural da UFG. É casada há um ano e ainda não tem filhos. Nas festas tradicionais tem uma relevante atuação, realiza pintura corporal e costuma participar da corrida de toras.

O Professor Canela B é docente da Língua Materna nos anos iniciais do Ensino Fundamental e desempenha a função de gestor da EI General Bandeira de Melo. Tem 45 anos, iniciou a Licenciatura em Educação Intercultural em 2014 e está cursando o oitavo período. Optou pela formação específica em Ciências da Linguagem.

O Professor Canela C atua no 5ª ano do Ensino Fundamental da Escola Indígena da Aldeia Escalvado, tem 27 anos, iniciou o curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG no ano de 2016. Atualmente, está cursando o sexto período e optou pela formação específica em Ciências Humanas. Além de professor contratado pela rede estadual de ensino, é orientador do programa Ação Saberes Indígenas na Escola³.

O Professor Canela D é professor de História e de Geografia dos anos finais do Ensino Fundamental, tem 32 anos, trabalha como docente há cinco anos e está concluindo o Curso de Licenciatura Intercultural da UFG, tendo cursado com êxito todas as disciplinas. Foi o primeiro cursista canela da Licenciatura em Educação Intercultural a apresentar o TCC. Essa apresentação aconteceu na Aldeia Escalvado, no dia 20 de setembro do ano em curso.

O Professor Canela E é docente da Língua Materna dos anos iniciais do Ensino Fundamental é Professor Koiré, tem 39 anos, leciona há dez anos e já foi representante do povo Canela Ramkokamekrá na Câmara Municipal de Fernando Falcão. Atualmente, desempenha também a função de Secretário de Assuntos Indígenas deste município e está cursando o quarto período da Licenciatura Intercultural da UEMA.

O Professor Canela F, por sua vez, é professor de uma turma multisseriada (4º e 5º anos do EF), tem 35 anos, trabalha há dois anos como docente e cursa o quarto período da Licenciatura Intercultural da UEMA. É o vice-cacique da Aldeia Escalvado. Optou pela formação em Ciências da Natureza e Matemática.

O Professor Canela G é o cacique da Aldeia Escalvado, 43 anos, professor de Língua Materna dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Leciona na escola indígena da aldeia há cinco anos e cursa o quarto período da Licenciatura Intercultural da UEMA, na qual optou pela formação específica da área de Linguagens.

³ O programa Ação Saberes Indígenas foi criado pela Portaria MEC nº 1.061, de 30 de outubro de 2013, com a finalidade de “promover a educação continuada de professores e educadores indígenas respeitando as especificidades da educação escolar indígena obedecendo as diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa instituído portaria nº 867, de 4 de julho de 2012”.

O Professor Canela H, 25 anos, é professor do 2º ano do Ensino Fundamental e de Língua Inglesa e está na profissão docente há dois anos. Também está cursando o quarto período da Licenciatura Intercultural da UEMA. É o fotógrafo da aldeia e, por ter essa habilidade, solicitei que registrasse para mim os momentos do trabalho pedagógico, em especial os que envolvessem o trabalho com a cultura da comunidade.

Além destes, também convidei como sujeito da pesquisa o Sr. Francisquinho Tephot, que denominarei nesta pesquisa de Tephot. Liderança indígena, 75 anos, membro-presidente do Conselho de Anciãos e considerado uma biblioteca viva, pois é o grande guardião do conhecimento do povo Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado. O Conselho de Anciãos, chamado Prokhâmmã, é composto pelos indígenas mais idosos e tem uma estreita relação com as atividades que se desenvolvem na escola da comunidade indígena. Tephot, além de ser o guardião da sabedoria Canela, também é o cantador mais experiente da referida comunidade. Considerarei necessário definir o Sr. Tephot como um dos sujeitos da pesquisa por ele representar um elo entre a comunidade e a escola. Durante a observação participante, percebi que a escola sempre conta com a participação da comunidade, através do Sr. Tephot, em todo e qualquer processo decisório. Ele participa de todas as reuniões promovidas pela escola, tanto as que acontecem na unidade de ensino como as que acontecem no pátio. Tephot, no primeiro momento de entrevista, explicou que *“o Prokhâmmã, é o Conselho de Anciãos da comunidade indígena, é o órgão que orienta o cacique a resolver os problemas da comunidade, este procura o conselho porque somos idosos e possuímos a experiência necessária para resolver as coisas”*.

Assim, o objetivo do Prokhâmmã é manter o equilíbrio, dirimir conflitos e transmitir ao povo Canela os costumes de sua cultura. Cabe ainda destacar que Tephot, como liderança e guardião da cultura Canela, já representou seu povo em vários encontros indígenas, tanto no Brasil como em outros países. Nos tempos da juventude, foi corredor de tora e guerreiro, atualmente é cantor, professor de cantos indígenas e trabalha como pesquisador cultural no programa Ação Saberes Indígenas. Como pesquisador desse programa, ajuda a promover oficinas para subsidiar a produção de material didático para o ensino da língua indígena Canela e também auxilia realização de pesquisas que fundamentam a produção de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas, de acordo com a situação sociolinguística das comunidades.

3.3 Procedimentos para a coleta de dados

Toda e qualquer pesquisa exige planejamento para a escolha de campo, de sujeitos, de coleta de dados e de fontes e instrumentos para sua coleta. Nesse sentido, todas as ações e atividades realizadas durante a pesquisa foram planejadas de acordo com cada objetivo pretendido. Na sequência, segue cada objetivo acompanhado de um quadro demonstrativo, explicitando os instrumentos de coleta e as atividades realizadas:

- a) Observar as práticas pedagógicas dos participantes dos cursos de formação de professores para perceber de que forma elas contribuem para o protagonismo do professor indígena em sua comunidade (QUADRO 3).

Quadro 3 – Demonstrativo de aplicação de instrumentos de coleta de dados e atividades realizadas durante a pesquisa de campo

Sujeitos	Instrumentos de coleta	Atividades	Coleta de dados
Oito docentes indígenas	Diário de campo	Permanência na aldeia durante uma semana nos meses de maio/junho/agosto.	A prática do bilinguismo em sala de aula.
Um membro do Conselho de Anciãos	Observação <i>in loco</i>	Observação das atividades pedagógicas em sala de aula.	Informações quanto às metodologias utilizadas em sala de aula.
	Entrevista semiestruturada	Apresentação das questões, antecipadamente, e gravação das entrevistas com os professores e membro do Conselho de Anciãos.	Questões de interculturalidade nas práticas docentes.

Fonte: Da autora (2018).

- b) Identificar, nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas, conteúdos e metodologias que contribuem para a efetividade de uma prática de ensino diferenciada (QUADRO 4).

Quadro 4 – Demonstrativo de atividades realizadas e instrumentos de coleta de dados aplicados durante a pesquisa documental e de Campo

Sujeitos	Instrumentos de coleta	Atividades	Coleta de dados
PPC/ Currículos dos cursos de Licenciaturas Interculturais	Entrevista semiestruturada Diário de campo	Leitura e fichamento dos PPC e relatórios de atividades.	A prática do bilinguismo e da interculturalidade no currículo.
		Elaboração de roteiro de observação e de entrevista sobre PPC e currículos para confrontar com a práticas pedagógicas dos docentes.	Informações quanto às metodologias utilizadas nos cursos de formação docente.
		Apresentação das questões, antecipadamente, e gravação das entrevistas.	Dificuldades de aprendizagem de componentes curriculares nos cursos de formação de professores.

Fonte: Da autora (2018).

- c) Coletar informações sobre conteúdos e metodologias que, na visão dos professores indígenas, podem contribuir para uma proposta de formação docente para indígenas na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural (QUADRO 5).

Quadro 5 – Demonstrativo de atividades realizadas e instrumentos de coleta de dados aplicados durante a pesquisa de campo para construção de currículo de formação continuada de professores

Sujeitos	Instrumentos de coleta	Atividades	Coleta de dados
Oito docentes indígenas	Entrevista semiestruturada Diário de Campo	Apresentação das questões, antecipadamente, e gravação das entrevistas.	Conteúdos e metodologias para compor o currículo de formação de professores indígenas.
Um membro do Conselho de Anciãos	Filmagens/fotografias Observação participante	Participação nos rituais.	

Fonte: Da autora (2018).

- d) Investigar as contribuições dos cursos de formação de professores para a efetividade de um ensino específico e diferenciado (QUADRO 6).

Quadro 6 – Demonstrativo de atividades realizadas e instrumentos de coleta de dados aplicados durante a pesquisa de campo para investigar as contribuições das licenciaturas interculturais para o ensino diferenciado na comunidade indígena de Escalvado

Sujeitos	Instrumentos de coleta	Atividades	Coleta de dados
Oito docentes indígenas	Diário de campo	Permanência na aldeia durante uma semana nos meses de maio/junho/agosto.	Especificidades sobre as licenciaturas interculturais e suas contribuições para um ensino diferenciado:
	Observação	Observação do PPC das Práticas Curriculares das Licenciaturas Interculturais e das atividades pedagógicas em sala de aula.	- Interculturalidade; - Bilinguismo; - Metodologias; - Práticas pedagógicas.
Um membro do Conselho de Anciãos	Entrevista semiestruturada		
	Documentos PPC/Calendário Escolar/Plano de Aula	Apresentação das questões, antecipadamente, e gravação das entrevistas com os professores e membro do Conselho de Anciãos.	Conteúdos e metodologias para uma proposta de formação docente para indígenas.

Fonte: Da autora (2018).

3.4 Técnica de análise

A pesquisa de campo possibilitou investigar as contribuições dos cursos de formação de professores para a efetividade de um ensino específico e diferenciado na comunidade indígena Canela Ramkokamekrá. Tal investigação se deu a partir de aproximações à técnica de Análise do Conteúdo.

Segundo Bardin (2016, p. 15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. E, por ter um caráter metodológico, é necessário organizá-la em três etapas cronológicas: pré-análise (escolhas dos documentos para análise, formulação de hipóteses e objetivos, elaboração de indicadores para interpretação final); exploração do material (sistematização de categorias de análises e de unidades de sentido) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Além de seguir cronologicamente as etapas na pré-análise, as regras de Bardin (2016) foram rigorosamente atendidas: exaustividade (considerar todos os elementos dos documentos

e instrumentos analisados); representatividade (os resultados da amostra são generalizados ao universo pesquisado); homogeneidade (os documentos devem ser escolhidos obedecendo a critérios precisos de escolha) e pertinência (os documentos devem ser adequados aos objetivos da análise).

Considerando a regra da exaustividade, na etapa da pré-análise, todas as informações obtidas através dos vários instrumentos de coleta de dados foram consideradas, pois, de acordo com Bardin (2016, p. 127), “não devemos deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão - dificuldade de acesso, impressão ou de interesse”.

Durante as entrevistas, observei um certo desconforto dos professores entrevistados e foi necessário retomar várias vezes as questões, em razão de dificuldades na sequência das respostas, pois outros temas se misturavam. Em função disso, foram necessárias várias visitas à comunidade indígena da pesquisa, com a permanência de uma semana em cada uma delas. Em relação ao sujeito Tephot, as entrevistas ocorreram com maior facilidade em razão de seu domínio da língua portuguesa e também pelo fato de já ter sido colaborador de outras pesquisas realizadas na aldeia.

Conforme Bardin (2016, p. 131), na fase de exploração de material, “se as diferentes operações forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”. Com base nesse pressuposto, de posse das entrevistas dos sujeitos da pesquisa, dos registros oriundos da observação *in loco* e dos demais registros no diário de campo, passei à fase da codificação do texto, que corresponde a

uma transformação-efetuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou de sua expressão; suscetível esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índice (BARDIN, 2016, p. 133).

Nessa direção, durante a fase de divisão das entrevistas dos sujeitos pesquisados, classifiquei as respostas em “categorias”. Segundo Bardin (2016), não é uma etapa obrigatória, mas a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização. O autor define a categorização como

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão de características comuns destes elementos (BARDIN, 2016, p. 147).

Com os dados transcritos, iniciei a leitura flutuante e, em seguida, passei a definir as categorias a partir das questões norteadoras desta pesquisa. Vale ressaltar que no processo de construção de categorias procurei preservar na íntegra a fala dos entrevistados. Bardin (2016, p. 134) também enfatiza que “a escolha das unidades de registro e de contexto devem responder de maneira pertinente às características do material e aos objetivos de análise”. Com base nesse pressuposto, busquei definir as unidades de registro considerando, principalmente, o aspecto semântico.

Conforme o entendimento do autor, “a análise de conteúdo constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto) [...]” (BARDIN, 2016, p. 169). Nessa direção, ao realizar a análise de conteúdo nos instrumentos de coleta de dados pude obter inferências a partir de vários índices como pausas, silêncios, expressões gestuais ou posturas, sorrisos, entre outros indicadores.

Portanto, a partir da seleção, leitura flutuante e codificação do material foram elaboradas as categorias de acordo com Bardin (2016). Constituem-se, no total, três categorias que apresentam os dados e as discussões em relação à temática abordada.

4 TECENDO OS RESULTADOS E DISCUSSÕES EM MEIO À TRAVESSIA

Somos todos viajantes de uma jornada cósmica - poeira de estrelas, girando e dançando nos torvelinhos e redemoinhos do infinito. A vida é eterna. Mas suas expressões são efêmeras, momentâneas, transitórias.

(Deepak Chopra)

A partir de aproximações à técnica da Análise de conteúdo de Bardin (2016), são apresentadas as seguintes categorias:

- a) conteúdos e metodologias diferenciados nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas - essa categoria abarca os dados coletados na pesquisa documental e teve como instrumentos analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas Interculturais da UEMA e da UFG e os Relatórios de Atividades desses cursos;
- b) práticas pedagógicas diferenciadas dos participantes dos cursos de formação de professores – categoria criada para os resultados da primeira entrevista semiestruturada e observação *in loco*;
- c) conteúdos e metodologias diferenciadas para uma proposta de formação docente na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural – categoria criada para abarcar os resultados da segunda entrevista semiestruturada.

Após a interpretação dos resultados e discussões das categorias citadas, foi possível analisar as contribuições dos cursos de formação de professores para a efetividade de um ensino específico e diferenciado, o que representa a intencionalidade deste estudo.

4.1 Conteúdos e metodologias diferenciados nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas

Esta categoria está relacionada ao objetivo de identificar, nos currículos dos cursos de formação de professores indígenas, conteúdos e metodologias que contribuem para a efetividade de uma prática de ensino diferenciada. Para tanto, utilizei a pesquisa documental, tendo como documentos de análise projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas Interculturais da UEMA e da UFG e alguns relatórios de atividades realizadas no TC dos referidos cursos de formação de professores, conforme segue:

➤ Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão

A Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da UEMA foi uma demanda que surgiu a partir do Grupo de Trabalho Educação Indígena⁴ (GT-EI) que discutiu a educação escolar indígena no estado do Maranhão, no período de 2011 a 2014. Esse GT-EI congregou esforços da sociedade civil organizada, lideranças e professores indígenas, além de representantes do poder público (SEDUC, Secretaria de Igualdade Racial, FUNAI e MEC) e universidades (UFMA, IFMA e UEMA). Participei desse GT representando o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.

Por iniciativa dessa articulação, foi assinado pelo Ministério Público Federal e pela SEDUC, em 24 de abril de 2012, um Termo de Ajuste de Conduta (TAC). Dentre as condutas ajustadas, determina-se no item 13:

A SEDUC compromete-se a apresentar no prazo de 10 (dez) meses, a contar da data da assinatura do presente termo de compromisso, projeto de formação específica dos professores e gestores da educação indígena, contemplando necessariamente os seguintes aspectos: (i) caráter continuado da formação; (ii) formação específica e diferenciada, inclusive com atenção à língua e cultura de cada etnia; (iii) necessidade de acompanhamento dos seus professores nos seus locais de trabalhos, consoante periodicidade e mecanismos a serem definidos no programa (MARANHÃO, 2012).

⁴ As reuniões do GT-EI ocorreram durante os anos de 2011, 2012 e 2013, na cidade de São Luís-MA. O grupo era formado por várias instituições educacionais e órgãos diretamente ligados à defesa dos direitos indígenas, como também associações e representação de povos indígenas no Maranhão.

A reivindicação pela formação continuada de docentes indígenas no estado evidencia-se pela descontinuidade dessa ação pela SEDUC, pois a última turma formou-se no Magistério Indígena há mais de dez anos. A conclusão da primeira turma⁵ de Magistério Indígena potencializou a demanda pela formação continuada desses professores para assumirem as fases seguintes do ensino fundamental e médio nas aldeias.

Dessa forma, outra iniciativa do GT-EI foi viabilizar a articulação da parceria da SEDUC com uma das Universidades Públicas do Maranhão para a elaboração de uma proposta de Licenciatura específica a fim de atender a realidade dos povos indígenas no estado. A SEDUC, mobilizada pelas articulações de Controle Social exercidas pelo GT-EI, fez um chamamento à UEMA através do Ofício nº 319/2013-GS/SEDUC para firmar parceria visando a elaboração de uma proposta de Licenciatura Intercultural e Bilíngue.

Em resposta positiva a esse chamamento, a reitoria da UEMA constituiu uma comissão interdepartamental para a elaboração da referida proposta. A Comissão foi instituída através da Portaria nº 215/2013-GR-UEMA, sob a presidência da Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Estudantis da UEMA (PROEXAE). Conforme a referida portaria, a comissão teve a atribuição de “elaborar propostas em nível de planejamento, execução e acompanhamento para o Curso de Licenciatura Intercultural Bilíngue”.

Os trabalhos da Comissão foram iniciados no segundo semestre de 2013, tendo como foco principal discussões conceituais e legais referentes à educação escolar indígena. Decidiu-se que a proposta de curso de Licenciatura Intercultural atenderia os indígenas que já estão atuando nas escolas de suas aldeias, respeitados os dispositivos da legislação específica, sobretudo quanto à formação exigida para cursar o nível superior.

Os primeiros resultados dos trabalhos da Comissão foram apresentados ao GT-EI em reunião realizada no dia 02 de dezembro de 2013, na qual estiveram presentes professores e lideranças indígenas, além de representantes da FUNAI, do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), da sociedade civil organizada Rede de Gestão Ambiental do Maranhão (REGEAMA) e dos indígenas da Coordenação das Organizações e Articulações dos Povos Indígenas do Maranhão (COAPIMA).

Na referida reunião, a Presidente da Comissão expôs aos presentes o compromisso da UEMA quanto à elaboração da proposta pedagógica do curso, ficando a cargo da SEDUC sua viabilização financeira. A Comissão informou a sistemática de reuniões seguintes e convidou

⁵ Iniciou-se uma nova turma do Magistério Indígena em 2008, entretanto, o curso foi interrompido nas primeiras etapas de execução, não havendo conclusão.

os presentes (tanto indígenas quanto os demais integrantes do GT-EI) para participarem da construção da Proposta do Curso.

A Licenciatura Intercultural para professores indígenas foi contemplada no Plano de Ações Articuladas cuja estratégia de implementação seria em “parceria com Instituições de Ensino Superior para execução da formação” e que a forma de execução seria “Assistência técnica do MEC” (MARANHÃO, 2013, p. 6), através do edital PROLIND. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural surgiu, portanto, da demanda apresentada pelos indígenas em fóruns específicos e obteve, mediante a participação de especialistas, gestores e cidadãos comprometidos com os direitos dos povos indígenas, uma resposta positiva ao chamado histórico para uma reparação de direitos já pactuados.

Para a construção da matriz do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) foram tomadas como referência propostas exitosas que têm sido desenvolvidas por universidades públicas, sobretudo da região amazônica, devido às características assemelhadas das situações de contato vivenciadas por povos indígenas. De forma particular, o PPC apresenta uma estrutura de funcionamento do curso em blocos/módulos, carga horária e distribuição dos tempos comunidade e universidade, apresentadas por outras universidades que ofertam licenciaturas interculturais.

Analisando o PPC da Licenciatura Intercultural da UEMA, percebi que foi tomado como referência para sua elaboração o Projeto Político Pedagógico Educação Intercultural desenvolvido pela UFG em 2007, devido à experiência que os professores indígenas do Maranhão integrantes do GT-EI já tem com esse curso, o que auxiliou nos debates sobre a proposta.

A estrutura do PPC da referida Licenciatura Intercultural é a seguinte: Apresentação, em que estão incluídos os subtópicos de caracterização da instituição ofertante, a justificativa e as bases legais para a oferta do curso; Identificação do curso que define nome do curso, grau acadêmico conferido, objetivos, forma de oferta e modalidade de ensino; Diagnóstico sobre a realidade dos povos indígenas do Maranhão e sobre a realidade educacional verificada; Administração acadêmica do curso; Perfil profissional do egresso do curso; Matriz Curricular do Curso/ Atividades Acadêmicas Articuladas do Curso; Processos de Avaliação Acadêmica e Pedagógica do Curso; Apresentação de parcerias; Cronograma de Execução; Recursos Financeiros para a Execução do Curso e Referências.

De acordo com o PPC de Licenciatura Intercultural, a justificativa para a oferta do curso decorre do

compromisso social da Universidade Estadual com este expressivo segmento etnicorracial e atender à demanda histórica desses povos por um relacionamento mais simétrico com a sociedade envolvente, cuja assimetria é fruto de um passado que exige compensações (UEMA, 2014, p. 15).

Na análise do PPC, também pude perceber que ele considera o contexto dos povos indígenas do Maranhão que, atualmente, estão distribuídos entre oito povos diferenciados, divididos em dois troncos linguísticos centrais: Tupi e Macro-Jê. Os Tentehar/Guajajara, Awá/Guajá e Urubu-Kaapor pertencem ao tronco Tupi, ao passo que os Canela Apaniekrá e Ramkokamekrá, Pukobyê (Gavião), Krikati e Krepu'kateyé e Kenyê pertencem ao tronco Macro-jê. Vale enfatizar que destes povos somente o Awá-Guajá ainda não desenvolve um processo de escolarização intenso e mantém relações distantes com a sociedade envolvente.

Em relação ao objetivo geral do curso, o PPC apresenta o de:

Formar e habilitar professores indígenas em Educação Intercultural, objetivando atender à demanda das comunidades indígenas nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Pretende, ainda, qualificar indígenas que já atuam nas salas de aulas das suas aldeias em Curso de nível Superior e para a produção de Material didático específico e diferenciado, visando a garantia da autonomia político-pedagógica das escolas indígenas. (UEMA, 2014, p. 15).

Esse objetivo pode ser traduzido em criar condições teóricas, metodológicas e práticas para que os professores indígenas possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do Projeto Político Pedagógico, planejamento e gestão da escola em que estão atuando. Além disso, garantir que as ações pedagógicas sejam planejadas e executadas de forma participativa pelos estudantes, suas comunidades e formadores, são elencados como objetivos específicos.

De acordo com o documento, o curso é ofertado na modalidade da pedagogia da alternância e sua matriz curricular é dividida no Tempo Universidade (TU) e no Tempo Intermediário ou Comunidade (TC), compostos por dois blocos: Bloco I - constituído pelas disciplinas do Núcleo Comum e Bloco II - constituído pelas disciplinas de Núcleo Específico. Este último possui duração de dois anos e meio e é organizado em três grandes temas referenciais de saberes especializados: Línguas e saberes sobre o mundo físico, da vida e quantificações interculturais; Línguas e saberes sobre o movimento das sociedades no espaço e Línguas Maternas em interação com Línguas Oficiais.

Ainda em relação aos tempos, são assim implementados:

- a) Etapas do Tempo Universidade - devem acontecer, prioritariamente, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, atendendo ao princípio da formação em serviço dos(as) professores(as) cursistas e momento em que as escolas indígenas estão em recesso.

Nessas etapas longas, desenvolvem-se os conteúdos previstos no componente curricular, bem como as articulações políticas dos professores indígenas e de socialização de suas práticas culturais;

- b) Etapas do Tempo Comunidade - são presenciais e ocorrem no interior de cada aldeia, envolvendo monitores e cursista, denominadas “Atividades Acompanhadas I e II”. Este período de aula é mais individualizado, momento em que o aluno indaga sobre suas dúvidas, aprofunda conteúdos, analisa situações particulares, planeja e revisa atividades acompanhadas, em alguns períodos, por um monitor. No Bloco I, o TC corresponde ao Componente Curricular/Módulo “Atividades Acompanhadas” com 210h/r e no Bloco II corresponde à carga horária prática de cada Componente Curricular/Módulo com 350h/r para cada habilitação.

O PPC analisado também define um “tempo intermediário onde as etapas estão previstas no desenho curricular como o tempo dos Estudos Individuais e acontece na concretização das avaliações/tarefas, estudos individualizados e pesquisas de campo a serem desenvolvidas com suas próprias etnias”. A articulação do curso em TU e TC coloca-se como fundamental para o desenvolvimento de um projeto que visa a formação em serviço dos seus integrantes, respeitando e valorizando os saberes e realidades das etnias envolvidas no processo.

O curso pretende qualificar os próprios indígenas para que assumam seus processos de escolarização em toda a educação básica nas aldeias e os docentes devem ser preparados como produtores de materiais didáticos de acordo com suas línguas indígenas. Também, deve possibilitar a atuação e o fortalecimentos das línguas, tradições e visões de mundo de cada povo integrante do projeto. A interculturalidade, pelo que pude observar na leitura do PPC, deve ser um princípio norteador de todas as relações de formação e atuação dos docentes indígenas integrantes do projeto.

Desse modo, os componentes curriculares devem contribuir para que os indígenas sejam inseridos nos contextos de trabalho dentro e fora das aldeias, conforme relatos dos indígenas em reuniões do GT-EI: *“Então, entendendo isso, que tipo de curso que a gente quer, que tipo de formação? E eu acho que não deve fugir da questão cultural, deve procurar é reforçar, aumentar o número de falantes e entendedores da língua (Flaubert Guajajara⁶).*

As etapas de formação que compreendem o curso são distribuídas de acordo com o Quadro 7, seguindo a modalidade da pedagogia da alternância, tendo cada bloco a sua

⁶ Flaubert Guajajara é professor e líder indígena da Terra Indígena Pindaré, um dos participantes do Grupo de Trabalho da Educação Indígena, representando os povos indígenas da etnia tenetehar-guajajara.

intencionalidade. O objetivo do Bloco I, por exemplo, é fortalecer a identidade étnica dos povos inseridos no curso e possibilitar conhecimentos científicos complementares, e não em substituição aos saberes tradicionais, visando a superação das relações interculturais assimétricas geradas pelo contato interétnico. A partir desse princípio, o currículo será desenvolvido através de categorias analíticas como Organização sócio-espacial e dinâmicas do contato interétnico, conforme detalhado no quadro a seguir:

Quadro 7 – Formação comum TU/Carga Horária e Lotação (Bloco I)

COMPONENTES CURRICULARES - MÓDULOS	CH Teoria	CH Prática	CH Total
1. Teoria do Conhecimento	60	-	60
2. Introdução à Antropologia	100	20	120
3. Linguística Aplicada	120	20	140
4. Etnopedagogias	100	20	120
5. Fundamentos das Ciências Sociais	110	-	110
6. Fundamentos das Ciências Naturais e Etnomatemáticas	110	-	110
8. Tempo Comunidade (TU)/Atividades Acompanhadas	---	210	210
SUBTOTAL	600	270	870

Fonte: UEMA (2014).

O Bloco I também inclui 148h de Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental a ser realizado na escola da aldeia e 140h de atividades complementares que, somadas aos demais componentes curriculares (870h), totalizam 1.158h. Esse primeiro bloco deverá ser cursado por todos os acadêmicos do curso de Licenciatura Intercultural.

Após o término dessa carga-horária básica, os cursistas deverão optar por uma área de formação específica: Línguas e Saberes sobre o Mundo Físico, da Vida e Quantificações; Línguas e Saberes sobre os Movimentos das Sociedades no Espaço e Línguas e Indígenas em Interação com Línguas Oficiais. Essa formação ocorre no Bloco II e cada área possui a carga horária de 1.290h. Não detalharei os componentes curriculares de cada uma das formações, mas considero importante ressaltar que todos os currículos contemplam conteúdos que valorizam a cultura indígena e que atendem aos princípios de interculturalidade e do bilinguismo.

Nesta travessia pelo estudo do referido PPC, observei que no Bloco II, das formações específicas, há disciplinas comuns que fundamentam a área pedagógica, quais sejam: Gestão Escolar em Territórios Étnicos; Relações interétnicas, identidades e etnicidades; Linguística

aplicada ao Ensino das Ciências Naturais, Sociais e Matemáticas; Sociedades, Memórias e territórios; Novas Tecnologias e Educação Intercultural e Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. O Bloco II também possui uma etapa chamada de “intermediária”, que inclui Estágio Supervisionado (252h) e Estudos Individuais/Estudos Complementares (228h). Essa etapa, então, apresenta uma carga horária total de 480h.

O objetivo geral do Bloco II é articular os três campos de conhecimento intercultural, a saber: Ciências Naturais e da Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Linguagem. Os componentes curriculares dessas áreas serão desenvolvidos através de eixos político-pedagógicos, de conteúdos e temas de pesquisa objetivando assegurar a formação dos docentes cursistas para atuar nas escolas das suas aldeias, com ênfase na segunda etapa do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Concomitante à formação para atuar em um campo específico do conhecimento, os professores cursistas serão capacitados para desenvolver os conhecimentos em língua materna e produção de material didático específico.

Ao término da formação específica, os cursistas terão suas línguas maternas não somente como objeto de estudo, mas também como língua de veiculação de saberes dos conteúdos curriculares das outras áreas do conhecimento. O Quadro 8 faz uma síntese da carga-horária do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da UEMA.

Quadro 8 – Distribuição de carga horária do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena - UEMA

Bloco	CH -Tempo Universidade	CH-Tempo Comunidade	Etapa Intermediária	CH Total
Bloco I	660	210	288	1.158
Bloco II	1.290	350	480	2.120
CH - Total	1.950	560	768	3.278

Fonte: UEMA (2014).

Um grande diferencial observado no Projeto Pedagógico do Curso em questão é que a comunidade participa das atividades do curso que acontecem na aldeia (TC), uma vez que os cursistas realizam projetos de extensão que são apresentados no pátio e avaliados pela comunidade indígena, coordenada pelo Conselho de Anciãos.

Ao analisar o PPC e os Relatórios das Atividades de cada etapa, observei a presença da interculturalidade e do bilinguismo, bem como da valorização da cultura indígena. Esses aspectos se evidenciam nos componentes curriculares que abordam a língua materna, não apenas na formação específica para a área das linguagens (tanto que até a nomenclatura parte

da linguagem), e também nos conteúdos, nas metodologias e durante toda a travessia de integralização do curso de Licenciatura Intercultural.

Nas trilhas da pesquisa de campo, durante o percurso das entrevistas, questioneei aos professores acadêmicos da UEMA sobre os componentes curriculares dos cursos, perguntando se os mesmos contemplavam a língua materna, se evidenciavam a necessidade do ensino bilíngue e se havia um diálogo entre as culturas indígena e não-indígena, com a devida valorização da cultura da comunidade. Todos foram unânimes ao afirmar que esses aspectos são atendidos no curso de Licenciatura Intercultural da UEMA. A fala do Professor Canela F representou o sentimento dos quatro indígenas participantes do referido curso:

Nós fizemos parte da construção do Projeto de Curso da Licenciatura Intercultural da UEMA, através de nossos representantes que participavam do Grupo de Trabalho que discutiu e elaborou esse projeto. O curso está sendo realizado dando oportunidade para resgatar nossa cultura, adquirir conhecimentos dos “brancos” e aprendermos corretamente a língua portuguesa e praticarmos a nossa língua materna, como também a oportunidade de começar a registrar na forma escrita algumas coisas da nossa língua. Estamos aprendemos muito com esse curso, estamos aprendendo a ser professor indígena que tem capacidade para ensinar os alunos de nossa comunidade.

Observei na fala de Professor Canela F, representativa de outras falas, o “orgulho” de estar cursando a Licenciatura Intercultural, bem como o orgulho de ser professor indígena. Já no final de nossa conversa sobre o curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena, o Professor Canela G, também cacique da Aldeia Escalvado, retoma a questão sobre interculturalidade no referido projeto de curso e concluiu dizendo: “*Pra mim, interculturalidade é a formação e busca de saberes. Porque dentro dessa interculturalidade a gente aprende, ensina e pratica ao mesmo tempo*”.

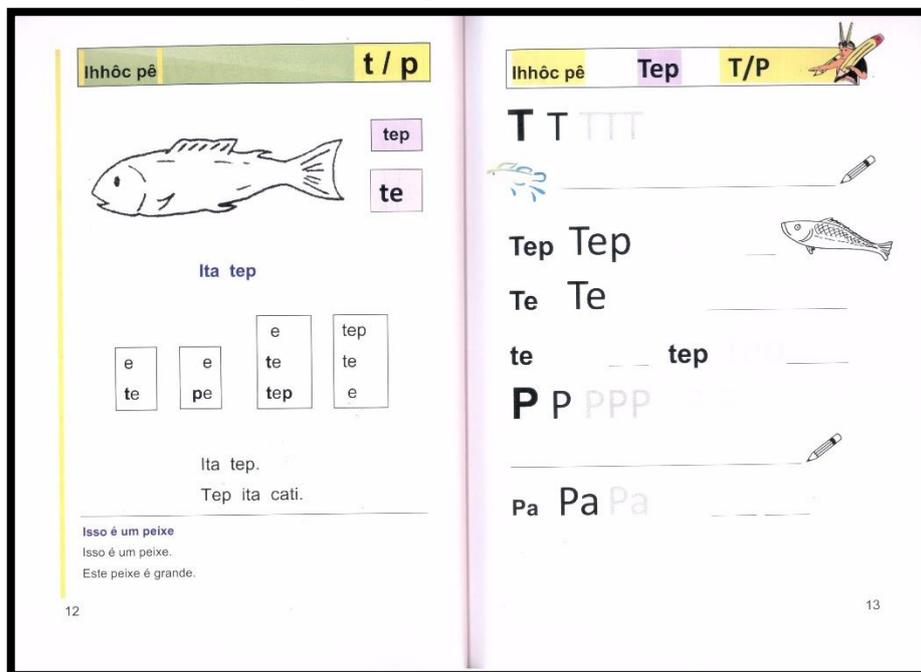
A fala do professor atenta a três aspectos da interculturalidade: o primeiro se refere à relação e envolvimento entre os nove povos indígenas do Maranhão que participam do curso; o segundo diz respeito a uma diferente prática pedagógica e troca de conhecimentos na escola indígena, uma vez que lá coexistem professores indígena e não-indígenas e o terceiro se relaciona com a necessidade natural do diálogo entre as culturas, que contribui para a sobrevivências da língua materna e do etnoconhecimento, garantindo a aquisição de conhecimentos necessários à convivência do indígena com a sociedade envolvente.

Contudo, os grandes desafios apontados pelos interlocutores deste estudo quanto ao trabalho com a língua materna nas licenciaturas e na sala de aula, residem no fato de a língua canela ser mais voltada para a oralidade, com produção escrita muito incipiente e, também, no fato da inexistência de profissionais com formação específica para trabalhar a referida língua

nos cursos de licenciaturas. Por essa razão, os estudos das línguas indígenas nas formações docentes são feitos de forma generalizada, tendo como objeto a língua mãe ou tronco linguístico que, no caso da língua Canela, é a língua Jê. Os professores indígenas falantes da língua canela precisam aprofundar esses estudos a partir de projetos de pesquisa na própria comunidade, ficando o desafio de fortalecer a língua junto à comunidade e de elaborar material específico para o trabalho pedagógico de alfabetização na língua materna.

Os professores indígenas acadêmicos das licenciaturas já começam a responder positivamente, participando da organização de cartilhas de alfabetização na língua canela e de projetos que resgatam a cultura e língua canela com a finalidade de elaboração e publicação de material didático que será utilizado na escola da aldeia. A Figura 10 traz um exemplo de uma cartilha canela, organizada dentro do programa Ação Saberes Indígenas na Escola com a participação dos professores acadêmicos das licenciaturas interculturais da UEMA e da UFG.

Figura 10 – Atividades da cartilha da língua canela, produzida no Programa Ação Saberes - alfabetização na língua materna (Canela)



Fonte: Cartilha Canela – Editora UFG.

No que se refere à literatura indígena, observei que o PPC do referido curso não aborda detalhadamente esse conteúdo nos componentes curriculares nem nas ementas, encontrando-se assim “diminuído”. Contudo, em diálogo com os interlocutores da pesquisa, afirmaram que desenvolvem práticas curriculares que envolvem literatura indígena na sua oralidade, através do resgate das histórias da comunidade realizadas junto aos indígenas mais velhos, guardiões da sabedoria do povo canela.

Nessa direção, Graúna (2013) nos remete à ideia de que a literatura indígena é, sobretudo, uma literatura oral da identidade e da resistência, com a qual e na qual se conclama somente o indígena, cada povo em sua singularidade e com protagonismo eminentemente indígena. No PPC da Licenciatura Intercultural da UEMA, senti falta de um enfoque mais consistente da literatura indígena, uma vez que faz parte da cultura de um povo, representando sua voz, luta e resistência e, por isso, deve constar em todos os currículos de formação de professores indígenas.

➤ **Licenciatura em Educação Intercultural Indígena da Universidade Federal de Goiás**

O Curso de Licenciatura da UFG é destinado aos povos indígenas que se situam na região Araguaia-Tocantins. Juntos, esses povos poderão definir ações de defesa de seus direitos, adotar políticas de manutenção de suas línguas e culturas maternas, de suas terras, além de traçarem políticas de desenvolvimento sustentável.

Outra justificativa para a inclusão dos índios da região Araguaia-Tocantins em um mesmo projeto é que esses povos apresentam, de modo geral, uma história de contato bem semelhante com a sociedade não-indígena e enfrentam, no cotidiano, praticamente os mesmos conflitos. Além disso, a grande maioria dos indígenas que vive nessa região pertence ao tronco linguístico Macro-Jê, com exceção dos Avá-Canoeiro e dos Tapirapé. Estes últimos vivem em contato com os Karajá há séculos. Os Tentehar, outro povo indígena contemplado neste projeto, vivem no Maranhão, próximo dos povos Timbiras.

Os povos falantes de línguas Macro-Jê vivem na região compreendida entre os rios Araguaia e Tocantins e adjacências. A referida área já foi palco de inúmeros conflitos entre índios e não-índios, mas também de troca e aprendizagem entre os indígenas. Na parte compreendida a leste do rio Tocantins, no sul do Maranhã e norte do Estado do Tocantins vivem os Timbiras.

Os eixos de sustentação do curso de Licenciatura Indígena aqui proposto são a diversidade e a sustentabilidade, definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos. Levou-se em conta tanto os contextos culturais, linguísticos, políticos e econômicos, quanto os relacionamentos cotidianos dessas sociedades com a não-indígena. Também não foi esquecido dos projetos político pedagógicos das escolas indígenas, das políticas linguísticas adotadas nas aldeias e dos programas alternativos de desenvolvimento

econômico em andamento nas comunidades e, ainda, dos projetos de futuro desses povos.

Os princípios pedagógicos do curso são transdisciplinaridade e interculturalidade, entendidos aqui de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber. Nesse sentido, as áreas de conhecimento das diferentes ciências apresentam-se relacionadas, entrelaçando o conhecimento produzido pelos indígenas com aqueles considerados universais.

Analisando o PPC da Licenciatura Intercultural da UFG, observei que o currículo está fundamentado em uma política de valorização cultural, considerando: a busca de articulação entre teoria e prática; uma visão transdisciplinar que facilite a integração em diferentes espaços e projetos, de atividades de ensino, pesquisa e extensão; a preocupação com a articulação dos chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos; a valorização e promoção da pesquisa em ensino e o desenvolvimento de projetos alternativos de melhoria de vida (BRASIL, 2006).

Em termos estruturais, conforme o estudo do referido PPC, o curso apresenta um currículo constituído de uma Matriz de Formação Básica e três Matrizes de Formação Específica. Estas últimas serão destinadas à especialização dos professores indígenas e lhes oferecerão um leque de opções de estudo. As matrizes de formação básica do professor e as de formação específica são compostas de temas referenciais, áreas de conhecimento e temas contextuais. A formação básica do professor terá uma duração de dois anos e a específica, de três, assim, o curso tem o tempo mínimo de integralização de cinco anos. Ambas as matrizes serão trabalhadas de acordo com os princípios pedagógicos do curso, que concebe interculturalidade e transdisciplinaridade como postura educacional e atitude metodológica.

Quando questionei os professores cursistas da UFG a respeito de seu entendimento acerca de interculturalidade e transdisciplinaridade, percebi que o primeiro conceito é mais claro para eles. A experiência intercultural já é um processo contínuo nas relações entre teoria e prática e nos diálogos entre as culturas indígena e não-indígena, vivenciadas diariamente no processo educativo. Não tenho a pretensão de discutir aqui as concepções de interculturalidade e transdisciplinaridade presentes no PPC como princípios norteadores, mas apenas observar e mencionar a compreensão dos professores indígenas acadêmicos do curso sobre o entendimento que demonstram ter desses princípios.

A análise do PPC em questão me permitiu inferir que tanto os componentes curriculares (ou temas contextuais, como é a nomenclatura adotada no PPC), quanto as metodologias sugeridas buscam fomentar uma atitude de curiosidade, de abertura de espírito, gosto pela colaboração, pelo trabalho em comum, pela parceria. É necessário estar disposto para saber o

que o outro tem a dizer e a ensinar para que se tenha um ponto de partida para a educação intercultural transdisciplinar.

Assim, considerando os princípios norteadores citados, bem como a necessidade de preparar o professor indígena para assumir o protagonismo da educação escolar indígena, a Licenciatura Intercultural da UFG, em seu Projeto Pedagógico do Curso, define como objetivo

Formar e habilitar professores indígenas em Educação Intercultural, para lecionar nas Escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas no que toca à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração de CIÊNCIAS da LINGUAGEM, CIÊNCIAS da NATUREZA e CIÊNCIAS da CULTURA (BRASIL, 2006, p. 6).

Para o cumprimento de seu objetivo, foi possível observar nas matrizes de formação básica e específica a ideia de que o professor indígena pode desenvolver o exercício de problematização teórica referente à educação de modo geral, à educação escolar indígena e às políticas linguísticas e indigenistas.

De acordo com as falas dos professores indígenas acadêmicos da UFG, os conteúdos e metodologias da parte teórica do curso tem ocorrido em estreita sintonia com a prática pedagógica, tanto na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, quanto na elaboração de materiais didáticos que já começaram a ser produzidos.

Conforme o Professor Canela C, *“a partir de tudo que este projeto de curso nos direciona a fazer, estamos tendo condições de colocar nossos ensinamentos a serviço da comunidade, contribuindo para um melhor ensino”*. Quando o questionei sobre o que entende por transdisciplinaridade, princípio que está presente no PPC da Licenciatura Intercultural da UFG, após minutos de reflexão e análise, ele respondeu: *“É trabalhar o conhecimento de forma partilhada”*. De modo simples e de fácil compreensão, o Professor Canela C parece resumir o princípio da transdisciplinaridade.

Na travessia pelo estudo do PPC do referido curso, observei que a Matriz Formação Básica do Professor e também as Matrizes Específicas se baseiam nas áreas de conhecimentos das Ciências da Cultura, da Natureza e da Linguagem. A meta, de acordo com o documento, é oferecer aos professores indígenas uma formação que lhes permita construir uma proposta educacional de base antropológica, linguística e de respeito à diferença. Tem por objetivo a transformação da escola das comunidades indígenas, historicamente destinadas à “civilização” dos índios, em um lugar para o exercício indígena da autonomia. De modo geral, o que há de fato é, de um lado, a discussão do direito que o índio tem de uma educação diferenciada e, de

outro, a realidade precária das escolas indígenas, como também a dificuldade em aceitar a especificidade da educação escolar indígena por parte dos órgãos competentes.

Além do exposto, o PCC menciona Paulo Freire quando trata da relação dialógica que deve existir no decorrer do curso e na prática docente dos cursistas. A respeito da educação dialógica, Freire (2002, p. 46), argumenta que “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco se tornar simples troca de ideias a serem consumidas por parte dos participantes, normalmente pelos oprimidos, conforme o pensamento da ideologia assimilacionista”.

Nessa interação dialógica, os conteúdos a serem estudados na Matriz de Formação Básica do Professor Indígena têm como proposta fornecer subsídios para a produção de material didático, construção de metodologias de ensino, definição de tipo de ensino a ser implementado, adoção de políticas linguísticas, desenvolvimento de pesquisa e de programas alternativos econômicos e de construção de projetos pedagógicos que contemplem a realidade social do povo indígena.

A Matriz de Formação Básica do Professor é o alicerce da construção das matrizes específicas entendidas aqui como áreas distintas, mas não isoladas umas das outras: Ciência da Natureza, Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem. Estas se originam daquela e com ela dialogam. Na Matriz de Formação Básica serão incluídos também os conhecimentos específicos das Ciências Humanas (BRASIL, 2006, p. 12).

A partir das matrizes curriculares (QUADRO 9), o curso de Educação Intercultural prioriza a autonomia e o fortalecimento das identidades étnicas nesse contexto de confronto e interesses opostos. Prioriza também a sustentabilidade de políticas econômicas, linguísticas, de manutenção cultural e de defesa das terras indígenas.

Quadro 9 – Matriz Curricular de Formação Básica - Licenciatura em Educação Intercultural da UFG

Disciplina	Carga Horária		
	Teoria	Prática	Total
Tema contextual: Território e Terras Indígenas	26	10	36
Tema contextual: Cultura e Trabalho	26	10	36
Tema contextual: Natureza, Homem e Meio Ambiente	26	10	36
Tema contextual: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro	26	10	36
Tema contextual: Cultura e Comércio	26	10	36
Tema contextual: Meio-Ambiente: Ecologia do Cerrado	26	10	36
Tema contextual: Educação Bilíngue e Intercultural	20		20
Tema contextual: Esporte e Lazer	20		20
Tema contextual: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II	26	10	36
Projeto de Pesquisa I	12		12
Projeto de Pesquisa II	20		20
Projeto de Pesquisa III	20		20
Estudo complementar: Português Intercultural I	20		20
Estudo complementar: Português Intercultural II	20		20
Estudo complementar: Português Intercultural III	20		20
Estudo complementar: Inglês Intercultural I	18		18
Estudo complementar: Inglês Intercultural II	18		18
Estudo complementar: Inglês Intercultural III	18		18
Estudo complementar: Informática I	12		12
Estudo complementar: Informática II	12		12
Estudo complementar: Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	64		64
Estudos em Terras Indígenas I	20	10	30
Estudos em Terras Indígenas II	20	20	30

Fonte: UFG (2006).

A área de concentração das Ciências da Cultura prioriza o diálogo entre a valorização das culturas indígenas, garantida constitucionalmente, e os projetos de educação escolar que tenham como horizonte a melhoria de vida dos povos indígenas, bem como a preservação das culturas e das línguas maternas, elementos importantes de identificação étnica. Prioriza também

o diálogo interétnico e intercultural entre índios e não-índios, reconhecendo a escola como lugar de manifestação de confrontos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade.

Nesse sentido, o professor indígena tem oportunidade de, durante o curso, entender a escola como meio para a compreensão da situação de conflitos gerados nas relações interculturais e também como um contexto de aquisição de conhecimentos e de tecnologias importantes que podem ser adquiridos na convivência com os não-índios. O importante é que o professor adquira uma formação capaz de lhe ajudar a entender que as escolas indígenas são partes integrantes de um projeto mais amplo, vivido e reivindicado pelas suas sociedades na busca de garantir seu presente e futuro como povos autônomos.

Identidade, Conflito, Autonomia, Alteridade, Interculturalidade, Sustentabilidade, Diferença e Diversidade são temas referenciais para todas as áreas e vale reforçar que os temas contextuais se configuram nas disciplinas que compõem a matriz curricular de cada área de conhecimento.

Em relação aos estudos complementares, que fazem parte da Matriz de Formação Básica e das Matrizes de Formação Específica dos alunos/professores indígenas, seu objetivo é

Oferecer-lhes mais condições para ampliar seus conhecimentos e acesso a outras realidades, mas também para valorizar os conhecimentos próprios. Compõem esses estudos: 1) o acesso às tecnologias da informação básica, que busca ampliar o contato com a informação mais ampla e dos diversos conhecimentos; 2) o estudo do inglês, que oferece aos alunos oportunidades de ampliação de seus conhecimentos e de acesso ao mundo globalizado, de forma crítica, ou seja, sem perder de vista os processos de assimilação cultural; 3) o estudo mais aprofundado da língua portuguesa na sua modalidade escrita, proporcionando ao aluno/professor mais confiança no desempenho de sua função docente. 4) o estudo das línguas indígenas com ênfase em sua manutenção e em sua modernidade. Analisar e estudar as línguas indígenas em seus diversos aspectos vai ajudar os professores a concebê-las como línguas de cultura, de ciências etc. (UFG, 2006, p. 12).

Os estudos complementares, portanto, contribuem com a construção dos currículos escolares, que deverão propor o ensino de línguas numa perspectiva sociológica. Os Estudos em Terras Indígenas (QUADRO 10), por sua vez, fazem parte da Matriz de Formação Básica e das Matrizes de Formação Específica.

Quadro 10 – Distribuição de carga horária de Estudos em Terras Indígenas

Projetos/Atividades	Carga-Horária		
	Teórica	Prática	Total
Estudos em Terras Indígenas I	10	20	30
Estudos em Terras Indígenas II	10	20	30
Estudos em Terras Indígenas III	30	40	70
Estudos em Terras Indígenas IV	30	40	70
Estudos em Terras Indígenas V	30	40	70
Estudos em Terras Indígenas VI	30	40	70
Estudos em Terras Indígenas VII	30	40	70
Estudos em Terras Indígenas VIII	40	40	80
Estágio I	20	30	50

Fonte: UFG (2006).

Na formação básica, esses estudos visam favorecer a interação dos docentes do curso de Educação Intercultural com as comunidades indígenas. Já na formação específica, propõem desenvolver projetos de educação extraescolar em cada comunidade. Esses projetos serão realizados por grupo de aluno/professor indígena de cada escola, sob a orientação de docentes do Curso de Educação Intercultural, assessorados por especialistas indígenas. A finalidade desse trabalho é envolver jovens e crianças em atividades que contribuam com a autoestima dos participantes, assim como com a melhoria de vida, tendo por objetivo:

- 1) a produção de atividades culturais tradicionais especializadas; 2) a conservação e uso sustentável dos recursos naturais do território indígena; 3) a documentação escrita dos saberes tradicionais/especializados e das ciências; 4) a produção de documentários e pequenos filmes; e outros. A base teórica dos trabalhos será dada nas aulas dos temas contextuais que acontecem na universidade (BRASIL, 2006, p. 13)

Os Estudos em Terras Indígenas I e II são realizados dentro da Matriz de Formação Básica e visam favorecer a interação dos docentes do curso de Educação Intercultural com as comunidades indígenas. Têm por propósito subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e os ditos científicos ou universais, favorecendo, desse modo, a realização, na prática, da transdisciplinariedade e da interculturalidade.

A partir dos Estudos em Terras Indígenas III, estes estudos já estão incluídos na Matriz de Formação Específica e ficam definidos da seguinte forma:

Estudos em Terras Indígenas III - Definição com a comunidade, lideranças e a escola de um projeto para ser desenvolvido com jovens e crianças em cada comunidade/escola; Estudos em Terras Indígenas IV - Iniciar o projeto sob a orientação de um grupo de professores e com a participação das lideranças indígenas; Estudos em Terras Indígenas V- Execução do projeto na comunidade; Estudos em Terras Indígenas VI - Execução do projeto na comunidade; Estudos em Terras Indígenas VII - Execução do projeto e Relatório final; Estudos em Terras Indígenas VIII - Execução do projeto e Relatório final (UFG, 2006, p. 65).

As pesquisas a serem desenvolvidas pelos professores indígenas, durante o curso, tem início na Matriz de Formação Básica e continuam nas Matrizes Específicas. O propósito é subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e os ditos científicos ou universais, favorecendo, assim, a realização, na prática, da transdisciplinariedade e da interculturalidade. Tais princípios servirão

(...) para dar sustentação às políticas linguísticas, à luta pela cidadania, à participação política nos diversos contextos interculturais, à produção de material didático e à construção de projetos pedagógicos e da gestão escolar, como também para estimular o ingresso de intelectuais indígenas no cenário científico. A partir do terceiro ano, o estudante irá desenvolver uma pesquisa, em área específica, sob a orientação de um professor do curso. Os eixos temáticos a serem trabalhados serão orientados por cinco linhas de pesquisa, a saber: Educação Indígena e Educação Escolar; Meio Ambiente e Auto-sustentação; Políticas Linguísticas e Ensino Bilíngue; Arte, Tradição e Mercado; Políticas Indigenistas, Interculturalidade e Movimentos Indígenas. (UFG, 2006, p. 7).

No final do curso, cada professor indígena, baseado na sua pesquisa e na área que escolheu para se especializar, apresentará um projeto alternativo de melhoria de vida para sua comunidade. Não se trata de uma monografia, mas de um projeto de extensão que visa um ensino de qualidade nas escolas indígenas, vinculado aos projetos das comunidades em que se inserem. Os trabalhos de conclusão de curso, requisito obrigatório para obtenção do título, deverão ser desenvolvidos em uma das linhas de pesquisa acima definidas, e serão avaliados pelo professor orientador.

Ao analisar como se processa o estágio no curso de Educação Intercultural, observei que apresenta um caráter diferenciado daquele normalmente estabelecido nos cursos de Licenciatura. Como a maioria dos estudantes já é professor das escolas indígenas, esse estágio não terá apenas a dimensão da preparação para a prática docente, constituindo-se também em um instrumento de formação em serviço. O estágio terá como meta, de acordo com o PPC do referido curso

A reflexão da prática pedagógica e a relação teoria e o cotidiano da sala de aula. A partir desse exercício de refletir sobre a prática de ser professor indígena que estaremos realmente possibilitando a construção de uma proposta de educação escolar diferenciada, com características próprias e específicas. Para um melhor registro e acompanhamento desse processo, propõe-se que cada professor/estudante tenha um caderno, no qual irá registrar a sua experiência como professor no período de estágio (UFG, 2006, p. 7).

A organização curricular do curso de Educação Intercultural está distribuída conforme os Quadros 11 e 12 a seguir.

Quadro 11 – Distribuição de carga horária do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG

Formação	Carga horária
Básica	2.194
Específica	852
Estagio Supervisionado	400
Atividades complementares	200
Total	3.646

Fonte: UFG (2006).

Quadro 12 – Distribuição detalhada de carga horária do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG

Detalhamento	Carga horária
Estudos Presenciais	2.146
Estudos em Terras Indígenas	500
Estagio Supervisionado	400
Atividades Complementares	200
Pesquisa e Seminário de Pesquisa	400
Total	3.646

Fonte: UFG (2006).

O roteiro que tracei para a pesquisa documental (APÊNDICE G) aponta para um aprofundamento do conhecimento de como se configura o ensino bilíngue, a interculturalidade e os conteúdos que valorizam a cultura indígena. Nesta travessia pela análise do Projeto de Curso da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, todos esses quesitos aparecem de forma explícita, inclusive a interculturalidade, que é um dos princípios norteadores da organização curricular do referido projeto.

Necessitei dialogar com os professores indígenas da Aldeia Escalvado que são acadêmicos da referida licenciatura para compreender como eles concebem o princípio

norteador dessa formação docente. Comecei a conversa falando do currículo do curso que está pautado no ensino bilíngue e na valorização da cultura indígena e, que, simultaneamente, traz conhecimentos da sociedade não-índia necessários à vivência das comunidades. Esse princípio intercultural foi pensado, inicialmente, como uma valorização do modo de vida indígena e de suas línguas e, portanto

Não deve supervalorizar e/ou nem erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparecem (WALSH, 2005, p. 8-9).

É nessa perspectiva que ocorre a etapa do Tempo Universidade, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia-GO, momento no qual se realiza o encontro de dezoito etnias que dialogam em suas semelhanças e diferenças culturais e linguísticas durante a etapa presencial do curso. Ainda na visão deste autor

A interculturalidade representa processos (não produtos ou fins) dinâmicos e de dupla ou múltipla direção, repletos de criação e de tensão e sempre em construção; processos enraizados nas brechas culturais reais e atuais, brechas caracterizadas por assuntos de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas que não nos permitem nos relacionar equitativamente, e processos que pretendem desenvolver solidariedades e responsabilidades compartilhadas. E este é o maior desafio da interculturalidade: não ocultar as desigualdades, contradições e os conflitos da sociedade ou dos saberes e conhecimentos (algo que o manejo político muitas vezes trata de fazer), mas trabalhar com eles e neles intervir (WALSH, 2005, p. 9-10).

Nesse sentido, busco nesta categoria identificar aspectos de interculturalidade, bilinguismo e valorização do etnoconhecimento neste projeto de formação intercultural para professores indígenas atuarem na educação escolar de suas comunidades. Assim, procurei adentrar nas licenciaturas indígenas, das quais participam os sujeitos desta pesquisa, para entender, a partir do PPC, quais as reflexões que estão sendo apresentadas aos professores indígenas e como eles estão processando essas noções.

Inserida nesta travessia pelo PPC da Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, de acordo com as entrevistas e observações de campo, percebi que alguns dos meus interlocutores ouviram falar pela primeira vez sobre “interculturalidade” ao ingressar no curso. Quando questionei aos quatro professores acadêmicos da UFG sobre a interculturalidade no curso de Licenciatura Intercultural, todos foram unânimes em responder sobre o que o curso lhes proporciona. Transcrevo a fala do Professor Canela B, que parece traduzir o sentimento dos demais participantes

Em 2015, eu passei pra fazer o curso. Eu não sabia o que era interculturalidade nem transdisciplinaridade, então eu aprendi. E com isso, eu melhorei muito a minha aula, a maneira de dar aula, assim como de correr atrás de materiais e do livro didático. Então, eu estou tendo outra visão pra minha escola.

Houve unanimidade também em relação à presença da valorização da cultura indígena e do bilinguismo em todo o curso. Um outro tema no PPC que me chamou a atenção foi os chamados “temas contextuais”. Como o sistema educacional brasileiro é fundamentado em disciplinas e em uma divisão por áreas de conhecimento, inicialmente estranhei essa nomenclatura. Questionei, então, os professores indígenas sobre como são trabalhados os temas contextuais, ao que me responderam que são uma possibilidade de conhecer mais de sua cultura, seu território, sua arte e língua. De acordo com Pimentel da Silva (2012, p. 82),

Os Temas Contextuais remetem à noção de transdisciplinaridade, está inter-relacionando com as ciências, os conhecimentos tradicionais, a realidade cultural, a história de vida, o compartilhamento de experiências e a produção coletiva de saberes sem fronteiras. O ensino por meio de temas contextuais propõe transcender o universo fechado da ciência e trazer à tona a multiplicidade fantástica dos modos de conhecimento, da valorização das línguas, e da adoção de diferentes tipos de bilinguismo.

Nessa direção, a Professora Canela A acrescenta: *“tudo no curso é trabalhado a partir de nossa realidade, o conhecimento é trabalhado junto, a gente não separa o conhecimento, pra nós o conhecimento é um só, é tudo junto, o mundo é um só porque trabalhar de forma separada?”*.

No diálogo com os interlocutores, questionei como a literatura indígena era trabalhada no projeto. Apesar da dificuldade dos entrevistados em responder essa questão, consegui compreender que a literatura indígena estava presente no componente de “Português Intercultural” e que também estava inserida nos estudos realizados na etapa do Tempo Comunidade, fato que ficou evidente nos relatórios de atividades consultados. A Literatura Indígena no PPC da Licenciatura Intercultural da UFG, portanto, é vista com mais ênfase na formação específica de Ciências da Linguagem, em que está inserido o componente curricular Narrativas Orais e Escritas.

Cabe reforçar que, ao focar a identidade indígena, cada povo e sua história por meio da literatura, os cursos de formação de professores estão contribuindo, como afirma Munduruku (2012, p. 7), para evidenciar às novas gerações que “[...] existem outros modos de viver e esses modos não são melhores ou piores, são apenas diferentes”.

Os interlocutores da pesquisa lembraram que a Licenciatura Intercultural utiliza uma metodologia de resgatar as narrativas orais da comunidade Canela Ramkokamekrá, na qual os

anciãos da aldeia exercem um papel de destaque. O ato de narrar oralmente acontece de forma natural para os anciãos da comunidade indígena de Escalvado, revelando assim sua competência para contar histórias de modo consistente e sem necessidade de maiores explicações. Nos vários momentos que presenciei a performance narrativa de Tephot, percebi que é um narrador legitimado e orgulhoso, detentor da sabedoria de seu povo, assumindo o importante compromisso de desenvolver a identidade e o sentimento de pertencimento às tradições da comunidade nas novas gerações que ouvem suas narrativas.

Ao concluir o estudo no PPC da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, percebo que o referido projeto pedagógico favorece a interculturalidade, o ensino bilíngue e a valorização da cultura indígena. Os relatos dos cinco professores acadêmicos da UFG, parecem reforçar essa percepção:

É uma formação adequada porque traz de volta para nós a nossa realidade e com ela a gente passa a conhecer mais, porque nós estamos ali dentro, mas às vezes não valorizamos o nosso conhecimento que tá na tradição, na cultura, na língua e no nosso povo. (Professora Canela A).

Eu acho que a licenciatura hoje tem contribuído bastante no desenvolvimento do meu conhecimento sobre o meu povo e sobre saber classificar o conhecimento indígena e o conhecimento não indígena e como trabalhar com esses dois conhecimentos na sala de aula. Hoje eu sinto que tenho muito mais a oferecer para meus alunos e para a minha comunidade (Professor Canela C).

Antes eu não me interessava pela minha cultura, eu não sabia as histórias do meu povo, mas como esse curso tá ligado com a nossa realidade, passei a me interessar mais, eu já comecei a pesquisar mais sobre meu povo e sobre minha cultura e até já publiquei o livro sobre a História do Fogo, uma narrativa do meu povo canela (Professor Canela B).

O curso me deu oportunidade de pesquisar os presentes rituais da minha comunidade. Durante a pesquisa me aproximei mais do meu povo e soube, pelos anciãos, de muitas coisas que estavam esquecidas. Depois do curso tenho orgulho de pertencer a essa comunidade, de ser índio canela e agora muito mais capacitado para ensinar meu povo na aldeia (Professor Canela D).

Participar do curso me fez entender que precisamos assumir a educação em nossa comunidade, a forma como o curso foi pensado nos traz um conhecimento muito importante que é a interculturalidade, ela está presente no curso de várias maneiras, porque vivemos isso no dia a dia. Nós já convivemos com duas línguas, convivemos com duas culturas e no curso convivemos com colegas de outros grupos e de diferentes lugares, nós convivemos com a diferença o tempo todo. (Professor Canela E).

Uma emoção muito intensa tomou conta de mim enquanto finalizava a travessia pelo estudo dos projetos dos cursos das licenciaturas interculturais. A experiência de perceber o que os cursos de formação de professores em questão simbolizam para os professores licenciandos da Aldeia Escalvado, brotou em mim um sentimento de leveza. Compreendi que esses cursos

atingem seus objetivos de qualificar e habilitar os docentes indígenas para assumirem de forma plena o protagonismo da educação escolar em suas comunidades.

O que inicialmente pareceu-me importante investigar nesta categoria – os princípios da interculturalidade, do bilinguismo e da valorização da cultura indígena nos cursos de formação indígenas – tornou-se secundário. Mais do que perceber esses aspectos, compreendi que os cursos em questão, delineados pelos seus projetos, representam para seus cursistas uma mudança de atitude, o desenvolvimento orgulhoso de uma identidade e a maturidade para trabalhar a diversidade. As concepções de educação escolar indígena e as práticas pedagógicas vivenciadas em conteúdos e metodologias imprimem, em toda a travessia da formação docente, um caráter de verdadeira “interculturalidade”.

4.2 Práticas pedagógicas diferenciadas dos participantes dos cursos de formação de professores

Toda e qualquer forma de educação envolve quem ensina, quem aprende e o conhecimento a ser construído. Na educação do povo canela não é diferente. Como na maioria das culturas indígenas, o ensinar é uma ação compartilhada no dia a dia, no trabalho, no lazer, nas diversões, nos rituais, enfim, na vivência diária, sendo exercida por aqueles que acumularam conhecimento. Ou seja, há sempre a figura de um adulto ou idoso incentivando a aprender, aconselhando, ensinando a valorizar as ações esperadas e persuadindo quando as ações não correspondem ao que é previsto nos padrões culturais. Assim, nesta categoria, apresenta-se como ocorrem as práticas pedagógicas diferenciadas dos participantes nos cursos de formação de professores indígenas, ou melhor, nos cursos de Licenciaturas Interculturais.

Compreendo por práticas pedagógicas diferenciadas, no contexto da educação escolar indígena, as que valorizam os saberes, a oralidade, a história e a cultura de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades. Esse diálogo é o princípio da interculturalidade. Conforme Candau (2005, p. 33), alguns desafios precisam ser enfrentados na construção dessa relação dialógica, entre os quais

(...) penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira; articular igualdade e diferença; resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais; promover experiências de interação sistemática com os “outros”; questionar o caráter monocultural e etnocêntrico e reconstruir a dinâmica educacional.

Nesse sentido, a interculturalidade se apresenta como “uma outra modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem, contrapondo-se àquela tradicionalmente polarizada, homogeneizante e universalizante” (FLEURY; SOUZA, 2003, p. 73).

Outro princípio que caracteriza uma prática de ensino diferenciada na educação escolar indígena é o do bilinguismo. A Constituição Federal assegurou aos indígenas o direito à sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, dedicando-lhes um capítulo no Título: “Da Ordem Social”. O art. 210, § 2º da Constituição também consolida o conceito de bilinguismo quando afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Assim, uma prática diferenciada passa, obrigatoriamente, pela interculturalidade e pelo bilinguismo nas atividades de ensino da escola indígena. Dessa forma, nesta categoria apresento as práticas pedagógicas diferenciadas dos participantes dos cursos de formação de professores e a relação dessas práticas com o currículo da licenciatura intercultural do qual participam.

Para iniciar a travessia pelo diálogo com os sujeitos da pesquisa, questionei a razão pela qual escolheram exercer a profissão docente, ao que na maioria responderam que não foi uma escolha pessoal, mas da comunidade. Em outras palavras, eles não escolheram ser professores, foram escolhidos para exercerem as atividades pedagógicas na escola da comunidade.

Para o Professor Canela B, a comunidade o escolheu para o exercício docente porque identificou nele alguns atributos necessários para o exercício do magistério. De forma bem-humorada, o referido professor acrescentou que acabou aceitando o desafio porque não conseguiu destaque como corredor na Corrida de Toras, não obteve sucesso como caçador e que viu no magistério uma possibilidade de realização pessoal e profissional.

O professor Canela E justificou sua escolha como sendo uma necessidade da comunidade. Segundo ele, havia poucos professores indígenas quando começou a desempenhar a função docente e, devido à sua habilidade com a língua portuguesa e ao domínio da língua materna, a comunidade viu nele um potencial a ser desenvolvido no universo pedagógico. Ele acrescentou, ainda, que

A “escolha” deste ou daquele para ser professor Canela tem muito a ver com o empenho que cada um faz em aprender o legado cultural de seus antepassados. Somente o professor indígena consegue compreender a necessidade de valorizar o conhecimento e a sabedoria da comunidade e, por essa razão, a comunidade faz a opção para ter a maior quantidade possível de professores indígenas trabalhando na escola da aldeia. (Professor Canela E).

Tais escolhas parecem estar na mesma direção do art. 210 da CF de 1988, o qual enfatiza que por deterem os conhecimentos socioculturais e linguísticos próprios de seu povo, os indígenas têm condições mais favoráveis de serem professores da comunidade a qual pertencem do que professores não-indígenas.

Na fala de Tephot, fica clara a percepção dos professores em relação ao fato de a comunidade escolhê-los. Isso não se aplica apenas ao professor indígena, mas também ao professor não-índio que, para concorrer ao processo seletivo de Contratação Temporária de Professores para as escolas indígenas, precisa anexar na documentação da inscrição uma Carta de Aceite/Anuência assinada pelo cacique da aldeia para a qual está concorrendo.

A Professora Canela A, por sua vez, no papel de primeira mulher indígena a exercer a docência da aldeia Escalvado e única mulher da aldeia a cursar uma licenciatura, explica como se deu seu ingresso no magistério:

[...] nunca pensei em ser professora, mas um dia fiquei sabendo que nós indígenas podíamos fazer faculdade. Fiz o vestibular e passei para estudar a Licenciatura Intercultural. Depois que estava fazendo licenciatura foi que comecei a trabalhar na escola. A comunidade então passou a me aceitar. Sou a única professora indígena da escola. (Professora Canela A)

Tanto os relatos dos interlocutores quanto as observações acima descritas apontam para o fato de que a escolha para ser professor indígena e para concorrer a uma vaga num curso de Licenciatura Intercultural, de modo geral, passa pela análise e deliberação da comunidade indígena. Essa comunidade leva a questão para ser discutida no pátio (centro da aldeia), lugar sagrado onde acontecem os rituais e todas as decisões coletivas são tomadas.

Tephot, em entrevista, também afirma que a comunidade tem ampla participação nas decisões relativas à escola e o Conselho de Anciãos, juntamente com o cacique e vice-cacique da aldeia, leva os problemas da escola a serem discutidos no pátio. Sempre ao entardecer, lá decidem com a comunidade quem irá concorrer ao processo seletivo de Professores Indígenas e também quem irá fazer o vestibular das licenciaturas interculturais ou fazer qualquer outro curso de formação docente. Esse fato nos remete a Fernandes (2009, p. 109), os quais afirmam que a formação de professores indígenas é um “rito de passagem”, desde a escolha de quem vai fazer a formação, passando pelos afastamentos da aldeia para fazer o curso, até a finalização que corresponde ao ritual da formatura.

Retomando a questão da comunidade ter participação efetiva nos processos decisórios que envolvem a educação escolar na Aldeia Escalvado, o Sr. Tephot argumenta:

A comunidade é a maior fiscalizadora do professor na aldeia. Se o professor falta na escola, ele tem que se explicar para a comunidade. Há uma preocupação muito grande com o funcionamento da escola, pois todos os professores precisam ensinar bem para que a geração nova não passe pelas dificuldades que eles os mais velhos passaram. Assim, as exigências são as mesmas: ensinar na língua para que eles não a esqueçam; precisam continuar cantando como os velhos; as mulheres precisam saber lidar com a artesanato, com a pintura corporal e outras atividades que desempenham na comunidade. É preciso, também, ensinar o português na escola para que as crianças e jovens adquiram os conhecimentos dos não indígenas e lutem para que nosso povo se desenvolva bem.

Pelos relatos dos professores, é visível perceber que as exigências feitas pela comunidade aos professores são do ponto de vista de assegurar os direitos que o aluno tem de aprender e o professor de ensinar. Cabe reforçar que a presença dos professores não indígenas entre o povo canela não é vista pela comunidade como algo nocivo e eles concorrem no processo seletivo promovido pela SEDUC, coordenado pela Supervisão de Educação Indígena (SUPEIND), para as disciplinas do 6º ao 9º Ano de Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Isso se dá em razão dos professores indígenas não possuírem habilitação que os legitime a ministrar disciplinas nestes níveis de ensino. Para a comunidade indígena de Escalvado, conforme Tephot, os professores não-indígenas são bem-vindos porque

Ajuda a melhorar o contato com a língua portuguesa e ajudam a realizar as tarefas burocráticas da escola, que os professores indígenas não tem o domínio para executar como realizar as matrículas e auxiliar os professores indígenas em outras atividades, uma vez que não existe outro profissional contratado para a escola indígena além do professor.

Perguntados sobre a importância do curso de Licenciatura Intercultural para a prática educativa de cada docente que participa da formação, as respostas dos cursistas da UEMA foram unânimes e apareceram replicadas na fala do Professor Canela F:

A Licenciatura Intercultural tem me ajudado, principalmente, a trabalhar com a cultura de minha comunidade. Antes do curso eu tinha medo de levar para sala de aula as coisas da nossa cultura. Os documentos que a gente recebe da URE de Barra do Corda não tem nada de nossa cultura e eu não achava importante trabalhar na sala de aula coisas que não estava nos papéis que a gente recebe da Regional de Educação.

Nessa mesma direção, o Professor Canela G, que também é o cacique da Aldeia Escalvado, enfatiza a relevância da Licenciatura Intercultural da UEMA, a qual tem incentivado a realização de projetos que fortalecem os elementos culturais da comunidade. Ele dá um exemplo de como a Licenciatura Intercultural tem motivado o fortalecimento da cultura de seu povo.

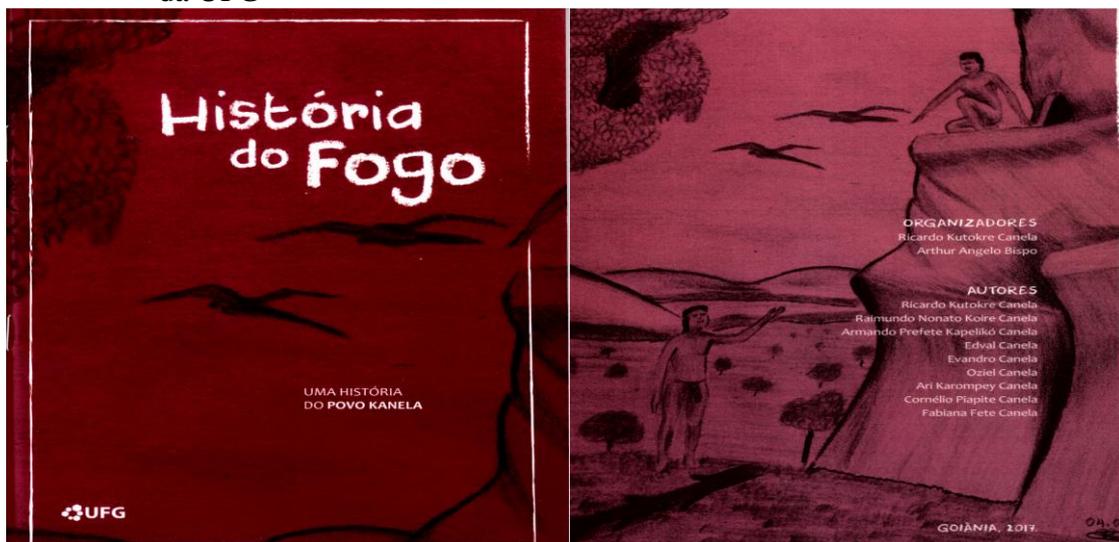
Estou trabalhando num projeto de resgate da história da pintura corporal que é praticada na comunidade. O Projeto consiste em desenhar os tipos de pintura utilizada na aldeia, fazer a caracterização da pintura, resgatar a historicidade de cada tipo de pintura. O produto do projeto deverá ser publicado para ser utilizado nas salas de aula do povo canela como um material pedagógico específico.

Os relatos dos professores da Licenciatura Intercultural da UFG reforçaram as falas dos professores cursistas da UEMA. Eles apontam que as várias disciplinas chamadas de “Temas Contextuais” os levam a executar, no Tempo Comunidade, projetos que visam o fortalecimento da cultura da comunidade, sendo que a maioria deles objetiva a produção de material didático específico para a utilização em sala de aula. O Professor Canela B considera importante exemplificar:

Particpei de um projeto sobre as narrativas de nosso povo. E escolhemos uma dessas estórias para fazer a publicação. As estórias do povo canela são muitas e são contadas pelos mais velhos que são os mais sábios. De nosso projeto orientado pelos nossos professores da UFG, nós conseguimos fazer o livro “A História do Fogo”. Esse livro já está sendo utilizado na sala de aula e nossas crianças agora conhecem esta estória de nosso povo.

Assim, a História do Fogo (FIGURA 11), uma narrativa do povo canela, se configura como um produto da Licenciatura Intercultural da UFG, cumprindo um dos objetivos do Projeto Pedagógico do Curso que é a produção de material didático específico e diferenciado.

Figura 11 – Livro produzido por cursistas indígenas da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG⁷



⁷ Este livro é uma narrativa do povo canela, de autoria dos cursistas indígenas da Aldeia Escalvado, tendo como organizadores Ricardo Kutokré Canela, um de nossos entrevistados, e o Prof. Arthur Bispo, Coordenador da Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal do Goiás. Foi publicado pela Editora da UFG.

É consenso entre os professores indígenas, os estudiosos da educação escolar indígena e os documentos orientadores, como os Referenciais Nacionais Curriculares para as Escolas Indígenas, que um passo muito importante para a implementação de um ensino diferenciado nas comunidades indígenas é a produção de material específico e diferenciado para o trabalho pedagógico em sala de aula. A grande dificuldade, contudo, é que esse material ainda não foi produzido de forma a contemplar as diversas etnias, tendo sua produção bastante limitada e relacionada aos cursos de formação docente. Essas dificuldades podem ser superadas através da produção de livros dentro das propostas curriculares dos cursos de formação de professores indígenas. Assim, os referidos cursos de Licenciaturas Interculturais têm trabalhado nessa vertente da produção de material pedagógico específico, sendo os cursistas indígenas os autores.

O Professor Canela H lembra que a partir das atividades realizadas durante a etapa de estudos desenvolvidas na aldeia, a cultura local tem sido fortalecida. Nesse sentido, ele afirma:

Aprendemos a sair das quatro paredes da sala de aula e levar nossos alunos a aprenderem com a comunidade. Antes do curso eu pensava que aula era só o que acontecia na escola. O curso me fez perceber que posso ir além das paredes da sala de aula e levar meus alunos para o Pátio onde com a ajuda da comunidade posso ensinar sobre qualquer assunto de nossa cultura. Hoje sei que posso ensinar meus alunos sobre nossas festas fazendo com que participem delas. Antes eu pensava que ensinar era somente na escola.

A fala do Professor Canela C vai mais além, mencionando o programa Ação Saberes Indígenas na Escola, que está relacionado às licenciaturas interculturais. A partir de um diagnóstico realizado com os professores indígenas, participantes de licenciaturas interculturais indígenas, acerca da cultura de cada comunidade, chegou-se à conclusão de que muitos dos elementos culturais estão se perdendo pela inexistência de políticas de fortalecimento da cultura indígena.

Dessa forma, a SECADI/MEC, em parceria com as SEDUC e as universidades públicas que ofertam Licenciaturas para povos indígenas, implementou um programa de formação continuada para docentes indígenas. A UFG coordena esse programa com o apoio das Universidade Federal do Mato Grosso e da Universidade Federal do Maranhão, atendendo a região do Território Etnoeducacional⁸ Timbira, que compreende terras indígenas nos Estados

⁸ Os Territórios Etnoeducacionais (TEEs) foram criados pelo Decreto Presidencial nº 6.861/2009, regulamentado pela Portaria MEC 1.062/2013, que define que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades”. Cada Território Etnoeducacional é constituído de povos de línguas e culturas semelhantes. O Território Etnoeducacional Timbira é constituído pelos remanescentes da grande nação Timbira, representados pelas línguas oriundas do tronco linguístico Jê (Macro-Jê).

do Tocantins e do Maranhão. Em suas diretrizes, a formação continuada Ação Saberes Indígenas na Escola tem por objetivos

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

Devido à gravidade do deslocamento cultural e linguístico em muitas comunidades indígenas, em decorrência, por vezes, da colonização do saber imposto às escolas indígenas, a ação Saberes Indígenas na Escola tem por meta criar condições de mudar essa realidade, implantando propostas de “alfabetização em línguas indígenas, e criando condições para aumentar a consciência dos riscos das línguas indígenas desaparecerem” (BRASIL, 2013, p. 4).

Nesse processo, as escolas indígenas têm um papel fundamental, tornando-se o centro da arena em que as políticas linguísticas são negociadas, tanto para alfabetização como para as demais séries e modalidades de ensino. Desse modo, os professores indígenas, além de reforçarem a importância da língua indígena no currículo escolar, podem criar políticas efetivas de alfabetização em línguas indígenas, nos projetos de educação intercultural bi/trilíngue. Como formadores de opinião, podem conseguir importante apoio, no interior de suas comunidades, para implantarem projetos de fortalecimento linguístico e epistêmico na escola e na comunidade, na produção da escrita e no fortalecimento da oralidade.

O Projeto Pedagógico do Curso de Formação Continuada Ação Saberes Indígenas (2013, p. 5) define como objetivos específicos

a) Promover reuniões com os participantes do projeto ‘Saberes Indígenas na Escola’, para discutir maternas, e de políticas de ensino de línguas indígenas como segundas línguas; b) Promover metodologias de trabalho e de planejamento das ações de alfabetização em línguas oficinas para subsidiar a produção de material didático em línguas indígenas, para a alfabetização; c) Promover oficinas para subsidiar a produção de material didático para o ensino de línguas indígenas como segundas línguas; d) Realizar seminários nas comunidades e nas escolas indígenas; e) Publicar livros, contendo o conhecimento adquirido, visando à alfabetização em línguas indígenas, e o ensino de línguas indígenas como segundas línguas; f) Fomentar pesquisas que fundamentem a produção de materiais didáticos e paradidáticos em diversas línguas, de acordo com a situação sociolinguística das comunidades; g) Publicar material didático, contendo o conhecimento adquirido, visando ao ensino da língua portuguesa como segunda língua; h) Publicar material didático, contendo o conhecimento adquirido, visando ao ensino da língua portuguesa como primeira língua; i) Publicar material didático, contendo o conhecimento adquirido, visando ao ensino de línguas indígenas como primeiras línguas.

A metodologia do referido programa inclui estratégias que pensam a alfabetização contextualizada, vinculada à natureza, à arte, às músicas, às pinturas corporais, às danças, à vida cotidiana e às curiosidades das crianças em relação às novidades da vivência intercultural. A estrutura de administração do programa Ação Saberes Indígenas na Escola compreende uma Coordenação Geral que é assumida pela UFG e Coordenações Adjuntas na UFT, UFG, UFMT e UFMA, uma em cada instituição; Professores Conteudistas (que são os anciãos das comunidades indígenas); Professores Pesquisadores; Professores Formadores; Supervisores e Orientadores de Estudos.

De acordo com Professor Canela C, que é orientador de estudos da Ação Saberes Indígenas na Escola, o público-alvo são professores indígenas que exercem atividades docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em relação ao o funcionamento desse programa, ele explica

O Sr. Francisquinho Tephot é o professor conteudista do programa. Ele faz parte do Conselho de Anciãos da aldeia e é o idoso considerado o guardião da cultura do povo canela. O professor pesquisador também é da comunidade, o Prof. Justino Canela. O trabalho do professor pesquisador é descobrir os conhecimentos do professor conteudista e compartilhar com o orientador de estudos e com os cursistas.

O trabalho do orientador de estudos consiste, segundo Professor Canela C, em orientar os cursistas nas atividades, nas formações e no trabalho em sala de aula. No que se refere ao trabalho em sala de aula, leva-se em conta o etnoconhecimento produzido durante o curso (FIGURAS 12 e 13).

Figura 12 – Professor Conteudista em reunião do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola



Fonte: Arquivo da Pesquisa de Campo (2018).

Figura 13 – Professor Cursista em Reunião do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola



Foto: Arquivo da Pesquisa de Campo (2018).

Cumprindo o objetivo de publicar material didático, visando ao ensino de línguas indígenas, a Ação Saberes Indígenas na Escola, a partir do trabalho da equipe, publicou uma cartilha de alfabetização em língua materna composta por três volumes. Nesse projeto, a participação de Francisquinho Tephot é de extrema importância porque é dele que emana a sabedoria da língua e da cultura canela que é instigada pela ação do professor pesquisador, papel exercido pelo Professor Justino Canela.

As cartilhas propõem uma alfabetização na Língua Jê de forma rápida e objetiva e seus textos se referem aos acontecimentos da vida cotidiana do povo canela, como a caça, o trabalho com artesanato, a pesca e as festas tradicionais (FIGURA 14).

Figura 14 – Cartilhas da língua canela produzidas no programa Ação Saberes na Escola com a participação de Francisquinho Tephot e de licenciandos da Educação Intercultural da UFG



Fonte: Cartilha Canela/Série Didática - Editora da UFG.

De acordo com os relatos dos entrevistados, através da Ação Saberes Indígenas na Escola se tem uma efetiva contribuição para o trabalho pedagógico em sala de aula. As cartilhas canela são exemplo disso, pois foram produzidas a partir das atividades do referido programa e foram distribuídas para os povos canela Ramkokamekrá e Apaniekrá e também para os Kraô do estado do Tocantins que falam a mesma língua indígena, com uma sensível diferença.

Em relação à alfabetização, os professores participantes foram questionados quanto à língua que usam para alfabetizar seus alunos, considerando a ideia de que a oralidade materna pode fortalecer a escrita no processo educativo e vice-versa, que a educação escolar indígena diferenciada e específica perpassa pela língua materna, que na prática pedagógica o papel do professor se torna relevante como mediador do conhecimento adquirido e que ensinar contempla a especificidade cultural. A esse respeito, Tephot afirma que

(...) na aldeia é necessário que as crianças indígenas aprendam primeiro a língua materna que é realmente significativa para elas. Para as crianças indígenas a aprendizagem da língua materna acontece de forma natural e as cartilhas estão sendo de grande utilidade para esta finalidade. A transição da língua materna para o português é bem mais fácil quando a língua materna é ensinada e aprendida com eficiência.

O Professor Canela E concorda com o pensamento do Sr. Tephot quanto às dificuldades encontradas no processo de formação escolar em relação ao domínio do português, por isso justifica ser importante alfabetizar a partir daquilo que os alunos dominam na oralidade. Assim declara:

As crianças canela quando chegam à escola só falam a língua materna, não entendem nem falam a língua portuguesa, por isso acho importante primeiro alfabetizar na língua, então o nosso trabalho é dobrado porque elas precisam passar duas vezes pelo processo de alfabetização, primeiro na língua materna e depois na língua portuguesa. Não é um processo fácil, porque muitos de nós, professores indígenas também não temos o domínio da Língua Portuguesa e os professores “brancos” não tem nenhum conhecimento da língua materna. Mesmo assim, os professores responsáveis pela alfabetização são os professores indígenas.

A fala de Tephot nos remete à questão da alfabetização formal que é realizada na Aldeia Escalvado. Somente a partir de 2014, de acordo com o próprio Tephot, é que a alfabetização na língua materna está sendo realizada na escola. Anteriormente à data citada, todo o processo de alfabetização na língua materna era realizado na família e na comunidade. Dessa forma, a criança indígena, quando ingressava no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir dos sete anos de idade, já tinha o conhecimento oral básico da língua materna e o processo de alfabetização escolar ocorria apenas na Língua Portuguesa. Na atualidade, as crianças começam a ser alfabetizadas na Língua Materna e na Língua Portuguesa, na escola da comunidade,

durante a Educação Infantil, e esse processo se estende para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A explicação de Tephot, para essa mudança no processo de alfabetização relaciona-se ao fato de que somente a partir de 2015, a rede municipal de ensino de Fernando Falcão passou a contratar professores indígenas para realizarem a alfabetização na Língua Materna a partir da Educação Infantil. Em tempos anteriores, a rede estadual de ensino só realizava contratações para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, ficando a Educação Infantil sem atendimento escolar. Ele ressalta também que a contratação do professor da língua materna, na esfera estadual, era somente para fazer a mediação das atividades pedagógicas, uma espécie de “*tradução da língua materna para a língua portuguesa nos primeiros anos da criança indígena na escola*”. Questionado sobre a visão da comunidade acerca do processo de alfabetização na língua materna ser assumido pela escola, Tephot afirmou não ter ainda uma opinião formada sobre o assunto. Na voz dele, “*a princípio parece que está dando certo, mas ainda não pode dizer com certeza se é algo positivo*”.

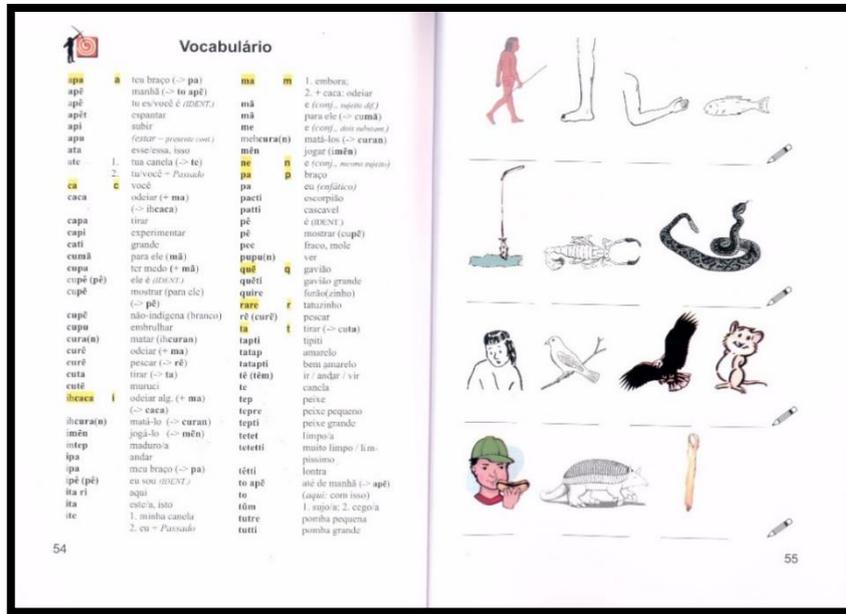
Retomando a questão da relação pedagógica dos acadêmicos das licenciaturas interculturais com a língua materna, a partir da observação *in loco* e das falas dos entrevistados, os cursos analisados têm oportunizado reflexões acerca da necessidade de priorizar o ensino da língua materna na comunidade. A prática da língua materna pelos professores cursistas das referidas licenciaturas mudou consideravelmente, como afirma o Professor Canela E, que ministra a Língua Materna nos anos finais do Ensino Fundamental:

Antes de fazer licenciatura não tínhamos muita clareza de como trabalhar a língua indígena em sala de aula. A alfabetização na língua materna ficava mais a cargo da família e da comunidade. Até pouco tempo não tinha a Educação Infantil na escola da aldeia. O Estado só contratava professores para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Quando o aluno chegava na escola ele já tinha conhecimento da língua indígena porque aprendia na comunidade. Este ano o município de Fernando Falcão contratou professores indígenas para a Educação Infantil da aldeia. Fui um dos professores contratados para ensinar a língua materna às crianças da comunidade.

Contudo, pelos relatos dos interlocutores e através da observação *in loco*, é possível perceber que a língua portuguesa é priorizada em sala de aula em detrimento da língua materna. A língua portuguesa é usada na escola como uma língua para ensinar, enquanto a língua materna é utilizada no processo de alfabetização e depois disso para aproximar os alunos dos conteúdos ensinados quando eles ainda não dominam bem o português. A exemplo desse processo, a Figura 15 mostra uma cartilha elaborada com a colaboração de professores indígenas

acadêmicos da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG e é utilizada no processo de alfabetização da língua materna.

Figura 15 – Atividades de cartilhas da língua canela produzidas no programa Ação Saberes - alfabetização na Língua Materna (Canela)



Fonte: Cartilha Canela/Série Didática - Editora da UFG

Para Silva (2015), há uma necessidade de ressignificar a escola indígena a partir de práticas pedagógicas bilíngues, uma vez que a relação dos povos indígenas com os não-indígenas gerou o uso de práticas linguísticas europeias através das quais a língua portuguesa se tornou “uma estrutura hierárquica de poder”. Nesse sentido, as licenciaturas interculturais, conforme os entrevistados, têm buscado em suas práticas curriculares fortalecer o ensino na língua materna na escola. Corroborando com essa ideia, o Professor Canela B, que também desempenha a função de gestor da escola indígena, afirma

Antes de participar da Licenciatura Intercultural não havia nenhuma orientação de como deveríamos trabalhar a língua materna. A “Regional de Educação” nunca nos disse como fazer isso. Participar desse curso nos mostrou como devemos fortalecer nossa língua, nossa cultura, nossos costumes. Na escola, hoje temos o professor indígena bilíngue na alfabetização e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Os demais entrevistados confirmam a fala de Professor Canela B, quando afirmam que sempre houve contratação de professor por parte da SEDUC para ministrar a língua materna, o chamado “professor bilíngue”. Contudo, a falta de direcionamento quanto à metodologia e a

inexistência de material didático específico na língua materna fazia com que o professor não conseguisse muito êxito na tarefa de ministrar a língua indígena. É certo que as entrevistas e a observação *in loco* me possibilitaram inferir que o professor bilíngue está presente na educação infantil (contratado pela rede municipal de Fernando Falcão-MA) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (contratado pela rede estadual). Além de alfabetizar na língua materna, dá apoio aos professores de outros componentes curriculares. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a língua materna é trabalhada como disciplina e o professor bilíngue não mais permanece para mediar o ensino-aprendizagem de outros componentes curriculares. No Ensino Médio, a língua materna não é trabalhada.

Disso também decorre que os RFPI orientam os cursos de formação apontando a direção de como as linguagens devem ser trabalhadas em sala de aula, definindo que

se a linguagem oral é aprendida em situações de comunicação de fato (as pessoas conversam, trocam ideias, transmitem informações, conhecimentos, dialogam, narram fatos, aconselham, ensinam, dão e mandam recados, etc.), o ensino da escrita das línguas indígenas (e do português) também deve ser promovido levando-se em consideração situações reais de produção nas línguas, consideradas as funções de informar, transmitir e construir conhecimentos, documentar saberes, narrar fatos e histórias, mitos, enviar notícias, etc. (RFPI, 2002, p. 50).

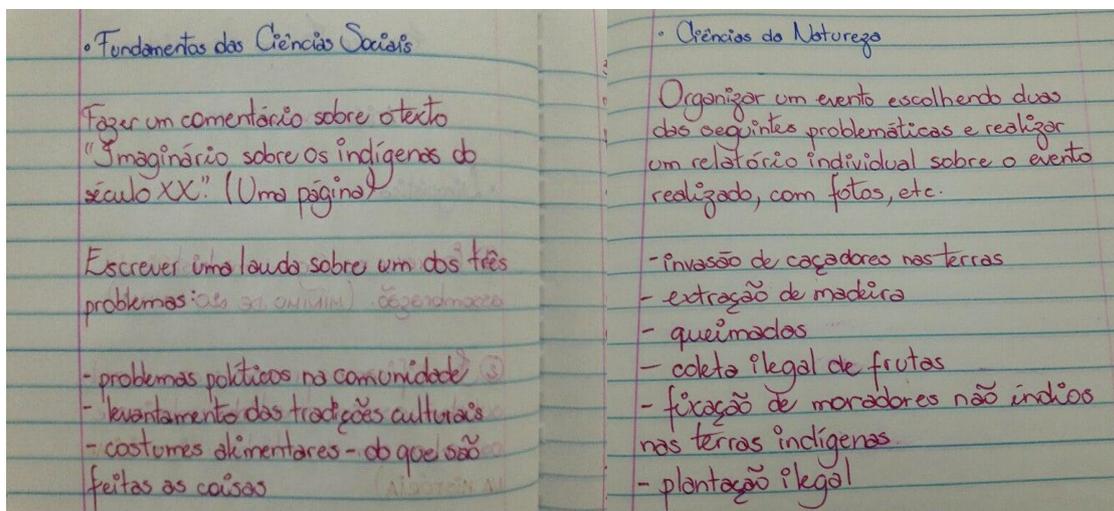
Nessa direção, o PPC da Licenciatura Intercultural da UEMA (2013), afirma que o curso deve possibilitar atuação e fortalecimentos das línguas, tradições e visões de mundo de cada povo integrante do Projeto. A interculturalidade deve ser um princípio norteador de todas as relações de formação e atuação dos docentes indígenas integrantes do projeto.

Questionando os entrevistados que cursam a citada licenciatura sobre a práxis pedagógica do PPC, confirmaram a operacionalização do trabalho com a língua materna conforme direciona o documento orientador do curso. A prática pedagógica orientada pela Licenciatura Intercultural é levada muito a sério e é trabalhada nas atividades do TC e também no cotidiano do professor indígena que trabalha com a língua materna.

Para ainda compreender melhor essa questão, solicitei ao Professor Canela F um exemplo de atividades do curso com abordagem intercultural. Após alguns minutos de reflexão, ele respondeu que todas as atividades que são feitas no TC são interculturais. Buscou então em seu portfólio uma atividade que ele considera intercultural, mostrando-me uma que era da disciplina “Fundamentos da Língua Portuguesa” e trazia as seguintes orientações: escrever uma história contada na Aldeia, com “mínimo de 20 linhas”; identificar pronomes com um círculo; substantivos com uma linha em baixo; verbos com duas linhas em baixo. Ao analisar a atividade, percebi a presença da interculturalidade no comando de “escrever uma história

contada na Aldeia”. Ao exercitar a escrita, o cursista trabalha sua cultura e pratica os conhecimentos teóricos relativos às classes gramaticais.

Figura 16 – Atividades interculturais realizadas no TC – Licenciatura Intercultural da UEMA



Fonte: Cadernos do Professor Canela F (UEMA)

Perguntados sobre a utilização de materiais da cultura Ramkokamekrá existentes na aldeia nas metodologias de ensino em sala de aula, os professores cursistas da Licenciatura Intercultural da UFG foram unânimes em dizer que somente após a aulas da Licenciatura Intercultural passaram a entender a importância de elementos culturais como material pedagógico. Antes, tinham receio de levar o artesanato indígena, a pintura corporal e outros aspectos do etnoconhecimento da aldeia para a sala de aula. No PPC de Licenciatura da UFG, em todos os componentes curriculares, especialmente nas atividades na etapa do TC, os cursistas têm a obrigatoriedade de levar os materiais como cestaria, colares e tintas da pintura corporal para a sala de aula (FIGURA 17), para trabalhar conteúdos na perspectiva intercultural. Exemplificando essa assertiva, o Professor Canela E afirma que

Nas aulas não mostramos mais as gravuras para falar de pintura corporal, nós levamos as tintas de jenipapo e de urucum e levamos as mulheres da aldeia para ensinar fazendo a pintura corporal porque nós homens não podemos realizar a pintura corporal é uma arte que só pode ser realizada pelas mulheres.

Figura 17 – Professor Canela E, cursista da UFG, trabalhando o tema de pintura corporal e artesanato no pátio da Aldeia Escalvado



Fonte: Amarildo Johkrin Canela - Arquivo da pesquisa de campo (2018).

Os cursistas da Licenciatura Intercultural apresentam pontos de concordância com a visão dos cursistas da UFG, tal como ressalta o Professor Canela G:

As aulas do curso nos levaram a perceber que a nossa cultura é muito rica e que a melhor forma de preparar o nosso aluno para conservar a sabedoria canela é levar a nossa cultura para a sala de aula para as crianças aprenderem a valorizar os nossos costumes. Mas muitas vezes não levamos a cultura para a sala de aula e sim a sala de aula para cultura. Levamos os alunos para o Pátio e trabalhamos as festas e os demais rituais. Dessa forma elas aprendem praticando.

Os relatos dos cursistas me possibilitaram compreender que a única disciplina em que eles têm dificuldade de trabalhar na perspectiva intercultural é a Matemática. Eles possuem dificuldade de associar as operações matemáticas com o etnoconhecimento da comunidade, embora já tenham percebido sua presença na produção de artesanato na aldeia. Nesse sentido, o Professor Canela F comenta

Fizemos alguns trabalhos durante a etapa do Tempo Universidade que nos ensinou que é possível trabalhar a Matemática partindo do nosso artesanato. Nossos cestos são de palha de buriti e são trançados com medidas definidas, assim também são nossos colares e pulseiras. Estamos começando a trabalhar assim em sala de aula, levamos nosso artesanato para trabalhar medidas e formas geométricas, utilizamos essas formas para decorar os colares e pulseiras, muitos artigos da cestaria e nossa pintura corporal.

Corroborando com a ideia anterior, os docentes acadêmicos da Licenciatura Intercultural, quando entrevistados sobre conteúdos da história e da cultura indígena trabalhados em sala de

aula, responderam, de forma unânime, que somente após ingressarem na licenciatura começaram a compreender o quanto é importante levar para a escola os conteúdos acerca da cultura da comunidade. Costumes, crenças, histórias, narrativas, religiosidade, rituais de celebração e de iniciação são alguns exemplos. Ilustrando esse pensamento coletivo dos acadêmicos das licenciaturas interculturais, a Professora Canela A ressalta

Gosto muito de levar para a sala de aula a pintura corporal de nosso povo. A nossa pintura é uma forma de dizer que somos Canela Ramkokamekrá e que nos orgulhamos de ser o que somos. A pintura é uma forma de comunicação, existe um tipo de pintura para cada ocasião e temos que ensinar desde cedo para as crianças. A pintura é forma de identidade. Foi a Licenciatura Intercultural que me ensinou isso. Antes eu não pensava sobre isso. Pintava meu corpo em todas as festas, mas não parava para entender o que representava. Foi quando tivemos a disciplina de Cultura e Trabalho que percebi o quanto é importante trabalhar a nossa cultura como um conteúdo na sala de aula.

O tema contextual Cultura e Trabalho, disciplina integrante da Matriz de Formação Básica do Curso de Licenciatura Intercultural da UFG, propõe trazer a cultura indígena para a sala de aula e levar a sala de aula para a comunidade. Elementos como a pintura corporal, que é uma prática cotidiana, e a corrida de toras, que é um ritual presente em todos outros rituais, são representantes significativos da cultura canela e devem ser trabalhados. A corrida de toras marca a abertura de todas as *amijikins*, conforme a Figura 18.

Figura 18 – Aulas sobre a corrida de toras no pátio



Fonte: Amarildo Johkrin Canela – arquivo da pesquisa de campo (2018).

Durante o trabalho de campo identifiquei que os *ahkraré* (meninos pequenos) e as *mekupryré* (meninas pequenas) que ainda não se tornaram *mentuwa* (rapaz) e *mekupry* (moça), têm o corpo pintado com maior frequência. Questionei os sujeitos da pesquisa sobre esse fato e a resposta que obtive foi que acreditam que a pintura corporal acelera o crescimento e protege as crianças das doenças e afasta o *megaron* (anjo da morte).

Figura 19 – Moças Canela Ramkokamekrá pintadas para rituais de iniciação



Fonte: Amarildo Jonhkrin Canela - arquivo da pesquisa de campo (2018).

Tephot acredita que é necessário levar a cultura para a escola indígena ou “*levar a escola para a comunidade*”. Como ele é a maior liderança do Conselho de Anciãos e desempenha a função de contudista do Programa de Formação Continuada Ação Saberes Indígenas na Escola, realiza um levantamento de conteúdos do etnoconhecimento da aldeia, tarefa que conta com o apoio dos membros mais velhos da comunidade para o fortalecimento de elementos da cultura canela. O objetivo desse trabalho é levar esses conteúdos para o currículo escolar a ser trabalhado na escola indígena.

Inicialmente, Tephot fez um levantamento do ciclo extenso de *amijikins* (festas). Conforme este sábio, as *amijikins* da aldeia são:

Kêtuwajê/Contuwajê: "prisão" coletiva; *Ikrere/Pepjê*: "prisão" individual; *Xwyhti/Pepcahâc*: amigo formal (*hâpîn/ikwyhnô*); *Côhkritrehhõ*: capote; *TepJarkwa*: palhaço (*menkên*); *Mehhuwati/Ihhuwati*: órfão; *Wyht'y*: casa da festa; *KruwaJarkwa*: flecha; *Ahcawrà*: festa sexual; *Hôxwa*: para as plantas não fugirem/proteção da roça.

De acordo com Tephot e os demais interlocutores da pesquisa, as *amijikins* são contempladas no calendário escolar. Os professores entrevistados foram unânimes em responder que esse calendário já vem pronto da URE-BC (ANEXO A), contudo, após começarem a fazer o curso de Licenciatura Intercultural, foram incentivados a levar para as atividades escolares o ciclo de rituais e festas tradicionais do povo canela, definindo assim um calendário das *amijikins* para a prática pedagógica cotidiana, conforme Figura 20.

Figura 20 – Calendário de festas/rituais com algumas atividades escolares



Fonte: Elaborado por Francisquinho Tephot e Professores Indígenas Acadêmicos da UFG (2018).

Ressalta-se que a intenção aqui não é discorrer sobre o conteúdo de cada ritual, mas apenas dar uma ideia de que o ciclo de rituais está incorporado ao calendário que a escola executa e que esse fato ocorreu após os professores acadêmicos das licenciaturas interculturais terem elaborado o calendário de festas/rituais junto com a comunidade. O maior colaborador na elaboração do referido calendário é Tephot, um dos interlocutores da pesquisa.

Quanto aos conteúdos da história e da cultura indígena que são trabalhados em sala de aula, todos os entrevistados responderam que esses conteúdos passaram a ser trabalhados somente em tempos recentes e, mais efetivamente, depois que os professores indígenas passaram a ser acadêmicos das licenciaturas interculturais. Nesse sentido, o Professor Irongukre explica:

Antes a gente olhava o professor “branco” trabalhar só os conteúdos dos livros dos brancos e a gente não sabia que podíamos que falar da cultura para os alunos. Então a gente nem tentava trabalhar a pintura, o artesanato e outras coisas da cultura. A Licenciatura Intercultural do UFG nos ensinou que devemos trabalhar nossa história e nossa cultura. Hoje nós fazemos isso com muito orgulho.

Os demais entrevistados corroboraram a fala anterior, reforçando que os conteúdos da cultura que são levados para a sala de aula são o artesanato, a pintura corporal, as festas, os rituais do povo canela, como a corrida de toras, e a forma de organização social e política da comunidade (FIGURA 21). Destaco o relato do Professor Canela F:

Por muito tempo pensamos que nossa cultura não podia ser levada para sala de aula, que era apenas para ser trabalhada na comunidade. A Licenciatura Intercultural nos ensinou que nossa maior riqueza é a nossa cultura e que a escola é o melhor lugar para fazer a nossa cultura mais forte. Hoje trabalhamos na disciplina de Artes a nossa pintura corporal, as nossas festas, as danças, os cantos, e outros conteúdos de nossas tradições.

Figura 21 – A cultura indígena é levada para a escola: comemoração da Independência do Brasil



Fonte: Autora da pesquisa/Arquivo da Pesquisa de campo (2018).

Enquanto entrevistava os professores indígenas sobre os conteúdos da cultura da comunidade que são levados para a sala de aula da escola indígena Canela Ramkokamekrá, questionei se os professores não-índios também trabalhavam conhecimentos da cultura local. Todos foram unânimes na resposta e, por isso, selecionei a fala de Professor Woopoc, que também é o cacique da aldeia, para representar todas as opiniões que me foram externadas:

Dos oito professores não índios que estão nesta aldeia, apenas uma professora tem a preocupação de conhecer a cultura da comunidade. Ela ajuda na organização das festas da aldeia. Participa das capacitações que são ofertadas para os professores indígenas e sempre está disponível para aprender coisas da nossa cultura. Os outros professores não se envolvem com nossas manifestações culturais e quando elas acontecem na aldeia que a escola é liberada para participar das tradições da comunidade, os professores aproveitam e vão para as suas casas. Não há compromisso da maioria dos professores com a cultura de nosso povo.

De fato, todas as vezes que estive na Aldeia Escalvado para participar das festividades tradicionais do povo Canela Ramkokamekrá, a única professora não-índia que sempre estava presente era a Prof. Osmarina. Isso me causava grande estranhamento. Como um professor pode estar inserido na educação indígena e não ter interesse em conhecer a cultura da comunidade? Esse questionamento me inquietou durante todo o percurso desta pesquisa.

Outro fato que percebi durante a travessia pela pesquisa *in loco* e que foi devidamente registrado no diário de campo, foram as constantes ausências da maioria dos professores não-índios. Eles assinam contratos com a SEDUC para trabalharem na escola da aldeia e passam semanas sem comparecer para ministrar as disciplinas para as quais foram contratados. Como são lotados nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, os alunos destes níveis de ensino ficam sem aulas e são prejudicados na sua aprendizagem.

Ainda, outro aspecto observado durante a pesquisa de campo e na etapa das entrevistas foi como os professores indígenas lidam com a elaboração do planejamento/plano de aula. Observei que tanto os professores indígenas como os não-indígenas não realizam planejamento. Os entrevistados justificaram que não há uma orientação por parte da Coordenação de Educação Indígena/URE-BC e que não há uma cobrança por parte dos setores competentes.

Questionei sobre como o instrumento do planejamento tinha sido trabalhado durante o curso de Licenciatura Intercultural, ao que responderam que foi trabalhado, mas que ainda assim eles sentem dificuldades para elaborá-lo. Observei, durante a investigação na referida escola, que alguns professores organizam suas aulas de forma sistematizada. Quanto ao planejamento, o Professor Canela B afirma

Tento planejar como foi ensinado na licenciatura intercultural, mas ainda é difícil fazer o plano de aula. Tenho muita dificuldade em organizar os objetivos e descrever a metodologia. Tivemos uma formação continuada sobre planejamento ofertada pelo IFMA-Campus Barra do Corda, que nos ajudou muito a fazer o Plano de Aula, mas ainda temos muitas dúvidas.

Concluí o diálogo sobre planejamento afirmando que a construção do plano de aula não é complexa somente para eles, professores indígenas, pois na escola não-indígena nos

deparamos com a mesma dificuldade para sua elaboração. Compreendi, então, que de uma forma implícita eles realizam o planejamento, embora não o formalizem. A minha atitude, que até então tinha se voltado a observar e identificar as práticas pedagógicas diferenciadas dos professores que cursam licenciaturas interculturais, tornou-se mais contemplativa. Exercitei a capacidade de ouvi-los a respeito de suas dificuldades em relação à elaboração do planejamento e de outros documentos que fazem parte da institucionalidade escolar.

Passado esse momento, questionei como os professores indígenas que cursam as licenciaturas interculturais concebem e realizam a avaliação da aprendizagem. As respostas me fizeram pensar que o processo avaliativo ainda é muito vinculado ao modelo tradicional não-indígena, no qual a avaliação escrita, com raras exceções, é o principal, ou mesmo único, instrumento de avaliação.

Para uma melhor compreensão da análise e discussão dos resultados desta categoria, organizei um quadro síntese (QUADRO 13) a partir das questões que nortearam o diálogo com os sujeitos da pesquisa *in loco*, previamente definidas no roteiro da entrevista semiestruturada e da observação (APÊNDICE H, I e J).

Quadro 13 – Síntese das questões norteadoras dos instrumentos de coletas de dados com suas respectivas respostas

Entrevista Semiestruturada	Observação	Síntese das Respostas
Como se deu a escolha para ser professor (a)	*****	Não é o professor quem faz a “escolha”, e sim a comunidade. Ela decide também quem irá fazer um curso de formação de professores.
Importância do curso de formação para a prática educativa	*****	Realização de projetos que fortaleçam os elementos culturais da comunidade; Ação Saberes Indígenas na Escola.
Contribuições dos cursos de formação de professores para o ensino bilíngue e intercultural	Presença da língua materna e língua portuguesa nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa.	Professores indígenas trabalham utilizando a língua portuguesa e a língua materna.
Conteúdos da história e da cultura indígena que são trabalhados em sala de aula e se são trabalhados a partir da formação docente do qual participa	Conteúdos trabalhados em sala de aula na perspectiva da interculturalidade	Conteúdos acerca da cultura da comunidade, dos costumes, crenças, histórias, narrativas, religiosidade, rituais de celebração e de iniciação trabalhados a partir da formação docente.
Utilização de materiais existentes na aldeia e que fazem parte da cultura Ramkokamekrá nas metodologias de ensino em sala de aula	Metodologias utilizadas na prática de ensino diferenciada. Utilização de recursos didáticos na perspectiva do etnoconhecimento	Levar a sala de aula para a comunidade. Utilização dos presentes rituais da tradição canela.
Contribuição das licenciaturas para o processo avaliativo e para o planejamento pedagógico	Forma de avaliação utilizada pelos professores pesquisados para avaliar os educandos	Contribuição inicial, ainda em processo. Predominância da avaliação escrita. Ainda não existe a cultura do planejamento.
O curso possibilitou a produção de material pedagógico específico e diferenciado?	Materiais produzidos a partir das formações docentes analisadas nesta pesquisa.	A História do Fogo, Cartilhas Canela, Narrativas Canela (em andamento).

Fonte: Da autora (2018).

Durante a travessia pela pesquisa de campo, já na fase de conclusão deste estudo, um dos professores cursistas da Licenciatura Intercultural, também sujeito da investigação, Professor Oziel Irongukre Canela, como interlocutor desta pesquisa foi denominado Professor Canela D, apresentou seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Enfeites Corporais e Peças Rituais: Presentes Rituais do Povo Canela”. Ele teve como orientadores dois professores da Universidade Federal e dois orientadores da comunidade, o Sr. Francisquinho Tephot e o Sr. Justino Canela, ambos integrantes do Conselho de Anciãos. Os objetivos do Projeto Extraescolar de Irongukre estão voltados para “fortalecer o saber envolvido na confecção dos presentes; apoiar o resgate das peças que estão extintas; documentar parte das peças que são presentes nos rituais” (IRONGUKRE, 2018, p. 5).

Irongukre justifica a necessidade de pesquisar os presentes rituais em razão da preocupação dos mais velhos com a perda das peças rituais. Eles alegam que as próximas gerações não conhecerão as peças se elas não tiverem seu conhecimento assegurado. A investigação foi realizada através da observação da confecção das peças pelos grupos que compõem a comunidade Canela: Grupo de Cima (grupo A), chamado na língua canela de Khoikateye e Grupo de Baixo (grupo B), chamado de Haracateye. Também foram realizadas entrevistas com pessoas da comunidade que produzem e conhecem a simbologia das peças rituais.

A maioria das peças é fabricada pelas mulheres artesãs como cestos, balaios, pulseiras, brincos, esteiras e outros. No entanto, isso não significa que só as mulheres podem fazer, os homens também podem, mas não é muito comum. As peças fabricadas pelos homens são: mocó, borduna, arco e flecha, maracá, lanças, esculturas e machadinho de pedra. Atualmente as peças rituais só podem ser fabricadas pelos homens e mulheres adultos. Antigamente as crianças podiam começar a produzir essas peças e quando crescessem fazerem bem o seu papel (IRONGUKRE, 2018, p. 3).

Nos vários momentos que estive na Aldeia Escalvado, tive a oportunidade de conhecer algumas dessas peças rituais que Irongukre priorizou em sua pesquisa, sendo muitas delas produzidas somente com materiais encontrados na natureza. Essas peças integram o que Irongukre chama de presentes rituais que, para o povo Canela, representam o conjunto de saberes tradicionais, a história de seu povo e sua identidade (FIGURA 22).

Figura 22 – Artesanato de cestaria: peças/presentes rituais que ornamentam as *amijikins* do povo Canela



Fonte: Amarildo Jonhkrin Canela - Pesquisa de Campo (2018).

Em seu TCC, Irongukre fala dos principais materiais usados na fabricação dos presentes rituais do povo canela que são sementes, ossos, dentes de animais, madeira, palha do buriti, tucum, miçanga, pedra, entre outros. Seu projeto incentivou a prática dos cantos e danças (FIGURA 23), também considerados presentes rituais, entre os anciãos, assim como mobilizou todos – alunos, professores e membros da comunidade – para participarem dos eventos culturais, as *amijikins* (festas).

Figura 23 – Aulas no pátio sobre os cantos indígenas: um dos presentes rituais



Fonte: Amarildo Jonhkrin Canela - Pesquisa de Campo (2018).

Irongukre descreve, ainda, as demais peças que compõem os presentes rituais e ressalta que

O povo canela tem uma forma própria de produzir as peças e de transformá-las em arte para que elas representem a identidade e os valores do povo canela que são repassados coletivamente dos mais velhos para os mais jovens, mantendo dessa forma as características de resistência do povo canela (IRONGUKRE, 2018, p. 5).

Complementando a ideia de valorização das peças rituais, Tephot afirma que os enfeites corporais do povo canela são usados por homens e mulheres de forma muito respeitosa dentro da cultura. Essas peças são ofertadas pelas lideranças no pátio e são chamadas de prêmios ou presentes. Nos percursos da travessia pela pesquisa de campo na aldeia Escalvado, presenciei vários momentos que envolviam a presença de enfeites corporais e presentes rituais. Recebi pulseiras, colares, brincos, cestos e muitos enfeites corporais, como pintura. Faz parte da cultura canela presentear os visitantes com essas peças rituais e enfeites corporais. Assim como a concepção de “dar presentes” está relacionada à ideia de "receber presentes", quando vou à aldeia levo presentes da cultura não-índia, como tecidos coloridos para as mulheres usarem como *penkó* (saia longa feita com o tecido e apenas amarrada na cintura).

Durante a apresentação do TCC, houve muita emoção por parte do apresentador (FIGURA 24), tanto por concluir essa etapa do curso, quanto por receber o reconhecimento de sua comunidade e festejar essa vitória. Após a finalização do trabalho, a comunidade comemorou com suas festas rituais. Vale ressaltar que esses rituais aconteceram durante todo o dia, como forma de preparação para a apresentação.

Retomando a ideia de que a formação de professores indígenas pode ser comparada a um ritual que vai desde a escolha para se inscreverem num processo seletivos das universidades até o momento da apresentação do trabalho de conclusão de curso, Irongukre fechou com excelência a sua participação no Curso de Licenciatura da UFG. Os membros da comunidade indígena canela de Escalvado participaram ativamente da apresentação, fazendo questionamentos e, ao final, aprovaram o TCC. A aprovação, na metodologia do curso de Licenciatura Intercultural, não é uma responsabilidade apenas da banca, mas sim de toda a comunidade envolvida (FIGURAS 25 e 26).

Figura 24 – Apresentação do TCC (Projeto Extraescolar) do Prof. Oziel Irongukre Canela, cursista da Licenciatura em Educação Intercultural da UFG, na Aldeia Escalvado



Fonte: Da autora, arquivo da pesquisa de campo (2018).

Figura 25 – Banca avaliadora e comunidade na apresentação do TCC do Prof. Irongukre



Fonte: Da autora, arquivo da Pesquisa de Campo (2018).

Figura 26 – Prof. Irongukre e orientador da comunidade Justino Canela ouvindo as considerações da banca avaliadora



Fonte: Da autora, arquivo da pesquisa de campo (2018).

Com a apresentação do TCC, Prof. Irongukre concluiu essa etapa de formação que tende a ser contínua para que seja construída e permanentemente fecundada por saberes da experiência. Vale lembrar que o “Projeto Extraescolar não é uma monografia, mas um projeto de extensão que visa um ensino de qualidade nas escolas indígenas, vinculado aos projetos das comunidades em que se inserem” (UFG, 2006, p. 66).

4.3 Conteúdos e metodologias diferenciadas para uma proposta de formação docente na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural

Considerando a necessidade de elaboração de uma proposta de formação continuada para professores indígenas, foi necessário retomar alguns conceitos, por exemplo, educação, escola indígena e ensino diferenciado na visão dos professores índios da Aldeia Escalvado. Essa necessidade se fundamenta no fato de que esses conceitos servem como alicerce para a construção de uma proposta de formação docente que atenda às especificidades de uma prática de ensino diferenciada.

Para Maher (2007), o termo educação indígena refere-se ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido no cotidiano da comunidade indígena. O saber é adquirido a partir das experiências passadas pelos mais velhos aos mais jovens tradicionalmente, de modo que sejam perpetuadas a história, a língua, as crenças e seu modo de viver e de relacionar-se com a

natureza. Na educação indígena, não existe o papel do professor nem o papel do educando, mas todos ensinam e todos aprendem continuamente através da convivência e das experiências coletivas.

Já a educação escolar indígena, segundo o mesmo autor, é aquela realizada entre as paredes de um colégio, requer uma sistematização dos procedimentos adotados e deve seguir a conteúdos pré-estabelecidos para as diversas áreas do conhecimento no intuito de, muitas vezes, atender às exigências dos não-índios. Essas definições são confirmadas por Luciano:

A educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos colonizadores. A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos. (LUCIANO, 2006, p. 129).

A concepção de escola e de ensino indígenas para os professores sujeitos da pesquisa se aproxima das concepções dos autores mencionados e dos conceitos expressos nos documentos oficiais. Quando entrevistados sobre essas concepções, deram-me como respostas:

É uma escola que valoriza a língua materna e tem processos próprios de aprendizagem (Professor Canela F).

É um instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas (Professor Canela G).

Para uma escola indígena com um ensino diferenciado, é necessário que o professor indígena assuma, de forma plena, a atribuições do professor indígena na comunidade (Professor Canela B).

Para pensar em um currículo de formação continuada indígena, questionei os sujeitos acerca de conhecimentos da cultura indígena que poderiam ser incluídos em um curso de formação de professores indígenas. Candau (2005) argumenta que as questões culturais e seu impacto sobre a escolarização não têm sido incluídos de forma explícita e sistemática nos processos de formação docente. Defende que os processos de escolarização e formação de professores muito têm a se beneficiar com os estudos culturais, que trazem à reflexão discussões instigantes e polêmicas, bem como oferecem novas visões que podem aprofundar a análise da problemática enfrentada pelos educadores no cotidiano das escolas.

Segundo Grupionni (2006), a formação indígena é constituída a partir de dois campos principais, sendo que o primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, assim como seus “parentes”, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano

da aldeia. No segundo campo, a formação se dá através de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como linguísticas, e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio.

A escola que os professores indígenas entrevistados desejam é bilíngue, voltada à cultura e história de seu povo e fundada em suas tradições. Trabalha na defesa de seus direitos, possui professores indígenas habilitados, tem um currículo elaborado juntamente com a comunidade e material didático próprio. O ensino, nessa escola ideal, é voltado aos elementos das próprias culturas e aos conhecimentos da sociedade envolvente, bem como à conquista da autonomia, além de oferecer aos professores oportunidades de formação continuada. O calendário escolar é adequado à realidade da comunidade. De modo geral, a escola está a serviço dos projetos das comunidades indígenas e é administrada pelos próprios.

A escola que não querem é aquela que: não leva em consideração os valores de sua cultura; domina e coloniza; não ensina na língua materna; não defende os seus direitos; faz os índios abandonarem suas aldeias; não os ajuda a fazer uma leitura crítica de sua realidade e não aceita a participação dos idosos.

Com base na escola que querem, os professores indígenas traçaram o perfil de uma formação de professores que pode contribuir para a construção da educação escolar que atenda aos anseios da comunidade. Uma das prerrogativas desse curso de formação, na opinião dos entrevistados, é que seja realizado na própria comunidade, ou pelo menos que a maior parte da carga horária seja ministrada na própria aldeia. Acerca dessa organização, os RFPI afirmam

Algumas situações de formação presenciais têm ocorrido também em terras indígenas, com a presença de alguns dos docentes da equipe de formadores e de outros professores indígenas de outras terras indígenas. Visa essa modalidade de cursos intensivos nas aldeias, em alguns casos denominados de oficinas itinerantes, ao aprofundamento de áreas específicas de estudo, como parte das propostas curriculares dos programas de formação, especialmente as pesquisas com temáticas e áreas de interesse dos saberes indígenas que envolvem a consulta de outros membros da comunidade (BRASIL, 2002, p. 42).

Nesse sentido, os professores indígenas argumentam que nas etapas dos cursos de formação de professores que acontecem fora da comunidade, eles passam por muitas dificuldades, incluindo as de ordem financeira, de adaptação e de saudade dos familiares que deixam na aldeia. O apego à família é tão intenso que alguns professores indígenas acabam

desistindo de cursos de formação para não se afastarem de sua esposa e de seus filhos. Complementando a informação, o Professor Canela G declara:

Quando o governo ofertou o Magistério Indígena, as fases presenciais aconteciam em Barra do Corda, e ficávamos em um hotel. Naquela época parecem que as coisas estavam melhores financeiramente e podíamos levar esposa e filhos. Quando íamos estudar levávamos a família também e assim esse período longe da aldeia não era tão difícil. Agora, as coisas estão muito diferentes, mal temos como nos manter com uma pequena ajuda de custo que recebemos na fase presencial do curso de licenciatura. Precisamos de cursos de formação na comunidade para não precisar nos afastar de nossa família.

Essa fala é corroborada pelos relatos dos professores quando mencionam a etapa presencial dos estudos no TU como um período difícil tanto para sua família quanto para eles. O afastamento da aldeia e da família fez com que sofressem como se estivessem sendo “castigados” e a todo momento pensavam em desistir. Essa situação obrigou-os a serem muito persistentes para transformar as dificuldades em superação e em perspectivas de oportunidades. No percurso da etapa presencial dos cursos de Licenciaturas Interculturais, explicitando como acontece essa fase, os RFPI afirmam:

Sejam quais forem os espaços em que se fazem os cursos, as situações presenciais caracterizam-se pela presença conjunta de diversos professores indígenas de uma ou várias etnias, e de outros membros e lideranças das comunidades, no caso de ocorrerem os cursos nas terras indígenas, assim como contam com a presença da equipe dos formadores. E envolvem recursos e metodologias interativas estabelecidas entre os atores educacionais diversos, que vivem, em muitos dos casos, delicadas e complexas situações interétnicas e interculturais (BRASIL, 2002, p. 42).

Os professores indígenas entrevistados também relatam algumas situações em que sofreram discriminação durante a etapa presencial dos cursos. Na primeira etapa presencial da Licenciatura Intercultural da UEMA, quando as aulas aconteciam na referida universidade, eles alegam haver sido muito discriminados pelos alunos de outros cursos presenciais: “*passavam por nós dizendo que ali não era o nosso lugar, que deveríamos voltar para as matas*”, relatou o Professor Canela F. No final da primeira etapa presencial, os cursistas indígenas solicitaram que as etapas seguintes acontecessem em espaços fora da universidade. Dessa forma, a coordenação do curso encontrou um sítio/fazenda com estrutura de alojamento, salas de aula e auditório adequados à realização da carga horária do TU, com conforto e otimização de tempo, pois não requer deslocamento de alojamento para onde as aulas são ministradas.

Importa salientar que as etapas presenciais dos cursos de licenciaturas interculturais em análise oportunizam uma grande troca de experiências e saberes, pois nesta fase do curso as

várias etnias se reúnem para, em um mesmo espaço, cumprir a carga horária presencial dos cursos. A Licenciatura em Educação Intercultural da UFG atende a 18 etnias, sendo a maioria delas oriundas do tronco linguístico Macro-Jê; já a Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da UEMA atende os nove povos indígenas do Maranhão, etnias pertencentes aos troncos linguísticos Macro-Jê e Tupi-Guarani.

Na continuidade das considerações acerca da formação de professores indígenas, julgo ser importante trazer novamente os RFPI, que afirmam:

Os cursos de formação dos professores, gradualmente, devem considerar as situações não presenciais e as presenciais como propiciadoras do aprendizado teórico e prático da atividade profissional do professor, tanto para a sua atuação na sala de aula, quanto para a pesquisa, a preparação e a avaliação da prática. Ambas as etapas são concebidas como situações formativas que devem estar organicamente articuladas entre si para a melhoria da vida educacional e social (BRASIL, 2002, p. 45).

Nessa direção, os docentes entrevistados falaram da importância da pesquisa nos cursos de formação de professores. Através da pesquisa inserida no currículo das licenciaturas, os cursistas têm se voltado para pesquisar acerca da língua materna, da história e da cultura da comunidade. Eles consideram bastante positivo esse componente curricular e acreditam que qualquer curso na área de formação de docentes indígenas precisa contemplar a pesquisa em educação indígena.

Sobre o contexto linguístico bilíngue e/ou multilíngue, imprescindível em qualquer curso de formação docente, os RFPI afirmam:

(...) muitas das línguas faladas pelos povos indígenas na sua sociedade durante os cursos ocupam um lugar marginal e eventual no currículo. São pouco contempladas como objeto de estudo, e também pouco utilizadas como língua veicular nas situações de comunicação oral e escrita. Raramente são faladas na comunicação formal entre professores indígenas e entre estes e seus formadores, estando muitas vezes restrita à comunicação informal entre professores indígenas quando falantes da mesma língua. Por outro lado, a língua portuguesa é usada, preferencialmente, para a comunicação entre os professores indígenas (no caso dos contextos multilíngues em que professores de povos diversos participam dos cursos) e entre esses professores e seus assessores e formadores. É, normalmente, em língua portuguesa que são transmitidos e construídos a maioria dos conhecimentos implicados nos conteúdos curriculares dos cursos de formação existentes no país (BRASIL, 2002, p. 55).

Tendo em vista essas considerações contidas nos RFPI, é possível afirmar que a maioria das outras línguas faladas no Brasil são de tradição oral e acabam sendo estigmatizadas e desvalorizadas, fato que torna seus falantes invisíveis. Em contextos indígenas, o bilinguismo deveria acontecer naturalmente e não ser tratado como uma situação específica.

Considero importante retomar a questão do “bilinguismo das minorias que, segundo Maher (2007, p.70), influencia no estabelecimento de programas de educação. “Se esse bilinguismo é considerado não um atributo, mas um “problema”, o objetivo será fazer o aluno abdicar da sua língua materna e se tornar monolíngue em língua portuguesa” (MAHER, 2007, p. 70). Nessa perspectiva, a autora acredita que para pensar em projetos emancipatórios, voltados aos grupos minoritários, é necessário que o entorno aprenda a respeitar e conviver com as diversas manifestações linguísticas e culturais, fortalecidas politicamente e dentro da lei.

Outra preocupação de professores entrevistados é que os currículos de formação de professores indígenas incluam disciplinas específicas que qualifiquem os docentes para lidarem, adequadamente, com a alfabetização na língua materna das crianças pertencentes às minorias linguísticas.

Alguns indicadores, instrumentos e resultados podem ser considerados, além de outros a serem definidos, para que se possa proceder à avaliação do desenvolvimento dos professores em formação. Nessa direção, os RFPI apontam

Compromisso com o trabalho desenvolvido na escola em sua articulação com a vida social mais ampla; Motivação para aprender e ensinar; Esforços e investimentos na formação (cursos, seminários, oficinas, visitas a outros projetos); Estudos e pesquisas nas diversas áreas de estudo da proposta pedagógica e curricular dos cursos e de sua escola; Motivação para a produção de materiais didáticos e paradidáticos para a escola, a partir de seus estudos e pesquisas; Autonomia em relação aos modelos educacionais vigentes na escola não-indígena; Capacidade de formulação e execução de propostas educacionais para a escola indígena em interação com a comunidade indígena; Cumprimento da proposta pedagógica e curricular, desde os horários planejados no calendário dos cursos, e dos compromissos assumidos com os demais membros da comunidade (BRASIL, 2002, p. 59).

No contexto da “motivação para produção de materiais didáticos e paradidáticos para a escola”, os professores indígenas entrevistados também consideram como uma das questões mais importantes dentro da formação de docentes a qualificação para a elaboração de material didático-pedagógico específico e diferenciado. Por essa razão, acreditam que os materiais devem ser

(...) produzidos pelos próprios professores indígenas em situação de formação, nas etapas presenciais e não-presenciais. Algumas vezes, resultam de trabalhos desenvolvidos por professores de diferentes etnias, focalizando uma determinada área de conhecimento, nesses casos normalmente em português, dado o caráter intercultural de alguns desses cursos. Outras vezes, são elaborados por etnia e na língua materna (BRASIL, 2002, p. 59).

Percorrer essa trilha de pesquisar a formação de educadores no contexto indígena tem reafirmado a convicção de que estou diante do desafio de trazer à luz algumas compreensões que envolvem as lutas e os movimentos dos professores indígenas para construírem a escola que querem. Em relação a isso, assim se expressa o Professor Canela C: *“Devemos ter uma formação voltada para os costumes. Depois, temos que saber os conteúdos dos brancos para entender melhor a vivência do branco. Queremos uma escola que nos leve para um futuro melhor”*.

Essa, entre outras falas que estão registradas durante minha travessia pela pesquisa de campo, dá pistas de como deve ser a escola que os povos indígenas querem. Em suma, uma escola ideal na percepção dos interlocutores desse estudo tem relação com uma formação do professor indígena que possibilite a promoção dessa escola. E então, como deve ser essa formação? Nas palavras de Professor Canela F, a formação do professor indígena deve:

Promover o resgate das tradições/os costumes, valorizar a sabedoria dos mais velhos; uma formação bilíngue e que nos ensine sobre os direitos de nosso povo; uma formação continuada que nos ensine a selecionar os conteúdos mais importantes para trabalhar em sala de aula, que a gente aprenda a fazer o PPP da escola, que nos ensine modos de avaliar e a nos comprometermos com as causas do povo indígena e que nos permita ajudar os indígenas a terem melhores condições de vida na própria aldeia.

Fica evidente, nas falas dos professores indígenas colaboradores desta pesquisa, que a escola específica e diferenciada para o povo indígena está diretamente relacionada à formação dos professores indígenas, pois essa escola só será possível quando os indígenas assumirem, de forma plena, o processo educativo em suas comunidades.

No percurso da pesquisa de campo, pude perceber que alguns professores reconhecem que ainda não se sentem suficientemente organizados para lutar pelos seus interesses e que uma formação continuada iria ajudá-los. Nesse sentido, parece ficar claro, para eles, que a oportunidade de participar dessas formações é importante porque possibilita, pela reflexão coletiva e pela troca de experiências, aprofundar estudos e discussões que apontem caminhos para reestruturarem a escola que “herdaram” ou que lhes foi imposta pelo não-índio.

Para o Professor Canela H, uma das grandes dificuldades para lutarem por seus interesses sem ter que recorrer à ajuda dos “brancos” é porque não possuem o domínio da língua portuguesa, principalmente para a elaboração de documentos escritos. Por essa razão, ele argumenta como necessário um curso que ensine a redação de documentos oficiais

Precisamos de um curso que nos ensine fazer um ofício, um requerimento, uma declaração. Sempre que precisamos solicitar alguma coisa do governo, não sabemos como devemos colocar isso no papel. Aí temos que ir até um professor “branco” e pedir ajuda, mas nem todos que estão trabalhando na escola sabem escrever esses documentos.

Professor Canela B, cujo lugar de fala está relacionado ao fato de ser o diretor da escola, quando questionado sobre que conhecimentos poderia sugerir para incluir num curso de formação continuada que atenda às necessidades e/ou dificuldades pedagógicas do corpo docente, afirma de forma convicta:

Precisamos de um curso que nos ensine a trabalhar com os documentos da secretaria da escola. O “Estado” não contrata pessoal para trabalhar na secretaria da escola, o diretor com a ajuda dos professores é que tem que dar conta de toda a papelada da secretaria. Precisamos aprender a preencher ficha de matrícula, atas de resultados finais, boletim escolar, e outros documentos. Se todos aprenderem a lidar com esses documentos, o trabalho da secretaria será melhor porque todos vão ajudar.

A partir dessas reflexões, ensejadas pelas falas dos entrevistados, considero necessária e pertinente a preocupação que os professores indígenas revelam em relação ao currículo de um curso de formação de professores. Nessa perspectiva, elaborar um currículo de formação de professores indígenas é um verdadeiro desafio. As falas dos professores me apontaram caminhos para a elaboração de um currículo de formação continuada cuja organização curricular poderá ser delineada conforme o Quadro 14.

Quadro 14 – Organização Curricular do curso de formação continuada para professores indígenas construída a partir das sugestões dos professores sujeitos da pesquisa

Disciplina	Ementa	CH
Educação Intercultural Indígena	Estudo do conceito de interculturalidade: Relações de poder subjacentes às relações interculturais a partir das realidades indígenas; Histórico da Educação Escolar Indígena; Legislação educacional Indígena; Territórios Etnoeducacionais.	20h
Gestão Escolar Indígena	Gestão escolar intercultural; Elaboração do Projeto Político Pedagógico na Perspectiva de Interculturalidade.	40h
Currículo Intercultural	As teorias do currículo e suas histórias, interesses e compromissos: saber, poder e identidade; Currículo escolar indígena: específico, diferenciado, intercultural; Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas.	20h
Saberes Indígenas	Práticas Investigativas do etnoconhecimento indígena: festas, rituais, artesanato, religiosidade, pintura corporal, cantos, danças, narrativas orais e escritas, entre outros.	20h
Língua Portuguesa para Comunicação Oficial	Coesão e coerência textual; Correção e concisão; Frase, oração e período; Formatação e estrutura do parágrafo; Característica do texto oficial; Pronomes de Tratamento/Colocação pronominal; Tipos de documento: requerimento, ofício, ofício circular, memorando e edital.	30
Estudos da Língua Materna	Introdução ao estudo da estrutura morfosintática e fonética da Língua materna.	20
Prática de Secretaria Escolar Indígena	Atribuições da Secretaria Escolar; Processo de Regularização da Vida Escolar do Aluno; Mudanças nos registros escolares com a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos; Oficinas de Escrituração Escolar: transferência, histórico escolar, atas de resultados finais, entre outros.	20
Produção de Materiais Didáticos Diferenciados	Produção de Material didático diferenciado a partir das especificidades indígenas, de seus saberes com a utilização de elementos da cultura da comunidade.	20
Práticas Pedagógicas Interculturais	Planejamento/Plano de aula Intercultural; Metodologias e Avaliação na Perspectiva da Interculturalidade.	20
Metodologia em Pesquisa em Educação Indígena	A produção do conhecimento científico e suas textualidades (ABNT); Métodos, metodologias e técnicas de pesquisa em contextos interculturais; Projeto de pesquisa e sua contribuição para os saberes interculturais.	30
CARGA HORÁRIA TOTAL		240

Fonte: Da autora (2018).

Após sintetizar as falas dos entrevistados no que diz respeito às suas sugestões para a construção de uma proposta curricular para uma formação continuada de professores, retorno a Oliveira (2002), quando afirma que a formação consiste em proporcionar meios que permitam aos seres humanos estruturar sua experiência com a finalidade de ampliar continuamente o conhecimento. As respostas dos entrevistados, quanto a esta categoria, permitem-me perceber

que a formação do professor indígena tem como ponto de partida o conhecimento que ele já construiu. Contudo, eles consideram necessárias outras aprendizagens para promover a reconstrução do conhecimento e para oportunizá-los melhorar seu trabalho na escola da comunidade (QUADRO 15).

Quadro 15 – Síntese das questões norteadoras dos instrumentos de coletas de dados com suas respectivas respostas sobre conteúdos e metodologias diferenciadas para uma proposta de formação docente na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural

Entrevista Semiestruturada	Síntese das Respostas
Concepção de escola indígena para o povo Canela Ramkokamekrá	Bilíngue, fundamentada na valorização da cultura da comunidade, intercultural e administrada por indígenas.
Como poderia ser o ensino na aldeia na visão do entrevistado	Currículo elaborado pela comunidade, ensino que promova o comprometimento com as causas indígenas e que aborde conhecimentos relevantes da cultura não-índia.
Quais os conhecimentos da cultura indígena que poderiam ser incluídos num curso de formação de professores indígenas	Saberes indígenas, língua materna, entre outros.
Que conhecimentos da cultura não-índia são mais importantes para serem incluídos num curso de formação de professores	Gestão Escolar, elaboração de PPP, Redação de Documentos Oficiais, Prática de Secretaria Escolar.
Como a língua materna poderia ser trabalhada nos cursos de formação de professores.	Com material específico e diferenciado, voltada para a língua canela e não somente para o tronco linguístico Jê.

Fonte: Da autora (2018).

Retorno ainda a Cavalcante (2003), quando nos lembra que há uma grande vontade dos educadores indígenas em fazer de suas escolas e de seus processos pedagógicos um meio formador que possibilite expressar a diversidade e pluralidade de suas culturas. Nesse sentido, o modo de formação indígena tem que considerar as relações com a comunidade e suas reais necessidades. Isso ficou bem claro nas falas de todos os entrevistados.

A partir delas, tentei desenhar uma organização curricular (APÊNDICE K) que será o ponto de partida para a formatação de um PPC que incluirá outros itens, como Identificação do Curso, Público Alvo, Objetivos Gerais e Específicos, Justificativa, Caracterização e Histórico da Instituição Formadora/Promotora do Curso, Forma de Seleção, Formas de Avaliação, Detalhamento dos Conteúdos e das Metodologias, Descrição dos Equipamentos e Espaços Disponibilizados para a realização do Curso, Cronograma, Orçamento, Quadro de Pessoal

Docente, com suas respectivas habilitações, Quadro de Pessoal Técnico Administrativo, Bibliografias de cada disciplina e Bibliografia Geral do Projeto do Curso. O referido curso terá a denominação de Formação Continuada em Educação Indígena Intercultural e será ofertado pelo IFMA/BC sob a coordenação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Índio-descendentes (NEABI/BC).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA TRAVESSIA

Olhar para trás após uma longa caminhada pode fazer perder a noção da distância que percorremos, mas se nos detivermos em nossa imagem, quando a iniciamos e ao término, certamente nos lembraremos o quanto nos custou chegar até o ponto final, e hoje temos a impressão de que tudo começou ontem(...)

(Guimarães Rosa)

Na travessia por esta pesquisa, busquei investigar as contribuições da formação de professores indígenas para o ensino diferenciado na escola indígena Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado. Nesse percurso, analisei os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão e de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás.

No meio da travessia, também busquei observar e coletar informações sobre a prática pedagógica dos docentes que cursam as citadas licenciaturas e, a partir de suas sugestões, organizei o rascunho de uma proposta de formação de professores indígenas. O ponto de partida, o meio da travessia e o lugar de chegada aqui se somam para dar respostas às questões que balizaram este estudo.

“Abandonar as roupas usadas”, nesse contexto, significou desconstruir muitas ideias equivocadas acerca da formação de professores indígenas. Após me desfazer das impressões empíricas acerca do referido tema, segui na travessia da pesquisa e percorri outros caminhos que me permitiram chegar a novos lugares e encontrar as respostas que buscava.

Neste estudo onde o “o real se apresenta no meio da travessia, enfatizo sua relevância

reafirmada pelos documentos oficiais citados nos aportes teóricos, os quais discutem a formação de professores como uma ponte para a efetividade de um ensino diferenciado na escola indígena Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado. Nessa perspectiva, busquei, primeiramente, investigar aspectos presentes nos PPC de Licenciaturas Interculturais dos quais participam os professores indígenas entrevistados, que são as ofertadas pela UEMA e pela UFG.

Vale enfatizar que essas são as únicas licenciaturas específicas para formar docentes indígenas atualmente ofertadas no Estado do Maranhão. Ressalta-se ainda que essas licenciaturas integram as primeiras políticas de formação docente das quais participam professores das etnias presentes no estado, sendo que a Licenciatura da UFG tem seu “Tempo Universidade” ofertado na cidade de Goiânia. A elaboração de propostas para a formação específica de professores indígenas é uma ação muito recente dentro dos sistemas de ensino. No estado do Maranhão, essa realidade é ainda mais acentuada, uma vez que na trajetória de formação superior específica para habilitar o professor indígena só conta com as duas licenciaturas citadas.

A Licenciatura em Educação Intercultural da UFG iniciou sua oferta no ano de 2007 e novas turmas ingressam a cada início de ano, de forma contínua. Desde o ano de 2012 há indígenas da etnia Canela Ramkokamekrá ingressando no referido curso. Por outra via, a Licenciatura Intercultural em Educação Básica Indígena da UEMA atende a um dos itens de compromisso pactuados em um Termo de Ajuste de Conduta entre o Ministério Público Federal e a Secretaria de Estado da Educação, cujo teor é a oferta de formação superior para professores através da promoção de licenciaturas específicas para indígenas. A primeira e única turma ofertada teve início em 2016 e está em andamento, estando os seus acadêmicos concluindo o quarto período.

A análise realizada nos projetos dos cursos das duas licenciaturas em questão, corroborada com os relatos dos acadêmicos dos citados cursos, permite compreender que os aspectos de interculturalidade e bilinguismo e, por conseguinte, de valorização do etnoconhecimento indígena perpassam todos os conteúdos, metodologias e práticas curriculares de modo geral. A pesquisa permitiu evidenciar que a interculturalidade saltou dos projetos e procura se efetivar na prática pedagógica dos professores acadêmicos, mesmo ainda com muitas dúvidas e apenas começando a fazer essa travessia para um ensino diferenciado.

Também é possível evidenciar que interculturalidade, para os interlocutores da pesquisa, representa uma prática, uma ação, de modo que vão adaptando seu fazer pedagógico para melhorar o ensino que é ofertado na escola da comunidade. Nesse sentido, a busca pelo “equilíbrio” entre conhecimento indígena e não-indígena aponta para um novo olhar sobre a

escola indígena, um olhar e uma prática que vem dos professores indígenas na direção de novas práticas educacionais. Assim, conforme analisado, a interculturalidade primeiramente revela-se como a valorização e o reconhecimento de sua cultura e de sua língua e, em seguida, recepciona os conhecimentos da sociedade envolvente em um formato dialógico necessário à tentativa de reduzir as desigualdades existentes entre índios e não-índios.

Contudo, dos PPC das licenciaturas investigadas para a prática docente, a questão da interculturalidade ainda é um desafio para os professores indígenas. Na aldeia, verifiquei o ativismo e a criatividade dos professores indígenas, assim como percebi o quanto é importante o trabalho em conjunto com a comunidade para pensar nesse processo intercultural. Foi evidenciado na investigação que a interculturalidade é uma palavra recente na rotina da prática pedagógica indígena. A maioria dos interlocutores da pesquisa admitiram ter conhecido essa palavra após ingressarem no curso e, atualmente, encaram o desafio de estabelecer um diálogo entre os conhecimentos e de levá-los para a prática de ensino, de forma conectada com as realidades indígenas e seus processos próprios de aprendizagem.

A prática do bilinguismo, priorizada nos PPC analisados, é um dos princípios que concorrem para a autonomia da educação escolar indígena e tem sido levada para o cotidiano pedagógico da escola da Aldeia de Escalvado, através dos acadêmicos das licenciaturas interculturais. Embora anteriormente a essa participação de indígenas nas licenciaturas interculturais já houvesse, na escola indígena, a presença do bilinguismo, os temas contextuais que abordam essa prática nas matrizes curriculares das licenciaturas e as metodologias utilizadas trouxeram uma forma nova de caminhar rumo à prática bilíngue na educação escolar indígena.

Na escola da Aldeia Escalvado, conforme as entrevistas feitas com os interlocutores deste estudo e a observação realizada na EI General Bandeira de Melo, a língua materna é plenamente trabalhada no processo de alfabetização e permanece até o quinto ano do Ensino Fundamental. A partir do 6º Ano do Ensino Fundamental, a Língua Materna se constitui em uma disciplina que é ministrada por um professor indígena.

Nas palavras de Tephot, membro do Conselho de Anciãos e um dos interlocutores deste estudo, a língua materna deveria perpassar todos os níveis de ensino e ser priorizada no processo de alfabetização.

Na aldeia, aprende-se a viver dentro da vida da comunidade. Aprende-se com os pais e com os antepassados. Aprende-se com a natureza, os costumes, a língua. O ensino é feito através da tradição oral. Todo índio, ao nascer, traz a tradição da comunidade, aprende com seus pais. Aos dois anos de idade aprende a falar a língua canela e começa a compreender as coisas de sua cultura. A família e a comunidade são responsáveis por ensinar a língua e a cultura às crianças da aldeia. Depois desses primeiros ensinamentos a criança vai para a escola, é importante a escola continuar esse trabalho, porque senão ela vai esquecer o que aprendeu com sua família e com seu povo.

A fala de Tephot e a necessidade da criança, através dos processos próprios de aprendizagem, iniciar sua alfabetização na língua materna tendo a família e a comunidade como instrutoras. Para ele, o bilinguismo na escola da aldeia deve ser algo natural, uma vez que as crianças desde cedo precisam conviver com a língua oficial e com a língua materna. O ancião ainda acrescenta: *“bilinguismo e interculturalidade fazem parte da educação indígena e são princípios de construção da identidade devendo fazer parte dos saberes ensinados na escola”*.

A pesquisa revelou que ao alfabetizar seus alunos na língua materna e, posteriormente, ensinar o português, os professores da etnia canela estão se apropriando e ressignificando a educação escolar, contribuindo, dessa forma, para que aconteça a manutenção da língua indígena, a preservação da memória coletiva e a reescrita de fatos históricos relativos, pois através dela que se organiza, se integra e se promove o acesso a outros conhecimentos, inclusive a outras línguas. Daí a importância que assume a valorização e o uso da língua indígena na prática pedagógica escolar.

Os dados revelaram que a prática pedagógica dos acadêmicos das licenciaturas analisadas neste estudo é diferenciada das práticas dos que não participam de nenhuma formação. Durante a etapa de observação, ficou evidente para mim que há um grande esforço por parte dos professores acadêmicos das licenciaturas interculturais em levar para sua prática educativa os conteúdos e as metodologias trabalhados nos projetos pedagógicos dos cursos mencionados.

Compreendendo que é no currículo da formação de professores que se oportuniza o delineamento da identidade docente, este estudo buscou também ouvir os interlocutores da pesquisa quanto ao que pensam sobre o currículo de um curso de formação continuada que venha atender a algumas de suas necessidades de qualificação para o universo escolar indígena. Nas trilhas da investigação dessa categoria, ficou evidente que a relevância da construção de uma formação continuada para docentes indígenas está diretamente relacionada à escola indígena que se quer construir, o que implica ter clareza de quais conhecimentos/saberes devem constar na formação desse profissional que busca o protagonismo do ensino nas comunidades.

A partir de tal perspectiva, busquei construir uma proposta de formação continuada a partir das percepções dos interlocutores incluindo os saberes indígenas e os conhecimentos não-indígenas que consideraram relevantes para serem incluídos no currículo da formação continuada. Vale destacar que os entrevistados têm experiências sofridas em seu processo de formação escolar, porém não desistiram e continuaram buscando por formação ingressando nas licenciaturas e buscando qualificação em outros cursos. As histórias sofridas, no geral, se referem ao fato de saírem de suas comunidades para cidades distantes onde os cursos são ofertados e onde passam por situações difíceis de logística, saudades da família e até de manifestações preconceituosas. Por essa razão, a primeira sugestão é a de que os cursos de formação aconteçam na comunidade indígena ou em cidades mais próximas, como Barra do Corda.

Entrelaçadas às questões norteadoras deste estudo, durante a travessia pela pesquisa de campo algumas questões pontuais também se fizeram importantes para conhecer a realidade da educação escolar indígena na Aldeia Escalvado, que acaba por ser um diagnóstico da educação escolar indígena no estado do Maranhão. Entre essas questões, considero importante destacar:

- ✓ O modelo de ensino “vem de fora”, ou seja, é pensado pelo “branco” e imposto pela SEDUC, não atendendo às especificidades indígenas. Os professores indígenas acadêmicos das licenciaturas iniciam um processo de construção de um currículo e de um ensino diferenciado com a fundamentação teórica e com as práticas curriculares da formação docente, começando assim a compreender e a operacionalizar os princípios do ensino diferenciado e intercultural da escola indígena.
- ✓ O calendário escolar também é elaborado pela SEDUC e não atende às especificidades da etnia canela, pois é pensado para todos os povos indígenas e não inclui os aspectos culturais de cada comunidade. Contudo, a partir das aprendizagens nas licenciaturas, os professores indígenas elaboram um calendário alternativo que inclui o ciclo de festas/rituais da comunidade.
- ✓ Há uma grande precariedade na infraestrutura da escola em relação ao aspecto físico, à logística de alimentação escolar, entre outros. O aspecto pedagógico é extremamente precário, sem nenhum profissional da área pedagógica para fazer o acompanhamento e as orientações do processo educativo desenvolvido na escola.
- ✓ A falta de docentes efetivos e de outros profissionais para atender a educação escolar indígena concorre para a precariedade do ensino nas comunidades indígenas.

- ✓ A inexistência de material didático/escolar tanto para o professor como para o aluno, e isso não se refere apenas ao material diferenciado, mas a qualquer outro tipo de material para as atividades escolares.
- ✓ A falta de regularização da escola indígena junto ao órgão normativo do sistema de ensino, fato que faz com que, após a conclusão do Fundamental e/ou do Ensino Médio, os alunos tenham que passar por exames especiais em escolas não-índias para fazer a convalidação de estudos feitos em escolas irregulares. Tal processo é burocrático e causa muitos transtornos aos alunos indígenas para conseguirem obter sua certificação e/ou diploma.

Mas, poderíamos nos perguntar: o que essas questões pontuais têm a ver com a temática pesquisada? Como esses aspectos da precariedade pedagógica, administrativa, financeira, de gestão de pessoas, entre outros, se relacionam com a o estudo realizado? O grande desafio da implementação de um ensino diferenciado passa pela formação de professores indígenas para qualificá-los a assumir o protagonismo das atividades pedagógicas em suas comunidades, mas passa também pela infraestrutura adequada do prédio escolar, por orientações e acompanhamento pedagógicos, logística de alimentação satisfatória às especificidades indígenas, calendário próprio elaborado de forma dialógica com a comunidade, entre outras questões pontuais.

A formação de professores indígenas é uma grande travessia para o ensino diferenciado na comunidade indígena, contudo, é apenas um ponto de partida para a efetividade do que está posto nos documentos. Há a necessidade de se transformar o que está definido nos documentos legais em práticas pedagógicas que realmente valorizem os saberes, a oralidade e a história de cada povo, em diálogo com os demais saberes produzidos pela sociedade envolvente.

Operacionalizar, no dia a dia da sala de aula, os conhecimentos e as metodologias adquiridas na formação docente, por meio de material didático adequado, de uma estrutura predial adequada e que represente a cultura da comunidade é a grande questão a ser resolvida quando se discute a educação escolar indígena brasileira.

A percepção que tive sobre o tema investigado me leva a inferir que as respostas às questões norteadoras foram bem delineadas e respondem de forma satisfatória aos objetivos propostos: a) nos currículos das licenciaturas interculturais analisadas, conteúdos e metodologias que favorecem a prática do bilinguismo e da interculturalidade foram identificados e muito bem evidenciados nas práticas curriculares, principalmente nas atividades que ocorrem no Tempo Comunidade e que compreendem os estudos na aldeia; b) a prática

pedagógica dos acadêmicos das licenciaturas interculturais evidencia a busca do protagonismo na travessia para o ensino diferenciado intercultural e bilíngue, que se traduz na relação escola-comunidade, nos saberes indígenas que são trabalhados no currículo escolar, na produção de material didático específico, entre outros fatores; c) a partir dos diálogos com os interlocutores da pesquisa, foi possível construir uma proposta de formação continuada para os professores indígenas, a qual será ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Barra do Corda, aos professores indígenas da Aldeia Escalvado.

Retomando a ideia da travessia, os professores indígenas em processo de formação precisam “abandonar as roupas usadas” e “esquecer os caminhos que levam sempre aos mesmos lugares”, não compactuando com o modelo de escola que “vem de fora”, pensada pelos “brancos”. Ou seja, precisam lutar contra toda a precariedade existente na escola indígena, buscando caminhos para colocar em prática o que aprendem nas licenciaturas interculturais, sua visão a respeito da própria cultura e percepções sobre interculturalidade, bilinguismo, etnoconhecimento, entre outros aspectos que podem caracterizar o ensino na escola indígena como diferenciado.

É evidente que os professores indígenas ainda trilharão um longo caminho nesta travessia rumo ao ensino diferenciado. Contudo, partir dos resultados desta pesquisa, acredito que as licenciaturas indígenas qualificam os docentes para exercerem a docência na perspectiva da valorização do etnoconhecimento, para participarem da autoria de livros e de outros materiais didáticos específicos e, principalmente, para construírem caminhos interculturais que promovam mais diálogos que possam colaborar para a concretização de uma nova escola indígena.

REFERÊNCIAS

- ACHUTTI, Luis Eduardo. **Fotoetnografia da Biblioteca do Jardim**. Porto Alegre: Livraria Tomo Editorial/UFRGS, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios Etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 2, p. 143-161, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v26n2/0103-7307-pp-26-02-0143.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2018.
- BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte, MG: Ed. Autêntica, 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 9 ago. 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 09 ago. 2017.
- BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de janeiro de 1973**. Dispõe sobre Estatuto do Índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm. Acesso em: 19 dez. 2017
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 09 ago. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final da I Conferência da Educação Escolar Indígena**. Luziânia, GO, 2009. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/deliberacoes_coneei.pdf. Acesso em: 9 ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso Ação Saberes Indígenas na Escola**. Brasília: SECADI/MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar 2017**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2017.

BRASIL. **Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf. Acesso em 07 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa as Diretrizes Nacionais para Funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 20 ago. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 05, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/diretrizes-curriculares>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Cultura(s) e educação: entre crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CARVALHO, A.M.P. Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. In: SANTOS, F.M.T.; GRECA, I.M. **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas Metodologias**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 13-48.

CAVALCANTE, Lucíola I. P. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Rev. Bras. Educação**, Rio de Janeiro, n. 22. p. 14-24, jan./fev./mar./abr., 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a03.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2018.

CHOPRA, Deepak. **As sete leis espirituais do sucesso**. Queluz de Baixo: Editorial Presença. 2015.

CROCKER, William H. The Canela (Eastern Timbira) I - an Ethnographic Introduction. Washington, **Smithsonian Contributions to Anthropology**, n. 33, 1990.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?** Campinas: Cefiel; Brasília: MEC, 2005.

DIAS, Gonçalves. **Canção do Tamoio**. In: Domínio Público. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/vo000013.pdf>. Acesso em: 20 ago, 2017.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Formação Específica dos Professores Indígenas Krikati e a Prática Pedagógica Bilingue**. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, 2015.

FEITOSA, José C.; TROVÃO, José R. **Atlas escolar Maranhão: espaço geo-histórico e cultural**. Joao Pessoa: Grafset, 2016.

FERNANDES, Dulcilene Rodrigues. **Formação de Professores: um rito de passagem?** Cuiabá-MT: EDUFMT, 2009.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FURTADO, Marivania Leonor Souza. **A Trajetória da Educação Escolar Indígena no Plano Legal**. São Luís: GDH, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projeto de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2013.

GRUPIONI, Luís D. B. **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECADI, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Fernando Falcão**. 2018. Disponível em: <http://mapas2.funai.gov.br/i3geo/interface/openlayers.htm?5e0ea087f8859648b2198ce0ac69d3da>. Acesso em: 20 fev. 2018.

IRONGUKRE, Oziel Canela. **ME HAHÍ XÀ Enfeites Corporais e Peças Rituais: Presentes Rituais do Povo Kanela**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Educação Intercultural) - Núcleo Takinahaky de Formação de Professores Indígenas, UFG, Goiás, 2018.

KAHN, Marina. “Educação indígena” versus “Educação para índios”: sim, a discussão deve continuar... **Em aberto**, Brasília, v. 14, n. 63, jul./set.1994.

LADEIRA, Maria Elisa. Uma aldeia Timbira. In: NOVAES, Sylvia Caiuby (Org.). **Habitacões indígenas**. São Paulo: Nobel, 1982.

LOPES DA SILVA, Aracy (Org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense/Comissão Pró-Índio, 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MAHER, Terezinha. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L.D. (Org.). **Formação de professores indígenas: representando trajetórias**. Brasília: MEC/SECADI, 2007.

MARANHÃO. Ministério Público Federal. **Termo de Ajuste de Conduta (TAC)**. SEDUC/MPF, 2012.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2013.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, p. 7-29, dez. 2000.

MUNDURUKU, D. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os timbira Orientais**. Belém: Mimeo, 1946.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. **Índios urbanos no Brasil**. Florianópolis: USFC/IPOL, 2002.

PANET, Rose. **L'espace du village Ramkokamekra et ses corrélations avec son cadre socioculturel**. Dissertation présenté: Ecole Des Hautes Etudes En Sciences Sociales, Paris, 2003.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. **Possíveis caminhos da autonomia da educação escolar indígena**. In: Diversidade étnica e cultural indígena: reflexões importantes no contexto da educação básica brasileira. Goiânia: UFG, 2012.

RIBEIRO, Francisco de Paula. Memória sobre nações gentias que presentemente habitam o território do Maranhão. **Revista Trimestral do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, 1958.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

SILVA, C. R. **Notas pedagógicas étnicorraciais na temática indígena frente a 11.645/08: para cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural**. Olinda: Livro Rápido, 2015.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Autores Associados, 2004.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. **Projeto do curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena**. São Luís, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Político-Pedagógico Educação Intercultural**. Goiânia, 2006. Disponível em:
https://intercultural.letas.ufg.br/up/116/o/PPC_corrigido_Libras.pdf. Acesso em: mar. 2018.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Carta de anuência para o diretor da EI General Bandeira de Melo

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na condição de diretor da ESCOLA INDÍGENA GENERAL BANDEIRA DE MELO, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari em Lajeado, RS.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá se utilizar de informações e fotografias das práticas curriculares dos Cursos das Licenciatura Interculturais da Universidades Estadual do Maranhão e Federal do Goiás que acontecem nesta unidade de ensino. Estou ciente também que haverá registro e fotografias das aulas dos professores que serão observadas pela pesquisadora

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografias, observações. Por isso autorizo a divulgação dos registros das observações, do diário de campo, das entrevistas, das fotografias e filmagens, instrumentos de coleta de dados a serem utilizados na etapa da pesquisa de campo que será desenvolvida na referida escola.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (MA) _____ de _____ de 2018.

DIRETOR DA ESCOLA INDIGENA GENERAL BANDEIRA DE MELO

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO – Pesquisadora

APÊNDICE B – Carta de anuência para Gestora da URE/BC

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, MARIA VANDA ARAUJO DE SOUSA na condição de Gestora da Unidade Regional de Educação de Barra do Corda, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecida de que a pesquisa poderá se utilizar de dados contidos na Proposta Curricular do Curso de Magistério Indígena do estado do Maranhão assim como fotografias das aulas presenciais e registro das observações contidas no diário de campo da pesquisadora por esta ter sido professora do Magistério Indígena Intercultural. Em todos os materiais que serão divulgados mencionar-se que são informações dos arquivos da URE/Barra do Corda.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, fotografia e observações. Por isso autorizo a divulgação dos registros das observações, das análises da proposta, das fotografias e dos registros do diário de campo relacionado as aulas da formação e as práticas curriculares do referido curso.

Informo, ainda, que a pesquisadora se colocou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Barra do Corda (MA), _____ de _____ de 2018.

MARIA VANDA ARAÚJO DE SOUSA –
GESTORA DA URE/BC

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO - Pesquisadora

APÊNDICE C - Carta de anuência para a Coordenadora da Licenciatura Intercultural UEMA

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na condição de Coordenadora do Curso de Licenciatura Intercultural para a Educação Básica Indígena da Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, autorizo a realização da investigação a ser desenvolvida a partir do Projeto Pedagógico do referido curso e relatórios das atividades curriculares, pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecida de que a pesquisas se utilizará de dados contidos no Projeto Pedagógico de Curso da referida Licenciatura Intercultural, dos Relatórios de Atividades dos cursistas e observações das práticas curriculares na etapa do “tempo comunidade” na qual os cursistas estarão na Aldeia Escalvado desenvolvendo atividades que integram a matriz curricular do curso citado.

Em todos os materiais que serão divulgados, relacionados ao que foi acima descrito, estão autorizados utilizar o nome do curso e do programa dentro do qual este curso está inserido. Assim sendo minha autorização é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos, fotografia e observações. Por isso autorizo a divulgação dos registros das observações, das análises do projeto, das fotografias e dos registros do diário de campo acerca das informações coletadas sobre a efetividade do curso para uma prática de educação indígena diferenciada na escola indígena pesquisada.

São Luís (MA), _____ de _____ de 2018.

Coordenadora da Licenciatura Intercultural –Educação Básica Indígena

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO-Pesquisadora

APÊNDICE D - Carta de Anuência ao Cacique da Aldeia Escalvado

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, JOSÉ JOÃO WOPOC CANELA, na condição de cacique da Aldeia Escalvado do povo Canela Ramkokamekrá autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará na Escola Indígena General Bandeira de Melo e contará com fotografias das aulas presenciais, fotografias do cotidiano e de manifestação culturais do meu povo, registro das observações dos encontros das formações docentes que acontecem nesta comunidade e que professores indígenas que participam de cursos de formação docentes serão entrevistados e observados em suas atividades pedagógicas.

Em todos os materiais que serão divulgados trarão os nomes dos professores participantes da pesquisa, inclusive o meu que também sou professor e integrarei os sujeitos da pesquisa. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações. Por isso autorizo a divulgação das fotografias do cotidiano e de manifestações culturais dos registros das observações acerca das atividades pedagógicas e entrevistas dos professores sujeitos da pesquisa.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (MA) _____ de _____ de 2018.

Cacique da Aldeia Escalvado

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO – Pesquisadora

APÊNDICE E - Carta de Anuência ao Coordenador da Coordenação Técnica Local/Barra do Corda

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, _____, na condição de Coordenador da Coordenação Técnica Local (CTL) –FUNAI, órgão de assistência aos povos indígenas, localizado em Barra do Corda, subordinado a à Unidade Regional de Palmas-TO, da Fundação Nacional do Índio, responsável pelo apoio às ações educacionais na Aldeia Escalvado do povo Canela Ramkokamekrá, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido de que a pesquisa se dará na Escola Indígena General Bandeira de Melo e contará com fotografias das aulas presenciais, fotografias do cotidiano e de manifestação culturais do povo Canela Ramkokamekrá, registro das observações dos encontros das formações docentes que acontecem nesta comunidade e que professores indígenas que participam de cursos de formação docentes serão entrevistados e observados em suas atividades pedagógicas.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações. Por isso, esse órgão está ciente da divulgação das fotografias do cotidiano e de manifestações culturais, dos registros das observações de atividades pedagógicas e das entrevistas dos professores sujeitos da pesquisa.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (MA) _____ de _____ de 2018.

Coordenador da Coordenação Técnica Local –CTL/Barra do Corda

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO – Pesquisadora

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professor (a) da Escola Indígena General Bandeira de Melo, estudante do Curso _____ ofertado pela _____ aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora MARINETE MOURA DA SILVA LOBO, aluna regularmente matriculada no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari, situada na cidade de Lajeado-RS.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa se dará através de observações na sala de aula, observações no período das práticas curriculares do referido curso realizadas na escola da aldeia, e aplicação de entrevistas. Fui informado, ainda, que contará com fotografias das aulas presenciais e de momentos de práticas pedagógicas na referida escola.

Em todos os materiais que se referir a minha participação, autorizo a divulgação do meu nome indígena. Assim sendo minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa.

Estou ciente, também, de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados e a utilização dos materiais coletados como análise de documentos escolares, entrevistas, fotografia, observações, dentro ou fora da sala de aula. Por isso autorizo todos os materiais mencionados.

Aldeia Escalvado, Fernando Falcão (MA) _____ de _____ de 2018.

Nome do (a) professor (a)

MARINETE MOURA DA SILVA LOBO - Pesquisadora

APÊNDICE G - Roteiro semiestruturado para os dados documentais

OBJETIVO:

- ✓ Aprofundar o conhecimento de como se configura o ensino bilíngue, a interculturalidade e conteúdos que valorizam a cultura indígena no Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura Intercultural da Universidade Estadual do Maranhão e da Universidade Federal de Goiás.

PERÍODO:

- ✓ Março a julho/2018

ENVOLVIDOS - DOCUMENTOS

- ✓ Projeto Pedagógicos de Cursos – Magistério Indígena, Licenciaturas Intercultural (UEMA e UFG).

ELEMENTOS:

- Objetivos, ementário, referencial teórico e metodológico, organização, curricular, estrutura e Funcionamento do Curso (tempo instituição/universidade e tempo-comunidade), responsabilidade dos sujeitos/instituições envolvidos e quadro demonstrativo das disciplinas, entre outros.

APÊNDICE H - Roteiro semiestruturado para observação *in loco*

OBJETIVO:

- ✓ Observar a prática pedagógica dos professores sujeitos da pesquisa a fim de verificar contribuições dos cursos de formação de professores para o ensino diferenciado na escola campo da pesquisa.

PERÍODO:

- ✓ Março a Agosto de 2018.

SUJEITOS DE PESQUISA:

- ✓ Oito Professores da Aldeia Escalvado participantes de cursos de formação docente, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

QUESTÕES:

- ✓ Observação quanto à habilidade de conhecimento da língua materna e da Língua Portuguesa.
- ✓ Presença da língua materna e língua portuguesa nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos da pesquisa
- ✓ Conteúdos trabalhados em sala de aula e se são trabalhados na perspectiva da interculturalidade.
- ✓ Metodologia utilizadas na prática de ensino diferenciada.
- ✓ Utilização de recursos didáticos na perspectiva do etnoconhecimento
- ✓ Forma de avaliação utilizada pelos professores pesquisados para avaliar os educandos
- ✓ Materiais produzidos a partir das formações docentes analisadas nesta pesquisa.
- ✓ Outras observações correlatas.

APÊNDICE I - Roteiro para a 1ª entrevista semiestruturada

OBJETIVO:

- ✓ Analisar as contribuições, do ponto de vista dos docentes, dos cursos de formação de docentes para uma prática pedagógica diferenciada na escola indígena.
- ✓ Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas para participarem das formações de professores

PERÍODO:

- ✓ Abril e agosto /2018

SUJEITOS DE PESQUISA:

- ✓ Onze professores que atuam nos anos iniciais da Escola Indígena General Bandeira de Melo, participantes de cursos de formação de professores

QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO

- ✓ Formação inicial/Formação que está cursando.
- ✓ Ano que iniciou como professor(a) na escola;
- ✓ Ano/Série em que leciona.

QUESTÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E RELAÇÕES COM OS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- ✓ Como se deu a escolha para ser professor (a);
- ✓ Importância do curso de formação para a prática educativa;
- ✓ Disciplina(s) dos cursos de formação que contribuem para uma prática pedagógica diferenciada na escola indígena.
- ✓ Contribuições dos cursos de formação de professores para o ensino bilíngue e intercultural.
- ✓ Utilização de materiais existentes na aldeia e que fazem parte da cultura ramkokamekrá nas metodologias de ensino em sala de aula e se sua utilização teve início a partir dos cursos de formação docente do qual participa.
- ✓ Conteúdos da história e da cultura indígena que são trabalhados em sala de aula e se são trabalhados a partir da formação docente do qual participa.

APÊNDICE J - Roteiro para a 2ª entrevista semiestruturada

OBJETIVO:

Coletar Informações para a construção de uma proposta pedagógica de curso de formação continuada de professores indígenas.

PERÍODO:

- ✓ Julho e Agosto de 2018

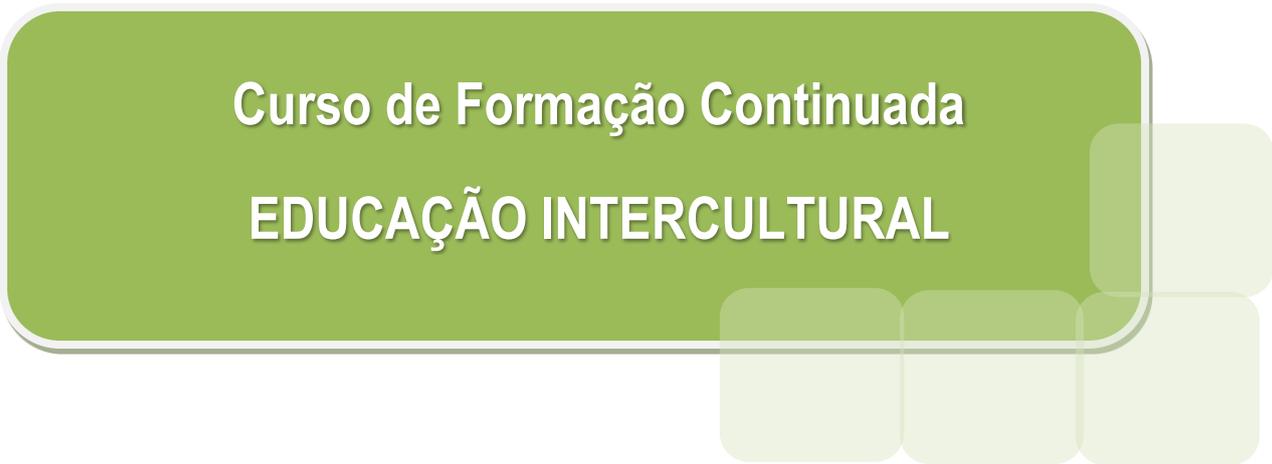
SUJEITOS DE PESQUISA:

- ✓ Oito professores que atuam nos anos iniciais da Escola Indígena General Bandeira de Melo, participantes de cursos de formação de professores

QUESTÕES:

- ✓ Concepção de escola indígena para o povo canela ramkokamekrá.
- ✓ Como poderia ser o ensino na aldeia na visão do entrevistado.
- ✓ Quais os conhecimentos da cultura indígena que poderiam ser incluídos num curso de formação de professores indígenas.
- ✓ Que conhecimentos da cultura não-índia são mais importantes para serem incluídos num curso de formação de professores.
- ✓ Como a língua materna poderia ser trabalhada nos cursos de formação de professores.
- ✓ Conteúdos e metodologias do Curso de Formação do qual participa/participou poderiam ser incluídos nessa proposta pedagógica de um curso de formação continuada de professores indígena.

APÊNDICE K – Projeto Pedagógico do Curso de Formação Continuada elaborado durante a pesquisa a partir das concepções dos professores indígenas interlocutores acerca da demanda emergencial de formação continuada.



Curso de Formação Continuada
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Aldeia Escalvado/Fernando Falcão-MA

2018

ELABORAÇÃO DO PROJETO

Marinete Moura da Silva Lobo

PROFESSORES INDÍGENAS – ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS INTERCULTURAS

Raimundo Nonato Koiré Canela (UFG)

Ricardo Kutokré Canela(UFG)

Ricardo Kapericó Canela (UFG)

Fabiana Fete Canela (UFG)

Oziel Irongukre Canela (UFG)

Vladimir Rodiporo Canela (UEMA)

Amarildo Johkrin Canela (UEMA)

João José Wooproc Canela (UEMA)

Francisquinho Tephot Canela (Conselho de Ancião/Conteudista da Ação Saberes Indigenas
na Escola)

COORDENAÇÃO DO CURSO

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Índio-descendentes –NEABI-BC

APRESENTAÇÃO

O presente documento constitui o Projeto Pedagógico do Curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) em “Práticas Pedagógicas Interculturais na Escola Indígena”. Propõe-se a contextualizar e a definir as diretrizes pedagógicas para o respectivo curso a ser ofertado pelo Instituto Federal do Maranhão – Campus Barra do Corda. Consubstancia-se em uma proposta curricular baseada nos fundamentos filosóficos da prática educativa emancipadora, planejada com professores indígenas e membros da comunidade Canela Ramkokamekrá da Aldeia Escalvado, localizada no município de Fernando Falcão-MA.

O referido projeto está fundamentado nas bases legais da LDB 9394/96 e demais resoluções que normatizam a educação profissional e tecnológica brasileira, mais especificamente a que se refere à formação inicial e continuada ou qualificação profissional e conta com a participação de professores indígenas da referida aldeia na elaboração de seu planejamento de oferta, que se deu no contexto da realização da pesquisa FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: TRAVESSIA PARA UM ENSINO DIFERENCIADO NA ALDEIA CANELA RAMKOKAMEKRÁ

O curso em questão será ofertado na modalidade presencial, na Aldeia Escalvado, visa o atendimento a professores indígenas que atuam nas séries iniciais das escolas indígenas da referida comunidade, que necessitam de formação e qualificação profissional, primando-se pelos valores humanos e o exercício da cidadania.

Em síntese, essa proposta de curso de formação continuada, formatada no Projeto Pedagógico do Curso de Práticas Pedagógicas Interculturais, é o produto das discussões com os professores indígenas interlocutores da pesquisa acima mencionada, em atendimento ao terceiro objetivo específico da referida pesquisa que foi planejar conteúdos e metodologias diferenciadas para uma proposta de formação docente na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural

1 IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

Tipo: Formação Continuada

Modalidade: Presencial – Carga-Horária Total – 240h – 12h semanais

Denominação do Curso: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NA ESCOLA INDIGENA

Eixo: Desenvolvimento Educacional e Social

2 INTRODUÇÃO

A presente proposta de formação continuada, surge no contexto de uma pesquisa do Mestrado em Ensino da UNIVATES, intitulada FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: TRAVESSIA PARA UM ENSINO DIFERENCIADO NA ALDEIA CANELA RAMKOKAMEKRÁ, onde foi proposto o objetivo específico de planejar conteúdos e metodologias diferenciadas para uma proposta de formação docente na perspectiva de uma prática de ensino diferenciada e intercultural.

A referida pesquisa surgiu em razão das relações institucionais entre as comunidades indígenas da região e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus Barra do Corda, onde a pesquisadora Marinete Moura da Silva Lobo exerce o cargo de Pedagoga e a função de Diretora Geral, em especial as relações com o povo indígena Canela Ramkokamekrá, que primeiro demandou as ações do IFMA-Campus Barra do Corda na área de educação profissional.

Desde o ano de 2011, que o diálogo entre o IFMA-Campus Barra do Corda e a comunidade indígena Canela Ramkokamekrá acontece de forma contínua e tem gerado muitas ações, principalmente na área de Formação Continuada de Professores, como por podemos exemplificar: Formação Continuada em Educação Intercultural (2017), Seminários de Discussões sobre a Educação Escolar Indígena (2014, 2015, 2016, 2017 e 2018), Projetos de Pesquisa com Interface na Extensão financiados pela FAPEMA e inserido na Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), Alimentação sustentável na Aldeia Canela Ramkokamekrá (2016); O Ensino da Matemática na EI Canela Ramkokamekrá: metodologias de ensino na

perspectiva da etnomatemática(2017); PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERCULTURAIS NAS COMUNIDADES INDÍGENAS CANELA RAMKOKAMEKRÁ E TENETEHARA-GUAJAJARA: Contribuições Para A Melhoria Do Ensino Diferenciado E Para A Redução Das Desigualdades (2018), entre outras ações.

Todas essas ações fizeram concorreram para que a Aldeia Escalvada fosse definida, pela pesquisadora em questão, para o campo da investigação sobre as contribuições das formações docentes para a efetividade do ensino intercultural e diferenciado na escola da Aldeia Escalvado.

No projeto do mencionado estudo, foi definido como um dos objetivos específicos a elaboração de uma proposta de formação continuada que partisse das concepções e percepções dos professores indígenas e esse projeto pedagógico é a materialização do que foi dialogado com os interlocutores da referida pesquisa.

Cabe enfatizar que o IFMA-Campus Barra do Corda, através do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indio-descendentes NEABI/BC⁹, assumem o compromisso com a comunidade indígena de Escalvado e com a pesquisadora para a oferta deste curso de formação continuada. Com esta ação o IFMA-Campus Barra do Corda está cumprindo a sua missão institucional que é de promover educação profissional “promover educação profissional, científica e tecnológica, por meio da integração do ensino, pesquisa e extensão com foco na formação do cidadão e no desenvolvimento socioeconômico sustentável”.

Localizado numa região onde se localiza duas etnias de povos indígenas, os Tenetehara-Guajajara e os canela (Ramkokamekrá e Apaniekrá) e considerando a responsabilidade social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Barra do Corda possui para com os povos indígenas no que se refere-se às ações educacionais, em especial a de formação de profissionais para o trabalho em educação escolar indígena, esta instituição apresenta-se como instituição com um olhar voltado para implementar ações que visem melhorar a qualidade da oferta educacional nas comunidades indígenas.

Assim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Campus Barra do Corda, consciente de sua responsabilidade enquanto instituição formadora dos cidadãos e

⁹ Núcleo de Estudos que pesquisa a temática afro-brasileira e africana e a temática indígena, bem como a partir das pesquisas, planeja, oferta e coordena projetos de extensão nestas temáticas. Núcleo criado para coordenar estudos para a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.

cidadãs para a vida e para o mundo do trabalho, não pode estar alheio às demandas da população indígena, que busca nesta instituição o atendimento aos seus anseios no que se refere à implementação de ações e cursos que sejam voltados à formação e qualificação de professores indígenas, bem como à oferta de cursos de educação profissional nas comunidades indígenas.

Portanto, o IFMA –Barra do Corda, ao assumir o compromisso de oferta um curso de formação continuado de professores planejado com os professores indígenas, está exercendo o seu papel de contribuir com a elevação da qualidade dos serviços prestados à sociedade, qualificando e requalificando cidadãos indígenas da aldeia Escalvado por meio de um processo que envolve a apropriação, socialização, difusão e produção de conhecimentos

Torna-se necessário e urgente, portanto, ofertar o curso de formação para que os professores indígenas tenham oportunidade de prosseguir seus estudos e para que se possa garantir aos jovens indígenas uma educação de qualidade: uma educação que não se limite apenas na inserção dos indígenas no mercado, mas que proponha a esses o manejo de conhecimentos universais, o acesso ao bem-estar, à saúde, à defesa do território, de seu patrimônio cultural, com sua consequente valorização, simultaneamente à promoção de condições econômicas que garantam a sobrevivência cultural e física dos indígenas.

3 OBJETIVOS

Geral:

Promover formação continuada para os professores indígenas da Aldeia Escalvado para atuarem nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a atender a demanda educacional das comunidades indígenas de uma forma mais qualificada.

Específicos:

- ✓ Promover debates teóricos e políticos que contribuam para a construção de uma prática pedagógica voltada para as especificidades das comunidades indígenas.
- ✓ Realizar diálogos de interculturalidade na prática pedagógica dos professores que atuam na educação escolar indígena.

4 REQUISITOS DE ACESSO

O curso de Formação Continuada em Práticas Pedagógicas Interculturais, na modalidade presencial, é destinado aos professores indígenas que trabalham em escolas indígenas, com vínculo efetivo ou contratual com a rede municipal ou com a rede estadual de ensino.

O acesso ao curso de Formação Continuada em Práticas Pedagógicas Interculturais terá a oferta de quarenta vagas, número suficiente para atender a todos os professores indígenas da Aldeia Escalvado. Havendo vagas não preenchidas será aberto um Edital para seleção de professores não-indígenas que estão trabalhando na escola da referida comunidade. Como pré-requisito para a inscrição no processo seletivo, o candidato deverá possuir a escolaridade mínima de Ensino Médio completo.

5 PERFIL PROFISSIONAL DE CONCLUSÃO DO CURSO

O concluinte do Curso de Formação Continuada em Práticas Pedagógicas Interculturais, ao terminar o curso, deve apresentar um perfil que o instrumentalize a desempenhar bem as rotinas pedagógicas, para a aquisição de uma cultura ampla na perspectiva da interculturalidade, criatividade, das áreas dos conhecimentos indispensáveis ao ensino aprendizagem na área da educação escolar indígena.

Desse modo, o egresso deverá apresentar:

- ✓ A compreensão da educação escolar indígena como um processo de construção de conhecimentos interculturais;
- ✓ A construção de práticas curriculares interculturais para as escolas indígenas;
- ✓ A compreensão dos princípios da educação para a diversidade;
- ✓ A compreensão da legislação para o campo da Educação Escolar Indígena.

6 ESTRUTURA CURRICULAR DA FORMAÇÃO CONTINUADA-EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Disciplina	Ementa	CH
Educação Intercultural Indígena	Estudo do conceito de interculturalidade: Relações de poder subjacentes às relações interculturais a partir das realidades indígenas;/ Histórico da Educação Escolar Indígena; Legislação educacional Indígena; Territórios Etnoeducacionais.	20h
Gestão Escolar Indígena	Gestão escolar intercultural, Elaboração do Projeto Político Pedagógico na Perspectiva de Interculturalidade	40h

Currículo Intercultural	As teorias do currículo e suas histórias, interesses e compromissos: saber, poder e identidade. Currículo escolar indígena: específico, diferenciado, intercultural. Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas.	20h
Saberes Indígenas	Práticas Investigativas do etnoconhecimento indígena: festas, rituais, artesanato, religiosidade, pintura corporal, cantos, danças, narrativas indígenas.	20h
Língua Portuguesa para Comunicação Oficial	Coesão e coerência textual; correção e concisão; frase, oração e período; formatação e estrutura do parágrafo; característica do texto oficial; Pronomes de Tratamento/Colocação pronominal; Requerimento; ofício; ofício circular, memorando e Edital.	30
Estudos da Língua Materna	Introdução ao estudo da estrutura morfossintática e fonética da Língua materna.	20
Prática de Secretaria Escolar Indígena	Atribuições da Secretaria Escolar; Processo de Regularização da Vida Escolar do Aluno; Mudanças nos registros escolares com a implantação do Ensino Fundamental de Nove anos. Oficinas de Escrituração Escolar: transferência, histórico escolar, atas de resultados finais, entre outros.	20
Produção de Materiais Didáticos Diferenciados	Produção de Material didático diferenciado a partir das especificidades indígenas, de seus saberes com a utilização de elementos da cultura da comunidade,	20
Práticas Pedagógicas Interculturais	Planejamento/Plano de aula Intercultural; Metodologias e Avaliação na Perspectiva da Interculturalidade,	20
Metodologia em Pesquisa em Educação Indígena	A produção do conhecimento científico e suas textualidades (ABNT). Métodos, metodologias e técnicas de pesquisa em contextos interculturais. Projeto de pesquisa e sua contribuição para os saberes interculturais.	30
CARGA-HORÁRIA TOTAL		240

Quanto às bibliografias das ementas, estas serão planejadas e definidas pelo corpo docente que irá ministrar os componentes curriculares deste curso de formação continuada. Cabe, também, enfatizar que este projeto é apenas um esboço, devendo ser aprimorado em discussão com a equipe que irá integrar seu corpo docente, bem como com o NEABI/BC.

7 METODOLOGIAS DE ENSINO SUGERIDAS

Entre as metodologias sugeridas pelos interlocutores da pesquisa estão citadas:

- Os processos próprios de aprendizagem da comunidade, ou seja, muitos conteúdos deverão ser trabalhados no pátio da comunidade, com a participação de pessoas consideradas guardiães da sabedoria do povo canela.
- A inserção de elementos culturais da comunidade canela nos conteúdos da ementa.
- Aulas discutidas e dialogadas com professores cursistas e com membros da comunidade.
- Utilização de equipamentos de multimídias nas aulas.

8 CRITÉRIOS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Na avaliação da aprendizagem, como um processo contínuo e cumulativo, são assumidas as funções diagnóstica, formativa e somativa, de forma integrada ao processo ensino e aprendizagem. Essas funções devem ser observadas como princípios orientadores para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos estudantes.

Nessa perspectiva, a avaliação deve funcionar como instrumento colaborador na verificação da aprendizagem, levando em consideração o predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

A avaliação é concebida, portanto, como um diagnóstico que orienta o (re)planejamento das atividades, que indica os caminhos para os avanços, como também que busca promover a interação social e o desenvolvimento cognitivo, cultural e sócio afetivo dos estudantes.

No desenvolvimento deste curso, a avaliação do desempenho escolar será feita por componente curricular, considerando aspectos de assiduidade e aproveitamento.

A assiduidade diz respeito à frequência diária às aulas teóricas e práticas, aos trabalhos escolares, aos exercícios de aplicação e à realização das atividades.

O aproveitamento escolar é avaliado através de acompanhamento contínuo e processual do estudante, com vista aos resultados alcançados por ele nas atividades avaliativas.

Em atenção à diversidade, apresentam-se, como sugestão, os seguintes instrumentos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem escolar, entre outros:

- ✓ observação processual e registro das atividades;
- ✓ avaliações escritas em grupo e individual;
- ✓ relatos escritos e orais;

- ✓ relatórios de trabalhos e projetos desenvolvidos.

9 INFRAESTRUTURA

As instalações disponíveis para o curso deverão conter: sala de aula com carteiras individuais para cada aluno, data show com som amplificado, laboratório de informática com o número mínimo de computadores (dois alunos por computador). As práticas curriculares que necessitem de uso do Laboratório de Informática, os alunos serão trazidos para o IFMA-Campus Barra do Corda, uma vez que a escola indígena onde será ministrado o curso não possui estrutura de laboratório de informática.

No caso de necessidade de deslocamento para a realização de práticas curriculares do curso, nos laboratórios de informática ou em outros laboratórios, a responsabilidade de deslocamento, alimentação e hospedagem dos cursistas indígenas é de responsabilidade do IFMA – Campus Barra do Corda.

Todo o material a ser trabalhado no curso deverá ser entregue, na forma impressa e/ou digital ao participante.

10 CERTIFICAÇÃO

Após conclusão do curso o estudante receberá o Certificado de Formação Continuada em Educação Intercultural com a Carga Horária de 240 horas, expedido pelo IFMA-Campus Barra do Corda.

11 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para Formação de Professores Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Institui as Diretrizes e Base para a Educação Nacional. <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-1/leis-ordinarias/legislacao-1/leis-ordinarias/1996> acesso em 06 de agosto de 2018.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília/DF: 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei 13.005/2014** – Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

_____. **Decreto N° 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília/DF: 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Calendário escolar das escolas indígenas da região central do Maranhão



CALENDÁRIO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INDÍGENA – ANO LETIVO 2018/URE BARRA DO CORDA

RESUMO DO CALENDÁRIO ESCOLAR – ANO LETIVO 2018 3

E. I GENERAL BANDEIRA DE MELO

E. I MOISES KANELA

CALENDÁRIO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INDÍGENA – ANO LETIVO 2018/URE BARRA DO CORDA

- **08 a 23/03/2018:** Recesso Docente, conforme Lei nº 9.860/2013 (Art. 54);
- **12 a 23/03/2018:** Efetivação da matrícula comparecendo à escola escolhida e entregando os documentos solicitados para a Matrícula (Matrículas/Rematrículas).
- **19 a 23/03/2018:** Organização do Trabalho de Gestão Escolar – Definição e distribuição de disciplinas, carga-horária e turnos aos professores; Elaboração do Horário Escolar; Planejamento da Jornada Pedagógica 2018 nas unidades de ensino; Planejamento da Aula Inaugural;
- **26 a 28/03/2018:** Jornada Pedagógica e Planejamento de Curso nas unidades de ensino, conforme LDBEN nº 9394/96 (Art. 62)/Escolas;
- **01/04/2018:** Início do Ano Letivo 2018 com Aula Inaugural dando ênfase a educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil.
- **01 a 31/07/2018:** Férias Escolares/Docentes;
- **01/08/2018:** Retorno às Aulas (Segundo Semestre)
- **25 a 28/02/2019:** Recuperações Finais e Encerramento do Ano Letivo 2018;
- **27/02/2019:** Reunião do Conselho de Classe, conforme Regimento Escolar da SEDUC/MA 2016 (Art. 136);

AVISO:

Nos dias definidos para a realização das Reuniões de pais e mestres, colegiados e conselhos (que deverão ser registradas em Livro Ata), as aulas deverão acontecer normalmente.

PERÍODO	INÍCIO	TÉRMINO	DIAS LETIVOS
1º	02/04/2018	15/06/2018	53
2º	18/06/2018	28/09/2018	51
3º	01/10/2018	07/12/2018	45
4º	10/12/2018	22/02/2019	51

FERIADOS EXCLUSIVOS DE CADA MUNICÍPIO

(Cada município terá 02 feriados exclusivos, de acordo com a planilha abaixo)

MUNICÍPIO	ANIVERSÁRIO DA CIDADE	PADROEIRO (A) DA CIDADE
Barra do Corda	03 de Maio	08/12 – N. Sra. Da Conceição
Fernando Falcão	10 de Novembro	08/12 – N. Sra. Da Conceição
Grajaú	29 de Abril	14/09 – Nosso Senhor do Bonfim
Itaipava do Grajaú	21 de Junho	23/09 – Padre Pio
Jenipapo dos Vieiras	10 de Novembro	08/06 – Sagrado Coração de Jesus



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO CORDA

CALENDÁRIO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INDIGENA – ANO LETIVO 2018/URE BARRA DO CORDA

JANEIRO/2018 DIAS LETIVOS: 08						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	-	-	-

○ Feriado Geral – 01/01: Confraternização Universal;
○

FEVEREIRO/2018 DIAS LETIVOS: 17						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	-	-	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	-	-	-

○ Feriados – Carnaval: 13/02; Cinzas: 14/02;



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO CORDA

CALENDÁRIO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INDIGENA – ANO LETIVO 2018/URE BARRA DO CORDA

MARÇO/2018 DIAS LETIVOS: 20						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	-	-	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

- **08 a 23/03/2018:** Recesso Docente, conforme Lei nº 9.860/2013 (Art. 54);
- **26 a 28/03/2018:** Jornada Pedagógica e Planejamento de Curso nas unidades de ensino, conforme LDBEN nº 9394/96 (Art. 62)/Escolas;
- **20/03:** Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
- **Ponto Facultativo** – Quinta –Feira Santa: 29/03;
- **Feriado** – Sexta-Feira da Paixão: 30/03;

ABRIL/2018 DIAS LETIVOS: 21						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	-	-	-	-	-

- **Feriados Gerais** – 01/04: Páscoa; 21/04: Tiradentes;
- **Feriado Exclusivo** – 29/04: Aniversário da cidade de Grajaú;
- **01/04/2018:** Início do Ano Letivo 2018;
- **02/04:** Aula Inaugural dando ênfase a educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil.
- **20/04:** Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
- **21/04:** Reunião de Pais e Mestres – Resolução CNE/CEB nº 04/2010;

MAIO/2018 DIAS LETIVOS: 21						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	-	-

- **Feriados Gerais** – 01/05: Dia do Trabalho; - 31/05: Corpus Christi;
- **Feriado Exclusivo** – 03/05: Aniversário da cidade de Barra do Corda;
- **20/05:** Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO CORDA

CALENDÁRIO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INDIGENA – ANO LETIVO 2018/URE BARRA DO CORDA

JUNHO/2018 DIAS LETIVOS: 20						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	-	-	-	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

- °Feriados Exclusivos – 08/06: Sagrado Coração de Jesus, padroeiro de Jenipapo dos Vieiras; 21/06: Aniversário da cidade de Itaipava do Grajaú;
- 15/06: Encerramento do 1º Período (53/200 dias letivos);
 - 18/06: Início do 2º Período Letivo;
 - 18/06: Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
 - Ponto Facultativo – 29/06: São Pedro;

JULHO/2018 DIAS LETIVOS: 00																											
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

- Férias Escolares/Docentes: 01 a 31/07;
- 20/06: Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
- *Feriado – 28/07: Adesão do Maranhão à Independência do Brasil;

AGOSTO/2018 DIAS LETIVOS: 23						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	-	1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	-

- 01/08: Retorno às Aulas;
- 17/08: Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
- 18/08: Reunião de Pais e Mestres – Resolução CNE/CEB nº 04/2010;

SETEMBRO/2018 DIAS LETIVOS: 19						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	-	-	-	-	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	-	-	-	-	-	-

- Feriado Geral – 07/09: Independência do Brasil;
- Feriados Exclusivos – 14/09: N. Senhor do Bonfim, Padroeiro de Grajaú; 23/09: Padre Pio, padroeiro da cidade de Itaipava do Grajaú;
- 17/09: Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
- 28/09: Encerramento do 2º Período (104/200 dias Letivos);
-



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO CORDA

CALENDÁRIO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO INDIGENA – ANO LETIVO 2018/URE BARRA DO CORDA

OUTUBRO/2018 DIAS LETIVOS: 21

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	-	-	-

- 01/10: Início do 3º Período Letivo;
- **Feriados Gerais** – 12/10: N. Sra. Aparecida/Dia da Criança; 15/10: Dia do Professor; 28/10: Dia do Servidor Público;
- 20/10: Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
- 20/10: Reunião de Pais e Mestres – Resolução CNE/CEB nº 04/2010;

NOVEMBRO/2018 DIAS LETIVOS: 19

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	-	-	1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	-

- **Feriados Gerais**– 02/11: Dia de Finados; - 15/11: Proclamação da República; - 20/11: * Dia da Consciência Negra – Lei nº 10.747, de 12/11/2017 – Aniversário da morte de Zumbi dos Palmares e Dia Nacional da Consciência Negra, Feriado Estadual a ser celebrado anualmente;
- **Feriados Exclusivos** – 10/11: Aniversário das cidades de Jenipapo dos Vieiras e Fernando Falcão;
- 20/11: Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;

DEZEMBRO/2018 DIAS LETIVOS: 18

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	-	-	-	-	1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31	-	-	-	-	-

- **Feriados Exclusivos** – 08/12: N. Sra. Da Conceição, padroeira das cidades de Barra do Corda e Fernando Falcão;
- 07/12: Encerramento do 3º Período (150/200 dias Letivos);
- 10/12: Início do 4º Período Letivo;
- 15/12: Reunião de Pais e Mestres – Resolução CNE/CEB nº 04/2010;
- 20/12: Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
- **Feriado Geral** – 25/12: Natal;
- **Pontos Facultativos** – 24/12: Véspera de Natal; 31/12: Véspera de Ano Novo;



ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE BARRA DO CORDA

JANEIRO/2019 DIAS LETIVOS: 22						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31	-	-
-	-	-	-	-	-	-

- ;
- **Feriado Geral – 01/01:** Confraternização Universal;
 - **18/12:** Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;

FEVEREIRO/2019 DIAS LETIVOS: 15						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sab
-	-	-	-	-	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	-	-
-	-	-	-	-	-	-

- **20/02:** Data limite para o envio do Resumo de Frequência à URE;
- **22/02:** Encerramento do 4º período;
- **25 a 28/02:** Avaliações de Recuperações Finais;
- **27/02/2019:** Reunião do Conselho de Classe, conforme Regimento Escolar da SEDUC/MA 2016 (Art. 136);
- **28/02/2019:** Encerramento do Ano Letivo de 2018.